

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA ECONÓMICAS, A.C.



EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR COMO ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE LA
AGENCIA DOCENTE: UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN ESCUELAS SECUNDARIAS
DE LA CIUDAD DE MÉXICO

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORA EN POLÍTICAS PÚBLICAS

PRESENTA

ALEJANDRA TERESA PENILLA DIEZ DE BONILLA

DIRECTORES DE LA TESIS: DRA. JIMENA HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ Y DR. RIK
PEETERS

CIUDAD DE MÉXICO

2024

COMITÉ DE TESIS DOCTORAL

DIRECTORES:

DRA. JIMENA HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

DR. RIK PEETERS

LECTORES:

DR. SERGIO CÁRDENAS DENHAM

DRA. ANA RAZO

CIDE A.C., CIUDAD DE MÉXICO

NOVIEMBRE 2024

Agradecimientos

En este espacio agradezco a mis padres Juan Antonio Penilla y María Teresa Diez de Bonilla por dejarme en su ausencia el mejor de los regalos; educación y ejemplo de ser seres verticales.

Gracias Pedro por ser mi maravilloso compañero de vida, por motivarme y preocuparte siempre por mi bienestar personal y profesional. Gracias por escucharme y estar a mi lado y del de nuestros hijos en todo momento. Este logro es de los dos. JTAMA.

A Josué y a Elisa porque con su amor, su paciencia y sus risas hicieron este proceso más llevadero y tolerable. Gracias porque con sus juegos e invitándome a su mundo lograron desconectarme del mío.

A mis hermanos, tíos, primos, suegros, cuñados y amigos que, aunque nunca entendieron qué hacía o por qué, siempre mostraron interés, me escucharon y apoyaron. En especial a Carmen, mi hermana del alma quien siempre me dio fuerza y confianza. De todo corazón: ¡Gracias!

A la Dra. Jimena Hernández por todo su tiempo, paciencia y trabajo dedicado a esta investigación. Gracias por guiarme desde nuestra primera conversación, por creer en el proyecto y en mis ideas, por tu sinceridad y por hacer énfasis en que investigara algo que me apasionara. Gracias por motivarme y apoyar mis decisiones.

Al Dr. Rik Peeters por ser un excelente profesor, yendo más allá del deber en todo momento. Gracias por su rigor académico y conocimientos. Sobre todo, agradezco su apoyo en la codirección y ayudarme a encausarla a un mejor puerto. Infinitas gracias.

Al Dr. Sergio Cárdenas y a la Dra. Ana Razo por su apoyo, sus comentarios y su crítica siempre constructiva. Gracias por haber sido también mis profesores en el CIDE, las sesiones con ustedes fueron una luz durante la pandemia.

A mis profesores en el CIDE de quienes aprendí tanto y me llevo su ejemplo y grandes experiencias. Gracias por compartirnos sus conocimientos y hacernos parte de la comunidad CIDE con eventos, pláticas y conferencias, Itza Curiel, David Arellano, Edgar Ramírez, Guillermo Cejudo, Claudia Maldonado, Eduardo Villarreal, Alejandra Elizondo, Mauricio Dussauge, Rodrigo Velázquez, Raciél Vásquez, Ricardo Massa, Luciana Moscoso, Isabel Melguizo y Christian Ponce.

A mis compañeros de generación, Gret, Sam, Fabs, Rulo, Jerry, José Ángel, Epi y Darwin. Esos dos primeros años no hubieran sido lo mismo sin ustedes.

A Alberto Casas, Luz, Alma e Ivonne por su arduo trabajo, su amabilidad y atenciones.

Al CONACYT y al CIDE por creer y apoyar la educación y la investigación rigurosa, basada en ciencia.

A las maestras y maestros que con su trabajo y pasión logran hacer de las escuelas un refugio seguro donde muchos niños, como fue mi caso, encuentran en ellas una segunda casa.

RESUMEN

El Consejo Técnico Escolar (CTE) es un espacio en las escuelas de nivel básico (inicial, preescolar, primaria y secundaria) de México que promueve la colaboración y el trabajo colegiado entre los docentes, el director y demás trabajadores escolares. Tiene por objetivo mejorar el servicio educativo de la escuela a través de la toma de decisiones informada y fomentar el desarrollo profesional de los docentes y del director escolar. Con el CTE se incorpora un elemento de gobernanza que pretende incentivar la organización interna de la escuela, incrementar la capacidad de los docentes para trabajar de manera colectiva, y transformar su identidad para verse como “actores en y para el cambio escolar” (Tatto, 1999, p. 257).

Dado que la implementación del consejo se lleva a cabo de forma centralizada y bajo el control jerárquico de la Secretaría de Educación Pública (SEP), es relevante analizar, desde el enfoque de política pública, en qué medida y cómo el CTE influye (o no) en el desarrollo de agencia de los docentes. Las responsabilidades del consejo se han extendido hasta la delegación de responsabilidades estipuladas a nivel constitucional. Sin embargo, existe poca evidencia sobre el alcance que se ha tenido para determinar que los docentes han logrado identificarse como agentes de cambio, desarrollando su capacidad de agencia y, con ello, lograr el objetivo del CTE de mejorar los servicios que presta la escuela.

Como preguntas de investigación secundarias se encuentran: los factores relacionados con un mayor desarrollo de agencia docente, las condiciones bajo las cuales se logra desarrollar la agencia docente, las condiciones que impiden dicho desarrollo, los tipos de arreglos organizacionales del CTE y de la escuela que propician una mayor manifestación de agencia docente, y el perfil docente que logra desarrollar mayor agencia dentro de las reuniones de CTE.

La capacidad de agencia puede entenderse como la capacidad de los individuos de emprender una acción intencionada, que implique voluntad, autonomía, libertad, elección, y acceso a recursos (Biesta & Tedder, 2006, 2007; Emirbayer & Mische, 1998; Oolbekkink-Marchand et al., 2017). La investigación tiene como marco teórico la teoría de estructuración, la cual reconoce que las personas tienen la capacidad de actuar de manera innovadora, transformando la estructura social que les dio la misma capacidad para actuar (Giddens, 1984; Sewell, 1992).

El argumento principal de la investigación es que, debido a que los cambios de política educativa en el país se habían caracterizado, en su mayoría y de manera previa al 2018, por tener un diseño de “arriba hacia abajo” (Díaz-Barriga Arceo, 2012; Tatto, 1999), el desarrollo de agencia docente dentro del CTE será limitado. Lo anterior debido a que la agencia docente está sujeto a elementos que abarcan el entorno escolar, las afiliaciones profesionales, el liderazgo escolar y el clima organizacional (Priestley et al., 2015), los cuales pueden estar en control de la autoridad federal, impidiendo el desarrollo de agencia dentro del consejo.

El funcionamiento formal del CTE se compone de dos tipos de reuniones: antes del inicio de cada ciclo escolar, lo que se conoce como fase intensiva, donde sus integrantes elaboran el proyecto anual que contiene los objetivos, las metas y las acciones a las que la escuela dará prioridad; y las reuniones mensuales durante el ciclo escolar, lo que se conoce como fase ordinaria, donde dan seguimiento y monitorean el plan anual y otros asuntos que surgen durante el ciclo escolar. De acuerdo con lo observado por Tatto (1999), el CTE ha servido como un instrumento de la SEP para implementar su propia agenda, así como monitorear el cumplimiento de los docentes (Tattoo, 1999).

El estudio empírico parte de una metodología mixta, donde se triangula información de entrevistas semiestructuradas, encuesta docente en línea y observación no participante y no estructurada. Se concluye que la estructura jerárquica en la que se encuentra el CTE tiene efectos significativos en su operación, por lo que el análisis de esta investigación se organiza en diferentes niveles. La sobre regulación y control a nivel macro proviene de los lineamientos de la SEP; a nivel medio se manifiesta a través de los Consejos Técnicos de Sector (CTS) y de Zona (CTZ), los cuales son responsabilidad de las autoridades medias como jefes de sector y supervisores. A nivel micro, el director escolar es quien decide la agenda y las actividades de la reunión del consejo y, debido a su rango, también tiene la capacidad de veto sin importar si un asunto fue acordado por los miembros del consejo.

De esta manera, las escuelas dan prioridad a atender dichos lineamientos, los cuales se tornan obligatorios y las escuelas pueden llegar a destinar la reunión completa de consejo para su atención y revisión. En los casos donde el colectivo docente llega a ejercer su agencia, esta sucede al margen de las sesiones de consejo. Es decir, la agencia se manifiesta en el momento en el que los docentes destinan tiempo para atender y dar solución a los problemas y situaciones

que enfrenta su escuela; lo cual llega a suceder en la parte final de la reunión, posteriormente de haber cumplido con los requisitos formales solicitados.

Esta investigación resalta la relevancia del arreglo organizacional y la jerarquía como elementos clave en el proceso de cambio de políticas. En particular, este trabajo destaca cómo las organizaciones con estructuras verticales pueden influir en la forma en que se implementan las políticas, afectando tanto su alcance como su ejecución. Otro de los aportes empíricos de esta investigación es el acercamiento exploratorio por medio de métodos mixtos al CTE, el análisis de espacios colaborativos a nivel de calle en espacios formales altamente regulados, y el proceso de desarrollo de agencia colectiva en trabajadores de primera línea.

Lista de abreviaturas

AEFCM: (Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México).

ANMEB: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal.

ATP: Asesor Técnico-Pedagógico.

BAP: Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

BNC: Burocracia de nivel de calle.

CM: Carrera magisterial.

CEAP: Comité Escolar de Administración Participativa.

CEPS: Consejo Escolar de Participación Social

CTE: Consejo Técnico Escolar.

CCT: Centro de Trabajo.

CONEVAL: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.

CTS: Consejo Técnico de Sector.

CTZ Consejo Técnico de Zona.

DGPPyEE: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.

DGIE: Dirección General de Investigación Educativa.

DOF: Diario Oficial de la Federación.

ENDUTIH: Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnología de la Información en los Hogares.

INEE: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

LEEN: Programa La Escuela Es Nuestra.

PAT: Plan Anual de Trabajo.

PEC: Programa Escuelas de Calidad.

PEMC: Programa Escolar de Mejora Continua.

PETE: Plan Estratégico de Transformación Escolar.

PETC: Programa de Escuelas de Tiempo Completo.

QR: Código de Respuesta Rápida

RAE: Real Academia Española.

RME: Ruta de Mejora Escolar.

SBM: Sistema Básico de Mejora.

SEM: Sistema Educativo Mexicano.

SEP: Secretaría de Educación Pública.

SIIE: Sistema Integral de Información Educativa Web.

SisAT: Sistema de Alerta Temprana.

SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

TE: Teoría de la Estructuración.

TIC: Tecnologías de información y comunicaciones.

UDEEI: Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I - MARCO TEÓRICO: TEORÍA DE LA ESTRUCTURACIÓN Y AGENCIA DOCENTE	7
1.1 Introducción a los estudios de agencia y TE.....	8
1.2 Agencia	9
1.3. Espacios colaborativos de los burócratas de nivel de calle.....	11
1.4. Teoría de la estructuración (TE)	14
1.4.1 Dualidad de la estructura	14
1.4.2 Habilidad de conocimiento de los agentes (<i>knowledgeability</i>)	17
1.4.3 Rutinas y seguridad ontológica	18
1.5. Dimensión práctica- evaluativa del modelo ecológico de agencia docente.....	20
1.5.1 Dimensión iterativa y dimensión proyectiva	25
1.6. Reflexiones finales.....	28
CAPÍTULO II – EL CTE COMO ESPACIO DE COLABORACIÓN ESCOLAR ...	31
2.1 Historial del CTE	33
2.1.1. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB)	35
2.1.2. Gestión Escolar	37
2.1.3. Planeación escolar a través del Consejo Técnico Escolar	38
2.1.4. Reforma Educativa 2013	40
2.1.5. Reforma Educativa 2019	42
2.2 El Consejo Técnico Escolar (CTE) en la actualidad.....	43
2.2.1 Funcionamiento del CTE en la Ciudad de México	45

2.3.	Educación básica nacional y organización de servicios educativos en la Ciudad de México	47
2.3.1.	Educación secundaria en la Ciudad de México	48
2.4.	Reflexiones finales	50
CAPÍTULO III - METODOLOGÍA		52
3.1.	Pregunta de investigación, objetivos y argumento principal	54
3.2.	Diseño de la investigación con métodos mixtos	56
3.3.	Diseño de métodos cualitativos y cuantitativos	59
3.3.1.	Variable dependiente	60
3.3.2.	Variables independientes	62
3.3.3.	Hipótesis	62
3.3.4.	Entrevistas semiestructuradas a profundidad	67
3.3.5.	Observación no participante y no estructurada de sesiones de CTE	70
3.3.6.	Encuesta	71
3.3.6.1.	Muestra	72
3.3.6.2.	Prueba piloto de la encuesta docente	75
3.4.	Integración de métodos mixtos	75
CAPÍTULO IV - INFLUENCIA DEL CTE EN EL DESARROLLO DE AGENCIA DOCENTE		78
4.1.	Consideraciones éticas	78
4.3.	Variables y descripción estadística de encuesta docente	81
4.3.1.	Variable dependiente (Agencia ordenada)	81
4.3.2.	Variables independientes	84
4.3.3.	Variables de control	85
4.3.4.	Descripción estadística de la encuesta docente	86
4.4.	Modelo de probabilidades proporcionales	89

4.4.1.	Ecuación modelo LOGIT con probabilidades proporcionales.....	90
4.4.1.1.	Interpretación de los resultados	91
4.4.1.2.	Pruebas de bondad de ajuste (Goodness-of-fit) y supuesto de probabilidades proporcionales.....	92
4.5.	Evaluación de las hipótesis	94
4.6.	Análisis con métodos mixtos	105
4.6.1.	Jerarquía.....	106
4.6.2.	Seguimiento y uso del tiempo.....	108
4.6.3.	Recursos y apoyo	110
4.6.4.	Compromiso.....	111
4.6.5.	Agencia colectiva.....	113
4.7.	Hallazgos	113
CAPÍTULO V - DESARROLLO DE AGENCIA DOCENTE A LOS MÁRGENES DEL CTE.....		117
5.1.	Descripción cronológica del CTE.....	118
5.2.	Desarrollo de agencia docente en el CTE.....	126
5.3.	Estructura jerárquica de macro nivel	128
5.3.1.	Diseño no contextualizado para nivel secundaria.....	129
5.3.2.	Guías del CTE como instrumento de la federación	131
5.4.	Estructura jerarquía de meso nivel.....	134
5.5.	Estructura jerárquica de micro nivel.....	140
5.6.	Reflexiones finales.....	143
CAPÍTULO VI – CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICA PÚBLICA		146
6.1.	Hallazgos	147
6.2.	Recomendaciones de política pública.....	152

6.3. Alcances y limitaciones	159
BIBLIOGRAFÍA	165
ANEXO I - HIPÓTESIS	181
ANEXO II – OTROS HALLAZGOS	195
ANEXO III - GUION DE ENTREVISTA.....	197
ANEXO III - CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	199
ANEXO IV - AVISO DE PRIVACIDAD.....	201

Índice de Tablas

Tabla 1. Relación de variables independientes por hipótesis.	66
Tabla 2. Relación de entrevistados (abril - mayo 2021).	68
Tabla 3. Relación de escuelas sin duplicados por alcaldía y tipo de secundaria.	73
Tabla 4. Intervalos de confianza de la muestra.	74
Tabla 5. Categorías de segundo orden de los métodos cualitativos.	77
Tabla 7. Construcción de variable dependiente (agencia docente).	82
Tabla 8. Frecuencia de la variable agencia docente.	83
Tabla 9. Variables independientes por hipótesis.	84
Tabla 10. Variables de control.	85
Tabla 11. Estadística descriptiva edad, años docente y años escuela actual	86
Tabla 12. Tipo de secundaria participantes encuesta docente.	87
Tabla 13. Percepción del entorno escolar.	88
Tabla 14. Percepción de compañeros docentes.	89
Tabla 15. Resultados del modelo nulo.	93
Tabla 16. - Evaluación de hipótesis.	94
Tabla 17. Estimación promedio por tipo de actividad en el CTE (minutos).	102
Tabla 18. Tipo de recursos para llevar a cabo las iniciativas del CTE.	105
Tabla 19. Resumen de evaluación de hipótesis.	113
Tabla 20. Estadística descriptiva de variables explicativas de H1.	181
Tabla 21. Modelos de Probabilidades Proporcionales de Hipótesis 1.	181
Tabla 22. Probabilidades de la variable ambiente cordial y positivo.	183
Tabla 23. Estadística descriptiva de variables explicativas de H2	183
Tabla 24. Modelos de Probabilidades Proporcionales de Hipótesis 2.	184
Tabla 25. Probabilidades de la variable retroalimentación constructiva.	185
Tabla 26. Estadística descriptiva de variables explicativas de H3.	186
Tabla 27. Estadística descriptiva de variables explicativas de H4.	186
Tabla 28. Modelos de Probabilidades Proporcionales de Hipótesis 4.	187
Tabla 29. Probabilidades de la variable tiempo productivo en el CTE.	188
Tabla 30. Estadística descriptiva de las variables explicativas de H5	189
Tabla 31. Estadística descriptiva de variables explicativas.	190

Tabla 32. Modelos de Probabilidades Proporcionales de Hipótesis 6.	190
Tabla 33. Probabilidades de la variable tiempo destinado a cursos de capacitación, talleres o pláticas con expertos.	192
Tabla 34. Probabilidades de la variable tiempo destinado a seguimiento a propuestas, ideas o acciones de sesiones anteriores.	192
Tabla 35. Estadística descriptiva de variables explicativas.	193
Tabla 36 Modelo de Probabilidades Proporcionales de Hipótesis 7.	193
Tabla 37. Factores relacionados en la elección de carrera docente.	196

INTRODUCCIÓN

El papel del docente dentro de la escuela es fundamental. Los trabajos de investigación en décadas recientes se han encaminado a entender el papel del docente como un agente de cambio, así como el efecto que tienen los diferentes cambios de política educativa y organizacionales en su autonomía y agencia profesional (Buchanan, 2015; Molla & Nolan, 2020; Pantić & Florian, 2015; Priestley & Biesta, 2013; Rigby et al., 2016).

Un cambio importante en la función docente ha sido su transición del trabajo solitario, independiente y con pocas oportunidades para el trabajo colectivo (Lortie, 1975; Poulos et al., 2014) a una función colaborativa para la mejora escolar y como medio de capacitación docente (García-Martínez et al., 2021; Schuster et al., 2021). Algunos de los beneficios de dicho trabajo colaborativo docente son: la mejora de aprendizajes de los estudiantes y una mayor innovación en las prácticas educativas (Kruse, 1996; O'Reilly, 2016; Poulos et al., 2014; Schuster et al., 2021). Dentro de esta literatura se ha señalado la importancia de crear espacios propicios en las escuelas que promuevan dicha colaboración (Babcicky & Seebauer, 2020; Firestone & Bader, 1991; García-Martínez et al., 2021; Schuster et al., 2021; Siciliano, 2017; Wullschleger et al., 2023).

En México se ha impulsado proveer de espacios colaborativos a las escuelas a través del Consejo Técnico Escolar (CTE). El CTE es un espacio colegiado en cada escuela de educación básica (nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria), conformado por todos los docentes, el director y, en ocasiones, el supervisor escolar. El CTE tiene por objetivo, de acuerdo con lo estipulado en la reforma educativa del 2019, el mejorar el servicio educativo que presta la escuela a través de la toma de decisiones informada, pertinente y oportuna y fomentar el desarrollo profesional de los docentes y del director escolar (DOF, 2019).

El CTE introduce un mecanismo de gobernanza diseñado para fomentar la organización interna en las escuelas, potenciar la capacidad de los docentes para trabajar colectivamente y transformar su identidad, permitiéndoles verse a sí mismos como “actores en y para el cambio escolar” (Tatto, 1999, p. 257). La implementación del consejo se ha realizado de manera centralizada y bajo el control jerárquico de la Secretaría de Educación Pública (SEP), por lo que es crucial analizar, desde la perspectiva de la política pública, hasta qué punto y cómo el CTE afecta (o no) la capacidad de agencia de los docentes.

Las responsabilidades del consejo se han ampliado. Un ejemplo de ello es la suspensión de clases una vez al mes para permitir que sus miembros se reúnan. De hecho, sus recientes responsabilidades fueron establecidas a nivel constitucional, como es el caso de la conformación del Comité de Planeación. A pesar de su relevancia dentro de la política educativa, existe poca evidencia sobre la identificación de los docentes como agentes de cambio, su desarrollo de agencia dentro del consejo y, en consecuencia, el cumplimiento del objetivo del CTE de mejorar los servicios educativos.

Dada la importancia de colocar a los docentes como “agentes de cambio” (Fullan, 1993, 2006; Gardinier, 2012; Priestley et al., 2012), así como el impulso del trabajo colaborativo dentro de las escuelas, esta investigación busca entender de qué manera el CTE ha sido un espacio para que los docentes desarrollen su agencia, así como conocer los factores relacionados a esta dentro del CTE y bajo qué condiciones ocurre. Así, la pregunta de investigación que guía este trabajo es cómo y en qué medida las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE) en las escuelas secundarias públicas de la Ciudad de México influyen en el desarrollo de la agencia docente. Como preguntas de investigación adicionales se encuentran:

- ¿Qué factores están relacionados con un mayor desarrollo de la agencia docente?
- ¿En qué condiciones se logra desarrollar la agencia docente?
- ¿Qué condiciones impiden el desarrollo de la agencia docente?
- ¿Qué tipos de arreglos organizacionales del CTE y de la escuela propician una mayor manifestación de agencia docente?
- ¿Qué perfil docente ha desarrollado mayor agencia dentro de las reuniones de CTE?

El argumento principal de la investigación es que, debido a que los cambios de política educativa, en general y antes del 2018, en el país se caracterizan por tener un diseño de “arriba hacia abajo” (Díaz-Barriga Arceo, 2012; Tatto, 1999), el desarrollo de la agencia docente dentro del CTE será limitado. Es decir, las obligaciones, los requerimientos y las normas que el nivel federal impone a las escuelas restringen el desarrollo de su agencia, ya que este se relaciona con una serie de elementos como el entorno, las afiliaciones profesionales, el liderazgo, el clima organizacional y los recursos, entre otros.

La agencia puede entenderse como la capacidad de los individuos de tener algún efecto en el mundo social, ya sea modificando las reglas, los lazos relacionales o los recursos disponibles

(Scott, 2014, p. 94). Por medio de la agencia, los individuos son capaces de emprender una acción intencionada, que implique voluntad, autonomía, libertad y elección (Biesta & Tedder, 2006, 2007; Emirbayer & Mische, 1998; Oolbekkink-Marchand et al., 2017). Así, la agencia permite a los individuos romper con las situaciones de rutina y tomar un papel activo en la toma de decisiones. En esta investigación se retoma el concepto de agencia profesional de Eteläpelto et al. (2013), que indica que la agencia se ejercerá y manifestará dentro de ciertas limitaciones de recursos socioculturales y materiales, se pondrá en práctica cuando los sujetos o sus comunidades profesionales influyan, tomen decisiones y establezcan una postura que les permita influir o afectar su trabajo y su identidad profesional (Eteläpelto et al., 2013, p. 61).

Lo anterior implica que la agencia docente es una capacidad que los docentes pueden desarrollar profesionalmente. Las sesiones del consejo son un mecanismo que puede permitirles desarrollar su capacidad de agencia, pero no es el único. Esta agencia puede expresarse en el CTE mediante la propuesta de iniciativas, la expresión de apoyo o desacuerdo con el resto de los miembros del consejo, así como mediante la colaboración en tareas o actividades derivadas de las propuestas generadas en las sesiones de consejo.

En la primera parte de la pandemia se realizaron entrevistas semiestructuradas a profundidad. Después, con el regreso presencial a clases, se asistió a las sesiones de consejo de dos escuelas secundarias públicas generales en la Ciudad de México, por lo que se integró información de la observación no participante y no estructurada. Finalmente, se recabó información mediante una encuesta en línea. Los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos permitieron la triangulación de la información y, con ello, tener una metodología mixta para entender el CTE con mayor profundidad.

Como marco teórico se partió de la Teoría de la Estructuración (TE), que permite estudiar al individuo que, mediante su capacidad de agencia, construye su estructura social al mismo tiempo que es construido por ella (Giddens, 1984). Esta teoría considera la estructura como un proceso modificable por los individuos y no como un estado fijo, reconociendo que las personas tienen la capacidad de actuar de manera innovadora y de transformar las mismas estructuras que les dieron dicha capacidad para actuar (Giddens, 1984; Sewell, 1992).

La TE es una macroteoría con un alto nivel de abstracción, por lo que diversos autores han señalado los problemas que los investigadores enfrentan al aplicarla en estudios empíricos (Held & Thompson, 1989; Pozzebon & Pinsonneault, 2005). Por ejemplo, los conceptos como “estructura”, “sistema” o “agencia” operan en un nivel de abstracción elevado y sirven para explicar conceptos generales y amplios. Sin embargo, su operacionalización se torna compleja cuando se aplican a casos específicos o casos individuales.

Además, según Pozzebon y Pinsonneault (2005), no existe ninguna metodología o método de investigación que vincule la teoría con su estudio empírico (Pozzebon & Pinsonneault, 2005). Por ello, el estudio empírico de esta investigación se complementa con la dimensión práctica-evaluativa del modelo ecológico de agencia docente desarrollado por Priestley, Biesta y Robinson (2015). Esta dimensión tiene lugar en el ambiente de trabajo diario, en una situación particular: las sesiones de CTE.

La literatura de la agencia docente, al igual que los estudios sobre el CTE, se ha caracterizado por estudios de corte cualitativo, lo que ha permitido un acercamiento empírico, directo y profundo en ambos casos (Denzin & Lincoln, 2005). Una de las contribuciones de esta investigación es el uso de métodos mixtos en ambos casos. El objetivo fue operacionalizar la variable “agencia” de manera cuantitativa y, con ello, contribuir a conceptualización. En este sentido, Brodie (2019) argumenta que los docentes siempre ejercen su agencia, incluso cuando no actúan o lo hacen pasivamente aceptando implementar o poner en práctica las propuestas de otros (Brodie, 2019, p. 3). Al operacionalizar la variable “agencia” se podrá establecer una clara distinción entre los individuos que actúan de manera intencionada para alcanzar ciertos objetivos y los que no lo hacen, lo que permitirá avanzar en la comprensión de agencia.

También se contribuye a la literatura con el acercamiento cuantitativo a las sesiones de CTE como espacio colaborativo, caracterizado hasta ahora por casos de estudio. Asimismo, se pretende entender con mayor profundidad la percepción de los docentes sobre este espacio, el trabajo colaborativo y deliberativo que llevan a cabo a través de él, así como las iniciativas que surgen y la manera en la que las implementan.

Otra aportación se centra en la literatura sobre la implementación de políticas públicas y el análisis del consejo como espacio colaborativo. La literatura sobre burocracia a nivel de calle y de espacios colaborativos indica que es dentro de estos espacios donde los trabajadores de primera

línea dan sentido y significado a las reglas formales, forman su identidad profesional, encuentran formas de ser más eficientes y alivian las cargas emocionales de su trabajo (Biesta, 2009a; Coburn, 2001; Goldman & Foldy, 2015; Guy et al., 2008; Hill, 2001; Lipsky, 2010; Møller, 2021; Oberfield, 2014).

A diferencia de los estudios mencionados en la literatura sobre burocracia de nivel de calle, el CTE es un espacio altamente regulado a nivel federal por la Secretaría de Educación Pública (SEP), con una jerarquía vertical que incluye diferentes niveles. Este contexto permitirá estudiar a los burócratas de primer nivel y determinar cómo utilizan (o no) este espacio en comparación con lo que ha mostrado la evidencia internacional hasta el momento.

En el capítulo primero (I) se describen los principales conceptos utilizados dentro del marco teórico, partiendo de la TE y aterrizándolos para el estudio empírico mediante la dimensión práctica-evaluativa del modelo ecológico de la agencia de los docentes de Priestley, Biesta y Robinson (2015). Se describen principalmente la dualidad de la estructura, la capacidad de conocimiento de los agentes y las rutinas y la seguridad ontológica.

El capítulo segundo (II) hace un recuento histórico del CTE como espacio colaborativo dentro de la escuela en México, y abarca los principales cambios en la política educativa, como son el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), la gestión escolar, la planeación escolar a través del CTE, así como las reformas educativas de 2013 y 2019.

El capítulo tercero (III) describe la metodología utilizada en el trabajo de investigación, en el que se hace referencia a las distintas decisiones metodológicas tomadas debido a la suspensión de las actividades escolares presenciales provocada por la crisis sanitaria causada por el virus SARS-Cov-2 (COVID-19). En esta sección se describe el diseño de la investigación mixta, así como el diseño de recopilación de datos cualitativos y cuantitativos, y su integración para el análisis final.

En el capítulo cuarto (IV) se analizan las hipótesis planteadas, que sirvieron posteriormente como categorías de análisis para integrar los datos cualitativos con los cuantitativos. De esta forma, se identificaron algunas limitaciones que inhiben el desarrollo de la agencia docente en el CTE. Dentro de las categorías identificadas en este primer análisis se encuentran: jerarquía, seguimiento y uso del tiempo, compromiso, recursos y apoyo, y agencia colectiva.

En el capítulo quinto (V) se describe cronológicamente el desarrollo de una sesión de CTE y se analiza la estructura organizacional jerárquica, en tres niveles: nivel macro o nivel federal (SEP), nivel meso (autoridades intermedias como jefes de sección y supervisores) y nivel micro (escuela). En dicho análisis se observó que esta estructura organizativa afecta al desarrollo de la agencia docente, ya que ciertos elementos impuestos por las autoridades federales están descontextualizados para el nivel de secundaria y no existen mecanismos de información que fluyan de abajo hacia arriba y permitan el intercambio de necesidades o la colaboración con las autoridades educativas.

Finalmente, en el último capítulo (VI) se presentan las conclusiones y las recomendaciones de política pública. Aunque el análisis cuantitativo muestra un número significativo de docentes con un alto nivel de agencia, se identificaron limitaciones impuestas por las autoridades educativas superiores que sitúan el desarrollo de la agencia docente a los márgenes del CTE. Se sugiere un diseño del funcionamiento del Consejo Técnico Escolar (CTE) que tengan en cuenta los efectos de la estructura jerárquica en la toma de decisiones, la flexibilidad en los requerimientos formales, tomando en cuenta las diferencias por contexto y nivel educativo, y la creación de mecanismos de comunicación de abajo hacia arriba con la colaboración de las autoridades intermedias.

CAPÍTULO I - MARCO TEÓRICO: TEORÍA DE LA ESTRUCTURACIÓN Y AGENCIA DOCENTE

En este capítulo se describen los principales conceptos utilizados en este proyecto de investigación, que busca responder de manera exploratoria a la pregunta: ¿cómo y en qué medida las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE) en las escuelas secundarias públicas de la Ciudad de México influyen en el desarrollo de la agencia docente? Para ello, se parte de la Teoría de Estructuración (TE), que permite estudiar al individuo que construye su estructura social mediante su capacidad de agencia, ejercida a través de su habilidad de conocimiento, al mismo tiempo que dicha estructura lo construye. En otras palabras, la TE considera la estructura no como un estado fijo, sino como un proceso que puede ser modificado por los individuos mediante la capacidad de actuar de manera innovadora, transformando las mismas estructuras que les dieron dicha capacidad para actuar (Bryant & Jary, 2014; Giddens, 1984; Held & Thompson, 1989; Lamsal, 2012; Sewell, 1992; Stones, 2005).

Este capítulo se organiza de la siguiente manera: primero se describen las diferentes formas en que los autores han concebido la agencia y la manera en la que esta investigación retoma este concepto. Como el análisis se basa en la agencia relacional, en la segunda sección se presenta un breve resumen de los principales hallazgos sobre espacios colaborativos en la literatura de burocracia de nivel de calle. Esto permite establecer relaciones con la posibilidad de que dichos espacios fomenten la agencia docente.

En la tercera sección de este capítulo se describen los tres elementos principales de la TE: la dualidad de la estructura, la capacidad de conocimiento de los individuos, y las rutinas y la seguridad ontológica. En la cuarta sección se describe la dimensión práctica-evaluativa del modelo ecológico de agencia docente, que parte de los principios propuestos por sociólogos como Giddens y Archer, entre otros. Finalmente, se presentan reflexiones finales en las que se recogen los principales conceptos de la TE y de la dimensión práctica-evaluativa para llevar a cabo esta investigación.

1.1 Introducción a los estudios de agencia y TE

Los estudios sobre agencia se centran principalmente en la sociología, con trabajos de autores como Archer (1996, 2000, 2003, 2007), Bandura (1978, 1989, 1991) y Giddens (1984), entre otros (Archer, 1996, 2000, 2003, 2007; Bandura, 1978, 1989, 1991; Giddens, 1984). En el campo educativo, este concepto se ha retomado para aplicarlo a la agencia docente (Brodie, 2019; Charteris & Smardon, 2015; Fell, 2017; Oolbekkink-Marchand et al., 2017; Priestley et al., 2015; Riveros et al., 2012; Tinn & Ümarik, 2021).

De acuerdo con la TE, las reglas pueden variar en su intensidad o profundidad, es decir, el grado en que se invocan en las actividades del día a día; en la forma en que se expresan, ya sea de manera tácita o discursiva; si están formalizadas o no; y el tipo de sanción asociada a ellas (Giddens, 1984, p. 22). Según la TE, las personas tienen más capacidad de agencia mientras más recursos estructurales poseen y más plurales son las reglas que son capaces de negociar (Giddens, 1984).

Un aspecto de la agencia en el que convergen diversos autores es su aspecto relacional. Edwards (2005) define la agencia relacional como la capacidad de un individuo de alinear sus pensamientos y acciones con los de otros para interpretar problemas de la práctica laboral y responder a dichos problemas (Edwards, 2005). Lo anterior implica “reconocer que otra persona puede ser un recurso y que hay que trabajar para obtener, reconocer y negociar el uso de ese recurso con el fin de alinearse en una acción conjunta sobre el objeto” (Edwards, 2005, p. 172).

A su vez, los docentes también se han descrito como burócratas de nivel de calle (BNC), es decir, funcionarios de primera línea en contacto directo con los ciudadanos, encargados de proporcionar los servicios que ofrece el gobierno (Lipsky, 2010). Junto con otros BNC, como funcionarios de ventanilla, enfermeras, policías, etc., los docentes enfrentan características laborales particulares. Por ejemplo, los docentes pertenecen a los niveles bajos de la jerarquía organizativa, tienen alta discrecionalidad para llevar a cabo su labor, cuentan con poca supervisión, enfrentan cargas de trabajo significativas, y normas formales inciertas y ambiguas, así como un acceso limitado a recursos (Lipsky, 2010; Maynard-Moody & Portillo, 2011; Thomann et al., 2018).

Debido a las condiciones laborales comentadas anteriormente, en la literatura de BNC, se ha explorado el uso e importancia de los espacios colaborativos. Entre los beneficios que brindan los espacios colaborativos a los funcionarios de primera línea se encuentran la interpretación de las directrices ambiguas (Goldman & Foldy, 2015; Møller, 2021), la creación de normas profesionales y organizativas que dan forma a la identidad de los trabajadores (Brehm & Gates, 1997; Hupe & Hill, 2007; Møller, 2021; Oberfield, 2014; Riccucci, 2005), entre otros. En esta investigación se argumenta que los espacios colaborativos son lugares que permiten ejercer la agencia relacional, sobre todo en el trabajo docente, que se ha caracterizado por ser solitario e independiente (Lortie, 1975; Poulos et al., 2014).

Dado que la TE se considera una macroteoría en la que el enfoque empírico enfrenta diversos problemas, el estudio empírico se complementa con la dimensión práctica-evaluativa del modelo ecológico de agencia docente desarrollado por Priestley, Biesta y Robinson (2015) y la literatura sobre burocracia de nivel de calle en espacios colaborativos. Los conceptos y proposiciones generales de la TE operan en un alto nivel de abstracción, y no es posible alinearla con un método específico de investigación o un enfoque metodológico (Held & Thompson, 1989; Pozzebon & Pinsonneault, 2005).

1.2 Agencia

La agencia, de acuerdo con Scott (2014), puede entenderse como la capacidad de un individuo de tener un efecto en su mundo social, ya sea modificando las reglas, los lazos relacionales o los recursos disponibles (Scott, 2014, p. 94). La agencia permite a los individuos romper con situaciones de rutina y tomar un papel activo en la toma de decisiones. Para Giddens (1984), la agencia consiste en actuar de manera diferenciada (*doing otherwise*) (Giddens, 1984). Según Bandura (1989) es la capacidad humana de ejercer influencia sobre nuestro propio funcionamiento y sobre el curso de los acontecimientos a través de nuestras acciones (Bandura, 1989).

Por su parte, Archer (2003) hace mayor hincapié en el proceso de la agencia, y argumenta que en dicho proceso interviene la flexibilidad y las conversaciones internas que las personas mantienen antes de actuar (Archer, 2007). Según la autora, la flexibilidad es el ejercicio de la capacidad mental de considerarse a sí mismo en relación con el contexto social (Archer, 2007, p. 4). Es decir, a través de la flexibilidad, los individuos eligen de manera consciente un curso de acción en circunstancias donde pudieron haber elegido algún otro (Archer, 2003).

En el campo educativo, donde se han desarrollado un número importante de estudios sobre agencia, Priestley, Biesta y Robinson (2015) argumentan que la agencia docente se ha estudiado desde tres perspectivas diferentes: como una variable, como una capacidad innata de la persona y como un fenómeno que puede desarrollarse. La agencia como variable trata de explicar la acción social y, con ello, determinar si las variables macro (estructura) o las variables micro (agencia) tienen mayor influencia en la acción de los actores (Priestley et al., 2015).

El estudio de la agencia como una capacidad que es innata de algunos individuos trata de entender los elementos y factores que expliquen cómo ciertos individuos tienen más capacidad de agencia que otros. Sin embargo, esta investigación se centra en entender agencia como una capacidad que puede ser desarrollada por medio de las capacidades individuales, pero también por medio de recursos disponibles y, sobre todo, bajo condiciones propicias dentro de un entorno colaborativo (Priestley et al., 2015).

De acuerdo con Eteläpelto et al. (2013), la agencia se ejercerá y manifestará dentro de ciertas limitaciones de recursos socioculturales y materiales, y se propone que la agencia profesional se pone en práctica cuando los sujetos o sus comunidades profesionales influyen, toman decisiones y establecen una postura que les permita influir o afectar su trabajo y su identidad profesional (Eteläpelto et al., 2013, p. 61). Para Priestley et al. (2015), quienes proponen un entendimiento de la agencia como un fenómeno emergente o una capacidad que puede desarrollarse, esta perspectiva coincide con la TE al enfatizar la capacidad del individuo, pero teniendo en cuenta también las dimensiones contextuales y sociales que le rodean y que moldean su agencia, por lo que se trata también de un proceso temporal (Emirbayer & Mische, 1998; Priestley et al., 2015).

Para Emirbayer y Mische (1998) la agencia es:

El compromiso construido temporalmente por actores de diferentes entornos estructurales -los contextos de acción temporal-relacionales- que, a través de la interacción del hábito, la imaginación y el juicio, reproduce y transforma esas estructuras en respuesta interactiva a los problemas planteados por las situaciones históricas cambiantes (Emirbayer & Mische, 1998, p. 970).

Aunada a su naturaleza emergente, la agencia también ha sido descrita como relacional (Archer, 2000, 2007). De acuerdo con Burkitt (2016), los individuos enfrentamos las estructuras

sociales de una manera “anidada” dentro de un tipo de relación social, ya sea en relaciones interpersonales, impersonales o a través de relaciones formales (Burkitt, 2016). Edwards (2005) define la agencia relacional como la capacidad de un individuo de alinear sus pensamientos y acciones con los de otros para interpretar problemas de la práctica laboral y responder a dichos problemas (Edwards, 2005). Lo anterior implica “reconocer que otra persona puede ser un recurso y que hay que trabajar para obtener, reconocer y negociar el uso de ese recurso con el fin de alinearse en una acción conjunta sobre el objeto” (Edwards, 2005, p. 172).

1.3. Espacios colaborativos de los burócratas de nivel de calle

En trabajos de investigación recientes se ha explorado el uso que los funcionarios de primera línea hacen de los espacios colaborativos formales. Un ejemplo de ello es que, por medio de estos espacios, los trabajadores de primer nivel dan sentido a las normas formales escritas e integran estas normas en sus labores cotidianas (Goldman & Foldy, 2015; Møller, 2021). Así, la colaboración entre iguales les permite alinear las normas formales con su trabajo profesional y comprender aquellas que resultan más complejas para poder llevarlas a la práctica.

De acuerdo con el estudio de Coburn (2001) sobre la implementación de la política de lectura en escuelas norteamericanas, los maestros construían significados de manera colectiva sobre las reglas o lineamientos que carecían de claridad (Coburn, 2001). Este tipo de colaboración les permitía interpretar las reglas formales y determinar la manera de llevarlas a cabo en el aula, interpretación que perduraba en las interacciones futuras de los docentes (Coburn, 2001). Así, los espacios colaborativos formales ofrecen un entorno idóneo para que los funcionarios públicos pongan en práctica de manera consensuada las políticas ambiguas o complejas.

La colaboración e interacción entre pares en espacios formales también permite establecer normas profesionales y organizativas que contribuyen a la formación de la identidad de los trabajadores, así como emitir juicios profesionales (Brehm & Gates, 1997; Hupe & Hill, 2007; Møller, 2021; Oberfield, 2014; Riccucci, 2005). Según Hupe y Hill (2007), los trabajadores de primera línea tienden a identificarse más con las normas y lineamientos de sus respectivas profesiones que con las de la organización (Hupe & Hill, 2007).

Lo anterior también es reconocido por Maynard-Moody y Musheno (2000), quienes identifican a dichos trabajadores más como agentes de los ciudadanos que del Estado (Maynard-Moody &

Musheno, 2000). La identidad profesional permite a los funcionarios guiarse por principios y reglas que les otorguen legitimidad, por lo que demandan autonomía y confianza durante el ejercicio de sus funciones (DiMaggio & Powell, 1983). De hecho, la interacción entre pares funciona como un mecanismo de rendición de cuentas (Hupe & Hill, 2007), ya que “vigila los límites de la profesión, separando a los que actúan profesionalmente de los culpables de mala praxis o incompetencia” (Zacka, 2019, p. 458 en Hupe, 2019).

Además de la formación de identidad profesional y organizacional, los espacios colaborativos, de acuerdo con Goldman y Foldy (2015), son el “espacio antes de la acción”, el lugar donde:

Los trabajadores debatían cómo resolver los dilemas a la luz de la experiencia colectiva y la comprensión de los clientes a los que atendían, discutían las normas y estándares de su campo y otras fuentes de autoridad, y recurrían a los diversos recursos a su disposición para considerar soluciones a problemas comunes (Goldman & Foldy, 2015, p. 167).

En dichos espacios se promueve la creatividad, el aprendizaje y la innovación, sobre todo para los casos más complejos, superando así los obstáculos a los que se enfrentan los trabajadores de primera línea. A través del intercambio de ideas y experiencias, encuentran alternativas, recursos y materiales que faciliten sus labores y les permitan realizarlas de manera más eficiente (Goldman & Foldy, 2015; Møller, 2021).

Finalmente, los espacios colaborativos y la deliberación entre pares también representan un lugar donde “aliviar la carga moral y emocional asociada al trabajo de primera línea” (Møller, 2021, p. 481). Debido al alto estrés al que están expuestos los trabajadores del sector público durante sus labores cotidianas, la interacción entre compañeros en un ambiente colaborativo propicia el apoyo emocional mutuo (Lipsky, 2010; Møller, 2021). Los trabajadores de primera línea aumentan la empatía y el entendimiento mutuo mediante el intercambio entre pares sobre los retos y las demandas a los que se enfrentan a diario, algo que difícilmente lograrían en otros círculos sociales (Guy, Newman, y Mastracci, 2014).

Según Sandfort (2000), es a través de la interacción diaria en dichos espacios donde los trabajadores desarrollan conocimiento y creencias colectivas que tendrán “implicaciones causales” en la forma en que llevarán a cabo su trabajo (Sandfort, 2000, p. 751). En otras palabras, a través

de sus acciones del día a día, los trabajadores construyen las estructuras sociales de la organización (Giddens, 1984; Sandfort, 2000).

Diversos autores también resaltan las diferencias existentes entre las interacciones que se dan en espacios formales e informales (Coburn, 2001; Møller, 2021). Es importante identificar qué espacio predomina sobre el otro y, en caso necesario, encontrar un equilibrio que permita una construcción colectiva representativa de los fines de la organización y de sus integrantes. Por una parte, Coburn (2001) encontró que los espacios informales tienden a ser más homogéneos, ya que las personas buscan interactuar con personas afines a sus creencias y prácticas profesionales, mientras que los espacios formales muestran ser más heterogéneos, ya que convergen distintos puntos de vista (Coburn, 2001, p. 157).

De acuerdo con Møller (2021), los trabajadores valoran los espacios colaborativos formales, pero si estos son escasos y poco frecuentes, entonces buscarán cubrir esta necesidad con reuniones informales (Møller, 2021). Las reuniones informales pueden tener efectos negativos, ya que carecen de transparencia y “pueden inhibir la conciencia de los trabajadores de primera línea de que las decisiones tomadas en esas condiciones no son necesariamente insignificantes o están exentas de normas formales” (Møller, 2021, pp. 481–482).

Por otra parte, el exceso de espacios formales también puede ser problemático, ya que pueden llevar al uso ineficiente del tiempo de los trabajadores y hacer que se pierda la continuidad del trabajo (Møller, 2021, p. 481). Asimismo, diversos estudios sobre reuniones laborales señalan que los trabajadores perciben dichos espacios como poco productivos e ineficientes, lo que le resta tiempo valioso a sus labores centrales (Kello, 2015).

En resumen, los espacios colaborativos permiten a los funcionarios de primera línea darles sentido a las normas formales escritas e integrarlas en sus labores cotidianas; establecer normas profesionales y organizativas, lo que contribuye a forjar su identidad profesional y definir los juicios de su profesión; así como aliviar la carga moral y emocional que genera empatía y entendimiento mutuo mediante la interacción e intercambio con otros compañeros.

La evidencia generada en la literatura sobre burocracia de nivel de calle sugiere que, en efecto, los espacios colaborativos pueden ser un lugar para desarrollar la agencia de sus integrantes. Sin embargo, es importante destacar que el objetivo de dicha colaboración debe encontrarse alineado

con el trabajo deliberativo y la búsqueda de consenso para dar atención y solución a los problemas a los que se enfrenta la organización.

El objetivo del CTE es mejorar el servicio educativo que presta la escuela mediante la adopción de decisiones informadas, pertinentes y oportunas y fomentar el desarrollo profesional de los docentes y del director escolar (DOF, 2019). Así, se espera que el consejo sea un espacio que permita a sus integrantes generar agencia para llevar a cabo iniciativas que mejoren los servicios que ofrece su escuela. En la siguiente sección se describen los elementos de la TE que explican la generación de dicha agencia a nivel personal.

1.4. Teoría de la estructuración (TE)

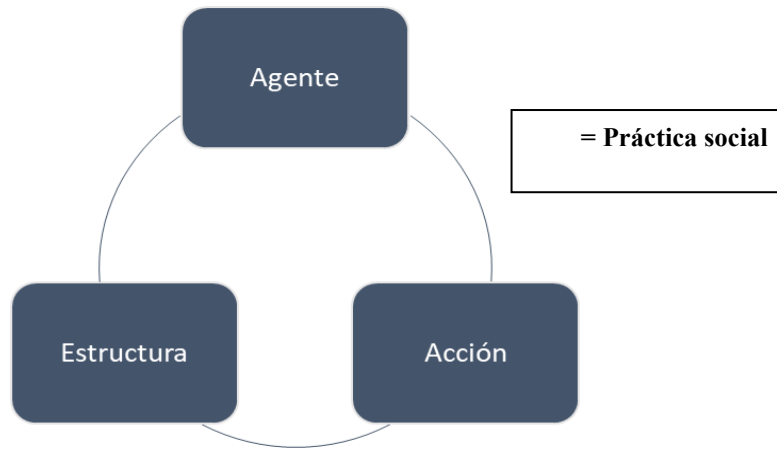
Debido al alto nivel de abstracción de la TE, el estudio empírico se complementa con los aspectos clave de dicha teoría y con la dimensión práctica-evaluativa del modelo ecológico de agencia docente de Priestley, Biesta y Robinson (2015). A continuación, se describen aspectos claves de la TE, como son la dualidad de la estructura, la capacidad de conocimiento de los agentes y las rutinas, y la seguridad ontológica.

1.4.1 Dualidad de la estructura

Según Giddens (1984), la dualidad de la estructura social se refiere a que las estructuras forman los comportamientos y las prácticas de las personas, quienes también a su vez tienen la capacidad de constituir y reproducir estructuras (Giddens, 1984; Sewell, 1992). La estructura puede entenderse como las reglas y los recursos de los que los actores dependen para efectuar su trabajo (Giddens, 1984). La dualidad de la estructura social la llevan a cabo las personas mediante un conocimiento, más práctico que teórico, aplicado a la “producción y reproducción de encuentros sociales del día a día” (Giddens, 1984, p. 22). Giddens define esta característica del conocimiento de los agentes como *knowledgeability* o habilidad del conocimiento (Giddens, 1984, p. 22).

Para la TE, las prácticas sociales son el objeto de estudio, ordenadas a través del espacio y del tiempo (Giddens, 1984, p. 22), y a través de las cuales se reproducen las estructuras sociales (Giddens & Sutton, 2015, p. 35). Así, las prácticas sociales actúan como concepto mediador entre la agencia y la estructura, ya que forman parte constitutiva de la vida social: “La práctica social nos constituye como actores y encarna y realiza estructuras” (Kaspersen, 2000, p. 33).

Figura 1. Práctica social como objeto de estudio para la Teoría de la Estructuración.



Fuente: Kaspersen, 2000, p. 33.

Las acciones de los agentes, de acuerdo con la TE, pueden ser expresadas de dos formas: acciones con *conciencia discursiva* y acciones con *conciencia práctica* (Giddens, 1984, p. 7). Las acciones con *conciencia discursiva* se refieren a las acciones que los individuos podemos racionalizar mientras las llevamos a cabo, es decir, poder dar una explicación de nuestros comportamientos y motivaciones (Kaspersen, 2000; Tucker, 1998); por qué lo hacemos, cómo los llevamos a cabo y con qué finalidad.

Por ejemplo, si un docente elige cierta técnica para enseñar algún concepto complejo y alguien le pregunta por qué eligió dicha técnica, seguramente podrá dar una explicación inmediata de por qué esa técnica es mejor que otras para que los estudiantes aprendan ese concepto. Esta conciencia discursiva es lo que permite al individuo ejercer agencia, ya que esta flexibilidad es lo que le permite al agente actuar y *hacer una diferencia* con la posibilidad de cambiar los patrones individuales de acción (Giddens, 1984; Kaspersen, 2000).

Por el contrario, las acciones con *conciencia práctica* son “creencias y conocimientos no articulados que las personas utilizan para orientarse e interpretar las acciones de los demás” (Tucker, 1998, p. 81). Esto es, son acciones que desarrollamos de manera automática o rutinaria, no podemos explicar de inmediato la razón del porqué las hacemos o los motivos. Por ejemplo, tratar de explicar por qué la escuela está organizada en la forma en la que lo está, con alumnos sentados en pupitres y un maestro al frente de ellos, todos dentro de un salón de clases.

Posiblemente, este arreglo tenga una explicación histórica y cultural, pero los individuos lo racionalizamos de manera rutinaria y automática sin cuestionarnos el cómo o por qué llegamos a ese tipo de organización.

Sin embargo, dentro de este conocimiento práctico, la TE reconoce que las personas tienen altos niveles de conciencia práctica. Es decir, de acuerdo con Wittington (2010), los individuos podemos no tener claro lo que hacemos, pero este conocimiento práctico nos permite ajustar de manera constante nuestras acciones para conseguir nuestros objetivos (Wittington 2010, p. 111). A manera de ejemplo, si se le pregunta a un docente el porqué de la organización de la escuela como la conocemos hoy en día, posiblemente le tome un momento reflexionar sobre esto, pero puede dar una respuesta acorde con las necesidades históricas y culturales que llevaron a tener dicho arreglo.

La mayoría de las acciones de los individuos son acciones con conciencia práctica, por lo que su estudio, de acuerdo con la TE, es fundamental para entender la vida social y para analizar la reproducción de las prácticas institucionalizadas (Giddens, 1984, p. 282). Cabe recalcar que la TE hace una diferencia entre las razones de una acción o su intencionalidad (conciencia práctica o discursiva) y la motivación que lleva a los individuos a actuar.

Dicha motivación la define como *cognición o motivación inconsciente*, ya que no se da un seguimiento reflexivo o racionalizado, se trata de un deseo y sugiere una posibilidad de acción (Giddens, 1984, p. 4). De acuerdo con la TE, los individuos podemos hacer explícitas nuestras intenciones, pero no así nuestros motivos (Giddens, 1984). Tampoco nuestra conducta diaria se rige de dichas motivaciones, sino que está relacionada con la conciencia práctica y discursiva. Para la TE, la cognición o motivación inconsciente está relacionada de manera directa con situaciones inusuales que rompen, de alguna manera, con la rutina (Giddens, 1984, pp. 6–7).

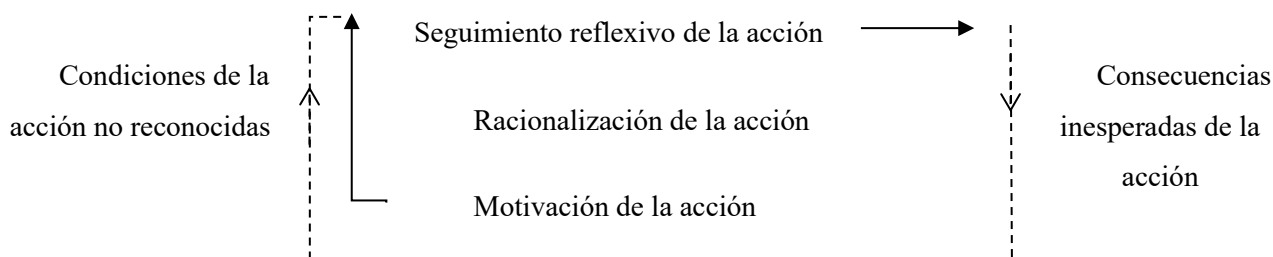
Con lo anterior podemos deducir que la forma de modificar las estructuras en las que se desarrollan es mediante sus acciones diarias, en las que aplican una conciencia discursiva o práctica, usando su capacidad de conocimiento. De acuerdo con Whittington (2010), los individuos hacen una diferencia en su entorno social por medio de sus “elecciones, negaciones o errores” (Wittington 2010, p. 111). A continuación, se describe con mayor detalle la habilidad de conocimiento mencionada en esta sección.

1.4.2 Habilidad de conocimiento de los agentes (*knowledgeability*)

El modelo del agente y de agencia representado en la **Figura 2** está basado en la habilidad de conocimiento de los individuos (*knowledgeability*) a la cual hace referencia Giddens (1984). El seguimiento reflexivo de la acción es la evaluación continua que hacemos los individuos tanto de nuestras propias acciones, como de las acciones y reacciones de los demás, así como del monitoreo constante de nuestro contexto y las circunstancias en las que nos encontramos (Giddens, 1984; Kaspersen, 2000).

Esta evaluación reflexiva de nuestro alrededor, de nuestras propias acciones y de los demás es un elemento necesario cuando actuamos y lo que permite que nos organicemos como sociedad (Kaspersen, 2000, p. 38). Por ejemplo, dentro de un centro escolar, las personas hacen una evaluación constante del ambiente físico, de las otras personas con las que interactúan, del trato que reciben los estudiantes por parte de los docentes y demás personal escolar, etc. Con base en esta evaluación, los individuos se adaptan y regulan sus propias acciones (Kaspersen, 2000, p. 38). Este seguimiento lo hacemos de manera cotidiana y rutinaria, lo que ayuda a reducir fuentes inconscientes de ansiedad al no implicar un trabajo adicional para interpretar a los demás, así como un cálculo constante de nuestras acciones o de nuestro entorno (Giddens, 1984, p. 282).

Figura 2. Modelo del Agente y de Agencia.



Fuente: Giddens, 1984, p. 5.

La racionalización de la acción es el entendimiento, práctico o discursivo, que tenemos los individuos sobre nuestras acciones (Giddens, 1984). Es la habilidad de los individuos para evaluar la relación entre la acción y las razones por las que llevamos a cabo la acción, que podemos o no explicar explícitamente. En la racionalización, al igual que el seguimiento racional de la acción, el individuo evalúa su propia competencia y la de los demás. Lo anterior se lleva a cabo, como en la etapa previa, de manera rutinaria por las personas. A menos de que se trate de una excepción o un

caso especial, es que las personas indagamos y ponemos a consideración de manera explícita el resultado o la causa que generó cierta acción (Kaspersen, 2000, pp. 38–39).

En la **Figura 2**, la TE reconoce que los individuos no son conscientes de todas las posibles consecuencias de sus actos, por lo que se espera que las actividades recursivas puedan tener consecuencias inesperadas. Dichas actividades, a su vez, pueden llegar a producir condiciones de acciones no reconocidas en un futuro (Giddens, 1984; Kaspersen, 2000). Un ejemplo de lo anterior es cuando un docente comparte una anécdota con la que alguno de sus estudiantes se identifica de manera personal y sea para ese estudiante algo decisivo en su vida. La acción no reconocida implicaría que dicho estudiante, a partir de la anécdota de su profesor, tome decisiones que tendrán implicaciones importantes en su futuro, lo cual no fue el propósito inicial del docente al hacerlo.

De acuerdo con Kaspersen (2000), la habilidad de conocimiento (*knowledgeability*) de los agentes siempre estará condicionado por las consecuencias inesperadas y las acciones no reconocidas de la acción (Kaspersen, 2000, p. 40). En el ejemplo anterior, el profesor posiblemente no tenía consciencia de que su anécdota impactaría de manera personal a su estudiante, y a su vez su acción fue una precondition para que el estudiante tomara ciertas decisiones para su futuro.

De acuerdo con Whittington (2010), la estructuración sucede cuando las personas hacen uso de las normas y recursos de su entorno social, por medio de su capacidad de conocimiento, y al hacerlo “reproducen o modifican los principios estructurales que organizaron sus actividades en un principio” (Whittington 2010, p. 111). Dicha capacidad de conocimiento, de la que se desprenden las acciones discursivas o prácticas, también permite a los individuos desarrollar rutinas y seguridad ontológica que, según esta teoría, permiten reducir la complejidad de las decisiones diarias. En la siguiente sección se describirán estas dos características con mayor detalle.

1.4.3 Rutinas y seguridad ontológica

En la TE, la seguridad ontológica se refiere a la confianza que generan acciones con conciencia práctica mediante rutinas diarias. De acuerdo con Sandfort y Moulton (2020), las rutinas son patrones de acción repetitivos que requieren la coordinación de diversos actores dentro de una organización (Sandfort & Moulton, 2020). A través de dichas rutinas, los individuos logramos reducir la complejidad de nuestras decisiones, acciones e interacciones dentro del sistema social,

lo que permite que evitemos situaciones que nos expongan a una ansiedad extrema (Kaspersen, 2000, p. 39).

Retomando el ejemplo del centro escolar, al ser una parte de la vida cotidiana para estudiantes, docentes y demás personal escolar, no tienen que razonar en muchas de sus actividades cotidianas, ya que estas son simplificadas; saben dónde se encuentran sus salones de clase, de qué lado caminar para no chocar con el resto de las personas, etc. Estas acciones rutinarias las efectuamos sin racionalizar mucho en ellas, es decir, no nos preguntamos por qué o el cómo las hacemos o de dónde surgieron, lo que nos provee de mayor seguridad y confianza.

Las prácticas sociales son consolidadas a través de la ratificación (*enactment*) de estas prácticas rutinarias de la vida cotidiana, las cuales son “*la expresión principal de la dualidad de estructura con respecto a la continuidad de la vida social*” (Giddens, 1984, p. 50). De acuerdo con Wittington (2010), dichas actividades cotidianas unen a las personas a los sistemas sociales, los cuales son reproducidos en el tiempo por medio de dicha interacción (Wittington 2010, p. 110).

Asimismo, de acuerdo con el mismo autor, los sistemas sociales existen en diferentes niveles, desde un nivel macro como puede ser una sociedad a nivel nacional a un nivel micro como puede ser una organización, la familia o un equipo de trabajo (Wittington 2010, p. 110). De acuerdo con la TE, los sistemas sociales, entendidos como la reproducción de las prácticas sociales, exhiben propiedades estructurales a través de dos elementos: reglas y recursos (Giddens, 1984, pp. 17–19).

Según Wittington (2010), las estructuras son “*principios generales relativamente duraderos*” que dan orden a los sistemas sociales (Wittington 2010, p. 111). Para la TE, analizar la estructuración de los sistemas sociales significa estudiar los modos en que dichos sistemas sociales, basados en las actividades informadas de actores situados que recurren a reglas y recursos en la diversidad de contextos de acción, se producen y reproducen en interacción (Giddens, 1984, p. 25). En la TE, las estructuras no solo son limitantes de la agencia humana, sino que también pueden ser habilitadores (Giddens, 1976, p. 161).

La habilidad de conocimiento (*knowledgeability*) que poseen los agentes les permite ejercer su poder de agencia por medio del control y acceso a dichos componentes estructurales (reglas y recursos) (Giddens, 1984, p. 15). Las reglas se refieren tanto a las reglas formales (normas, leyes,

procedimientos legales, etc.) como a las reglas no formales (rutinas formales en una institución, hábitos y costumbres, procedimientos o convenciones) (Wittington 2010, p. 111).

El otro aspecto relevante en la TE relaciona con los recursos, los cuales pueden entenderse como el equipo material, los objetos concretos, la autoridad, las herramientas y las capacidades organizacionales que las personas poseen para hacer que las cosas sucedan, los cuales brindan poder a las personas. (Giddens, 1984; Golsorkhi et al., 2010; Sewell, 1992; Tucker, 1998). El acceso a recursos puede promover el desarrollo de la agencia docente y viceversa, la agencia se puede ver inhibida con recursos limitados.

De acuerdo con Bryant y Jary (2014), la TE articula con un estrés normativo el comportamiento autocontrolado de individuos en sociedades industrializadas, pero no toma en cuenta cómo es que dichos individuos llegaron a desarrollarse, como si las personas hubieran permanecido las mismas a través de la historia (Bryant & Jary, 2014, p. 101). Aunada a la alta abstracción de la teoría, tal como lo señala Pozzebon y Pinsonneault (2005), y la falta del componente colaborativo o colectivo de la agencia dentro de la TE, el estudio empírico es complementado con el modelo ecológico de agencia docente. Este modelo fue propuesto por Priestley, Biesta y Robinson (2015) y el enfoque se hará en la dimensión práctica-evaluativa, la cual se describe a continuación.

1.5. Dimensión práctica- evaluativa del modelo ecológico de agencia docente

El modelo ecológico de agencia de Priestley, Biesta, y Robinson (2015) estudia principalmente al docente, el cual retoma los principios propuestos por Giddens, Archer, Emirbayer y Mische, entre otros. Lo anterior debido a la perspectiva de los docentes como agentes de cambio, quienes influyen en el desarrollo intelectual de los estudiantes (Aaronson et al., 2007; Coleman, 1966; Hanushek, 1997; Rockoff, 2004), logrando eliminar el rezago educativo de los estudiantes con un estatus socioeconómico y cultural bajo (Darling-Hammond, 2000; Hanushek et al., 2018; Odden et al., 2004).

La literatura sobre docentes altamente calificados se enfoca en este último punto, y la evidencia sugiere que dentro de las características de dichos docentes se encuentra el conocimiento de la materia, la formación pedagógica, el tipo de mecanismo de selección a nivel universitario para reclutar estudiantes, así como la experiencia docente (Adamson & Darling-Hammond, 2012). Estas características se refieren a las reglas, recursos y capacidad de conocimiento que menciona

la TE, las cuales pueden ser modificadas por los individuos, ejerciendo su capacidad de agencia, y con ello tener un efecto en su entorno social.

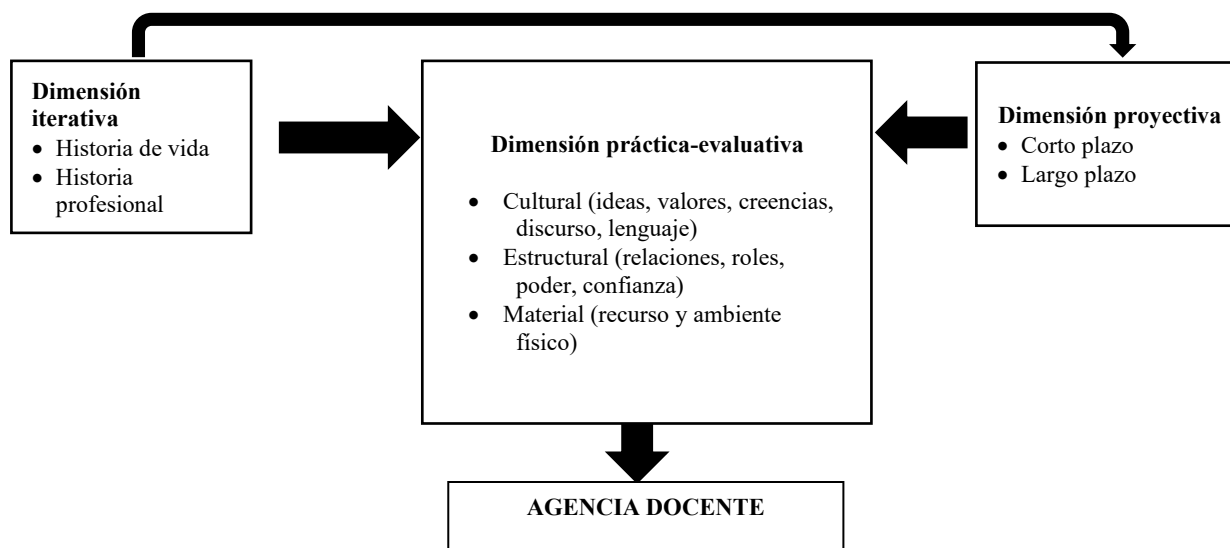
Sin embargo, el desarrollo e influencia de los contextos culturales y estructurales de los docentes ocurren tanto en su pasado, como en la labor que realizan en el día a día, así como con la interacción entre pares y el trabajo colaborativo (Kruse, 1996; O'Reilly, 2016; Poulos et al., 2014; Schuster et al., 2021). En trabajos recientes existe un esfuerzo por entender al docente como un agente de cambio y de qué manera los distintos y variados cambios de política y organizacionales aún les permiten ejercer su agencia profesional (Buchanan, 2015; Molla & Nolan, 2020; Pantić & Florian, 2015; Priestley & Biesta, 2013; Rigby et al., 2016).

De acuerdo con Emirbayer y Mische (1998), no solo se deben tomar en cuenta las rutinas, los propósitos o los juicios de los individuos, sino que es necesario tomar en cuenta un modelo dinámico que contemple tres elementos esenciales: una dimensión iterativa que se enfoque en aquellas influencias que el individuo ha recibido del pasado; una dimensión proyectiva que se base en las orientaciones que el sujeto tenga respecto a su futuro; y una dimensión práctica-evaluativa que tome en cuenta el compromiso que tiene la persona con su presente (Emirbayer & Mische, 1998, p. 963).

Con base en esta propuesta, Priestley, Biesta y Robinson (2015) desarrollaron el siguiente modelo, el cual pretende facilitar el estudio teórico y metodológico de la agencia docente. Sin embargo, de manera empírica es difícil o casi imposible desagregar una decisión o acción de los elementos estructurales del pasado del individuo o de su proyección que tiene hacia el futuro que lo llevaron a ese resultado (Archer, 1996; Emirbayer & Mische, 1998; Priestley et al., 2015).

Por ello, esta investigación se centra en la dimensión práctica-evaluativa, que es donde el CTE se desarrolla, puesto que estudia el trabajo cotidiano de los individuos. Esto es, las sesiones de consejo suceden en esta dimensión, en la cual la agencia docente es manifestada y puesta en marcha. De la dimensión iterativa se toman algunas variables en cuenta para determinar si existen diferencias por contexto (tipo de formación, tipo de institución de estudios superiores, si cuenta con estudios de posgrado, entre otros). Debido a las restricciones analíticas mencionadas anteriormente, así como de trabajos empíricos que relacionen las proyecciones u objetivos del docente con su agencia; la dimensión proyectiva no forma parte de este proyecto.

Figura 3. Modelo de formación de agencia.



Fuente: (Priestley et al., 2015).

La dimensión práctica-evaluativa ocurre en el ambiente de trabajo del día a día, en una situación particular y cómo esta es percibida e interpretada con base tanto en las competencias profesionales del pasado del docente (dimensión iterativa) como en sus proyecciones del futuro (dimensión iterativa) (Leijen et al., 2020; Priestley et al., 2015). Es decir, se refiere a las acciones donde se desarrolla la agencia, el momento donde el individuo evalúa una situación, así como las diferentes alternativas a seguir, calcula la factibilidad que tiene cada una, así como las posibles consecuencias y actúa en el momento (Priestley et al., 2015).

Debido a que el CTE ocurre dentro de la dimensión práctica-evaluativa, esta dimensión será el foco central para entender cómo y en qué medida dichas sesiones de consejo influyen en el desarrollo de la agencia docente. Esta dimensión, a su vez, es dividida por las categorías cultural, estructural y material. El aspecto cultural está relacionado con aspectos como las creencias, los valores, las ideas, el discurso y el lenguaje; mientras que en el estructural se encuentran las estructuras sociales como son las relaciones entre pares y con la autoridad, los roles, el poder y la confianza. Dentro de lo material se encuentran los recursos y el ambiente físico (Priestley et al., 2015).

Dentro del grupo cultural se encuentran las creencias y valores que, a su vez, con clasificados en tres categorías: las relacionadas con los estudiantes, las relacionadas con el rol docente, y acerca

del propósito o fin de la educación (Priestley et al., 2015). Las creencias y valores relacionadas con los estudiantes se refieren a la forma en que los docentes hacen sentido de sus estudiantes, cómo se relacionan con ellos y su compromiso, así como de los aspectos que dan prioridad dentro del salón de clases, tales como crear un ambiente seguro o afectivo, etc. (Priestley et al., 2015).

Asimismo, estas creencias podrían limitar la forma en la que los docentes implementan una política pública, ya que podría existir una tensión entre lo que requiere la política y la creencia del docente. Por ejemplo, si una política educativa requiere de una mayor autonomía o responsabilidad por parte del estudiante, el docente no la otorgará si piensa que sus habilidades y capacidades no se lo permiten (Osborn, 2008 en Johnson & Maclean, 2008; Priestley et al., 2015).

Las creencias del rol docente están relacionadas con cómo se ven ellos mismos dentro del salón de clases. Es decir, si su papel es de proporcionar conocimientos o ser más un facilitador del aprendizaje (Glenn, 2018; Priestley et al., 2012; Rath & McAninch, 2003). De esta visión que tengan de ellos mismos dependerá la forma de implementar una política, así como de su aceptación o rechazo.

Las creencias sobre el fin o el propósito que tiene la educación se refieren al sentido que dan los docentes a la educación (Biesta, 2009b; Biesta et al., 2015). Dentro de los propósitos que fueron encontrados por los autores durante sus entrevistas se encuentran la socialización y el desarrollo de habilidades y conocimientos clave, que los estudiantes alcancen su potencial o se encuentren a ellos mismos (Priestley et al., 2015, Chapters 2, section 2).

Los autores encontraron que ninguno de sus entrevistados mencionó el desarrollo de valores democráticos o de justicia social (Priestley et al., 2015, Chapters 2, section 2). Los autores argumentan que esta última categoría es relevante porque indicaría que, sin el panorama general que proporciona la claridad del propósito o el fin de la educación escolarizada, los docentes mantendrán una visión de corto plazo sobre su desempeño docente (dimensión proyectiva) y se enfocarán en las actividades del día a día (Priestley et al., 2015, Chapters 2, section 2).

Así, de acuerdo con los autores, esta visión de corto plazo sugeriría que los docentes dan un mayor énfasis a “*dar palomita a los recuadros curriculares, dar lecciones que los estudiantes disfruten, mantener el interés y la participación de sus estudiantes y mantener un salón de clases tranquilo y bien comportado*” (Priestley et al., 2015, Chapters 2, section 2).

La categoría estructural se refiere al contexto social que ocurre tanto dentro de la escuela, es decir, el tipo de colaboración y organización que existe entre el personal, así como la relación entre pares y con el director o las autoridades escolares; y la influencia externa que pueda experimentar la escuela ya sea por autoridades locales, estatales o sindicales (Priestley et al., 2015).

Los autores mencionan, por ejemplo, que dos escuelas de media superior con características similares presentaban un desarrollo de agencia docente muy distinto dado el tipo y la calidad de las relaciones que existían en cada escuela. En este caso, la escuela con mayor desarrollo de agencia tenía lazos entre el personal escolar más simétricos y horizontales que facilitaban el trabajo colaborativo, mientras que en la otra escuela predominaba la jerarquía y las relaciones entre el personal eran menos simétricas (Priestley et al., 2015, Chapters 2, section 2).

De acuerdo con Mirra y Morrell (2011), dentro de los componentes que tienden a limitar la agencia docente se encuentran los mecanismos con un fuerte énfasis en rendición de cuentas, así como las evaluaciones de desempeño y de eficiencia (Mirra & Morrell, 2011). Por ello, es importante considerar qué tipos de mecanismos e instrumentos de monitoreo y control han sido implementados en la escuela. También, cómo se organizan los docentes en la escuela revela el tipo de ambiente colaborativo que hay entre ellos. Esto es, si se dividen por departamentos, por asignatura, por grado u otro tipo de arreglo que permita un mayor trabajo colegial entre docentes.

La tercera categoría de esta dimensión se relaciona con la parte material, los recursos físicos disponibles a los que el docente tiene acceso, los cuales pueden “promover o inhibir el potencial para actuar” (Leijen et al., 2020, p. 302). Dichos recursos pueden tener diferente naturaleza, como es el caso del tiempo de los docentes, los recursos económicos, tecnológicos, técnicos o de capacitación, así como los humanos. Además de los recursos, esta categoría toma en cuenta el ambiente físico, es decir, las instalaciones de la escuela.

La habilidad de conocimiento (*knowledgeability*), según la TE, puede ser un recurso al cual las personas pueden recurrir también. Sin embargo, este elemento deja de lado la generación de conocimiento que puede darse de manera relacional, en grupos colaborativos o de trabajo. Esto ha sido retomado por Edwards (2005) quien plantea que las personas son un recurso dentro de los espacios colaborativos y que, a partir de esta interacción, se da un proceso de negociación y aprendizaje con la finalidad de llegar a acciones u objetivos en común (Edwards, 2005).

La dimensión práctica-evaluativa es el ambiente del día a día donde se desarrolla el docente. Es en este momento donde enfrenta las circunstancias de su contexto, las reglas formales e informales de la escuela, de la profesión, del salón de clases, del entorno escolar, y los diferentes estilos de liderazgo tanto de su superior inmediato como de los mandos intermedios o los de nivel federal o estatal. Estos factores que pueden inhibir o promover el desarrollo de agencia, de acuerdo con la TE, forman parte de la estructura social del individuo en forma de reglas y recursos.

1.5.1 Dimensión iterativa y dimensión proyectiva

La dimensión iterativa se refiere a la experiencia que el individuo desarrolla tanto de manera personal como profesional, lo que se traduce en capacidades, habilidades, conocimientos y valores (Priestley et al., 2015). En este sentido, es una dimensión iterativa, ya que, en el trabajo del día a día, el docente basará sus decisiones y acciones con base en su pasado, lo que le permitirá usar ciertas herramientas o habilidades con mayor o menor frecuencia en una situación dada.

Esta dimensión puede clasificarse en dos grandes grupos: historia de vida y conocimiento y habilidades profesionales. De acuerdo con los autores, las historias de vida son relevantes porque son la forma en la que los docentes pueden hacer sentido a una situación dada (Priestley et al., 2015). Es decir, dada la experiencia del docente, esta puede relacionarse con la problemática que podrían enfrentar sus estudiantes.

Por ejemplo, los autores señalan la experiencia de una maestra que recuerda que cuando ella iba a la escuela primaria no tenía muchas opciones para destacar en sus materias, ya que se hacía énfasis en matemáticas y lenguaje (Priestley et al., 2015, Chapters 3, sección 1). Sin embargo, en la actualidad los niños tienen mayores opciones para encontrar y desarrollar sus fortalezas. Esta experiencia, de acuerdo con los autores, le permite a la maestra identificarse con la política educativa a implementar y reconocer los posibles beneficios, lo que se traduce en una mayor aceptación y adaptación de dicha política (Priestley et al., 2015).

Los conocimientos y habilidades profesionales se pueden adquirir a través de la educación formal, la experiencia profesional docente, así como la experiencia profesional adicional a la docencia. Dentro de la educación formal se encuentra la formación inicial y la capacitación en servicio (Priestley et al., 2015; Priestley & Drew, 2019). También existen otras fuentes de conocimientos ya reconocidas en la literatura de investigación educativa, como es el caso del

conocimiento práctico docente (Craig, 2007; Verloop et al., 2001) y el aprendizaje colectivo (Kruse, 1996; O'Reilly, 2016; Poulos et al., 2014; Schuster et al., 2021).

La experiencia docente se refiere a los años en servicio de la persona. Los autores destacan que los docentes con mayor número de años de experiencia mostraron una mayor aceptación de la política educativa evaluada (Priestley et al., 2015). Los autores distinguen también entre el efecto edad y el efecto generación, donde los docentes con menos experiencia o los que entran de manera tardía a la labor docente no cuentan con la experiencia que sí tendrán los docentes con más años en servicio docente.

Lo anterior se debe a la experiencia implementando políticas educativas previas, lo que los autores se refieren como corrientes de política (*policy waves*) (Priestley et al., 2015, p. 70). Esta experiencia dará lugar a una evaluación y comparación entre iniciativas, permitiendo identificar los beneficios y las áreas de oportunidad, así como las posibles modificaciones a realizar para mejorarla (Priestley et al., 2015).

La experiencia laboral previa a la labor docente también será importante en el desarrollo de agencia, ya que lo dotará de habilidades y conocimientos disponibles en una situación específica. De acuerdo con Leijen et al. (2020) esta dimensión podría reforzarse con la integración del desarrollo de identidad profesional (Anspal et al., 2019; Leijen et al., 2018 en Meijers & Hermans, 2018) y con el modelo de experiencia docente de Berliner (Berliner, 2004; Leijen et al., 2020).

La identidad profesional se refiere al proceso continuo en el que un individuo se interpreta a sí mismo con respecto a otro grupo determinado de personas, en el cual se reconoce como tal en un contexto determinado (Beijaard et al., 2004). En el caso del docente, algunos autores han indicado que su identidad determina la forma en la que enseña, su desarrollo como docente, su actitud hacia los cambios educativos, y lo que encuentra relevante tanto en su trabajo profesional como en su vida (Anspal et al., 2019; Buchanan, 2015; Sloan, 2006).

El modelo de experiencia docente de Berliner (2001, 2004) hace referencia al proceso para llegar a ser docentes expertos, quienes —en su mayoría— cursan las siguientes etapas para lograrlo: novato o principiante, principiante avanzado, competente, proficiente y experto (Berliner, 2001, 2004). Así, los docentes expertos son aquellos que han logrado desarrollar mayor automaticidad y rutinización para las tareas repetitivas, tienen mayor sensibilidad para resolver

algún problema pedagógico, son más flexibles en su labor docente que los novatos, entre otros aspectos relevantes (Berliner, 2004).

En resumen, la dimensión iterativa se centra en aquellas influencias que el docente ha recibido del pasado, ya sea a través de su historia de vida, su historia profesional, tanto de educación formal como informal, experiencia laboral, etc. Dicha experiencia influirá en la identidad profesional del docente, así como en las decisiones del día a día (dimensión práctica-evaluativa) y en los objetivos que tenga sobre su futuro, tanto de corto como de largo plazo (dimensión proyectiva).

La dimensión proyectiva, por su parte, se relaciona con las aspiraciones que los individuos tienen respecto a su labor docente tanto a corto como a largo plazo, las cuales, de acuerdo a los autores, se encuentran vinculadas con las experiencias pasadas del docente, dando sentido y dirección a las acciones de su presente (Priestley et al., 2015, Chapter 1 Sección 5.2). Los autores encontraron que los patrones de pensamiento y de acción de los docentes de su estudio eran motivados por sus objetivos de corto plazo (Priestley et al., 2015).

Según Priestley et al. (2015), los objetivos a corto plazo se refieren a las actividades cotidianas de aprendizaje en el aula, donde el docente se enfoca en que los estudiantes se interesen por las clases diarias, y mantener un ambiente seguro para ellos, donde se sientan apoyados. Sin embargo, los autores también identificaron que el trabajo docente carecía de objetivos educativos de largo plazo, tanto del propósito como del significado y fines de la educación para la vida (Priestley et al., 2015, Chapter 1 Sección 5.2).

Para Leijen et al. (2020), esta dimensión puede complementarse con el marco conceptual propuesto por Biesta (2009), quien critica la práctica e investigación educativa de la actualidad al poner demasiado énfasis en el proceso de aprendizaje (*learnification of education*), olvidando cuál es el fin de la educación. El autor sugiere tres propósitos de la educación: cualificación, socialización y subjetivación (Biesta, 2009a; Leijen et al., 2020).

Leijen et al. (2020) también proponen incluir en esta dimensión los objetivos personales de los docentes tanto de corto y largo plazo (Leijen et al., 2020). Según los autores, el tener un propósito de vida puede ser uno de los factores más importantes para una vida gratificante. Dicho propósito,

comentan los autores con base en la definición de Damon et al. (2003), tiene implicaciones más allá de uno mismo (Damon et al., 1987, 2003; Leijen et al., 2020).

Según Damon et al. (2003), propósito es la intención de lograr algo significativo para uno mismo, pero dicho propósito también tiene consecuencias para el resto (Damon et al., 2003). En este caso, si un docente decide aprender alguna habilidad nueva, dicho aprendizaje posiblemente tendrá un impacto en sus alumnos. Por lo que los propósitos personales también son importantes en el desarrollo profesional de los individuos.

En resumen, la agencia docente es el resultado de la interacción entre “la influencia del pasado, la orientación que tenga la persona sobre el futuro y el compromiso con el aquí y ahora” (Priestley et al., 2015). La cual, entendida desde una perspectiva emergente, los individuos pueden desarrollarla a través de lo que la TE denomina como la capacidad de conocimiento del individuo, pero también tomando en cuenta las dimensiones contextuales y sociales que le rodean y que moldean su agencia por lo que se trata de un proceso temporal (Emirbayer & Mische, 1998; Priestley et al., 2015).

1.6. Reflexiones finales

La TE como marco teórico permite estudiar la estructura social, no como un estado fijo, sino como un proceso que puede ser modificado por la agencia de los individuos. La seguridad ontológica es alcanzada a través de la rutina del día a día. En el caso del CTE, las rutinas reducen la complejidad de las decisiones, acciones e interacciones dentro de este espacio (Kaspersen, 2000, p. 39). Estas rutinas suceden en la dimensión práctica-evaluativa del modelo ecológico de agencia docente.

Por ejemplo, los docentes saben la dinámica general que siguen las sesiones, la diferencia entre una sesión ordinaria y una sesión de la fase intensiva, quién preside la reunión, los temas que se van a tratar en la agenda, y qué tareas específicas tendrán que llevar a cabo. Esto se debe a que es algo que han hecho de manera regular y constante durante un tiempo determinado, por lo que saben qué esperar de las reuniones.

Al romper dichas rutinas es cuando las personas ejercen su poder de agencia, es por ello que esta teoría conceptualiza agencia como *doing otherwise* o hacer lo contrario (Giddens, 1984). Al

hacerlo, el individuo aplica una conciencia (discursiva o práctica), haciendo uso de su habilidad del conocimiento, ya que implica el control y acceso a componentes estructurales como son las reglas y los recursos (Giddens, 1984, p. 15).

Las reglas pueden variar en su intensidad o profundidad, en la forma en la que son expresadas, si se encuentran formalizadas o no, y el tipo de sanción asociada a ellas (Giddens, 1984, p. 22). De acuerdo con la TE, las personas tienen mayor capacidad de agencia mientras más recursos estructurales poseen y más plurales y flexibles son las reglas que son capaces de negociar. En el modelo ecológico de agencia docente, las reglas y los recursos forman parte de la dimensión práctica-evaluativa, la cual está dividida a su vez por la parte cultural, la estructural y el material.

En la parte cultural se encuentran los aspectos asociados a las ideas, los valores, las creencias, el discurso y el lenguaje. Dentro del CTE se observaría, entonces, cómo se dialoga dentro de la sesión, si es un diálogo de los docentes hacia sus autoridades, si es recíproco o predomina la comunicación del director o de otras autoridades hacia los docentes. Otros aspectos se relacionan hacia dónde van encaminadas las ideas que se proponen en el consejo, a qué dan más énfasis y prioridad los docentes, etc.

La parte estructural se encuentra relacionada con la interacción entre pares, los roles que tienen los docentes, las autoridades y otras figuras educativas, así como el poder y la confianza. En una sesión de consejo se vería la relación jerárquica entre el director y los docentes, entre docentes y otras figuras de autoridad como son el subdirector o coordinador académico, entre autoridades medias como son el supervisor y jefe de sección o autoridades federales o estatales.

El aspecto material se relaciona con los recursos y el ambiente físico. En el CTE se estudiaría el tipo de recursos a los que acceden los docentes para realizar las iniciativas propuestas en las sesiones de consejo. También se observaría dónde se llevan a cabo las reuniones de consejo, el material que utilizan en las sesiones para el trabajo de capacitación o para dar el seguimiento a un plan anual, el acceso a recursos adicionales y diferentes apoyos a los cuales pueden recurrir los docentes.

Respecto a las reglas, la evidencia de los estudios con trabajadores de primera línea sugiere que estos requieren hacer sentido de las reglas formales para poder trasladarlas a sus actividades del día a día (Evans, 2011; Lipsky, 2010; Maynard-Moody & Portillo, 2011), por lo que cada

persona o grupo de personas puede darle una interpretación diferente. Tal es el caso del responsable de presidir el CTE, por ejemplo, donde los lineamientos estipulan que debe ser el director. Eso no siempre podrá ser posible, por lo que es relevante estudiar cómo se traducen las reglas formales al trabajo diario.

De esta forma, de acuerdo con la TE y el modelo ecológico de agencia docente, los docentes tendrán una mayor capacidad de agencia si tienen acceso a recursos que les permitan dar atención a las necesidades de su contexto, así como la capacidad de negociar las reglas formales que les están impidiendo llevar a cabo ciertas iniciativas. Un ejemplo de negociación de reglas formales sería que la escuela tuviera más elementos de maniobra en casos de impuntualidad de los docentes. En la actualidad, la única vía que tiene el director para atender este problema es la suspensión del docente sin goce de sueldo, arriesgando a los estudiantes a perder horas de clase, pues podría no contar con docentes sustitutos. De esta forma, el acceso a ciertos recursos permite al CTE a llevar a cabo las iniciativas acordadas en el consejo, así como los medios y los mecanismos para hacer cambios que permitan dar atención a las necesidades de la escuela.

Tanto la TE como el modelo de agencia docente son utilizados de manera conjunta para facilitar el estudio empírico de esta investigación. Los conceptos de ambos elementos guían la investigación debido a la alta abstracción de la TE, así como el reto que representa desagregar una decisión o acción de sus elementos estructurales del pasado del individuo o de su proyección que tiene hacia el futuro que lo llevaron a ese resultado (Archer, 1996; Emirbayer & Mische, 1998; Priestley et al., 2015).

CAPÍTULO II – EL CTE COMO ESPACIO DE COLABORACIÓN ESCOLAR

El Consejo Técnico Escolar (CTE) es un espacio colaborativo, conformado por el director escolar y los docentes de cada escuela de nivel preescolar, primaria y secundaria en México. El objetivo del CTE, de acuerdo con lo estipulado en la reforma de 2019, es mejorar el servicio educativo que presta la escuela a través de la toma de decisiones informada, pertinente y oportuna y fomentar el desarrollo profesional de los docentes y del director escolar (DOF, 2019).

Para lograr dicho objetivo, el CTE se reúne en trece ocasiones durante cada ciclo escolar: cinco sesiones antes del inicio del ciclo escolar (fase intensiva), donde se elabora el proyecto anual que contiene las prioridades de la escuela, las metas, los objetivos y las acciones para darles atención y solución; y ocho sesiones durante el ciclo escolar (fase ordinaria), donde de manera mensual sus integrantes dan seguimiento y monitorean el plan anual, y dan atención a los asuntos que surgen durante el ciclo escolar.

Aunque el CTE es un espacio colaborativo que ha existido formalmente desde inicios de los años ochenta, es una figura cuyas atribuciones se han expandido con los cambios en materia de política educativa que el país ha experimentado en cada sexenio. Por ejemplo, desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) en 1992, el CTE ha sido reforzado y ha adquirido nuevas y diversas responsabilidades hasta alcanzar el rango constitucional en el 2019 (Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos, 2021).

En el artículo transitorio decimoséptimo de la Constitución Política se estipula la integración del Comité de Planeación y Evaluación dentro del CTE (Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos, 2021). Dicho Comité tendrá a su cargo formular un programa multianual con los objetivos y las metas, el cual será evaluado por el mismo Comité, respecto a “la infraestructura, el equipamiento, el avance de los planes y programas educativos, la formación y prácticas docentes, la carga administrativa, la asistencia de los educandos, el aprovechamiento académico, el desempeño de las autoridades educativas y los contextos socioculturales” (Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos, 2021).

A pesar de que el CTE fue diseñado como un espacio participativo, colaborativo y democrático, algunos estudios de caso han señalado que las sesiones de consejo estudiadas no cumplen con los objetivos establecidos originalmente. A pesar de ello, sus objetivos, el diseño y el formato del consejo se han ido fortaleciendo. Tal es el caso de la suspensión de clases durante

el último viernes de cada mes para permitir que el consejo se reúna, siendo que en los inicios del consejo las reuniones sucedían al finalizar el horario escolar. Los hallazgos de algunos de los siguientes estudios podrían no ser actuales debido a dichas modificaciones, pero son resaltados para enmarcar los retos que las escuelas han enfrentado durante la evolución del CTE.

De acuerdo con Arzola (2014), el CTE es utilizado como un “instrumento para controlar y sancionar a los estudiantes” (Arzola Franco, 2014). Si bien no es posible generalizar las observaciones de los estudios de caso realizados, dos aspectos han sido recurrentes en los trabajos de investigación del CTE: la variación del funcionamiento del CTE de una escuela a otra, así como la rutinización de sus sesiones (Cruz González, 2007; Luna Guzmán, 2022; Silva Becerra & Moreno Bayardo, 2019).

En el primer caso, por ejemplo, Luna Guzmán (2022) encontró diferencias significativas, incluso opuestas, en las dos escuelas analizadas en su estudio, especialmente para la construcción de alianzas, respecto a los compromisos y la autonomía. (Luna Guzmán, 2022). Asimismo, el trabajo de Encinas Muñoz y Mercado Maldonado (2012) muestra que la interacción de actores como son el personal directivo, supervisión escolar, asesores técnico-pedagógicos y padres de familia tienen implicaciones tanto en las decisiones de la escuela como en la labor docente (Encinas Muñoz & Mercado Maldonado, 2012).

La rutinización o ritualización, de acuerdo con Cruz González (2007), se refiere al establecimiento recurrente de procedimientos que tienden a ser repetitivos y donde se perpetúa la dinámica organizativa (Cruz González, 2007). En este sentido, del Castillo-Alemán (2012) señala que los CTE “saturan su agenda con temas técnico-administrativos” que tienen nula relevancia para el mejoramiento de la calidad educativa (del Castillo-Alemán, 2012). De igual manera, Carro, Lima y Carrasco (2018) encontraron que son un espacio de “inercia y rutina” toda vez que existen en un ambiente pasivo, con colaboraciones artificiales e integrantes preocupados por cuestiones instrumentales de carácter administrativo (Carro Olvera et al., 2018).

Las responsabilidades del CTE han ido incrementando significativamente en las últimas décadas, pero poco se conoce de qué manera el CTE ha sido o es un espacio donde los integrantes desarrollen su agencia para llevar a cabo dichas tareas o reorientarlo hacia las necesidades particulares del contexto de cada escuela. Por ello, el objetivo de esta investigación es conocer en qué medida y cómo las sesiones de CTE propician que las y los docentes de escuelas secundarias

públicas de la Ciudad de México desarrollen su capacidad de agencia. Esta última, como la capacidad de influir, tomar decisiones y establecer una postura que permita a los docentes o sus comunidades escolares influir o afectar su trabajo y su identidad profesional (Eteläpelto et al., 2013, p. 61).

En este capítulo se brinda el contexto histórico y actual de los espacios colaborativos en las escuelas del país, lo que permitirá entender de mejor manera el planteamiento y la pregunta de investigación, así como las hipótesis propuestas. Para ello, en la primera sección de este capítulo se describe el desarrollo histórico del CTE, así como los principales cambios de política que lo han ido modificando. En la segunda sección se describe el funcionamiento del CTE, en específico en la Ciudad de México. En la tercera sección se describe de manera breve y general el sistema educativo de nivel básico, tanto nacional como el de nivel secundaria de la Ciudad de México, para finalmente concluir con reflexiones finales.

2.1 Historial del CTE

Algunos autores señalan que el origen de los consejos técnicos data de la década de los años treinta, en los cuales tenían un carácter consultivo y orientados a los asuntos de la escuela, y los conformaban el director, los maestros, la representación de alumnos y la de padres de familia (Cruz González, 2007; Gómez López, 2018). Sin embargo, fue en 1982 a través de la publicación de los acuerdos 96, 97 y 98 en el Diario Oficial de la Federación (DOF) donde se establecieron de manera formal la integración del Consejo Técnico Consultivo en las escuelas primarias, secundarias técnicas y secundarias generales del país (DOF, 1982a; Acuerdo No. 97, 1982; DOF, 1982b).

En el caso de las escuelas primarias, el consejo estaría integrado por el presidente y los vocales. El director escolar fungía como presidente y los maestros elegían a los vocales, en este caso, un representante por cada grado escolar si la escuela contaba con más de doce grupos. Estos últimos debían ser elegidos cada año y podían ser reelectos (DOF, 1982a, artículo 23). Este consejo sesionaba al menos una vez al mes y sus principales tareas eran analizar y recomendar planes y programas de estudios, métodos de enseñanza, evaluación de programas del servicio educativo, capacitación del personal docente, y la adquisición y uso de material didáctico (DOF, 1982a, artículo 25). No obstante, debido al carácter consultivo del consejo, las propuestas o recomendaciones que realizaba podían ser rechazadas o diferidas por su presidente y puestas a consideración del supervisor escolar (DOF, 1982a, artículo 26).

Los lineamientos para nivel secundaria estipulaban diferencias para las escuelas secundarias generales y las técnicas. Las secundarias generales ofrecen educación en ciencias y humanidades, mientras que las técnicas, adicionalmente a dichas asignaturas, ofrecen actividades tecnológicas que preparen al estudiante para el trabajo, como es el tipo de capacitación agropecuaria, industrial y comercial (Zorrilla, 2004).

En general, en las escuelas secundarias, aunado al consejo técnico consultivo, se contaba con las academias. Las academias eran integradas por los maestros de las diferentes áreas o asignaturas académicas o tecnológicas y tenían a su cargo la coordinación, el intercambio y la unificación de las actividades pedagógicas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada asignatura, así como el proponer a las autoridades modificaciones a los programas de estudio (Acuerdo No. 97, 1982, artículo 36; DOF, 1982b, artículo 43).

En el caso de las secundarias generales existía la figura de jefe local por cada academia, el cual era seleccionado por el director escolar y, en el caso del Distrito Federal (actualmente Ciudad de México), también por el jefe de enseñanza (Acuerdo No. 97, 1982, artículo 36; DOF, 1982b, artículo 43). En las secundarias técnicas, el consejo era conocido como el Consejo Consultivo Escolar y estaba compuesto por el director escolar, el subdirector, los coordinadores, tres profesores de actividades académicas y tres profesores de actividades tecnológicas, un representante del personal técnico especializado y un representante de alumnos por cada grado escolar (Acuerdo No. 97, 1982).

El objetivo de este consejo era “auxiliar al director en la planeación, programación y evaluación de las actividades educativas y en la solución de los problemas concretos que pudieran presentarse” (Acuerdo No. 97, 1982 artículo 37). Un aspecto a destacar de este consejo es su carácter disciplinar, pues en él se determinaban las suspensiones de los estudiantes que hubieran incurrido en faltas graves o reiteradas al reglamento (Acuerdo No. 97, 1982 artículo 37).

A los consejos de las escuelas secundarias generales se les denominó Consejos Técnicos Escolares y estaban conformados por el presidente, quien sería el director escolar; un secretario, elegido entre los miembros del consejo; y los vocales, compuestos por el subdirector, un jefe local de cada área o asignatura, un orientador educativo, el presidente de la sociedad de alumnos, el presidente de la cooperativa escolar y el del consejo de la parcela escolar (en caso de existir) y el presidente de la asociación de padres de familia (DOF, 1982b, artículo 32).

La composición de los consejos de los diferentes niveles durante la década de los ochenta contaba con una mayor diversidad de participantes, a diferencia de los consejos previos. Así, en estos consejos se contaba con representantes de alumnos y padres de familia; sin embargo, no se contaba con la participación y colaboración de todos los docentes, ya que había vocales o representantes por academias o por cada área del programa de estudios.

Asimismo, el carácter disciplinar y consultivo los desviaba de tener un trabajo más enfocado a la parte pedagógica, así como ocupar un lugar “periférico” con relación a otras instancias que podrían tener mayor peso como las academias o Comisiones (Ezpeleta, 1990), lo que pudo haber generado frustración y apatía a los integrantes del consejo (Pasek de Pinto et al., 2015).

Los espacios colaborativos en las escuelas del país, que iniciaron formalmente en 1982, se retoman en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) en 1992 y toman mayor relevancia con la gestión escolar a finales de los 90. El Programa Escuelas de Calidad en 2001 continúa fortaleciendo los consejos escolares, en especial los de participación social (conocidos como CEPS), por medio de incentivos económicos y la elaboración del plan estratégico de transformación escolar (PETE) y el programa anual de trabajo (PAT), haciendo énfasis en su importancia para el mejoramiento de la vida escolar (Leal Arreola & Martínez Licón, 2013a).

2.1.1. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB)

En la década de los noventa, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) en 1992 y a través de la publicación de la Ley General de Educación en 1993 fue creado el Consejo Escolar de Participación Social (CEPS), el cual sería integrado por padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros y sus representantes sindicales, directivos de la escuela y exalumnos (DOF, 1993).

Así, con la creación de los CEPS, se pretendía que los Consejos Técnicos Consultivos (o Consejo Técnico Escolar como se conoce en la actualidad) tuvieran a su cargo responsabilidades netamente pedagógicas, relacionadas con el aprendizaje de los alumnos y la formación docente de los maestros (Perales Mejía & Escobedo Carrillo, 2016).

Sin embargo, a pesar de la descentralización o “federalización”, de acuerdo con el término utilizado en el ANMEB, la SEP continuó concentrando atribuciones importantes. Dentro de ellas se encuentran la definición de planes de estudio, el diseño de la formación inicial y continua docente, de supervisión y personal administrativo y de dirección, así como la evaluación y seguimiento a la educación básica. (Miranda López, 2010 en Arnaut & Giorguli, 2010; Tatto, 1999).

En el caso de los consejos, la SEP establecía los lineamientos de cada sesión, incluyendo los objetivos, el programa y los tiempos de las actividades, con el fin de que la sesión fluyera de manera eficiente (Tatto, 1999, p. 262). Por un lado, de acuerdo con Ezpeleta (1990), las funciones del consejo parecían “difusas y variables”, en parte porque ocupaba un lugar “periférico”, en comparación con otras instancias con mayor fuerza dentro de la escuela, como es el caso de las Comisiones (Ezpeleta, 1990, p. 17). Por otro lado, el consejo era un instrumento creado por la SEP para implementar sus políticas educativas y monitorear el cumplimiento de los docentes, no una iniciativa que haya surgido de manera orgánica dentro de la escuela (Tatto, 1999).

Con el ANMEB se agregaría una nueva responsabilidad al consejo técnico de cada escuela: formar parte del Órgano Escolar de Evaluación (OEE) del Programa de Carrera Magisterial (CM).¹ El programa de CM fue un mecanismo de promoción horizontal salarial que evaluaba diversos factores como el grado académico, la antigüedad, cursos de actualización, preparación y desempeño profesional y aprovechamiento escolar (Ruíz Moreno, 2018; Sánchez Cerón & Corte Cruz, 2006). El OEE estaría conformado por los miembros del consejo técnico y un integrante del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), quienes llevarían a cabo la evaluación del desempeño profesional de los participantes en CM, sesionando tres veces al año (al inicio, a la mitad y al final del ciclo escolar) (Pineda Juárez, 2004).

La participación del consejo técnico como ente evaluador de CM fue problemática. Por un lado, de acuerdo con Rojas Nova (1995), la justificación de postulaciones individuales de los docentes a CM contravenía el trabajo colaborativo que pretendía el consejo técnico (Rojas Nova, 1997). Y, por otro lado, en palabras del Mtro. José Ángel Pescador quien fue titular de la SEP en

¹ Con la Reforma Educativa de 2013, CM fue sustituido por la Evaluación del Desempeño Docente y con la abrogación de la Ley General del Servicio Profesional Docente en 2018, se impulsa en 2021 el Programa de Promoción Horizontal por Niveles con Incentivos en Educación Básica por medio de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM).

1994; la participación del consejo técnico, al ser juez y parte, desvirtuó el propósito de la evaluación docente en el programa CM (Latapí Sarre, 2004, p. 130).

2.1.2. Gestión Escolar

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se reconoce que la participación social en la educación aún se había consolidado y que la conformación de los consejos es “poco dinámica y su desarrollo bastante desigual” (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, 1996, sec. 1.2.3). Por ello, de 1997 a 2003, la SEP lanza el proyecto de innovación e investigación “La gestión en la escuela primaria”, el cual inició como programa piloto en 160 escuelas de nivel primaria de cinco estados del país, y cuyo objetivo, de acuerdo con García-Moreno et al. (2020), era:²

[M]ejorar el funcionamiento y el rendimiento de las escuelas mediante la delegación de un mayor poder de decisión y voz a la comunidad escolar, teniendo como premisa que las escuelas pueden identificar mejor sus necesidades y determinar la forma más eficaz de utilizar los recursos que se les asignan (García-Moreno et al., 2020).

Después del programa piloto, para el ciclo escolar 2000-2001 se implementó a nivel nacional, con la participación de 2,500 escuelas en 20 estados (DOF, 2002, sec. 4).³ La participación de las escuelas era voluntaria, y la decisión de participar se daba de manera democrática en sesión de consejo técnico (Camarillo, 2006). El programa, a través de la Dirección General de Investigación Educativa (DGIE) de la SEP, financiaba, capacitaba y asesoraba a supervisores, asesores técnico-pedagógicos, directores y maestros con el fin de “sustituir viejas prácticas que han hecho que lo administrativo suplante a lo educativo” (García Cabrero & Zendejas Frutos, 2008, p. 33).⁴ Con ello, el programa esperaba generar las condiciones necesarias para fortalecer el trabajo colaborativo del consejo técnico de la escuela y del consejo técnico de zona (CTZ).⁵ A través del

² Baja California Sur, Colima, Guanajuato, San Luis Potosí y Quintana Roo.

³ Baja California, Baja California Sur, Chiapas, Chihuahua, Colima, Durango, Estado de México, Guanajuato, Michoacán, Morelos, Nayarit, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán.

⁴ A excepción del Distrito Federal (Ciudad de México) ya que se trata de una entidad centralizada de la SEP, por lo que solo recibía asesoría técnica y material de apoyo.

⁵ El Consejo Técnico de Zona (CTZ) está compuesto por los directores de cada zona escolar y el supervisor de zona de educación básica (educación inicial, preescolar, primaria y secundaria). El CTZ se reúne de manera mensual y previo a la sesión de CTE.

diagnóstico de las necesidades de la escuela y la elaboración del proyecto escolar (DOF, 2002, sec. 4).

Para el 2003, último año en el que se tiene registro de las reglas de operación del proyecto, el programa cambia su nombre a “Programa de Transformación de la Gestión Escolar en la Educación Básica”. Con lo anterior, se extiende a todas las escuelas de nivel primaria del país, a las escuelas secundarias de los estados que participan en el proyecto de innovación e investigación de renovación pedagógica y organizativa del marco de la Reforma integral de la Educación Secundaria.⁶ También se extiende a las escuelas de nivel preescolar en las entidades que participan en el Programa de Reforma Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar (Reglas de Operación Del Programa de Transformación de La Gestión Escolar En La Educación Básica, 2003).

Algunas de las experiencias recolectadas durante este programa señalan el poco tiempo destinado para las sesiones de Consejo Técnico, ya que se reunían una vez al mes durante dos horas y media, tiempo insuficiente para el diálogo, el consenso y la elaboración del diagnóstico y el Proyecto Escolar (Schmelkes, 2001). Asimismo, tanto directores como docentes mostraron limitaciones para conducir las sesiones de consejo. De acuerdo con Schmelkes: “no estaban acostumbrados a seguir un orden del día, ni a hacer uso de la palabra de manera ordenada, ni a llegar a un consenso” (Schmelkes, 2001, p. 4). Finalmente, durante el programa piloto fue evidente la necesidad de incluir a los mandos medios (jefes de sector, supervisores y asesores Técnico Pedagógico (ATP)) para que las escuelas tuvieran apoyo externo en temas pedagógicos y no solo de carácter administrativo (Camarillo, 2006; García Lerma, 2008).

2.1.3. Planeación escolar a través del Consejo Técnico Escolar

El trabajo diagnóstico sobre las limitantes que impiden el logro educativo de los estudiantes, así como el proyecto escolar de los programas “La gestión en la escuela Primaria” y “Programa de Transformación de la Gestión Escolar”, son retomados en el 2001 con el Programa Escuelas de Calidad (PEC). El PEC buscaba mejorar la calidad educativa a través del “fortalecimiento, articulación y alineación de los esfuerzos educativos federales, estatales y municipales” (Leal

⁶ Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Colima, Chiapas, Distrito Federal, Michoacán, Morelos, Nuevo León, Puebla, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora, Tabasco y Veracruz.

Arreola & Martínez Licón, 2013b, p. 22). De acuerdo con Bracho (2010), el PEC seguía un modelo de autoridad traslapada debido a que el poder se encontraba dispersado entre los diferentes niveles de gobierno y autoridades educativas, y los actores gozaban de una autonomía moderada y de gran interdependencia (Bracho, 2010 en Arnaut & Giorguli, 2010).

A nivel federal, la SEP definía las reglas de operación del programa; a nivel estatal, las autoridades educativas y el Consejo Estatal de Participación Social diseñaban la implementación y operación del programa, constituían el equipo técnico que revisaría y daría seguimiento los proyectos escolares, así como capacitaban a supervisores y directores. A nivel municipal, a través del Consejo Municipal de Participación Social, se promovía el programa y se gestionaban recursos del ayuntamiento, de la iniciativa privada y de organismos sociales para las escuelas participantes (DOF, 2001). Así, la federación y los estados proveían capacitación, acompañamiento técnico especializado y una parte de los recursos financieros (Álvarez Gutiérrez, 2003; Fierro Evans et al., 2010; Mejía Botero, 2004). En este caso, durante el segundo año del PEC, la federación otorgó el 60% de los recursos financieros, el estado el 20%, los municipios el 10% y el sector social y privado el restante 10% (Álvarez Gutiérrez, 2003).

La escuela, por medio del Consejo Técnico Escolar (CTE), elaboraba el Proyecto Escolar; el cual era un proyecto de desarrollo educativo de mediano plazo que incluía las metas planteadas por la escuela durante los siguientes dos a cuatro años. Posteriormente, el Proyecto Escolar cambiaría de nombre a Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE). También mediante el CTE se elaboraba un proyecto a corto plazo: el Plan Anual de Trabajo (PAT).

En este plan se describían las metas, las acciones específicas, los responsables y los recursos necesarios para el ciclo escolar. De acuerdo con las reglas de operación, tanto el PETE como el PAT eran revisados y aprobados por el Consejo Escolar de Participación Social (CEPS), el cual estaba compuesto por el director, docentes y padres de familia. Los recursos financieros se transferían al CEPS de cada escuela participante en el PEC de manera directa para llevar a cabo el o los proyectos planteados en su proyecto escolar (DOF, 2001).

Las reglas de operación publicadas en diciembre de 2014 estipulaban que las escuelas que participaran en los programas de la Reforma Educativa del 2013 o en el de Escuelas de Tiempo Completo podrían recibir únicamente los apoyos técnicos, pero no los financieros del PEC (DOF, 2014a).

En el 2015, como parte del PEC, se ofreció el diplomado “Una supervisión efectiva para la mejora del aprendizaje de nuestros alumnos” con la finalidad de fortalecer el CTE y el Consejo Técnico de Zona por medio de la supervisión escolar. De esta manera fue como el PEC dejó de funcionar en el ciclo escolar 2015-2016, siendo sustituido por “Escuelas al Centro”, programa impulsado en la Reforma del 2013 (García-Moreno et al., 2020).

2.1.4. Reforma Educativa 2013

La Reforma Educativa 2013 hizo énfasis a la autonomía de gestión escolar como mecanismo para asegurar la calidad educativa, estableciéndose a nivel constitucional, dentro de la quinta fracción, sección a, número III de los transitorios:

Fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas ante los órdenes de gobierno que corresponda con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta (Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos, 2013).

De acuerdo con la SEP, la autonomía de gestión escolar es la capacidad de la escuela para tomar decisiones que lleven a mejorar la calidad educativa que ofrecen las escuelas de nivel básico (DOF, 2014b). Para ello, en los lineamientos oficiales se fortalece el Consejo Técnico como el órgano colegiado de mayor decisión técnica pedagógica de cada escuela, con el objetivo de contar con un espacio colaborativo que permita tomar decisiones encaminadas a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, promover un ambiente sano y pacífico en la escuela, así como combatir el rezago educativo y la deserción escolar (DOF, 2017).

Se estableció que el CTE se reuniera durante trece ocasiones durante el ciclo escolar, lineamiento que continuó con la Reforma del 2019. La fase intensiva constaba de sesiones diarias durante cinco días consecutivos previos al inicio del ciclo escolar, donde los miembros del consejo trabajaban en el proyecto escolar anual o ruta de mejora escolar, como fue nombrada en esta reforma. La sesión ordinaria constaba de ocho sesiones, donde el último viernes hábil de cada mes daban seguimiento y monitoreo a la ruta de mejora escolar y atendían los asuntos que surgían durante el ciclo escolar (DOF, 2017).

A partir del ciclo escolar 2013-2014, y hasta el momento en el que concluyó esta investigación, en escuelas de nivel básico, privadas y públicas, se suspenden las clases con los estudiantes para que el CTE se reúna. Lo cual ocurre normalmente el último viernes de cada mes. El CTE contaba con tres elementos para monitorear la calidad de los servicios educativos que prestaba durante esta reforma: la Ruta de Mejora Escolar (RME), el Sistema Básico de Mejora (SBM), y el Sistema de Alerta Temprana (SisAT).

La Ruta de Mejora Escolar (RME) era el diagnóstico que permitía a la escuela ordenar y sistematizar las decisiones para el mejorar los servicios educativos que ofrecía, los cuales incluían procesos de planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas (DOF, 2017). El Sistema Básico de Mejora (SBM) era la estrategia educativa que constaba de cuatro prioridades: mejorar el aprendizaje (sobre todo en lectura, escritura y matemáticas), la normalidad mínima escolar, abatir el rezago y el abandono escolar, y la convivencia escolar sana y pacífica (DOF, 2017). Finalmente, el Sistema de Alerta Temprana (SisAT) contenía los indicadores, procedimientos y herramientas que permitían al CTE estar al tanto sobre los estudiantes en riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados o en riesgo de abandonar sus estudios (DOF, 2017).

Como parte de la reforma, siguió funcionando el programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC), surgido en 2007 como parte del Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012. El PETC tenía por objetivo que las escuelas ofrecieran a sus estudiantes jornadas de entre seis y ocho horas, lo que se conocería como modalidad de tiempo completo o jornada ampliada (DOF, 2008).

En su etapa inicial, los recursos podían ser utilizados para actualización del personal escolar, seguimiento, acompañamiento y asesoría, material didáctico o equipo informático, servicios de alimentación para alumnos y docentes, o para personal de apoyo para atender el horario escolar ampliado (DOF, 2008).

Asimismo, dentro de los lineamientos del 2013 se estipula que los recursos técnicos y financieros del PETC pueden ser utilizados para asesoría y fortalecimiento del CTE (DOF, 2013a). Sin embargo, la Reforma Educativa 2013 fue derogada por decreto presidencial el 15 de mayo de 2019, eliminándose del artículo tercero toda mención de calidad y autonomía de gestión escolar (Decreto Por El Que Se Reforman, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones de Los Artículos 3o., 31 y 73 de La Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos, En Materia Educativa, 2019). Asimismo, el PETC operó hasta el 2020, incorporándose los servicios de horario completo

y de alimentación a los estudiantes al Programa La Escuela es Nuestra (LEEN) (Reglas de Operación del Programa La Escuela Es Nuestra, 2022).

De esta forma, la Reforma Educativa de 2013 incrementó las responsabilidades al CTE al integrar sus sesiones al calendario escolar y con la suspensión de clases para brindarle tiempo exclusivo a sus integrantes para reunirse y cumplir con los objetivos contemplados dentro de los lineamientos formales.

2.1.5. Reforma Educativa 2019

A pesar de la derogación de la Reforma Educativa 2013, el CTE como órgano colegiado es un espacio que se mantuvo dentro de la agenda educativa y que, desde la autoridad federal, se continuó fortaleciendo. En el 2019, el CTE alcanzó el rango constitucional al estipularse en el artículo transitorio decimoséptimo en el que se integraría el Comité de Planeación y Evaluación dentro del CTE, como parte del programa La Escuela es Nuestra (LEEN) (Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos, 2021). El objetivo del programa LEEN era entregar directamente los recursos financieros para la construcción, mantenimiento, equipamiento y gastos fijos de la escuela, a través del Comité Escolar de Administración Participativa (CEAP).

La forma de operación propuesta fue la siguiente, el Comité de Planeación y Evaluación formulaba un programa multianual con los objetivos y las metas de la escuela, respecto a “la infraestructura, el equipamiento, el avance de los planes y programas educativos, la formación y prácticas docentes, la carga administrativa, la asistencia de los educandos, el aprovechamiento académico, el desempeño de las autoridades educativas y los contextos socioculturales” (Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos, 2021). El plan se ponía a consideración del CEAP (Ley General de Educación, 2019, art. 109), quien tenía la responsabilidad de aprobarlo o no, recibía el subsidio federal de manera directa y llevaría el control y la comprobación de los gastos relacionados con el programa de mejora (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2019).

Los cambios a los lineamientos formales del CTE, posterior a la derogación de la reforma educativa 2013, fueron pocos respecto a su organización y funcionamiento publicados en 2017 (DOF, 2019). Un ejemplo es el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), que sustituye la Ruta de Mejora Escolar, pero siguió siendo un trabajo diagnóstico de la situación con objetivos, metas y acciones para resolver los problemas de la escuela.

Asimismo, en las sesiones de CTE del ciclo escolar 2019-2020, se solicitó a las escuelas elegir una línea temática relacionada con el PEMC y sobre la cual deberían trabajar las escuelas en cada sesión de CTE. Las líneas temáticas eran: inclusión, aprendizaje colaborativo en el aula, aprendizaje colaborativo desde la gestión escolar, formación cívica y ética en la vida escolar, escuela y familias dialogando y sumando acciones frente al cambio climático.

Con ello, la publicación de guías para cada sesión de CTE por parte de la SEP adquirió mayor presencia a partir de 2019. Además del material para cada línea temática, se publicarían diversas actividades sugeridas a realizar por el colectivo docente y el director. Desde entonces, también se empezó a transmitir un mensaje por vídeo del titular de la SEP, el cual se sugería transmitir en cada escuela durante el inicio de cada sesión de CTE.

Dentro de este periodo también se integró a las sesiones de CTE una nueva actividad: el encuentro entre escuelas. En estas sesiones, las escuelas vecinas se reunían en un solo centro escolar y trabajaban en equipos por nivel educativo para compartir prácticas docentes, desarrollar las actividades del PEMC, dialogar sobre los diferentes retos que las escuelas enfrentan diariamente, y las problemáticas del rezago y el abandono escolar en su nivel educativo.

Sin embargo, estas prácticas fueron suspendidas cuando el Gobierno de México y la Secretaría de Salud interrumpieron las actividades escolares presenciales en todo el país el 23 de marzo de 2020, como medida para controlar la propagación del COVID-19, enfermedad causada por el virus SARS-CoV-2. El encuentro entre escuelas, en la Ciudad de México y por instrucciones de la SEP, no se vuelve a retomar al menos durante el segundo semestre del ciclo escolar 2023-2024.

2.2 El Consejo Técnico Escolar (CTE) en la actualidad

El objetivo del CTE, de acuerdo con lo estipulado en la última reforma del 2019, es mejorar el servicio educativo que presta la escuela a través de la toma de decisiones informada, pertinente y oportuna y fomentar el desarrollo profesional de los docentes y del director escolar (Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de educación Básica, 2019). Para ello, se describe a continuación la organización y funcionamiento del CTE, según los lineamientos oficiales.

Dentro de los lineamientos publicados en el 2017, los cuales permanecen vigentes, se establece que la asistencia a las reuniones de CTE es obligatoria para todo el personal directivo, docentes

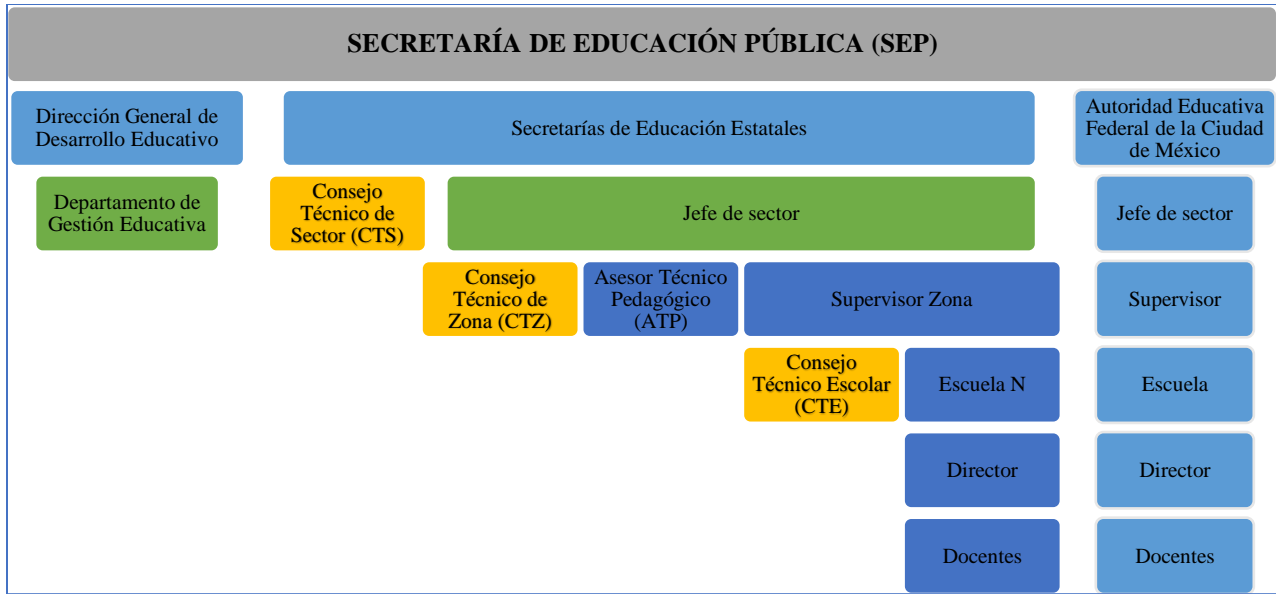
frente a grupo, incluidos los de Educación Física, especial, inglés, cómputo y asesores técnico-pedagógicos (DOF, 2017). La duración de cada sesión de CTE depende del total de horas de la jornada escolar, si este es de seis horas, entonces la sesión de CTE será de seis horas.

Las reuniones son presididas por el director escolar y, en caso de que la escuela fuera indígena, unitaria, multigrado o tuviera menos de cuatro docentes, se integrarían en un solo CTE de acuerdo con su zona, siendo el supervisor de dicha zona el encargado de presidir las sesiones. Asimismo, si la escuela ofrece más de un horario (matutino, vespertino, nocturno), se requiere tener una sesión de CTE para cada horario. Esto es, si un docente trabajaba en el turno matutino y vespertino, debe asistir a ambas reuniones de CTE (DOF, 2017).

La SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Básica, establece los días en que se realizarán las sesiones de CTE y quedan registradas en el calendario escolar oficial. También, para cada sesión de CTE, la SEP publica guías de trabajo de acuerdo con cada nivel de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), las cuales pretenden ser herramientas que guíen el trabajo colectivo, así como la elaboración y seguimiento del PEMC (DOF, 2013b).

Además de las guías de trabajo, los temas discutidos en el CTE se relacionan con lo discutido en el Consejo Técnico de Sector (CTS) y en el Consejo Técnico de Zona (CTZ) (ver Figura 6). El CTZ y el CTS son órganos colegiados que permiten un espacio para el análisis, la deliberación y la toma de decisiones que lleven a mejorar la organización y el funcionamiento de las escuelas. Así, el CTZ está conformado por el supervisor escolar, los supervisores de educación especial y educación física, los asesores técnico-pedagógicos y los directores de las escuelas de la zona; mientras que el CTS lo componen el jefe de sector y los supervisores de cada zona correspondiente a dicho sector.

Figura 4. Organigrama simplificado de la SEP.



Fuente: Elaboración propia.

Dentro del acuerdo 717, publicado en 2014 por la SEP, se establecía que las autoridades educativas locales y municipales debían fortalecer el CTE y los CTZ con la finalidad de contribuir a la autonomía de gestión escolar, por lo que cada entidad emite sus propios lineamientos respecto al CTZ y al CTS (DOF, 2014b). El CTS y el CTZ se reúnen de manera previa al CTE. Primero se lleva a cabo el CTZ y posteriormente el CTS correspondiente. Debido a que cada autoridad local publica sus propios lineamientos respecto a sus consejos técnicos participativos, a continuación, se detallan los respectivos para la Ciudad de México.

2.2.1 Funcionamiento del CTE en la Ciudad de México

A través del Sistema Integral de Información Educativa (SIIE) Web, el director escolar registra la agenda del CTE y el supervisor de la correspondiente al CTZ, lo cual deben llevar a cabo dentro de las dos semanas posteriores a la sesión. La agenda contiene el tipo de reunión (intensiva u ordinaria), fecha, hora de inicio y término de la sesión, el o los propósitos de la sesión, los productos a obtener, los materiales, y la lista de actividades con hora de inicio y fin (Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM), 2018).

De acuerdo con el registro de la agenda, tanto el director como el supervisor escolar podrán registrar la bitácora, que contiene un desarrollo más detallado de las actividades conforme se

fueron efectuando en la reunión, los acuerdos a los que llegó, y la lista de los asistentes. Al igual que la agenda, hay una bitácora para el CTE y otra para el CTZ. Dichos acuerdos deben de ser publicados al día siguiente de cada sesión dentro del SIIE Web (Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM), 2021).

El PEMC es formulado por el Comité de Planeación y Evaluación y contiene diferentes componentes para la mejora escolar.⁷ El PEMC es multianual y en él se definen los objetivos, las metas, las acciones, la periodicidad, los responsables, el seguimiento, la evaluación y la rendición de cuentas; la cual estará a cargo del mismo Comité. El programa incluye el seguimiento al desempeño académico de los estudiantes, haciendo hincapié en la situación educativa de mayor riesgo y en la mejora continua de la práctica docente para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es responsabilidad del CTE identificar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) con el apoyo de especialista de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). Asimismo, en el CTE de la Ciudad de México opera la estrategia de observación participativa, la cual tiene como propósito apoyar la labor de las figuras educativas y establecer procesos de seguimiento para su reajuste y mejora (Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM), 2021).

Finalmente, en el CTE de las secundarias bajo el esquema de escuelas de experimentación pedagógica para las Escuelas Normales se cuenta con la participación y voto de los presidentes de la sociedad de alumnos, quienes pueden participar en la toma de decisiones (Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM), 2021). En general, el CTE está compuesto únicamente por el personal directivo, docentes y personal de apoyo, pero no se cuenta con la participación de alumnos, como es el caso de las secundarias anexas a las Escuelas Normales.

⁷ La infraestructura, el equipamiento, el avance del plan y programas educativos, la formación y prácticas docentes, la carga administrativa, la asistencia de los educandos, el aprovechamiento académico, el desempeño de las autoridades educativas, los contextos socioculturales y la opinión de los niños, adolescentes y jóvenes acerca de sus docentes, ya que su voz y percepciones sobre cómo viven el espacio escolar y los tratos de docentes y directivos (Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM), 2021).

2.3. Educación básica nacional y organización de servicios educativos en la Ciudad de México

En México, las escuelas secundarias forman parte de la educación básica, la cual consta de los niveles preescolar (3 a 5 años), primaria (6 a 11 años) y secundaria (12 a 15 años). Por mandato constitucional, la educación básica, media superior y superior son obligatorias y el estado es responsable de garantizar el libre acceso de los estudiantes, aunque tiene la facultad de otorgar permisos a particulares para ofrecer servicios educativos (Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos, 2021). La educación secundaria se imparte en seis modalidades: general, técnica, telesecundaria, y comunitaria (CONEVAL, 2022b). Para el ingreso a nivel secundaria, es necesario haber concluido la primaria. La duración del nivel secundaria en la modalidad escolarizada presencial para edades de 12 a 15 años es de tres años.

La educación básica la imparten escuelas con apoyo financiero de cuatro tipos: federal, estatal, privado y autónomo. El apoyo federal se refiere al financiamiento de las escuelas del Gobierno Federal, administrado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) Federal y otros gobiernos locales o agencias federales. Las escuelas con apoyo estatal son financiadas, administradas y supervisadas por los organismos de educación pública de cada estado. Las escuelas privadas son propiedad de particulares u organizaciones autorizadas por el gobierno. Las escuelas autónomas, como su nombre indica, tienen más libertad para utilizar sus recursos de forma independiente, aunque su financiamiento también procede de los gobiernos federal y estatal (Secretaría de Educación Pública (SEP), n.d.).

El sistema educativo mexicano (SEM) fue descentralizado en 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), a excepción de la Ciudad de México, la cual es la única entidad que depende directamente de la SEP Federal (del Castillo-Alemán, 2012). Esto significó la transferencia del control tanto de escuelas como de personal del gobierno federal al estatal, redistribuyendo así la responsabilidad educativa entre ambos niveles de gobierno (Arnaut & Giorguli, 2010).

Según la estadística educativa publicada por la SEP, en el ciclo escolar 2021-2022, los alumnos de educación básica representaron el 73% del sistema educativo nacional. Esto es, la educación básica de modalidad escolarizada contó con 24,113,780 alumnos, de los cuales, el 90.1% asistió a

escuelas públicas, siendo 49.4% mujeres y 50.6% hombres. En dicho periodo había 228,804 escuelas y 1,209,635 docentes (SEP, 2022).

En educación secundaria había, a nivel nacional, 6,305,013 alumnos, de los cuales el 90.9% asistió a escuelas públicas, 49.7% eran mujeres y 50.3% eran hombres. La matrícula de alumnos en secundaria representó el 26.2% de educación básica. La mayoría de la matrícula, el 55.8%, perteneció a educación primaria, el 17.2% a educación preescolar y el 0.8% a educación inicial. A nivel secundaria se contó con 40,963 escuelas, lo cual representó el 17.9% de escuelas de educación básica y los 405,361 docentes representaron el 33.5% de dicho nivel. (SEP, 2022).

Asimismo, durante el mismo ciclo escolar 2021-2022, la tasa de absorción (número de alumnos de nuevo ingreso a primer grado) a nivel nacional en secundaria fue del 93.1%. Dentro de los estados con menor tasa de absorción se encontraron Chiapas con 78.9%, Guerrero con 86.7% y Tamaulipas con 88.8%. Los estados con un ingreso mayor al de la población de su entidad se encuentran la Ciudad de México, con una tasa de absorción del 103.9%, y Quintana Roo con 102.1% (SEP, 2022).

2.3.1. Educación secundaria en la Ciudad de México

A partir del ANMEB, las escuelas de la Ciudad de México (antes Distrito Federal), pasaron a ser cargo de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Dicha subsecretaría se convirtió en un organismo público desconcentrado de la SEP en 2005, con el nombre de Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, y actualmente lleva el nombre de Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM). La AEFCM tiene a su cargo las escuelas de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, especial, para indígenas, adultos, normales y centros de actualización del magisterio (Messina et al., 2008).

Con información del ciclo escolar 2021-2022, en la Ciudad de México hay 1,309 escuelas. De las cuales, el 62% de las escuelas secundarias eran públicas, en su mayoría de tipo general (70.8%), las cuales ofrecen educación en ciencias y humanidades. Las escuelas técnicas (23.5%) adicionalmente a la educación que provee la secundaria general, ofrecen actividades tecnológicas que preparan al estudiante para el trabajo, como es el tipo de capacitación agropecuaria, industrial y comercial (Zorrilla, 2004). Las telesecundarias (5.7%) combinan la educación a distancia,

mediante tecnología televisiva, y educación presencial. Estas se localizan en poblaciones con menos de 2,500 habitantes, en zonas marginadas o de difícil acceso.

En 2021, la Ciudad de México fue la sexta entidad con el mayor número de población entre 12 y 14 años (349,622), que es la edad promedio de los estudiantes de nivel secundaria. El Estado de México (875,801) fue la entidad con mayor población en dicho rango de edad, y le siguieron Jalisco (445,376), Veracruz (434,821), Puebla (367,358) y Chiapas (352,378) (SEP, 2022). En el ciclo escolar 2021-2022, la Ciudad de México atendió a 432,334 alumnos, de los cuales el 85.4% asistió a escuelas públicas, de las cuales 49.4% eran mujeres y 50.6% hombres. Cabe destacar que un pequeño porcentaje de nivel secundaria ingresó con 11 años o ya contaban con 15 o 16 años, por lo que el número de matrícula excede la población de la entidad en el rango de 12 a 14 años (SEP, 2022).

Los docentes de nivel secundaria trabajan en un esquema que es mayoritariamente por horas, también conocido como esquema por asignatura. Esto es, los docentes pueden trabajar en diferentes escuelas y diferentes horarios. De acuerdo con el informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), durante el ciclo escolar 2013-2014, el 40.4% de los docentes en nivel secundaria laboraban por horas (Santos et al., 2015). El 22.9% se encontraba en la modalidad de tres cuartos de tiempo, el 19% estaba contratado como medio tiempo y el 17.7% como tiempo completo. Cabe señalar que los docentes de tiempo completo pertenecen, en su mayoría, a la modalidad de telesecundaria debido a que este tipo de servicio así está diseñado: se opera con un docente por grado escolar (Santos et al., 2015).

En el ciclo escolar 2021-2022, en total hubo 30,093 docentes de nivel secundaria, de los cuales el 74.2% pertenecían a escuelas públicas, en su mayoría a escuelas secundarias generales (79.4%) y técnicas (19.5%). La cobertura educativa en este nivel, para estudiantes entre 12 y 14 años, fue de 123.7%, siendo ligeramente mayor para las mujeres (124.2%) que para los hombres (123.1). Asimismo, en la entidad, la tasa de absorción fue del 103.9%, siendo igualmente ligeramente mayor para mujeres (104.5%) que para hombres (103.4%). La eficiencia terminal fue de 94.1%, donde el porcentaje de mujeres (95.6%) excede el de los hombres (92.7%). El abandono escolar fue del 1.7%, siendo el de las mujeres (1.4%) menor al de los hombres (2.0%) (SEP, 2022).

A nivel nacional, cada entidad tiene acceso al Sistema Integral de Información Educativa (SIIE Web), donde cada escuela lleva registro y control de los alumnos, maestros, grupos, padrón del

inmueble escolar, e incluía documentación general del Consejo Técnico Escolar. En este se encuentran las guías publicadas por la Subsecretaría de Educación Básica, contextualizadas por la AEFCM, y los registros de las agendas, las bitácoras y el PEMC.

La AEFCM emite sus propios lineamientos para la organización y funcionamientos de los servicios educativos que presta. Los cuales incluyen el registro de diversa documentación a través del SIIE Web, con la finalidad de construir “una memoria colectiva, un testimonio de los avances y logros, así como de los desafíos educativos a enfrentar” (Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM), 2018, p. 3).⁸

2.4. Reflexiones finales

El desarrollo histórico del CTE presentado en este capítulo muestra que, a pesar de los diversos cambios de política educativa que ha experimentado el Sistema Educativo Mexicano (SEM) en las últimas décadas, la figura de CTE como espacio colaborativo de cada escuela ha permanecido y se han expandido a través de diversos mecanismos. El CTE difiere significativamente del Consejo Técnico Consultivo de los ochenta, caracterizado por su naturaleza consultiva, donde el director escolar podía descartar las propuestas e iniciativas de los docentes.

Hoy se destinan días escolares para que el consejo se reúna, siendo que antes tenían que hacerlo al terminar la jornada escolar. Programas como Escuelas de Calidad (PEC) y el de Transformación de la Gestión Escolar en la Educación Básica brindaron asistencia técnica para capacitar a los miembros del CTE en la forma de conducir la reunión, así como de los propósitos y el valor que tiene el trabajo colectivo dentro de la escuela. Con el tiempo, también se reforzaron figuras que son esenciales en la escuela y en el CTE, tal es el caso de los supervisores y de los ATP. Lo anterior para que las escuelas trabajen de forma colaborativa y participativa en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Pese a la continuidad y fortalecimiento del CTE, la autoridad educativa federal ejerce un control significativo en el consejo, pues establece la agenda o temas a seguir durante las sesiones, el calendario en el que el consejo sesiona, la duración de las sesiones y sugiere la creación de

⁸ Además de la guía de CTE, el sistema cuenta con los resultados del PLANEA, la asistencia de alumnos y maestros, resultados académicos, así como quienes son los alumnos del ciclo escolar anterior que estaban en riesgo de desertar o reprobar (Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM), 2018).

material o actividades por parte de los docentes. El control de aspectos claves del CTE a nivel federal también tiene implicaciones a nivel estatal y local. A nivel estatal, porque puede existir una desconexión entre los asuntos y retos de la entidad, quienes podrían enfatizar los temas que sugiere el poder federal y no a los de la entidad. La autoridad estatal también puede llegar a desvincularse de la problemática de las escuelas al dar seguimiento y continuidad al material que aporta la SEP.

El control a nivel federal puede implicar también mayor ambigüedad para el personal que labora en la escuela, en especial los docentes. La literatura de Burocracia a Nivel de Calle (BNC) ha hecho énfasis en cómo los trabajadores de nivel de calle enfrentan importantes grados de ambigüedad en su trabajo cotidiano (Hupe et al., 2010; Lipsky, 2010). Lo anterior se debe a que deben llevar a la práctica las reglas formales, impuestas generalmente desde el nivel federal, alineándolas con las reglas ya existentes y con los conocimientos y habilidades de que disponen. Al no haber cursos claros de acción, los trabajadores de primera línea tienen que usar su discrecionalidad, lo que causa una variación significativa en cómo los ciudadanos, en este acaso los estudiantes, reciben los servicios del Estado.

Otro aspecto importante por notar en el desarrollo histórico del CTE es que la información sigue un patrón de “arriba hacia abajo”. Esto es, ya sea, a través de los diferentes programas que se emprenden a nivel federal o a través del manejo de aspectos claves del consejo, los lineamientos, las reglas formales y la dinámica del CTE se controla desde la SEP Federal. En algunos casos intervienen las autoridades locales, con líderes intermedios como el jefe de sector o el supervisor, y mediante los Consejos Técnicos de Sector (CTS) y de Zona (CTZ). No es claro, hasta el momento, cómo la información que se genera en las escuelas o sus problemáticas informan las decisiones de los niveles jerárquicos altos.

La escasez de mecanismos de “abajo hacia arriba” que contribuyan a informar a los niveles superiores sobre las necesidades y requerimientos de las escuelas y sus docentes también podría inhibir el desarrollo de agencia. Esto debido a que el objetivo del consejo se convierte entonces en ser un receptor de reglas o políticas a implementar, iniciativas que no nacen de otros docentes, del trabajo colaborativo ni son un producto de la deliberación entre los miembros del consejo, por lo que encontrarán mayor resistencia o rechazo entre los responsables de llevarlas a cabo o meramente hacer cambios “simbólicos” o “ceremoniales” (Deal & Celotti, 1980; Driscoll, 1995; Meyer & Rowan, 1977).

CAPÍTULO III - METODOLOGÍA

En este capítulo se describe el diseño metodológico que permite responder la pregunta de investigación: ¿en qué medida y cómo las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE) en las escuelas secundarias públicas de la Ciudad de México influyen en el desarrollo de agencia docente? Dado que esta investigación se vio interrumpida por la suspensión de actividades escolares presenciales durante la pandemia, el diseño metodológico inicial fue modificado.

Primero, con el cierre de las escuelas debido a la crisis sanitaria causada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19), se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a profundidad con el fin de explorar y conocer la dinámica del CTE bajo las nuevas circunstancias impuestas por la pandemia. Durante este periodo, las sesiones de CTE no fueron suspendidas, pero se efectuaron de manera virtual, siendo la última sesión presencial la del 23 de marzo de 2020.

Las entrevistas incluyen otros actores escolares adicionales a los docentes, como son supervisores, directores, administrativos y jefes de sección. A pesar de que la investigación se centra en docentes, la experiencia y perspectiva de otros actores enriqueció el análisis y los resultados obtenidos. Esto se debe a que ampliaron el conocimiento organizacional en el que se encuentra el CTE, brindando información sobre los Consejos Técnicos de Sector y de Zona. Su experiencia profesional permitió un panorama generalizado, ya que las autoridades educativas que participaron en las entrevistas iniciaron como docentes y escalaron la jerarquía organizacional hasta obtener mayor responsabilidad.

También, los participantes en las entrevistas comparaban continuamente la modalidad virtual del CTE con las sesiones presenciales, por lo que esta información permitió tener señales de la efectividad del CTE en las dos modalidades. Además, la evidencia muestra que no hubo adecuaciones para la modalidad virtual. Esto es, la dinámica del CTE continuó siendo la misma: los docentes se conectaban por videollamada en la duración habitual, las guías de la SEP establecían los temas, estas guías también eran discutidas en los Consejos Técnicos de Sector y de Zona, y siguieron las actividades por academias o por grado escolar.

Segundo, con el apoyo de la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM) y con el regreso paulatino a clases presenciales al inicio de 2022, se tuvo acceso a observar las sesiones ordinarias del 25 de marzo (quinta sesión) y 29 de abril (sexta sesión) de ese año en dos

escuelas secundarias públicas de diferentes alcaldías de la Ciudad de México: Cuauhtémoc y Gustavo A. Madero.

La observación que se llevó a cabo fue no participante y no estructurada, debido a que en las sesiones no se permitió la videograbación, por lo que se llevó un registro por medio de un equipo de cómputo portátil. Dentro del registro se buscó describir la organización general y las interacciones que se dieron durante la sesión. Por ejemplo, se describió el número de asistentes, se identificó quiénes eran los asistentes (docentes, director, subdirector, personal de apoyo o de orientación, supervisor, entre otros). Posteriormente, se puso énfasis en las intervenciones e interacciones durante las diferentes actividades que se llevaron a cabo, su hora de inicio y duración, los temas que se trataron, quienes se involucraban en cada actividad, describiendo de manera general su posicionamiento o propuesta presentada. Esta observación permitió conocer cómo interactuaron los miembros del CTE y el papel de otros actores escolares como el supervisor, el subdirector, los coordinadores u orientadores, entre otros.

Finalmente, con esta información cualitativa recabada y la información obtenida en la revisión de literatura, se hizo una encuesta en línea. La muestra se enfocó en docentes de escuelas secundarias públicas en la Ciudad de México, y fue aplicada al final del ciclo escolar 2021-2022. El análisis cuantitativo permitió la triangulación de la información cualitativa obtenida. El uso de esta metodología mixta permitió un entendimiento con mayor profundidad del CTE.

Este capítulo está organizado en siete secciones. La primera sección detalla la pregunta de investigación, los objetivos y el argumento principal de la investigación. En la segunda sección se presenta el diseño de la investigación de acuerdo con el marco para una metodología integrada propuesto por Plowright (2011). La tercera sección describe el diseño de la investigación, iniciando con el método cuantitativo, que incluye la definición de la variable dependiente e independientes y las hipótesis propuestas para ello.

Un aspecto clave de la metodología mixta es conocer cómo fueron integrados los datos recolectados por los diferentes métodos y cómo interaccionan en el análisis (Matović & Ovesni, 2023), por lo que esta información se provee en la cuarta sección. El capítulo finaliza con las consideraciones éticas, las pruebas de validez y fiabilidad y los alcances y limitaciones, correspondientes a la quinta, sexta y séptima sección, respectivamente.

3.1. Pregunta de investigación, objetivos y argumento principal

La pregunta de investigación que guía este trabajo es: ¿en qué medida y cómo las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE) en las escuelas secundarias públicas de la Ciudad de México influyen en el desarrollo de agencia docente? Como preguntas de investigación secundarias se encuentran:

- ¿Qué factores están relacionados con un mayor desarrollo de la agencia docente?
- ¿En qué condiciones se logra desarrollar la agencia docente?
- ¿Qué condiciones impiden el desarrollo de la agencia docente?
- ¿Qué tipos de arreglos organizacionales del CTE y de la escuela propician una mayor manifestación de agencia docente?
- ¿Qué perfil docente ha desarrollado mayor agencia dentro de las reuniones de CTE?

El argumento principal de la investigación es que el desarrollo de agencia docente en el CTE está sujeto a elementos que abarcan el entorno escolar, las afiliaciones profesionales, el liderazgo escolar y el clima organizacional. Los cambios de política educativa en el país se caracterizan por tener un diseño de “arriba hacia abajo” (Díaz-Barriga Arceo, 2012; Tatto, 1999), por lo que es de relevancia entender cómo los docentes desarrollan su agencia dentro de un espacio pensado para la deliberación y el trabajo colectivo. El objetivo de esta investigación es conocer en qué medida las sesiones de consejo influyen en el desarrollo de agencia de los docentes de nivel secundaria en la Ciudad de México.

Lo anterior implica que la agencia docente es una capacidad que pueden desarrollar los docentes, en parte por el trabajo colaborativo que se realiza en las sesiones de consejo. Esta agencia puede ser expresada en el CTE por medio de la propuesta de iniciativas, expresión de apoyo o disenso al resto de los miembros del consejo, así como con la colaboración de tareas o actividades producto de las propuestas generadas en las sesiones de consejo.

La agencia docente, de acuerdo con Priestley et al. (2015), es un “fenómeno emergente” (Priestley et al., 2015, p. 19). Es decir, la agencia no es una habilidad o capacidad innata del individuo, sino algo alcanzable a través de diferentes factores, como son las capacidades personales y los recursos, las posibilidades y las limitaciones que brinda el entorno (Emirbayer & Mische, 1998; Priestley et al., 2015). Dichos aspectos son identificados por la Teoría de la

Estructuración como las reglas, los recursos y la capacidad de conocimiento de los individuos, los cuales pueden ser modificados por ellos mismos, ejerciendo su poder de agencia, y con ello teniendo un efecto en su entorno social (Giddens, 1984).

A pesar de que la Teoría de la Estructuración reconoce la parte temporal de dichos aspectos, el modelo de agencia docente lo hace de manera explícita por medio de sus tres dimensiones: dimensión iterativa, la dimensión práctica-evaluativa y la dimensión proyectiva (Emirbayer & Mische, 1998; Priestley et al., 2015). Esta separación analítica que hacen los autores lo llevan a cabo reconociendo que con ello “buscan examinar la interacción entre los diferentes componentes que moldean la agencia, aceptando que una nítida separación empírica no es siempre posible” (Archer, 1996; Emirbayer & Mische, 1998; Priestley et al., 2015).

Debido a esto, el estudio empírico de este trabajo de investigación se enfoca en la dimensión práctica-evaluativa del modelo de agencia docente, ya que, a pesar de que la agencia está relacionada con el pasado y el futuro, ésta es puesta en acto en el presente, en una situación particular. De acuerdo con Emirbayer y Mische (1988), esta dimensión contempla *"la capacidad de los actores para hacer juicios prácticos y normativos entre posibles trayectorias alternativas de acción, en respuesta a las demandas, dilemas y ambigüedades emergentes de situaciones que evolucionan en el presente"* (Emirbayer & Mische, 1998, p. 1971 énfasis original).

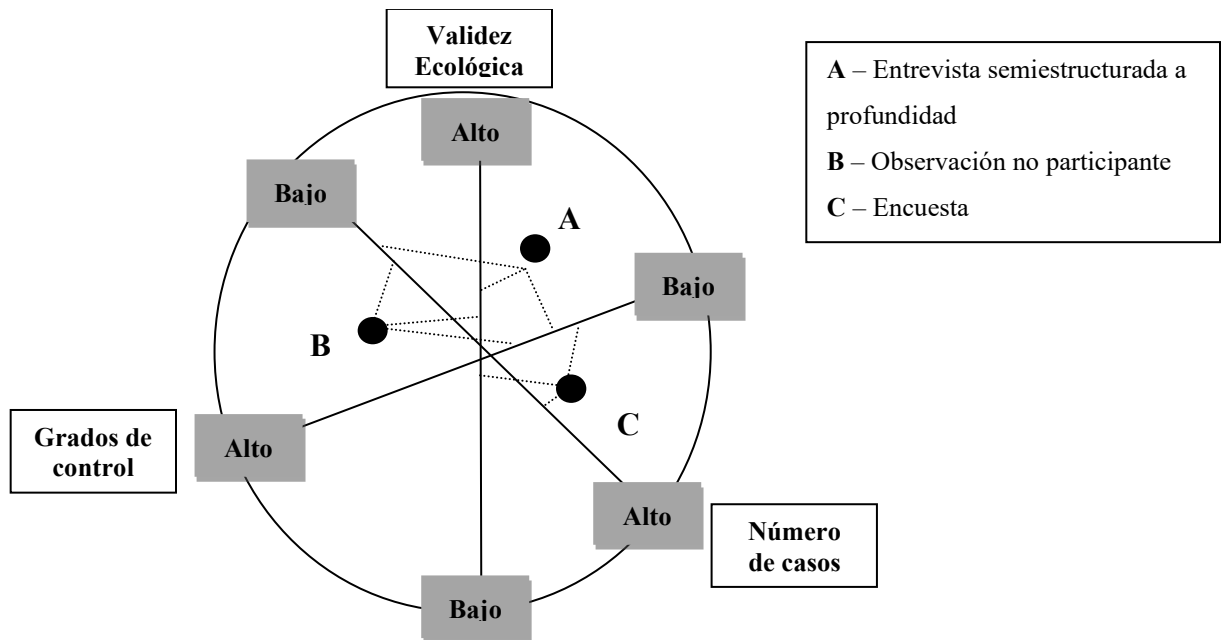
Sin embargo, determinar los componentes del pasado, presente y futuro que llevan a un individuo a actuar con agencia en una situación particular se torna complejo para hacerlo únicamente de manera cuantitativa. En la práctica, los factores que explican la agencia docente son numerosos y pueden tener distinto origen, tal como lo señala la teoría de la estructuración y el modelo ecológico de agencia docente. El estudio empírico entonces se dificulta, ya que, al utilizar únicamente métodos cuantitativos, se dejan de lado aspectos relevantes en su estudio y viceversa.

Por ello, el acercamiento con una metodología mixta permite tener un panorama más completo de lo que sucede dentro del consejo, la escuela y con los niveles organizacionales jerárquicos dentro del CTE, ya sea a nivel medio, estatal o federal. Esta organización también puede contribuir (o no) en la operación del consejo y, determinar, hasta cierto punto, la autonomía y agencia de los docentes.

3.2. Diseño de la investigación con métodos mixtos

De acuerdo con Plowright (2011), el marco de metodología mixta integrada (FraIM por sus siglas en inglés) parte del tipo de selección de los métodos utilizados en la investigación. Dicha selección se centra en tres aspectos: el número de casos, el grado de control que tiene el investigador para seleccionar los casos, y la validez ecológica que tienen los casos seleccionados (Plowright, 2011). Con base en este marco, se genera la siguiente figura, donde se resumen los métodos utilizados en la investigación.

Figura 5. Marco de metodología mixta integrada.



Fuente: elaboración propia.

De esta forma, el punto A se relaciona con las entrevistas semiestructuradas a profundidad. Las entrevistas semiestructuradas a profundidad tuvieron por objetivo conocer los aspectos generales de la operación y la dinámica del CTE durante el periodo de sesión no presencial del consejo. El formato semiestructurado permitió asegurar cierto grado de comparación entre los diferentes entrevistados, manteniendo la flexibilidad para que diferentes temas relevantes al CTE surgieran también (Miles & Huberman, 1994).

Las entrevistas en este caso tienen una alta validez ecológica, dado que ofrecen una realidad con mayor precisión de los participantes (Plowright, 2011). Durante las entrevistas, los

participantes experimentaban una situación diferente a causa de la pandemia, por lo que todos compararon la nueva situación donde interactuaban de manera remota en el CTE con las sesiones de consejo presenciales, por lo que dicha información permitió la integración con los datos de los otros instrumentos en el análisis final.

Sin embargo, las entrevistas tienen un bajo grado de control, puesto que, al tratarse de un estudio exploratorio, se buscó a participantes que estuvieran dispuestos a compartir su experiencia en el CTE. Para ello, el proceso de selección se hizo en dos etapas, en la primera se hizo una búsqueda en redes sociales (Twitter y Facebook) con publicaciones que incluyeran las palabras “CTE” o “Consejo Técnico” o “Consejo Técnico Escolar”.

A través de este método de selección fueron entrevistadas seis personas. En la segunda etapa, los participantes fueron contactados por recomendación de los primeros entrevistados (bola de nieve), donde se entrevistaron a otras diez personas. Este método de selección permitió tener poco control respecto a diferentes aspectos de los participantes, como son su ubicación, el nivel educativo donde laboran, el tipo de financiamiento de su escuela, el género de los participantes y su edad. Además, los participantes no solo eran docentes, se contó con la participación de directores escolares, supervisores, inspectores y un jefe de sector.

El número de entrevistas fue menor, ya que la investigación la realizó una sola persona. Se contó con dieciséis (16) participantes entrevistados, la mayoría mujeres (10). Los entrevistados son de diversas partes del país, niveles escolares y modalidades. De inicio, esta diversidad permitió tener un panorama general de la dinámica del CTE, identificar elementos relevantes en la investigación, así como encontrar diferencias de operación respecto al que maneja la Ciudad de México o el que se tiene en diferentes niveles escolares y las diferentes funciones que tienen los niveles jerárquicos en la organización del sistema educativo nacional.

El punto B de la **Figura 5** corresponde a la observación no participante y no estructurada, la cual permitió capturar la interacción entre los participantes del consejo, y sus rutinas. Uno de los principales propósitos de la observación es tener evidencia de primera mano de lo que está ocurriendo, y no asumir que lo sabemos (Patton, 2014). De acuerdo con Patton (2014), todos los sistemas sociales implican rutinas, las cuales pueden pasar desapercibidas por los participantes, pero esos matices y detalles capturados en la observación directa proveen de información significativa al investigador (Patton, 2014).

Así, la observación permitió tener una alta validez ecológica, pues se pudo tener un retrato preciso de la situación real en la que se desenvuelven los miembros del CTE. Pero hubo un bajo control en la selección de las escuelas, determinado por la AEFCM, que gestionaba la visita con los responsables de cada escuela. Durante abril y mayo de 2022 se observaron las sesiones ordinarias de dos escuelas secundarias públicas en la Ciudad de México en las alcaldías Cuauhtémoc y Gustavo A. Madero.

Dichas sesiones pertenecieron a la sexta y la séptima sesión ordinaria del CTE. Las escuelas pertenecían a la modalidad general y del turno matutino. El método de selección de dichas escuelas no fue revelado por la AEFCM, pero cabe destacar que el acceso a los centros escolares se encontraba restringido por la pandemia. Durante los meses de observación, los estudiantes alternaban su asistencia a la escuela. La mitad de los grupos asistía una semana y la siguiente hacían las actividades virtualmente o no presencial, por lo que el acceso presencial de personal ajeno a la escuela era limitado.

El bajo número de observaciones también se debe a un aspecto de capacidad, ya que la SEP es quien decide el calendario de sesiones del CTE, por lo que todas las escuelas del país tienen sesión de consejo el mismo día. Aunado a que la AEFCM es quien autoriza el ingreso de personal externo, no fue posible llevar a cabo observación de sesiones del CTE en escuelas con turno vespertino o de otra alcaldía, por ejemplo.

El punto C de la **Figura 5** se refiere a la encuesta, la cual tiene por objetivo contestar la primera parte de la pregunta de investigación, en qué medida las sesiones CTE influyen en el desarrollo de la agencia docente. El diseño de la encuesta se llevó a cabo con la información recopilada de las entrevistas y de la observación. Así, la encuesta tiene una validez ecológica media, ya que se retrata una situación real, pero puede ser limitada. Esto es, los participantes pueden contestar las preguntas, pero no tienen manera de proveer mayores detalles o pueden limitarse a su experiencia más reciente únicamente, dando respuestas sesgadas.

Como parte de la prueba piloto de la encuesta justo fue integrar un mayor número de respuestas abiertas, dando oportunidad a los docentes de brindar más detalles sobre ciertas preguntas. De estas secciones es que se desprenden las citas contenidas en el análisis de resultados. El instrumento es limitado porque el número de respuestas es pequeño (n=150), en 82 escuelas secundarias distintas

y al no seleccionar a los participantes aleatoriamente, la muestra no es representativa y tiene un bajo grado de control.

Es posible también que las respuestas reflejen un sesgo de autoselección, ya que la participación fue voluntaria y los más interesados en el CTE o con mayor agencia docente podrían estar más interesados en responder la encuesta. El bajo número de respuestas se debe a que en un inicio se contaba con el apoyo de la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM) para hacer llegar la encuesta a las escuelas de acuerdo con el diseño de un muestreo estratificado, ya que se conocía la población de escuelas secundarias en la ciudad. El planteamiento se modificó porque la AEFCM decidió compartir la encuesta con 80 escuelas secundarias, sin revelar el método de selección de estas.

Debido a esta situación, y a la falta de respuesta de las autoridades, se contactaron escuelas por vías alternativas, como enviar correos a la cuenta oficial de las escuelas, contactar por diferentes medios a investigadores en educación del país donde se solicitaba apoyo para divulgar la encuesta, y colocar carteles fuera de escuelas secundarias con un código de respuesta rápida (QR por sus siglas en inglés) que permitía a los docentes acceder a la encuesta en teléfonos celulares. A pesar de ello, los resultados aún son relevantes para informar sobre la situación del CTE, dado que es un acercamiento exploratorio tanto para el estudio del CTE como para el de agencia docente en el país.

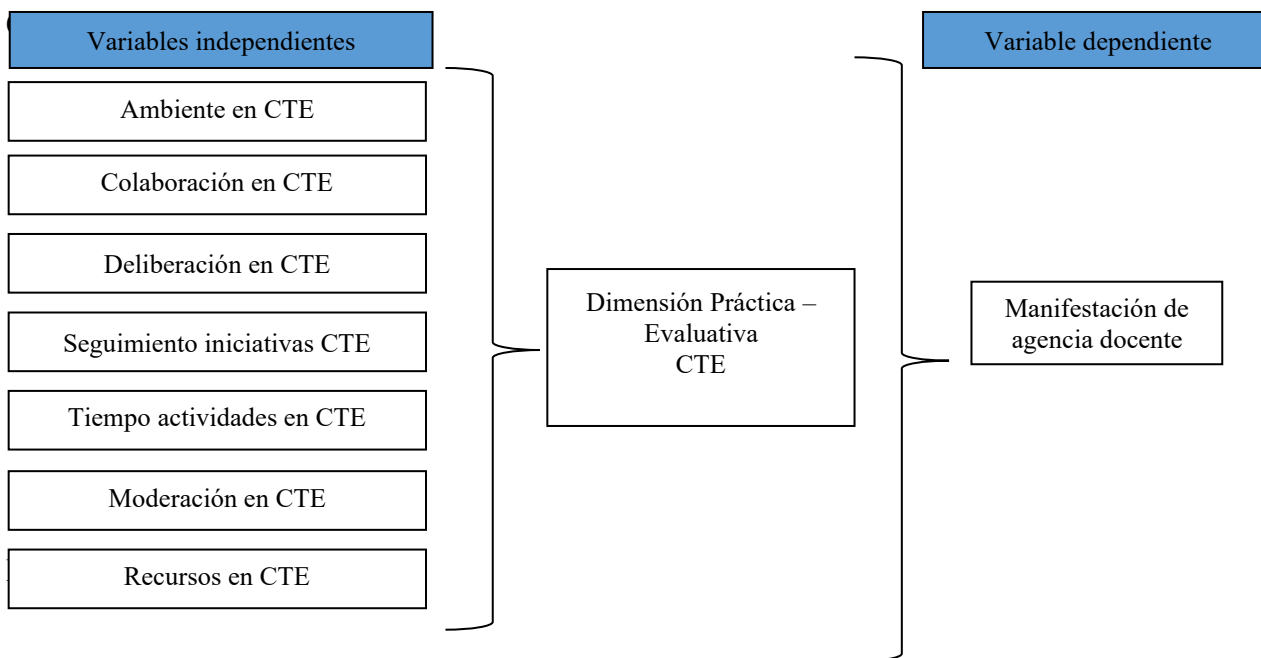
3.3. Diseño de métodos cualitativos y cuantitativos

En esta sección se detalla el diseño de los métodos cualitativos y cuantitativos utilizados en la investigación. La sección inicia con la definición de las variables dependientes e independientes del diseño de la encuesta, las cuales, junto con las hipótesis, permitieron crear categorías de análisis. Posteriormente, con base en los resultados preliminares del análisis cuantitativo, se identificaron temas que se presentaban de manera reiterada también en la información cualitativa obtenida.

Las variables relacionadas con el diseño cuantitativo son la manifestación de agencia docente (variable dependiente) y la dimensión práctica-evaluativa en el contexto del CTE (variables independientes) de acuerdo con el modelo ecológico de Priestley, Biesta y Robinson (2015) (Priestley et al., 2015). En esta dimensión se toman en cuenta aquellos aspectos que restringen o

posibilitan al individuo dentro de su entorno y día a día, por lo que se incorporan aquí los aspectos del contexto, tales como el ambiente colaborativo, tipo de actividades realizadas en el consejo, tipo de moderación, acceso a recursos, entre otros aspectos relacionados con el CTE (ver **Figura 6**).

Figura 6. Variable dependiente y variables independientes.



Fuente: Elaboración propia.

3.3.1. Variable dependiente

El modelo ecológico propuesto por Priestley, Biesta y Robinson (2015) permite tener una división analítica de los diversos factores que intervienen en el desarrollo de agencia docente. Sin embargo, para llevar a cabo el estudio empírico de esta investigación es necesario operacionalizar cómo se manifiesta dicha agencia. Esto es, dentro del contexto del CTE ¿cómo se observa o se presenta la agencia docente?

En este caso, se tomó como referencia el concepto de agencia profesional docente de Eteläpelto (2013), así como la información recabada a través de las entrevistas y la observación participantes, resultados que serán mostrados más adelante. Según Eteläpelto (2013), la puesta en práctica de la agencia profesional ocurre cuando los docentes o las comunidades escolares influyen, toman

decisiones y establecen una postura que les permita influir o afectar su trabajo y su identidad profesional (Eteläpelto et al., 2013, p. 61).

Con base en lo anterior, se define manifestación de agencia docente dentro del CTE como la capacidad de los docentes de **influir**, a través de llevar a cabo acciones o tareas producto de iniciativas presentadas u originadas en el consejo; **tomar decisiones**, por medio de proponer iniciativas dentro del consejo; y **establecer una postura**, al expresar su apoyo o desacuerdo tanto a sus pares docentes como a los superiores.

De acuerdo con la definición de la Real Academia Española (RAE), influir se refiere a construir, colaborar o tener un efecto en algo (Real Academia Española, s.f., definición 1-3). En la escuela, un docente influye en su entorno cuando toma un rol activo que lleve a la construcción y colaboración que eventualmente tengan un efecto positivo en su entorno escolar. Dentro de un ambiente colaborativo como el CTE, el docente ejerce su influencia cuando lleva a la acción las propuestas acordadas en el proceso deliberativo. Por ejemplo, un docente que juega un papel activo para llevar a cabo la propuesta acordada, por lo que organiza las diferentes tareas que llevarán a cabo cada uno de los involucrados, fija los tiempos para finalizar las actividades, da seguimiento de los avances en las reuniones consecuentes de CTE, y ve culminar la propuesta con posibles resultados o propuestas de mejora para futuras ocasiones.

El concepto de toma de decisiones se relaciona con la acción de decidir y, de acuerdo con la RAE, es hacer una elección tras reflexionar sobre ella (Real Academia Española, s.f., definición 6). Sin embargo, la toma de decisiones en espacios colaborativos requiere de consenso. Esto es, la toma de decisiones sigue un procedimiento deliberativo donde una persona o un grupo de personas hace una propuesta y es votada por todos los miembros para ver si procede o no.

El concepto de establecer postura está relacionado con “postura”, el cual es la actitud que alguien adopta respecto a algún asunto (Real Academia Española, s.f., definición 2). En espacios colaborativos, la postura se establece en dos momentos diferentes: cuando alguien hace una propuesta o dentro del proceso deliberativo. El primero se lleva a cabo al mostrar interés o no ante la propuesta de alguien más, cuestionando o enriqueciendo dicha propuesta.

El segundo se da cuando se vota a favor o en contra de una propuesta al final del proceso deliberativo. En el caso de las reuniones de CTE, las propuestas pueden realizarse tanto por docentes como por los líderes escolares, como el director, subdirector, inclusive el supervisor de zona. Debido a que la jerarquía importa dentro de estos espacios, es necesario distinguir quién hace la propuesta y si el docente establece una postura de apoyo o disenso a pares o superiores.

3.3.2. Variables independientes

Las variables independientes parten de la dimensión práctica-evaluativa del modelo ecológico de agencia docente, la cual se refiere al compromiso que tiene la persona con su presente y sus acciones cotidianas. Esta dimensión se divide entre lo social y lo material. El primero se relaciona con las creencias, los valores, las ideas, el discurso y el lenguaje (cultural), así como las relaciones entre pares y la autoridad, los roles, el poder y la confianza (estructural). Dentro de lo material se encuentran los recursos y el ambiente físico (Priestley et al., 2015).

Del aspecto social intervienen de manera conjunta aspectos culturales y estructurales (Priestley et al., 2015), por lo que una distinción analítica entre estos dos aspectos no sería posible de llevar a cabo. Por ejemplo, sería complejo diferenciar entre los aspectos culturales de los estructurales que intervienen en la hipótesis uno, la cual mide el tipo de ambiente dentro del CTE, a partir de la escucha activa y respetuosa y la promoción de un ambiente cordial y respetuoso.

El desglose de las variables independientes utilizadas en el estudio cuantitativo se detalla en la **Tabla 1** de la siguiente sección. Para entender mejor la relación entre las variables independientes con la variable dependiente, es necesario presentar las hipótesis planteadas para el estudio cuantitativo de esta investigación.

3.3.3. Hipótesis

Las siguientes hipótesis buscan determinar los aspectos estructurales, culturales y materiales en lo que se desarrolla el CTE, aspectos que forman parte de la dimensión práctica-evaluativa del modelo de agencia docente y que, a su vez, la TE se refiere como la estructura o las reglas y recursos a los que las personas tienen acceso o no para desarrollar su agencia. Así, con estos planteamientos se busca determinar si existen ciertos elementos que pueden promover la agencia

dentro de la escuela y, en caso de no ser así entonces, la carencia de estos aspectos limitaría el desarrollo de la agencia docente.

La primera hipótesis está relacionada con la colaboración, entendida como una actividad intencionada y orientada a objetivos concretos. De acuerdo con Edwards (2005, 2017), los aspectos relacionados con una colaboración efectiva son la interpretación y la respuesta a un problema complejo de manera conjunta, así como el compartir conocimientos en común respecto a lo que importa y los motivos que moldean y dan forma a la práctica profesional y ejercer agencia para lograr un objetivo en común (Edwards, 2005, 2017).

Para lograr dicho entendimiento y compartir conocimientos dentro de un espacio colaborativo, el entorno debe ofrecer condiciones para el diálogo y la colaboración. Tal es el caso de la escucha activa y respetuosa entre los participantes, así como un ambiente cordial para que los docentes se sientan partícipes de la toma de decisiones y del consejo en general. Por lo que la primera hipótesis está relacionada con tener un ambiente adecuado para la colaboración:

H1. (CTE Ambiente) Si dentro de las sesiones de CTE, los participantes escuchan de manera activa a los demás, se escucha de manera respetuosa y se promueve un ambiente cordial y positivo entre sus miembros, entonces los docentes desarrollarán mayor agencia

Aunado a un ambiente propicio, un aspecto fundamental a evaluar dentro del CTE es la colaboración docente. Esto es, que los docentes estén dispuestos a compartir su experiencia profesional y mejores prácticas, que la retroalimentación que reciben es constructiva y se promueve un diálogo constructivo y participativo durante las sesiones. Diversos estudios han encontrado que los docentes con mayor disposición para colaborar tienen también mayor capacidad para acceder y utilizar recursos dentro de su red profesional (Daly et al., 2010; Rigano & Ritchie, 2003). Así, si dentro del CTE se promueve la colaboración docente, entonces habrá un mayor desarrollo de agencia, lo que se relaciona con la hipótesis dos:

H2. (CTE Colaborativo) Si dentro de las sesiones de CTE, sus participantes están dispuestos a compartir su experiencia y mejores prácticas docentes, hay retroalimentación constructiva, y se promueve un diálogo constructivo y participativo, entonces los docentes desarrollarán mayor agencia.

La tercera hipótesis busca determinar el trabajo deliberativo de los participantes del consejo en la toma de decisiones. De acuerdo con la revisión sistemática que lleva a cabo Kolleck (2019) respecto a la colaboración y motivación docente, es importante la creación de un clima escolar colaborativo que incluya a los docentes en la toma de decisiones desde una perspectiva “de abajo hacia arriba” y que, por tanto, se les provea de tiempo para la colaboración y la elaboración de tareas o actividades colectivas (Kolleck, 2019).

De esta manera, en la siguiente hipótesis se evalúa que dentro del consejo se tomen decisiones a través de un proceso colectivo. Si de manera conjunta se identifican oportunidades de mejora, así como el proceso para tomar decisiones, si se llegan a acuerdos colectivamente, si hay diálogo sobre las diferentes propuestas o alternativas identificadas para atender un problema, entre otros.

H3. (CTE Deliberativo) Si dentro de las sesiones de CTE, entre sus integrantes identifican los problemas que requieren atención, se llegan a acuerdos de manera colectiva, y se dialogan las alternativas posibles para dar solución a los problemas identificados, entonces los docentes desarrollarán mayor de agencia.

Otro aspecto por explorar es la continuidad y seguimiento que se le dan a los asuntos discutidos en el CTE. No basta que se tome en cuenta a los docentes durante la toma de decisiones, es necesario que a las propuestas y decisiones que surgen en el CTE se les dé seguimiento, continuidad, y se concreten en planes de acción. De lo contrario, la falta de dicho seguimiento podría inhibir la agencia entre los docentes.

H4. (CTE Seguimiento) Si dentro de las sesiones de CTE, se elabora un plan de acción para llevar a cabo los acuerdos alcanzados, se da seguimiento a los asuntos pendientes de sesiones anteriores y el tiempo del CTE es aprovechado de manera productiva, entonces los docentes desarrollarán mayor agencia.

El papel de los líderes escolares también influye en el desarrollo de agencia docente (Day et al., 2000; York-barr & Duke, 2004). Lo anterior lo realizan mediante la organización del trabajo escolar, de la administración de los recursos y la estructura del día a día (Toom et al., 2015, 2021). Por ello, la moderación de las reuniones podría relacionarse con el desarrollo de la agencia docente. De manera formal, el moderador es el director escolar. Con la siguiente hipótesis, evalúo si un tipo

de moderación participativo permitiría que los docentes hagan suyo el espacio y, con ello, desarrollen una mayor agencia.

H5. (CTE moderación participativa) un tipo de moderación más participativo y colaborativo en el CTE estará directa y positivamente relacionado con un mayor desarrollo de la agencia docente.

Las últimas dos hipótesis planteadas en este trabajo de investigación se relacionan con el acceso a recursos que tienen los docentes, la cual se desprende de la parte material de la dimensión práctica-evaluativa y uno de los dos componentes que, de acuerdo con la teoría de la Estructuración, conforman la estructura. La siguiente hipótesis se desprende de la evidencia que muestra el compromiso y la responsabilidad profesional que tienen los docentes hacia sus estudiantes (Berliner, 2001, 2004; Biesta et al., 2015).

Esto es, si el tiempo dedicado al tipo de actividades que realizan los docentes están directamente relacionadas con su labor pedagógica puede influir en una mayor participación y compromiso en las sesiones de CTE. Esto es, si los docentes discuten con mayor frecuencia aspectos relacionados con el aprendizaje de los alumnos, entonces el desarrollo de agencia docente será mayor:

H6. (CTE Tiempo dedicado) Un mayor tiempo dedicado en el CTE a temas académicos o de conducta de los estudiantes, así como a actividades por equipos de trabajo, cursos de capacitación, talleres o pláticas con expertos, así como seguimiento a propuestas, ideas o acciones de sesiones anterior de CTE, estará positivamente relacionado con un mayor desarrollo de agencia docente.

Finalmente, los recursos a los que tienen los docentes acceso para llevar a cabo sus propuestas e iniciativas, producto de las sesiones de CTE podrían apoyar o inhibir el desarrollo de la agencia docente. Dentro de los recursos se encuentran los materiales, tecnológicos, humanos, entre otros.

H7. (CTE recursos) La disponibilidad de apoyos y recursos (técnicos, financieros, humanos y tecnológicos) para llevar a cabo propuestas e iniciativas, producto de las sesiones de CTE estará directa y positivamente relacionada con un mayor desarrollo de la agencia docente.

La Tabla 1 muestra la relación de las preguntas que se incluyeron en la encuesta con las hipótesis planteadas. Estas hipótesis permitieron analizar de manera cuantitativa las condiciones

relacionadas con un mayor desarrollo de agencia a nivel escuela. Después, dichas hipótesis se convirtieron en categorías de análisis con las que se comparó y contrastó la información cualitativa al integrar los métodos mixtos.

Tabla 1. Relación de variables independientes por hipótesis.

#	Hipótesis	Pregunta en la encuesta
H1	CTE Ambiente	Los participantes escuchan de manera activa a los demás.
		Se escucha de manera respetuosa
		Se promueve un ambiente cordial y positivo
H2	CTE Colaborativo	Todos están dispuestos a compartir su experiencia y mejores prácticas docentes.
		Dan retroalimentación constructiva.
		Los participantes dan retroalimentación constructiva al resto.
H3	CTE Deliberativo	Entre todos identifican los problemas que requieren atención.
		Se llegan a acuerdos de manera colectiva.
		Se dialogan las alternativas posibles para dar solución a los problemas identificados.
H4	CTE Seguimiento	Se elabora un plan de acción para llevar a cabo los acuerdos alcanzados.
		Se da seguimiento a los asuntos pendientes de sesiones anteriores.
		El tiempo del CTE es aprovechado de manera productiva
H5	CTE Moderación participativa	Compañero docente
		En Colaboración
H6	CTE Tiempo dedicado	Temas académicos estudiantes
		Temas conducta estudiantes
		Actividades por equipos
		Seguimiento iniciativas anteriores
		Cursos capacitación
H7	CTE Recursos	Recursos materiales
		Recursos tecnológicos
		Recursos técnicos
		Recursos humanos
		Recursos financieros
		Ninguno

Fuente: Elaboración propia.

Esta investigación incluye la dimensión iterativa y la práctica-evaluativa del modelo ecológico de la agencia docente de Priestley, Biesta y Robinson (2015), con base en preguntas basadas en

estudios previos. Sin embargo, dentro de la revisión de literatura no se encontró información sobre la dimensión proyectiva. Esto es, en el momento del diseño de la investigación no se encontró algún estudio de la relación entre las proyecciones de corto y largo plazo del docente y el desarrollo de la agencia.

Una razón de esto es que el modelo ecológico de agencia docente se basa en un acercamiento cualitativo, por lo que las indagaciones de los autores tuvieron mayor profundidad que la obtenida de manera cuantitativa. De hecho, los autores señalan que el modelo propuesto se trata de una separación analítica que busca examinar cómo la interacción de los diferentes componentes conforma la agencia, pero aceptan que no es posible hacer una separación nítida entre dichos componentes de manera empírica (Priestley et al., 2015, p. 29). Lo cual es uno de los objetivos de esta investigación: un primer acercamiento cuantitativo a la agencia docente.

3.3.4. Entrevistas semiestructuradas a profundidad

Debido a la incertidumbre originada por la pandemia, se decidió que un guion con formato semiestructurado en las entrevistas permitiría una conversación fluida con los participantes, permitiendo hacer ajustes dependiendo las experiencias de cada individuo. El Anexo 1 contiene el protocolo de entrevista utilizado. Las entrevistas se llevaron a cabo de manera virtual, a través de la plataforma Zoom, donde fueron grabadas para poder llevar a cabo la transcripción y codificación.

El contacto con los participantes fue mediante una búsqueda en redes sociales sobre publicaciones o comentarios a publicaciones relacionadas con el CTE. El primer contacto se hizo mediante mensaje directo o vía chat, mencionando el proyecto de investigación y la posibilidad de entrevistar, indicando la cuenta de correo institucional y, en caso de interesarse, solicitando su correo personal para detallar más la investigación y la entrevista.

De las personas que fueron invitadas, 15 aceptaron reunirse a través de Zoom y uno de ellos lo hizo vía telefónica. Por medio de correo electrónico, se propuso tres opciones de fecha y hora para la entrevista. Cabe destacar que todos los participantes asistían de manera regular a las reuniones de consejo del CTE, tanto antes como durante la pandemia, por lo que tenían amplio conocimiento de la dinámica del consejo en las modalidades presencial y virtual.

Este tipo de selección podría representar un sesgo de autoselección, ya que los participantes mostraron un interés previo en el CTE. Sin embargo, estas entrevistas tuvieron como objetivo conocer la dinámica y el panorama general de las sesiones de consejo bajo el nuevo esquema no presencial. Sin embargo, dado el cambio de modalidad, todos los participantes comparaban ambas modalidades (virtual y presencial) de manera constante, por lo que la información recabada sirvió para triangular la información e integrarla al análisis final.

Durante las entrevistas semiestructuradas se contó con la participación de individuos de ocho diferentes estados de la república, en su mayoría de la Ciudad de México (6), Estado de México (2), Veracruz (2) y Yucatán (2). Dentro de los participantes, se contó con mayor participación de mujeres (10) que de hombres (6). De los 16 participantes, ocho son docentes, tres directores, tres supervisores o inspectores, un jefe de sector y un administrador. Del personal escolar, dos pertenecían al preescolar, cinco a nivel primaria, seis a nivel secundaria, y uno a multigrado (ver Tabla 2; **Error! No se encuentra el origen de la referencia.**).

Con la finalidad de mantener el anonimato de los participantes de las entrevistas, la clave de las citas de los entrevistados está compuesta por las dos primeras letras del estado al que pertenecen, seguido del puesto que ocupan (Doc. es docente, Dir. es director, Sup. es Supervisor), el nivel escolar en el que laboran (Pre es preescolar, Prim es primaria, Sec. es secundaria y EB es Educación Básica), y su género (H es hombre y M es mujer), así como un número consecutivo.

Tabla 2. Relación de entrevistados (abril - mayo 2021).

#	Entidad	Ocupación	Nivel	Género	Modalidad	Financiamiento
1	Colima (Col)	Director (Dir)	Secundaria	Hombre (H)	Técnica	Público
2	Yucatán (Yu)	Docente (Doc)	Secundaria	Hombre (H)	Técnica	Público
3	Veracruz (Ver)	Jefe de sección (JS)	Varios	Mujer (M)	Varios	Público
4	Sinaloa (Sin)	Director (Dir)	Primaria	Hombre (H)	Primaria	Público
5	Ciudad de México (CM)	Docente (Doc)	Primaria	Mujer (M)	Primaria	Privado
6	Nuevo León (NL)	Inspectora (Insp)	Varios	Mujer (M)	Varios	Público
7	Ciudad de México (CM)	Supervisor (Sup)	Preescolar	Mujer (M)	Preescolar	Público
8	Quintana Roo (QR)	Docente (Doc)	Secundaria	Hombre (H)	General	Público
9	Estado de México (EM)	Docente (Doc)	Primaria	Mujer (M)	Primaria	Público
10	Estado de México (EM)	Docente (Doc)	Secundaria	Hombre (H)	General	Privado
11	Veracruz (Ver)	Docente (Doc)	Primaria	Mujer (M)	Multigrado	Público
12	Ciudad de México (CM)	Supervisor (Sup)	Preescolar	Mujer (M)	General	Público

13	Ciudad de México (CM)	Docente (Doc)	Primaria	Mujer (M)	General	Público
14	Ciudad de México (CM)	Administrativo (Admin)	Secundaria	Mujer (M)	Técnica	Público
15	Yucatán (Yu)	Docente (Doc)	Secundaria	Mujer (M)	Técnica	Público
16	Ciudad de México (CM)	Dirección de Gestión Educativa	SEP Federal	Hombre (H)	Autoridad Federal	N/A

Fuente: Elaboración propia.

No se incluyó personal de escuelas indígenas o comunitarias, ya que la educación básica en la Ciudad de México, de acuerdo con el Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa, no contaba con estas modalidades durante el ciclo escolar 2021-2022. A nivel individual se buscó participantes por tipo de función (docente, director, supervisor, administrativo, etc.). Las entrevistas se hicieron del 19 de abril al 27 de mayo del 2021.

La mayoría de las entrevistas se llevaron a cabo por videollamada (15), pero también se utilizó llamada telefónica (1), ya que el participante no contaba con acceso a internet. Debido a la naturaleza exploratoria de las entrevistas, se buscó diversidad a nivel escolar e individual. A nivel educativo, se buscó participantes por nivel educativo (preescolar, primaria y secundaria), por tipo de escuela (unigrado y multigrado), por tipo de financiamiento (privado y público), por tipo de servicio educativo (general o técnica).

Todas las entrevistas fueron transcritas y, posteriormente, codificadas mediante el programa informático de análisis de datos cualitativos: Atlas.TI. Tanto la transcripción como la codificación fueron llevadas a cabo por la persona responsable de la investigación. Durante el análisis de la información se utilizó el análisis semiótico por conglomerados, también conocido como metodología Gioia (Gioia et al., 2012).

Con este análisis se realizó un proceso de codificación y categorización de los datos, permitiendo un análisis temático de ellos, permitiendo reconocer temas recurrentes y patrones. Primero se hizo una codificación inicial, adhiriéndose a los términos utilizados por los participantes, los cuales contienen las citas directas de los entrevistados agrupadas en conceptos de primer orden (Gioia et al., 2012, p. 20). Posteriormente, los conceptos de primer orden se categorizan buscando similitudes en temas de segundo orden, lo que permite escalar las categorías

y agrupar en un segundo nivel. Por último, con estas categorías de segundo orden se crean dimensiones donde se agrupan los temas principales del análisis.

3.3.5. Observación no participante y no estructurada de sesiones de CTE

Con el apoyo de la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM) se llevó a cabo observación no participante en las sesiones de CTE de dos escuelas secundarias públicas: sexta sesión ordinaria del 29 de abril de 2022 y séptima sesión ordinaria del 27 de mayo de 2022. La observación no fue estructurada, por lo que no se contó con un guion de observación. Lo anterior se debió a la naturaleza exploratoria con la que se inició este ejercicio, así como la incertidumbre del momento, pues las escuelas se encontraban retomando actividades presenciales posterior a la pandemia.

Las escuelas no permitieron la videograbación o grabación de voz de las sesiones, por las que se recurrió a la toma de notas a través de la computadora portátil, enfocándose en aspectos de la interacción entre participantes, cómo y quiénes presentaban iniciativas o introducían problemáticas en busca de toma de decisiones, cómo se daba el proceso de apoyo o consenso de una iniciativa, así como de la dinámica general que seguía el consejo, qué actividades se realizaban, por quiénes y el tiempo aproximado a dichas actividades. La observación permitió incorporar a la investigación no solo la interacción entre docentes y director, sino también la de otros participantes de relevancia, como es el subdirector, orientadores y coordinadores.

Ambas sesiones tuvieron una duración de cinco horas, de las 8 a las 13 horas. Ambas escuelas son de nivel secundaria con financiamiento público, de modalidad general y del turno matutino. Las escuelas observadas pertenecen a dos de las tres alcaldías con mayor número de escuelas en la Ciudad de México: Cuauhtémoc y Gustavo A. Madero. En ambas sesiones participó el supervisor de zona, aunque en abril hubo una visita y una plática de una hora, mientras que en el consejo de mayo estuvo presente durante toda la sesión. La sesión de abril contó con un número de asistentes de 31 personas, y la sesión de mayo con 27 personas. Dicho número de participantes es aproximado, ya que, en diferentes momentos de la reunión, diferentes personas se integraban a la reunión o la abandonaban.

La información fue analizada con ayuda de Atlas.TI y permitió hacer una comparación entre escuelas, con la finalidad de obtener un panorama general de las sesiones ordinarias, aunado a lo obtenido en las entrevistas y la encuesta. De igual manera, los datos recopilados permitieron determinar en el análisis final el tipo de comunicación que tiene el consejo con autoridades medias y federales, por ejemplo. Así como conocer la toma de decisiones, el proceso de deliberación en el consejo y el papel del director como moderador del CTE. El uso de los consentimientos informados se describe en el apartado de consideraciones éticas de este capítulo metodológico.

3.3.6. Encuesta

El incremento de conectividad y acceso a tecnologías de información y comunicaciones (TIC) durante la pandemia causada por el virus SARS-Cov-2 (COVID-19) permitió superar el principal obstáculo de la investigación mediante encuestas en línea: la falta de representatividad (Fowler, 2012; Scholl et al., 2002). De acuerdo con el estudio llevado a cabo por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), la mayoría del personal educativo tuvo conectividad y acceso a TIC para dar continuidad con su labor docente durante el cierre de clases presenciales (CONEVAL, 2022a, p. 36).

Lo anterior facilitó el acceso a la encuesta en línea, la cual se llevó a cabo del 4 al 29 de julio del 2022, lo que corresponde al ciclo escolar 2021-2022. La Ciudad de México cuenta con la accesibilidad a TIC más amplia del país, a pesar de la brecha digital que ha identificado principalmente en entornos rurales, en estados del sur del país y en zonas indígenas (Lloyd, 2021). Por ejemplo, de acuerdo con datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnología de la Información en los Hogares (ENDUTIH), en 2021, 88.3% de la población de la Ciudad de México tuvo acceso a Internet, 88.4% tuvo acceso a telefonía celular y 55.4% contó con acceso a una computadora (INEGI, 2021).

La encuesta fue desarrollada en SurveyMonkey, integrada por 40 preguntas, con 225 variables. El tiempo promedio de respuesta fue de 10 minutos, aproximadamente. La tasa de respuesta, tomando en cuenta el total de escuelas en la Ciudad de México, fue de 9.3%, al recibir respuestas de 82 escuelas diferentes de un total de 879. La recepción de respuestas de la encuesta fue de cuatro semanas, cerrando al concluir el ciclo escolar 2021-2022. En el periodo de recepción de

respuestas se enviaron dos recordatorios por correo electrónico para aumentar la tasa de respuestas de los docentes, dejando una semana entre cada uno.

La razón por la que se decidió enfocarse en la Ciudad de México se debió a que es la segunda entidad en atender el mayor número de alumnos de nivel secundaria en el país (369,144), solo le antecede el Estado de México (788,193). También es de las entidades con mayor número de docentes (22,338), solo el Estado de México (39,367) y Jalisco (22,666) lo superan. Esto se hizo a pesar de que el número de escuelas en el ciclo escolar 2021-2022 se encontraba muy por debajo de la media, la cual era de 1,103 escuelas secundarias.⁹ Además, la cercanía física es pertinente, pues permitió asistir de manera presencial a realizar trabajo de observación.

3.3.6.1. Muestra

La muestra no es representativa, ya que el tipo de selección de los participantes de la encuesta. Inicialmente, se contaba con un diseño muestral estratificado, puesto que se conocía la población de escuelas secundarias públicas en la ciudad. Planteamiento que tuvo que modificarse debido a que la AEFCM decidió compartir la encuesta con 80 escuelas secundarias, sin revelar el método de selección de estas escuelas.

En la Ciudad de México, durante el ciclo escolar 2020-2021, había 807 escuelas secundarias públicas, información obtenida en el Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa de la SEP; **Error! No se encuentra el origen de la referencia.**¹⁰ Las Alcaldías con mayor número de escuelas son Iztapalapa (19%), Gustavo A. Madero (17%) y Cuauhtémoc (7%). Dentro de las alcaldías con menor número de escuelas se encuentran Cuajimalpa (2%), La Magdalena Contreras (2%) y Milpa Alta (2%). El promedio de escuelas por Alcaldía es de 50.

Para contactar a las escuelas se construyó una base de datos con los correos oficiales de las escuelas secundarias públicas de la Ciudad de México, ya que esta información no es pública. Primero, se detectó que la cuenta de correo estándar para todas las escuelas inicia con la letra “e”, seguida de la clave del centro de trabajo (CCT) y el dominio es aefcm.gob.mx. Segundo, se envió la encuesta por medio de SurveyMonkey a todas las escuelas secundarias de la Ciudad de México,

⁹ SIGED (Sistema de Información y Gestión Educativa): <https://www.siged.sep.gob.mx/SIGED/index.html#ref>

¹⁰ Consultado en la página web integrada por la dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE): <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>

sin embargo, diversas escuelas respondieron que no podían hacer extensa la encuesta al no venir por parte de las autoridades de la Ciudad de México o de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Por esta razón, se contactó por diferentes medios a investigadores en educación, solicitando su apoyo para la divulgación de la encuesta. Otro medio utilizado fue colocar carteles fuera de las escuelas secundarias (15) con un código QR que les permitiera el acceso a la encuesta en sus teléfonos celulares. De las respuestas recibidas, se eliminaron las de docentes de escuelas privadas (7), de estados que no fueran la Ciudad de México (1), así como de personal distinto al docente, en este caso de personal de apoyo como prefectura u orientadores (12), así como de directores y subdirectores (70) y que no hubieran proporcionado su alcaldía o nombre de centro de trabajo (3). Este último punto es importante porque requiere identificar la escuela del participante con el fin de triangular la información con bases de datos de la SEP. Con esta depuración, el total de respuestas por parte de los docentes de escuelas secundarias en la Ciudad de México fue de 150.

La muestra de escuelas obtenidas en la encuesta es de 82 secundarias (ver Tabla 3). Dentro de los participantes en la encuesta, no se cuentan con respuestas de escuelas de la alcaldía La Magdalena Contreras, por lo que no es posible hacer generalizaciones por alcaldía. Por tipo de secundaria (general, técnica y telesecundaria), únicamente se recabaron cinco alcaldías con los tres tipos de secundarias, las cuales son: Gustavo A. Madero, Iztapalapa, Milpa Alta, Tláhuac y Venustiano Carranza. Lo anterior impide hacer generalizaciones también por tipo de secundaria.

Tabla 3. Relación de escuelas sin duplicados por alcaldía y tipo de secundaria.

Alcaldía	General	Técnica	Telesecundaria	Total
Álvaro Obregón	6	0	0	6
Azcapotzalco	2	1	0	3
Benito Juárez	2	0	1	3
Coyoacán	5	0	0	5
Cuajimalpa De Morelos	1	0	0	1
Cuauhtémoc	3	0	1	4
Gustavo A. Madero*	12	1	1	14
Iztacalco	2	0	1	3
Iztapalapa*	9	6	1	16
La Magdalena de Contreras	0	0	0	0
Miguel Hidalgo	3	1	0	4
Milpa Alta*	2	1	1	4

Tláhuac*	1	1	1	3
Tlalpan	3	2	0	5
Venustiano Carranza*	4	2	1	7
Xochimilco	4	0	0	4
Total	59	15	8	82

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta docente.

Esto se valida con la prueba de exactitud Fisher e intervalos de confianza, ya que los valores esperados son menores a cinco y no se puede validar con la prueba de bondad de ajuste Chi-Square. Con la prueba de Fisher se obtiene un valor de p-value igual al 0.2068, el cual es mayor al margen de error del 0.05, por lo que no se rechaza la hipótesis nula.

Así, podemos decir que la muestra obtenida en la encuesta por alcaldía es independiente a la población, por lo que los resultados no permiten deducir a este nivel, que no son estadísticamente significativos. De igual manera, los intervalos de confianza indican que las alcaldías con muestras relativamente grandes como la de Gustavo A. Madero (n=14) e Iztapalapa (n=16) tienen un intervalo de confianza diferente a cero (ver **Tabla 4**).

Tabla 4. Intervalos de confianza de la muestra.

Alcaldía	Est	Lwr.Ci	Upr.Ci
Álvaro Obregón	0.073	0.000	0.171
Azcapotzalco	0.037	0.000	0.135
Benito Juárez	0.037	0.000	0.135
Coyoacán	0.061	0.000	0.159
Cuajimalpa De Morelos	0.012	0.000	0.110
Cuauhtémoc	0.049	0.000	0.147
Gustavo A. Madero	0.171	0.085	0.269
Iztacalco	0.037	0.000	0.135
Iztapalapa	0.195	0.110	0.293
La Magdalena Contreras	0.000	0.000	0.098
Miguel Hidalgo	0.049	0.000	0.147
Milpa Alta	0.049	0.000	0.147
Tláhuac	0.037	0.000	0.135
Tlalpan	0.061	0.000	0.159
Venustiano Carranza	0.085	0.000	0.183
Xochimilco	0.049	0.000	0.147

Fuente: Elaboración propia.

De esta forma, la muestra permite hacer generalizaciones a nivel entidad de una manera exploratoria, ya que no tiene representatividad por alcaldía, al no tener respuestas de la alcaldía de La Magdalena Contreras (ver **Tabla 4**). Por tipo de secundaria tampoco es posible hacer generalizaciones pues solo se recibió información de cinco alcaldías de los tres diferentes tipos de secundarias (general, técnica y telesecundaria), Gustavo A. Madero, Iztapalapa, Milpa Alta, Tláhuac y Venustiano Carranza.

A pesar de no poder hacer generalizaciones por tipo de secundaria o alcaldía, esta investigación aporta el primer acercamiento al estudio del CTE de manera cuantitativa con una muestra importante de escuelas. Asimismo, es un primer acercamiento cuantitativo a la literatura de agencia docente, donde han predominado los estudios de caso.

3.3.6.2. Prueba piloto de la encuesta docente

Previo a la aplicación de la encuesta en línea, y con apoyo de la AEFCM, se llevó a cabo una prueba piloto a diez docentes de la Ciudad de México durante las semanas del 2 al 17 de junio. En sesión virtual por Google Meet se dio a conocer el objetivo de la investigación, así como el propósito de la encuesta y la prueba piloto. Después, se compartió la liga de la encuesta en línea y se dio tiempo para que la respondieran. Los comentarios fueron recabados por vía de correo electrónico, así como por videollamada en Zoom.

Dicha retroalimentación permitió hacer cambios importantes, ya que los participantes expresaron, en su mayoría, la necesidad de respuestas abiertas para proporcionar mayor detalle. Lo anterior porque la encuesta no se refería a una sesión de consejo, sino a su experiencia y percepción general de las sesiones del ciclo escolar. También permitió incluir opciones de respuesta que no estaban incluidas en algunas preguntas, como es el caso de las asignaturas y la formación inicial de los docentes.

3.4. Integración de métodos mixtos

La integración de los métodos utilizados se hizo en dos momentos distintos de la investigación. En una parte inicial, los métodos cualitativos definieron de manera más puntual las hipótesis

planteadas como parte del método cuantitativo, así como las preguntas de la encuesta aplicada al final del ciclo escolar 2021-2022. En una segunda parte, partiendo de los resultados preliminares del análisis cuantitativo, se llevó a cabo una triangulación con los datos cualitativos de las entrevistas, la observación y las preguntas abiertas de la encuesta.

En el primer análisis cuantitativo se responde la primera pregunta de investigación respecto de en qué medida las sesiones de CTE influyen (o no) en el desarrollo de la agencia docente. También se evaluaron las hipótesis planteadas en esta primera parte del análisis. El análisis de información se hizo con modelos de regresión logísticos ordenados, ya que la variable dependiente (agencia docente) es categórica. Esto es, fue construida con cuatro preguntas de la encuesta, y de la suma de estas preguntas se obtiene una escala de cuatro niveles ordenados.

Dentro de la encuesta, para cada pregunta que integra la variable dependiente (manifestación de agencia), se pedía a los participantes describir en qué condiciones presentaban iniciativas, mostraban apoyo o disenso a compañeros docentes o superiores y contribuían con tareas o actividades producto de las sesiones de consejo. Dentro de este análisis se identificaron algunas de las barreras que enfrentan los docentes al presentar iniciativas y llevarlas a cabo en el CTE.

Esta información se utilizó como punto de partida para llevar a cabo la triangulación con los datos cualitativos, la cual se llevó a cabo con los resultados del análisis semiótico por conglomerados o metodología Gioia (Gioia et al., 2012) de las entrevistas, la observación y las preguntas abiertas de la encuesta. Este proceso de comparación y contrastación se realizó con las categorías de segundo orden de la metodología Gioia. Las categorías de primer nivel tienen más abstracción y las de primer nivel contienen más detalle y un número significativo de categorías.

Tabla 5. Categorías de segundo orden de los métodos cualitativos.

Hipótesis	Entrevistas	Observación	Encuesta (preguntas abiertas)
<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente • Colaboración • Deliberación • Seguimiento • Moderación participativa • Tiempo dedicado • Recursos 	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo Técnico de Zona y de Sector • Guías de la SEP • Contexto por nivel educativo • Información de arriba hacia abajo 	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción dentro del CTE • Cambios política SEP • Interacción CTE - autoridades medias • Atención y solución a situaciones de la escuela • Sentido a normas formales 	<ul style="list-style-type: none"> • Jerarquía • Seguimiento y uso del tiempo • Compromiso • Recursos y apoyo • Agencia colectiva

Fuente: Elaboración propia.

La **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** muestra las categorías de segundo orden de las entrevistas, la observación y las preguntas abiertas de la encuesta. Dentro de la información de las entrevistas se encontraron cuatro categorías: 1) Consejo Técnico de Zona y Consejo Técnico de Sector, 2) guías de la SEP, 3) contexto por nivel educativo, e 4) información de arriba hacia abajo. En la observación se identificaron cinco categorías: 1) interacción dentro del CTE, 2) cambios de política SEP, 3) interacción CTE – autoridades medias, 4) atención y solución a situaciones de la escuela, y 5) sentido a normas formales. Dentro de las preguntas abiertas de la encuesta se identificaron cinco categorías: 1) jerarquía, 2) seguimiento y uso del tiempo, 3) compromiso, 4) recursos y apoyo, y 5) agencia colectiva.

CAPÍTULO IV - INFLUENCIA DEL CTE EN EL DESARROLLO DE AGENCIA DOCENTE

En este capítulo se responde la primera parte de la pregunta de investigación respecto a la medida en que el CTE contribuye en el desarrollo de agencia de los docentes. De manera inicial, el análisis de información partió del análisis cuantitativo de las hipótesis planteadas. Posteriormente, los resultados obtenidos de manera cuantitativa en la encuesta fueron triangulados con las preguntas abiertas que formaban parte de la variable dependiente (ver Tabla 6). Por ejemplo, en la pregunta: “En las sesiones de CTE ¿ha propuesto iniciativas para resolver o dar atención a un problema?”, después de la opción “Sí o No”, también se solicitaba a manera de pregunta abierta las condiciones bajo las cuales ocurría dicha situación. Con estos datos se hicieron comparaciones y relaciones con la información recabada en las entrevistas y la observación.

De esta manera, las hipótesis sirvieron como categorías de análisis con las que se comparó y contrastó la información recabada, como se detalla en la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** del capítulo III de Metodología. En la primera parte de este capítulo se describe el método cuantitativo utilizado en la primera parte del análisis: el modelo de probabilidades proporcionales. Se incluyen aspectos clave como son su ecuación, la forma en que se interpretan los resultados y las pruebas de bondad relacionadas con el modelo.

En la segunda parte se describe la operacionalización de las variables dependiente, independientes, y de control, detallando qué variables fueron utilizadas. En la tercera parte se evalúan las siete hipótesis y se presentan resultados preliminares, para, finalmente, discutir los hallazgos en la última parte del capítulo. Los resultados de este análisis permitieron la comparación y triangulación con los datos cualitativos.

4.1. Consideraciones éticas

Dentro de las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta durante este proyecto de investigación fue proteger el anonimato de los participantes, para lo cual se notificó a cada uno de ellos del aviso de privacidad (ver anexo III), respecto al uso de sus datos personales. También se compartió el consentimiento informado (ver anexo II) y en ambos documentos se estipula el tratamiento privado y anónimo de sus datos personales y de la información proporcionada, que se reportó de manera agregada, evitando que algún participante pudiera identificarse personalmente.

Para lograr lo anterior, solo la autora de la investigación tuvo acceso a la información recopilada cualitativa y cuantitativamente. Los datos fueron resguardados localmente en un solo equipo de cómputo, evitando almacenamiento remoto o virtual o por dispositivos externos como USB. Tampoco fue compartida por ningún tipo de mensajería electrónica o en algún tipo de redes sociales.

Para las referencias textuales, en este trabajo se utilizaron descriptores generales como estado, género y cargo de los participantes. De igual manera, con el detalle dado en las observaciones no se puede identificar individualmente a alguna de las personas asistentes o de los centros escolares a los que se tuvo ingreso.

4.2. Alcances y limitaciones

Cabe destacar dos importantes sesgos de la información recabada durante la encuesta en línea: la sub representación y la autoselección (Bethlehem, 2010). El primero está relacionado con la cobertura de acceso a Internet y TIC de la Ciudad de México. Como se señaló anteriormente, durante la pandemia hubo un incremento en el uso de tecnología de información, pero es un hecho que hoy en día la cobertura no es del 100%. Esto significa que los resultados de la encuesta están subrepresentados, es decir, hay individuos que se quedaron fuera del estudio por no contar con acceso a Internet o a un dispositivo como celular, tableta o computadora.

Sin embargo, este sesgo se esperaba que fuera mínimo, ya que el trabajo docente durante la pandemia exigió conectividad virtual y diversos estudios han señalado que, en México, los docentes utilizaron diversos medios para continuar con su labor durante la crisis sanitaria. De acuerdo con Gallegos-Fernández et al. (2021), el 78% de los docentes entrevistados contó con un teléfono celular con datos móviles, también el 70% contó con computadora o tableta propios (Gallegos-Fernandez et al., 2021). A pesar de la brecha digital que existe en el país, esta se encuentra principalmente en zonas rurales e indígenas (Sánchez-Cruz et al., 2021), siendo la Ciudad de México principalmente una zona urbana, cuya población con algún tipo de lengua indígena es tan solo del 1.4% (INEGI, 2020).

El otro sesgo identificado es la autoselección, o sea, los que participaron en las entrevistas y en la encuesta lo hicieron voluntariamente, por lo que podría esperarse que sean aquellos que

tengan mayor interés en el CTE o con mayor agencia. El 70% de participantes reportaron manifestar agencia docente en las cuatro preguntas que conforman la variable dependiente. Esto es, reportaron haber presentado iniciativas en el consejo, mostrado apoyo o disenso tanto a pares como a superiores y haber participado con tareas o acciones de iniciativas producto de iniciativas del consejo.

A pesar de dichos sesgos, esta investigación es el primer estudio sobre agencia docente en el país, puesto que los trabajos al respecto se han llevado a cabo en Escocia, como son el caso de Biesta et al. (2015), Hizli Alkan & Priestley (2019), Pantic (2015), Priestley et al. (2015); Finlandia, con trabajos de Pyhältö et al. (2015) y Toom et al. (2015); y Estonia con Anspal et al. (2019) y Leijen et al. (2020), entre otros.

Además, los trabajos detectados en la revisión de literatura han tenido un enfoque cualitativo, por lo que la aproximación de este trabajo permitirá conocer qué factores tienen mayor peso en la definición de agencia docente. Otro de los alcances de la tesis es que el estudio sobre agencia docente en el CTE no ha sido abordado y dada la relevancia que ha adquirido el consejo en los últimos años, los resultados permitirán tener más información para futuras decisiones de política pública respecto a este espacio. También permitirá generar conocimiento sobre los comportamientos a micronivel de los docentes y su participación en los espacios colaborativos.

Al igual que los estudios sobre agencia docente, los estudios del CTE han sido en su mayoría cualitativos, por lo que este trabajo permitirá contribuir al cuerpo de literatura existente. Asimismo, la generación de información a través de la encuesta permitirá establecer un primer escalafón para futuras investigaciones, determinando cuáles variables tienen mayor relevancia en el estudio del CTE y cuáles podrían no ser tan significativas.

Una limitación es que los resultados representan a la Ciudad de México, por lo que no es posible realizar conclusiones por otros estados, o por alcaldía de la ciudad de México o por algún tipo específico de secundaria. Esto es, los resultados no reflejan contextos donde la secretaría de educación del estado tiene una mayor influencia en el consejo, puesto que la ciudad de México es la única entidad con un sistema educativo centralizado a nivel federal.

Otra de las limitaciones es la recopilación de respuestas al cierre del ciclo escolar y postpandemia, ya que los docentes regresaron a clases presenciales al final del ciclo escolar 2021-

202, lo cual podría tener sesgos en las respuestas recibidas. Finalmente, a pesar de que durante la pandemia aumentó el acceso a Internet y a dispositivos de TIC, el que se haya llevado a cabo una encuesta en línea pudo ser una limitación para los docentes que no cuentan con acceso a esta tecnología.

4.3. Variables y descripción estadística de encuesta docente

En la primera parte de esta sección se describen la variable dependiente, las variables independientes y las variables de control utilizadas para evaluar las hipótesis planteadas. Por una parte, se describe su construcción, esto es, las preguntas relacionadas con la variable, así como el valor y su operacionalización utilizados en el modelo. Posteriormente, se describe de manera estadística a los docentes que participaron en la encuesta.

4.3.1. Variable dependiente (Agencia ordenada)

La variable agencia docente fue construida por medio de cuatro preguntas de la encuesta, las cuales se detallan en la **Tabla 6**. Las preguntas son de tipo categóricas binarias; los participantes proporcionaban una respuesta de sí o no para cada una de las preguntas. Estas preguntas buscaban indagar la agencia del docente en las sesiones de CTE mediante cuatro acciones concretas: 1) si los docentes proponen iniciativas, 2) si expresan apoyo o desacuerdo a sus compañeros, 3) si muestran apoyo o desacuerdo a sus superiores, y 4) si colaboraban en actividades o tareas producto de las iniciativas del CTE (ver **Tabla 6**).

Tabla 6. Construcción de variable dependiente (agencia docente).

<i>Tipo de variable</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Descripción</i>	<i>Nombre de la variable</i>
<i>Variable dependiente</i>	Manifestación de agencia docente en CTE	En las sesiones de CTE ¿ha propuesto iniciativas para resolver o dar atención a un problema? No = 0; Sí = 1	<i>iniciativa</i>
		En las sesiones de CTE ¿ha expresado apoyo o desacuerdo ante una propuesta de sus compañeros docentes? No = 0; Sí = 1	<i>apoyo_comp</i>
		En las sesiones de CTE ¿ha expresado apoyo o desacuerdo ante una propuesta de sus superiores (Director(a), Subdirector(a), Supervisor(a) o Inspector(a))? No = 0; Sí = 1	<i>apoyo_sup</i>
		Como parte de las iniciativas o propuestas generadas en el CTE ¿ha colaborado en las tareas o acciones que den atención y solución a un problema dialogado y consensuado en el consejo? No = 0; Sí = 1	<i>colab_tareas</i>

Fuente: Elaboración propia.

Para construir la variable dependiente, se llevó a cabo una suma de las cuatro variables, lo que resultó en cuatro diferentes niveles, del 1 a 4, donde el nivel 1 corresponde a la menor manifestación de agencia docente y el nivel 4 a la mayor manifestación de esta. **Tabla 7** muestra la estadística descriptiva de la variable dependiente construida. Como puede observarse, un número significativo de docentes respondieron “Sí” a las cuatro preguntas relacionadas con la agencia docente.

En este caso, 71 % de los participantes están en el nivel 4. El 70% reportó presentar iniciativas en el consejo, mostrar apoyo o disenso a sus compañeros o superiores y participar en tareas o actividades surgidas del trabajo deliberativo del CTE. En el nivel 3, están el 16.7 % y el 7.3 % en el nivel 2. Tan solo el 4.7% se encuentra en el nivel 1, donde únicamente respondieron “Sí” a una de las cuatro preguntas con las que se construyó la agencia docente. Cabe destacar que ningún participante respondió “No” a todas las preguntas, por lo que no existe la categoría cero (ver Tabla 7).

Tabla 7. Frecuencia de la variable agencia docente.

Σ Agencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
4	107	71.3	71.3
3	25	16.7	88.0
2	11	7.3	95.3
1	7	4.7	100.0
Total	150	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta docente.

La **Tabla 7** muestra que la mayoría de los docentes que participaron en la encuesta docente tienen un desarrollo de agencia docente significativo, conforme a la operacionalización de la variable en esta investigación. Esto es, el 71.3% de los participantes expresaron su participación en las cuatro acciones con las que se construyó la variable. Sin embargo, dicha construcción no explica la frecuencia con la que se manifiesta la agencia o la relevancia de esta durante el CTE. La información cualitativa presentada más adelante permite un mayor entendimiento y profundidad al respecto.

De manera cualitativa, los docentes profundizaron sobre los obstáculos que enfrentan para culminar con acciones concretas las iniciativas y propuestas que se presentan dentro del consejo. Por ahora, se analizarán de manera cuantitativa los factores del entorno que influyen en un mayor desarrollo de la agencia docente. Sin embargo, como el modelo ecológico de agencia de Priestley et al. (2015) indica, en este proceso intervienen aspectos tanto personales, como estructurales y culturales.

Con los datos recogidos en la encuesta docente, ningún aspecto específico del docente como individuo fue determinante en el desarrollo de la agencia docente. Esto es, aspectos como su edad, género, formación educativa, experiencia laboral, tipo de secundaria donde labora o tipo de asignatura impartida se relacionan con un mayor desarrollo de agencia. Estos aspectos fueron incluidos en todos los modelos y ninguno resultó significativo, por lo que únicamente se tomaron como variables de control las variables de género, edad, experiencia docente, tipo de secundaria donde se labora y número de años laborando en la escuela actual.

4.3.2. Variables independientes

Las variables independientes utilizadas en el modelo de probabilidades proporcionales se desprenden de la dimensión práctica-evaluativa del modelo de agencia docente de Prestley, Biesta y Robinson (2015), ya que es la dimensión que explora las acciones del día a día, que es donde se lleva a cabo el CTE. En cada una de las hipótesis se define a qué se refiere cada variable cómo fue transformada en el modelo logístico, así como la estadística descriptiva de cada una de las variables.

Tabla 8. Variables independientes por hipótesis.

<i>Tipo de variable</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Descripción</i>	<i>Nombre de la variable</i>
<i>Variables independientes</i>	Dimensión Práctica- Evaluativa	H1 – CTE Ambiente	
		Se escucha de manera activa	<i>escucha_activa</i>
		Se escucha de manera respetuosa	<i>escucha_resp</i>
		Se promueve un ambiente cordial y positivo	<i>ambiente_cordial</i>
		H2 – CTE Colaborativo	
		Todos están dispuestos a compartir su experiencia	<i>dispuestos_comp</i>
		Dan retroalimentación constructiva	<i>retro_constructiva</i>
		Dialogo constructivo y participativo	<i>dialogo_constr</i>
		H3 – CTE Deliberativo	
		En colectivo se identifican problemas	<i>id_prob_collect</i>
		Acuerdos en colectivo	<i>acuerdo_collect_cte</i>
		Diálogo de alternativas	<i>dialogo_alt</i>
		H4 – CTE Seguimiento	
		Se elabora plan de acción	<i>plan_accion</i>
		Seguimiento a pendientes	<i>seg_pendientes</i>
		El CTE es productivo	<i>t_productivo</i>
		H5 – Moderación participativa	
		Director	<i>modera_director</i>
		Subdirector	<i>modera_subdirector</i>
		Supervisor	<i>modera_supervisor</i>
		Compañero docente	<i>modera_compañero_doc</i>
		En Colaboración	<i>modera_colaboracion</i>
		Yo mismo	<i>modera_yo_mismo</i>
		H6 – CTE Tiempo dedicado	
Temas académicos estudiantes	<i>t_academic_estudiantes</i>		
Temas conducta estudiantes	<i>t_conducta_estudiantes</i>		
Actividades por equipos	<i>actividad Equipos</i>		
Seguimiento iniciativas anteriores	<i>t_seguim_pemc</i>		

	Cursos capacitación	<i>t_cursos</i>
	H7 – Recursos	
	Recursos materiales	<i>rec_CTE_materiales</i>
	Recursos tecnológicos	<i>rec_CTE_tecno</i>
	Recursos técnicos	<i>rec_CTE_tenicos</i>
	Recursos humanos	<i>rec_CTE_humanos</i>
	Recursos financieros	<i>rec_CTE_finan</i>
	Ninguno	<i>rec_CTE_ninguno</i>

Fuente: Elaboración propia.

4.3.3. Variables de control

En el modelo de regresión ordinal, las variables de control se incluyen como variables independientes. En este sentido, se tomaron como referencia la demografía y experiencia laboral del docente. En términos demográficos se encuentran el género (1=hombre; 0=mujer), la edad (expresada en años) y el tipo de secundaria (1=general; 2=técnica; 3=telesecundaria). En experiencia laboral se encuentran los años como docente y los años laborando en la escuela donde se encontraba al momento de la encuesta (ver **Tabla 9**).

Tabla 9. Variables de control.

<i>Tipo de variable</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Descripción</i>	<i>Nombre de la variable</i>	
<i>Variables de control</i>	Edad	Número de años	<i>Edad</i>	
	Años docente	Número de años docente	<i>años_doc</i>	
	Años escuela actual	Número de años en escuela secundaria actual	<i>años_secu_actual</i>	
	Tipo de secundaria	1 – General	Hombre = 1, Mujer = 0	<i>t_secu</i>
		2 – técnica		
		3 – Telesecundaria		
Genero		<i>Genero</i>		

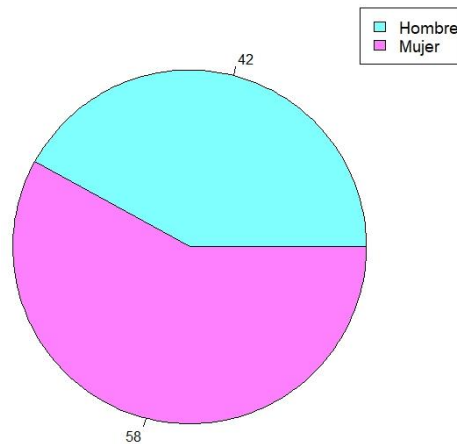
Fuente: Elaboración propia con datos de encuesta docente.

En la siguiente sección se presenta la descripción estadística de los docentes participantes en la encuesta, la cual contiene mayor detalle de las variables mencionadas hasta el momento. Se incluyen aspectos como el género, edad, años de experiencia docente, tipo de secundaria donde laboran, entre otros.

4.3.4. Descripción estadística de la encuesta docente

De las 150 respuestas recolectadas en la encuesta, de las cuales provienen de 82 escuelas secundarias, 58% de los participantes son mujeres y 42% son hombres (ver **Gráfico 1**). La proporción por género coincide con la de la población de docentes de nivel secundaria de escuelas públicas en la Ciudad de México, la cual en el ciclo escolar 2021-2022 era de 41.7% de docentes hombres y 58.3% de docentes mujeres, de acuerdo con datos del Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa, publicado por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE).¹¹

Gráfico 1. Género de docentes encuestados.



Fuente: Elaboración propia con información de encuesta docente.

La edad promedio de los participantes en la encuesta es de 45 años, aproximadamente. Como la media y la mediana tienen valores similares, se concluye que la distribución de esta variable es simétrica. La edad mínima de los encuestados docentes fue de 25 años y la máxima de 75. En cuanto a experiencia profesional, en promedio los participantes tenían 17.9 años en la labor docente y 11.8 años como docentes en su escuela actual (ver **Tabla 10**).

Tabla 10. Estadística descriptiva edad, años docente y años escuela actual

Variable	N	Min	Pctl(25)	Promedio	Mediana	Pctl(75)	Max	St. Dev
Edad	150	25	36	45.14	45	53	75	10.52

¹¹ Consultado en la página <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>

Años docente	150	2	9	17.89	17.5	26	50	10.53
Años escuela actual	150	0	5.2	11.81	9.5	16	37	8.41

Fuente: Elaboración propia con datos de encuesta docente.

La diferencia entre el número de años como docente y los años en su escuela actual sugiere una situación de rotación entre los docentes. La rotación se refiere a la proporción en que los docentes dejan de trabajar en una escuela (Carrasco et al., 2017). Diversos autores han encontrado que la rotación afecta de manera negativa tanto a los docentes que se van de la escuela, a los estudiantes y a los docentes que permanecen en el centro escolar (Nguyen et al., 2020). Sin embargo, este hallazgo requiere de un mayor análisis, el cual no forma parte de los objetivos de esta investigación, por lo que no se profundizará en estos resultados.

Respecto al tipo de secundaria donde se desarrollan como docentes, el 68% de los participantes pertenecen a escuelas secundarias generales, el 26.7% a secundarias técnicas y el 5.3% a telesecundarias. De acuerdo con datos del Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa, dicha proporción es similar con el porcentaje de docentes por tipo de secundaria de la población de este nivel en la Ciudad de México (ver Tabla 11).

Tabla 11. Tipo de secundaria participantes encuesta docente.

Tipo de secundaria	Población	Muestra
General	70.7%	68.0%
Técnica	23.6%	26.7%
Telesecundaria	5.7%	5.3%

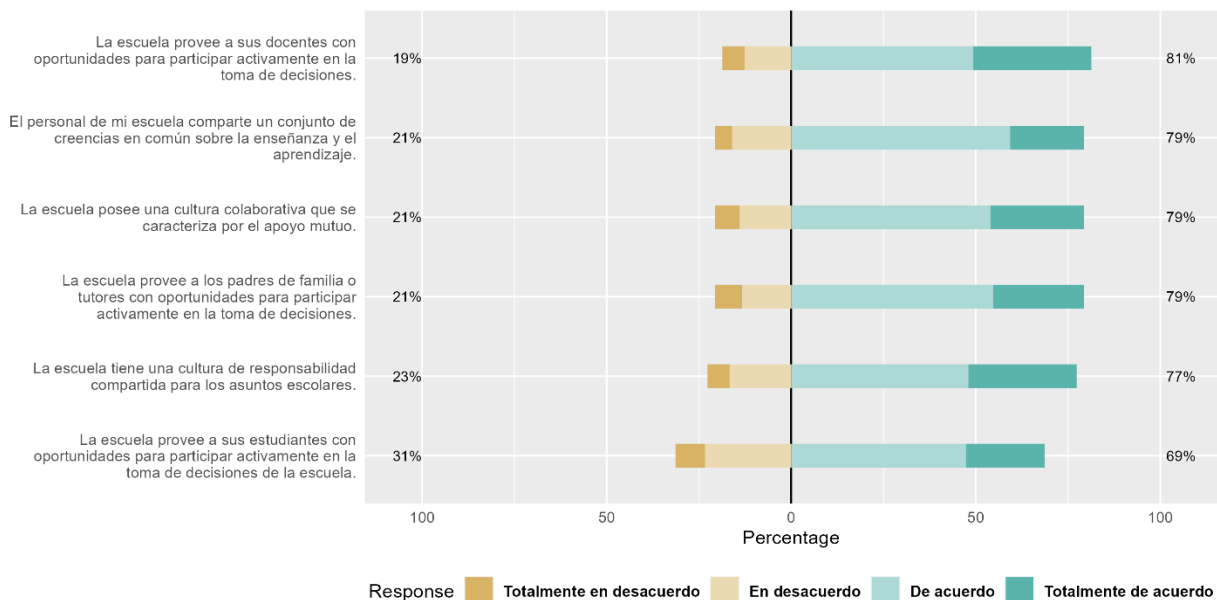
Fuente: elaboración propia con datos de encuesta docente.

Como la colaboración y organización del entorno del docente se asocia con su agencia, es relevante explorar la relación que estos tengan tanto con sus pares como con las autoridades escolares. En este caso, la percepción de los docentes que participaron en la encuesta respecto su entorno escolar es, en general, positiva. En este caso, el 81% reportó estar de acuerdo y totalmente de acuerdo en que su escuela les permite participar en la toma de decisiones.

Asimismo, el 79% coincide en que el personal de su escuela tiene creencias en común sobre la enseñanza y el aprendizaje y que predomina una cultura colaborativa caracterizada por el apoyo

mutuo. Dentro de los factores menos positivos se encuentra la percepción acerca de la oportunidad que brinda la escuela a los estudiantes en la toma de decisiones, donde el 69% de los participantes reportó estar de acuerdo y totalmente de acuerdo (ver **Tabla 12**).

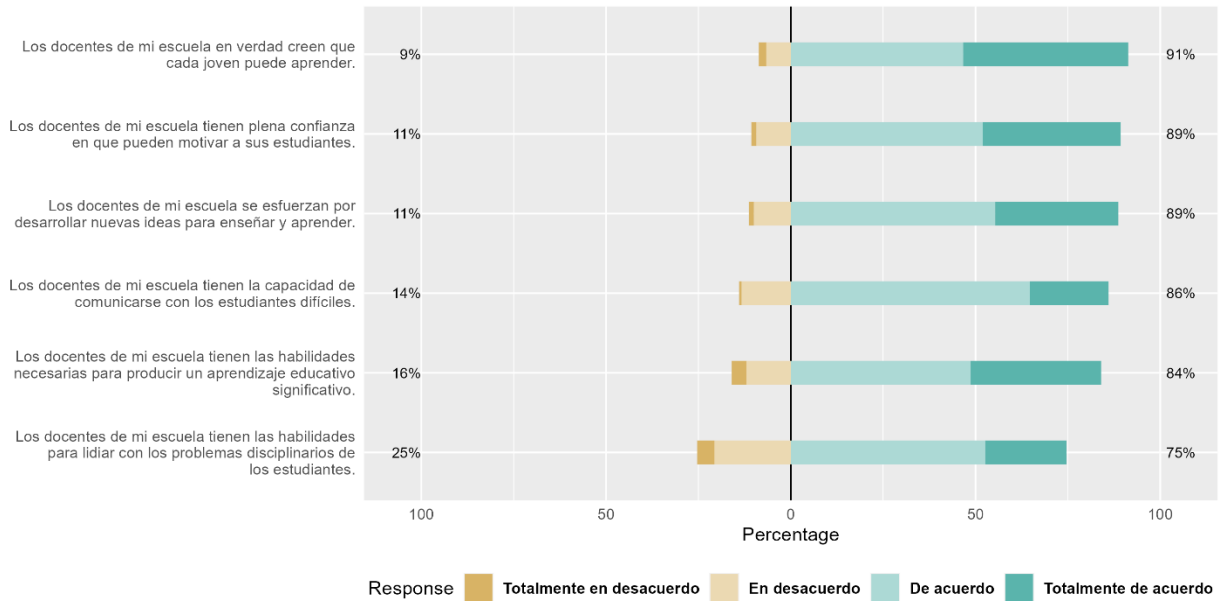
Tabla 12. Percepción del entorno escolar.



Fuente: Elaboración propia con datos de encuesta docente.

La percepción que tienen respecto a sus compañeros docentes también es positiva en general. Así, el 91% está de acuerdo y totalmente de acuerdo en que los docentes de su escuela creen que cada joven puede aprender. El 89% considera que los docentes tienen plena confianza en que pueden motivar a sus estudiantes y se esfuerzan por desarrollar nuevas ideas para enseñar y aprender. El rubro menos positivo es la percepción que tienen de sus compañeros docentes para lidiar con problemas disciplinarios de los estudiantes, donde el 75% reportó estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con dicha aseveración (ver **Tabla 13**).

Tabla 13. Percepción de compañeros docentes.



Fuente: elaboración propia con datos de encuesta docente.

La dimensión práctica-evaluativa del modelo ecológico de agencia docente indica que una categoría relacionada con el desarrollo de agencia es la parte estructural, la cual se refiere a las relaciones entre pares, la autoridad, los roles, el poder y la confianza (Priestley et al., 2015). La percepción positiva que tienen los docentes del entorno escolar y de sus pares es un indicio de que el desarrollo de agencia docente dentro del consejo es posible. La evaluación de las hipótesis permitirá determinar de igual manera si existen condiciones en la escuela que motiven la agencia docente dentro del CTE.

En la siguiente sección se describe el modelo de probabilidades proporcionales utilizado para el análisis cuantitativo inicial. Este modelo es un tipo de modelo de regresión logístico ordenado, el cual se utiliza cuando la variable dependiente es de tipo categórica ordinal, es decir, que tiene un orden natural. Se incluyen las ecuaciones del modelo, la interpretación de los resultados y las pruebas de bondad.

4.4. Modelo de probabilidades proporcionales

La variable dependiente (agencia docente) se construyó con variables categóricas ordinales, las cuales consisten en categorías con un orden natural, como puede ser el grado de satisfacción:

nada satisfecho, poco satisfecho, satisfecho y totalmente satisfecho. Esto es, las categorías de la variable pueden ser ordenadas de menor a mayor valor, como es el caso de la agencia docente, por lo que una categoría tiene mayor valor que otra (Agresti, 2003).

Uno de los inconvenientes de utilizar modelos logísticos no binarios (ordinales o nominales) es que la distancia entre las diferentes categorías de la variable dependiente es desconocida. Es decir, en una encuesta de opinión se desconoce si la distancia entre la categoría “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” es la misma que entre las categorías “En desacuerdo” y “De acuerdo” (Long & Freese, 2001). Esto es importante para poder interpretar los resultados y valorar la relación entre las variables independientes y una cierta categoría de la variable de dependiente.

En este sentido, Venables y Ripley (2002) sugieren un modelo de probabilidades proporcionales (*proportional-odds*), el cual es un tipo de modelo logístico ordinal que permite tener un modelo parsimonioso, con el menor número de parámetros, cuyo supuesto sugiere que existe proporcionalidad entre los diferentes niveles de la variable dependiente (Venables & Ripley, 2002). Por ejemplo, este modelo asume que la proporción entre la categoría inferior es la misma que entre la categoría superior, lo que permite tener menos coeficientes, puesto que la pendiente para cada nivel siempre es la misma. Un menor número de coeficientes también permite interpretar los resultados de manera sencilla y comunicarlos de manera eficiente.

4.4.1. Ecuación modelo LOGIT con probabilidades proporcionales

El supuesto de proporcionalidad entonces propone que cada ecuación tiene diferentes intersecciones (α), pero la misma pendiente (β). Las intersecciones son ordenadas por tamaño, donde: $\alpha_1 < \alpha_2 < \alpha_3 < \alpha_4$. El modelo también proporciona probabilidades acumuladas, por lo que se requiere hacer cálculos adicionales para interpretar los resultados. El modelo de regresión logístico es el siguiente:

$$\log\left(\frac{C_{PK}}{1-C_{PK}}\right) = \alpha_K - \beta_1 X \quad (\text{ecuación 1})$$

Donde:

$K = 1, \dots, K-1$

C_{PK} = Probabilidad acumulada de estar en la categoría K o menor.

$1 - C_{PK}$ = Probabilidad de estar por encima de la categoría K.

Por lo que se estimarán K-1 ecuaciones de manera simultánea. La fórmula de probabilidad acumulada es:

$$C_{PK} = \frac{\exp(a_k - b_k)}{1 - \exp(a_k - b_k)} \quad (\text{ecuación 2})$$

Donde:

P_K : Es la probabilidad de estar en el nivel K.

C_{PK} : Es la probabilidad acumulada de estar en el nivel K o menor.

$1 - C_{PK}$: Probabilidad de estar debajo del nivel K.

$$C_{PK} = P_1 + P_2 + P_3 + P_k \quad (\text{ecuación 3})$$

4.4.1.1. Interpretación de los resultados

El modelo de probabilidades proporcionales estima entonces tres ecuaciones en el caso de la variable dependiente de la agencia docente, en vista de que consta de cuatro niveles ($K=4$). Dichos niveles son obtenidos con la suma de las cuatro variables con las que fue construida la variable dependiente (*iniciativa*, *apoyo_comp*, *apoyo_sup* y *colab_tareas*). Esto es, si un docente encuestado respondió “Sí” a las cuatro preguntas, entonces se colocará en el nivel 4. En el caso de responder “Sí” a tres de las cuatro preguntas, entonces se ubicará en el nivel 3 y así sucesivamente. Lo anterior se explica con mayor detalle en la siguiente sección de variables.

Así, la primera ecuación hará una comparación entre el nivel 1 y los niveles 2, 3 y 4. La segunda ecuación comparará los niveles 1 y 2 con los niveles 3 y 4 y la tercera ecuación comparará los niveles 1, 2 y 3 con el nivel 4. Las probabilidades acumuladas, así como las probabilidades individuales, se calculan de la siguiente manera:

$$C_{P1} = \Pr(y \leq 1) = p_1 \quad (\text{ecuación 4})$$

$$C_{P2} = \Pr(y \leq 2) = p_1 + p_2 \quad (\text{ecuación 5})$$

$$C_{P3} = \Pr(y \leq 3) = p_1 + p_2 + p_3 \quad (\text{ecuación 6})$$

$$C_{P4} = \Pr(y \leq 4) = 1 \quad (\text{ecuación 7})$$

Por lo anterior, si se desea conocer, las probabilidades individuales se obtendrían de la siguiente forma:

$$P_1 = C_{P1} \quad (\text{ecuación 8})$$

$$P_2 = C_{P2} - C_{P1} \quad (\text{ecuación 9})$$

$$P_3 = C_{P3} - C_{P2} \quad (\text{ecuación 10})$$

$$P_4 = C_{P4} - C_{P3} \quad (\text{ecuación 11})$$

El modelo de probabilidades proporcionales, a diferencia de los modelos lineares que utilizan una distribución normal, no utiliza *pvalue* para determinar si una variable es estadísticamente significativa. En su lugar, el modelo no asume una distribución particular de la variable dependiente. Para determinar si un modelo es adecuado o no, es necesario llevar a cabo una evaluación general de la bondad del ajuste (*goodness of fit*) (Fagerland & Hosmer, 2016, 2017). Sobre este punto se brindan más detalles en la siguiente sección.

Los resultados del modelo de probabilidades proporcionales en R están dados en *log odds* o *logits*, lo que puede interpretarse como: Por una unidad de cambio en X_K , se espera que el logit cambie en β_K , manteniendo todas las demás variables constantes. Sin embargo, esta interpretación puede no tener mucho sentido, por lo que es mejor transformar los coeficientes a *odds*, por medio del exponente de dicho coeficiente. De esta forma, la interpretación cobra más sentido: Por una unidad de cambio en X_K , se espera que la probabilidad cambie en un factor de $\exp(\beta_K)$, manteniendo todas las demás variables constantes (Long & Freese, 2001).

4.4.1.2. Pruebas de bondad de ajuste (Goodness-of-fit) y supuesto de probabilidades proporcionales

El análisis de este capítulo fue realizado con la librería MASS de la aplicación R. Cada modelo fue construido a través del anidamiento de variables. Esto es, primero se construye un modelo “nulo”, en el cual se incluye únicamente la variable dependiente (*agencia_doc*) sin variables independientes (ver **Tabla 14**).

Tabla 14. Resultados del modelo nulo.

MODELO	
NULO	
1 2	0.049***
	[0.023, 0.106]
	t = -7.774
2 3	0.137***
	[0.084, 0.226]
	t = -7.896
3 4	0.393***
	[0.274, 0.563]
	t = -5.136
Num.Obs.	149
AIC	264.6
BIC	273.7
RMSE	3.41

Fuente: Elaboración propia con datos de encuesta docente.

Los primeros resultados (1|2, 2|3 y 3|4) comparan de manera acumulada las diferentes categorías de la variable dependiente. Por ejemplo, en la primera línea (1|2) se compara el nivel 1 con el nivel 2. En la segunda línea (2|3) se comparan el nivel 2 o menor (1 y 2), con el nivel 3. En la tercera línea (3|4) se compara el nivel 3 o menor (1, 2 y 3) con el nivel 4. Asimismo, el primer número de la segunda columna se refiere al coeficiente estimado, el cual puede ser dado en logs *odds* o *logits* o convertirse en *odds ratio*, mediante el exponencial del coeficiente obtenido en logs *odds*. Este último coeficiente permite una interpretación más sencilla de los resultados.

Para obtener el mejor modelo en cada hipótesis, se utilizó la función *stepAIC* en R. Dicha función permite hacer el proceso de anidamiento de variables de manera simple, ya que se introduce el modelo nulo y el modelo que contiene todas las variables del modelo definido previamente (Venables & Ripley, 2002). Posteriormente, la función hace una comparación entre el modelo nulo con las diferentes combinaciones de variables del modelo dos por medio de la prueba de razón de verosimilitud (*likelihood ratio test*), donde el mejor modelo es aquel con mayor significancia estadística, a través del criterio de información Akaike (AIC). Este criterio determina que el modelo con mejor ajuste es aquel con menor AIC (Long & Freese, 2001).

La hipótesis nula de la prueba de razón de verosimilitud estipula que todos los coeficientes o al menos uno de ellos es igual a cero (Hosmer & Lemeshow, 2000). Entonces, si la variable explicativa del segundo modelo es diferente de cero y con ello es estadísticamente significativa, se obtiene una probabilidad en *ChiSquare* menor al 0.05. Esto permite rechazar la hipótesis nula de que todos o al menos uno de los coeficientes es igual a cero, por lo que la variable independiente del segundo modelo aporta mayor explicación de los datos que el modelo nulo.

Una vez obtenido el modelo, es necesario comprobar el supuesto de probabilidades proporcionales, por medio de la prueba de líneas paralelas. Esta prueba determina que cada uno de los niveles de la variable dependiente tiene la misma pendiente y por ende, son paralelos. Este supuesto permite utilizar el modelo de probabilidades proporcionales para una interpretación de resultados más eficaz. La hipótesis nula de este modelo estipula que las pendientes no difieren, por lo que se buscaría tener un valor *p-value* mayor a 0.05 y con ello no poder rechazar la hipótesis nula.

En R existen diferentes librerías que permiten realizar esta prueba, como *brant* y *car* por mencionar dos ejemplos. Sin embargo, algunos autores mencionan que dichas pruebas no son confiables y sugieren llevar a cabo un análisis gráfico en su lugar (Venables & Ripley, 2002). Por lo que se proporcionará prueba de comprobación de este supuesto para cada uno de los modelos definidos.

4.5. Evaluación de las hipótesis

Dentro de los factores relacionados con un mayor desarrollo de agencia docente se encuentran la percepción de un ambiente cordial y positivo dentro del consejo (H1), recepción de retroalimentación constructiva (H2), uso eficiente del tiempo (H4), y tiempo dedicado a cursos, talleres y pláticas con expertos (H6). El Anexo 1 contiene las tablas con las estadísticas de cada una de las variables utilizadas, los modelos de este análisis, así como las ecuaciones de cada uno de los modelos.

Tabla 15. - Evaluación de hipótesis.

Hipótesis	Variable	Frec 1	Frec 0	Coefficiente	Exp	Intervalo Conf	T	PrChiSq
	escucha_activa	135	15	-0.496	-	[-1.424, 0.432]	1.06	0.22

H1 – Ambiente	escucha_respeto	140	10	0.684	-	[0.290, 1.078]	3.44	0.22
	ambiente_cordial**	134	16	1.375	3.96	[0.376, 2.374]	2.72	0.008
H2 – Colaborativo	dispuestos_comp	115	35	-0.289	-	[-1.346, 0.691]	0.56	0.39
	retro_const**	116	34	0.780	2.18	[-0.010, 1.569]	1.95	0.05
	dialogo_const	126	24	0.259	-	[-0.868, 1.347]	0.46	0.39
H3 – Deliberativo	id_prob_collect_cte	133	17	0.74	-	[0.15, 3.66]	1.084	0.438
	acuerdo_collect_cte	135	15	1.03	-	[0.19, 5.51]	2.19	-0.128
	dialog_alt_cte	133	17	1.00	-	[0.17, 6.01]	1.82	-0.168
H4 – Seguimiento	plan_accion	128	22	0.280	-	[-0.102, 0.661]	1.45	0.36
	seg_pendientes	105	45	-0.312	-	[-0.920, 0.297]	-1.01	0.36
	t_productivo**	113	37	0.570	1.77	[-0.207, 1.347]	1.45	0.05
H5 – Moderación participativa	modera_compañero_doc ente	99	51	0.62	-	[0.1334, 1.391]	1.61	0.106
	modera_colaboracion	49	101	-0.73	-	[-1.569, 0.093]	-1.73	0.08
H6 – Tiempo dedicado	t_academic_estud	113	37	0.112	-	[-0.794, 1.019]	0.25	0.72
	t_conducta_estud	132	18	0.145	-	[-1.132, 1.422]	0.22	0.72
	t_actividad_equipo	129	21	-0.085	-	[-1.167, 0.996]	-0.16	0.72
	t_cursos**	137	12	2.039	7.69	[0.204, 5.051]	1.80	0.05
	t_seguimiento_cte_ant **	140	10	-1.147	0.32	[-2.557, 0.332]	-1.60	0.05
H7 – Recursos	rec_CTE_material	101	49	-0.375	-	[-1.23, 0.48]	-0.85	-
	rec_CTE_tecno	126	24	-0.111	-	[-1.16, 0.94]	-0.31	-
	rec_CTE_finan	13	137	0.975	-	[-0.7, 2.66]	1.13	-
	rec_CTE_tecnicos	20	130	0.294	-	[-0.91, 1.49]	0.48	-
	rec_CTE_humanos	10	140	-0.715	-	[-2.01, 0.648]	-1.02	-
	rec_CTE_ninguno	5	145	15.62	-	[15.620, 15.620]	5263 6125 89.54	-

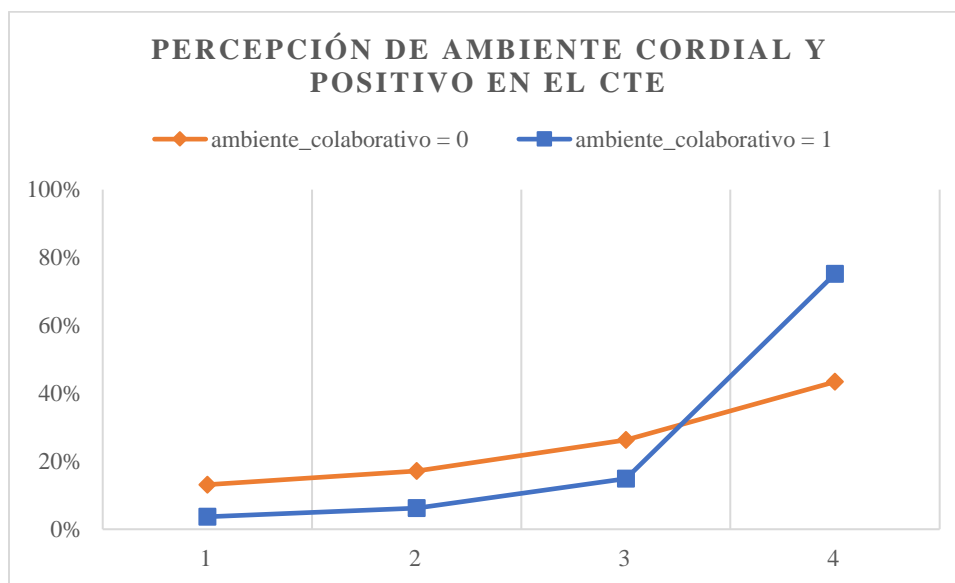
Fuente: elaboración propia.

La hipótesis uno (H1) evalúa si, dentro de las sesiones de CTE, los participantes escuchan de manera activa a los demás, se escucha de manera respetuosa y se promueve un ambiente cordial y positivo entre sus miembros, entonces los docentes desarrollarán mayor de agencia. Como variable estadísticamente significativa únicamente a *ambiente_cordial*, la cual tiene un coeficiente positivo (1.38), lo que indica que aquellos individuos que perciben un ambiente cordial y positivo en las sesiones de CTE se asocian con un incremento en las probabilidades de estar en los valores altos

de agencia docente en comparación con los valores bajos de agencia. Al convertir el coeficiente de logs a *odds*, obtenemos: $\exp(1.38) = \underline{3.96}$.

Lo anterior significa que la probabilidad de estar en el nivel máximo de agencia docente (4) en comparación con estar en niveles menores es **3.96** más alta para los docentes que perciben un ambiente más cordial y positivo dentro de las sesiones de CTE. Al obtener las probabilidades individuales, se observa que la probabilidad de estar en la categoría cuatro de agencia docente es del **75.2%** en los docentes que perciben un ambiente cordial y positivo, mientras que los docentes que no lo perciben tienen una probabilidad del **43.4%** de estar en la categoría cuatro de agencia docente.

Gráfica 1. Probabilidad por nivel de agencia docente, de acuerdo con percepción de ambiente cordial y positivo en CTE.



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta docente.

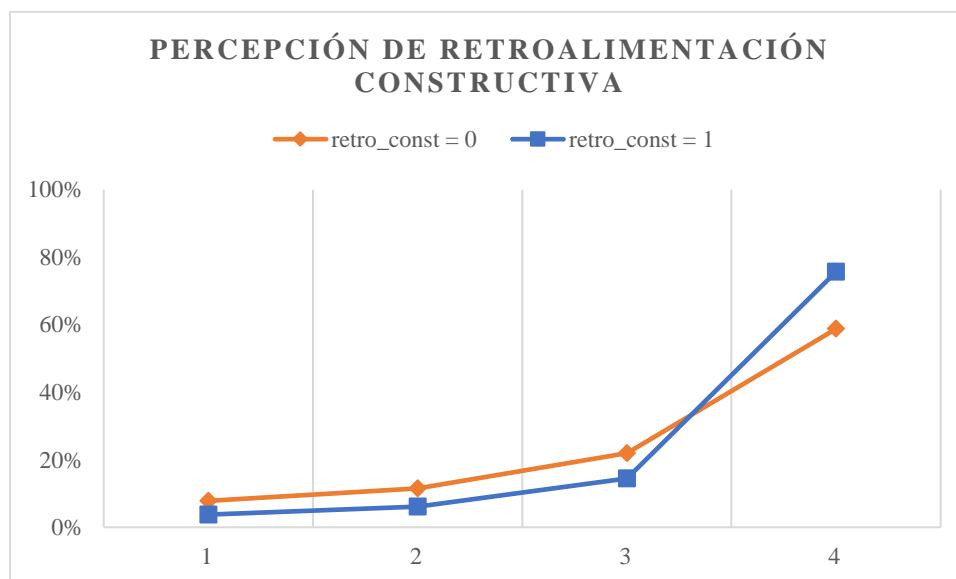
Con la hipótesis uno, comprobamos que el ambiente en el que transcurren las sesiones de CTE es relevante para desarrollar agencia docente. Si los docentes perciben un ambiente cordial y positivo tienen **75.2%** más probabilidades de presentar iniciativas, mostrar apoyo o disenso a compañeros o superiores y a colaborar en actividades y tareas producto de las iniciativas generadas en el CTE. Como ya se mencionó, no es posible determinar una relación entre *escucha_activa* y *escucha_respeto* y agencia docente.

La hipótesis dos (H2) evalúa si dentro de las sesiones de CTE todos están dispuestos a compartir su experiencia y mejores prácticas docentes, sus miembros dan retroalimentación constructiva al resto, y se promueve un diálogo constructivo y participativo, entonces los docentes desarrollarán mayor de agencia. De este modelo únicamente se pueden inferir resultados de la variable independiente *reto_constructiva*, la cual fue estadísticamente relevante en el modelo.

El signo del coeficiente de la variable *reto_constr* es positivo (0.78), lo que indica que aquellos individuos que perciben una retroalimentación constructiva en las sesiones de CTE se asocian con un incremento en las probabilidades de estar en los valores altos de agencia docente en comparación con los valores bajos de agencia. Al convertir el coeficiente de logs a *odds*, obtenemos: $\exp(0.78) = \underline{2.18}$.

Lo anterior significa que la probabilidad de estar en el nivel máximo de agencia docente (4) en comparación con estar en niveles menores es **2.18** más alta para los docentes que perciben mayor retroalimentación constructiva. Al obtener las probabilidades individuales, se observa que la probabilidad de estar en la categoría cuatro de agencia docente es del **75.7%** en los docentes que perciben mayor retroalimentación constructiva, mientras que los docentes que no lo perciben tienen una probabilidad del 58.8% de estar en la categoría cuatro de agencia docente.

Gráfica 2. Probabilidad por nivel de agencia docente de acuerdo con la percepción de retroalimentación constructiva.



Fuente: Elaboración propia con datos de encuesta docente.

La hipótesis dos permite determinar que recibir retroalimentación constructiva en las sesiones de CTE tiene un impacto positivo en el desarrollo de la agencia docente. Si los docentes perciben que, dentro de las sesiones de consejo, sus participantes dan retroalimentación constructiva al resto tienen **75.7%** más probabilidades de presentar iniciativas, mostrar apoyo o disenso a compañeros o superiores y a colaborar en actividades y tareas producto de las iniciativas generadas en el CTE.

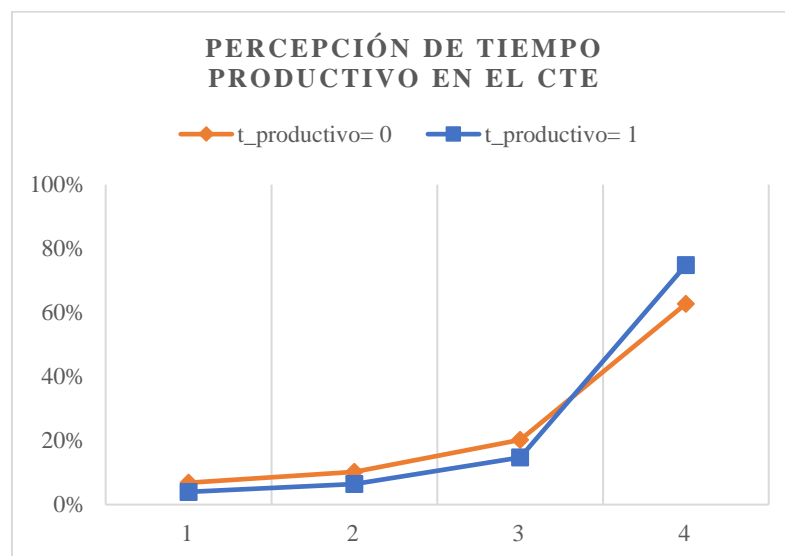
La hipótesis tres (H3) evalúa si dentro de las sesiones de CTE, entre todos identifican los problemas que requieren atención, se llegan a acuerdos de manera colectiva, y se dialogan las alternativas posibles para dar solución a los problemas identificados, entonces los docentes desarrollarán mayor de agencia. En este caso, ningún modelo fue mejor que el modelo nulo, por lo que esta hipótesis no puede ser evaluada.

La hipótesis cuatro (H4) evalúa si dentro de las sesiones de CTE, se elabora un plan de acción para llevar a cabo los acuerdos alcanzados, se da seguimiento a los asuntos pendientes de sesiones anteriores y el tiempo del CTE es aprovechado de manera productiva, entonces los docentes desarrollarán mayor agencia.

A partir de este modelo, se pueden inferir resultados de la variable independiente *t_productivo*, la cual fue estadísticamente relevante en el modelo. De las variables *plan_accion* y *seg_pendientes* no se cuenta con información suficiente para concluir una relación con la agencia docente. El signo del coeficiente de la variable *t_productivo* es positivo (0.57), lo que indica que aquellos individuos que perciben que el tiempo en el CTE es productivo se asocian con un incremento en las probabilidades de estar en los valores altos de agencia docente en comparación con los valores bajos de agencia.

Al convertir el coeficiente de logs a *odds*, se obtiene: $\exp(0.57) = \mathbf{1.77}$. Esto significa que la probabilidad de estar en el nivel máximo de agencia docente (4) en comparación con estar en niveles menores es **1.77** más alta para los docentes que perciben que el tiempo en el CTE se aprovecha de manera productiva. Al obtener las probabilidades individuales se observa que la probabilidad de estar en la categoría cuatro de agencia docente es del **74.9%** en los docentes que perciben que el tiempo en el CTE es aprovechado de manera productiva, mientras que los docentes que no lo perciben tienen una probabilidad del **62.8%** de estar en la categoría cuatro de agencia docente.

Gráfica 3. Probabilidad por nivel de agencia docente, de acuerdo con percepción de que el tiempo en el CTE es productivo.



Fuente: elaboración propia con datos de encuesta docente.

Esta hipótesis permite determinar que la percepción de que el tiempo del CTE es aprovechado de manera productiva tiene un impacto positivo en el desarrollo de la agencia docente. Si los docentes perciben que, dentro de las sesiones de consejo, el tiempo es aprovechado de manera productiva tienen **74.9%** más probabilidades de presentar iniciativas, mostrar apoyo o disenso a compañeros o superiores y a colaborar en actividades y tareas producto de las iniciativas generadas en el CTE. Como ya se mencionó, no es posible determinar una relación entre *plan_accion* y *seg_pendientes* y agencia docente.

La hipótesis cinco (H5) evalúa que un tipo de moderación más participativo y colaborativo en el CTE estará directa y positivamente relacionado con un mayor desarrollo de la agencia docente. Sin embargo, en R, utilizando la sintaxis *stepAIC* para obtener cuál era el mejor modelo, ningún modelo fue mejor que el modelo nulo, por lo que esta hipótesis no puede ser evaluada.

La hipótesis seis (H6) evalúa que a mayor tiempo dedicado en el CTE a temas académicos o de conducta de los estudiantes, así como a actividades por equipos de trabajo, cursos de capacitación docente y seguimiento a propuestas, ideas o acciones de sesiones anterior de CTE, estará positivamente relacionado con un mayor desarrollo de agencia docente.

El modelo con las variables explicativas, t_cursos y $t_seguimiento_cte_ant$ resultó ser estadísticamente significativo. De las variables $t_academic$, $t_conducta_est$ y $t_actividad_equipo$ no se cuenta con información suficiente para concluir una relación con la agencia docente. El signo del coeficiente de la variable t_cursos es positivo (2.039), lo que indica que aquellos individuos que destinan tiempo para cursos de capacitación, talleres o pláticas con expertos en las sesiones de CTE se asocian con un incremento en las probabilidades de estar en los valores altos de agencia docente en comparación con los valores bajos de agencia.

Al convertir el coeficiente de logs a *odds*, obtenemos: $\exp(2.039) = \underline{7.687}$. Esto significa que la probabilidad de estar en el nivel máximo de agencia docente (4) en comparación con estar en niveles menores es **7.687**, más alta para los docentes que dedican tiempo a cursos, talleres y pláticas con expertos dentro de las sesiones de CTE, manteniendo otras variables constantes.

Al obtener las probabilidades individuales, se observa que la probabilidad de estar en la categoría cuatro de agencia docente es del **95.1%** en los docentes que destinan tiempo en el CTE para cursos, talleres y pláticas de capacitación, mientras que los docentes que no destinan tiempo para dichas actividades tienen una probabilidad del **71.7%** de estar en la categoría cuatro de agencia docente.

Gráfica 4. Probabilidad por nivel de agencia docente, de acuerdo con tiempo destinado a cursos de capacitación, talleres y pláticas con expertos en CTE.

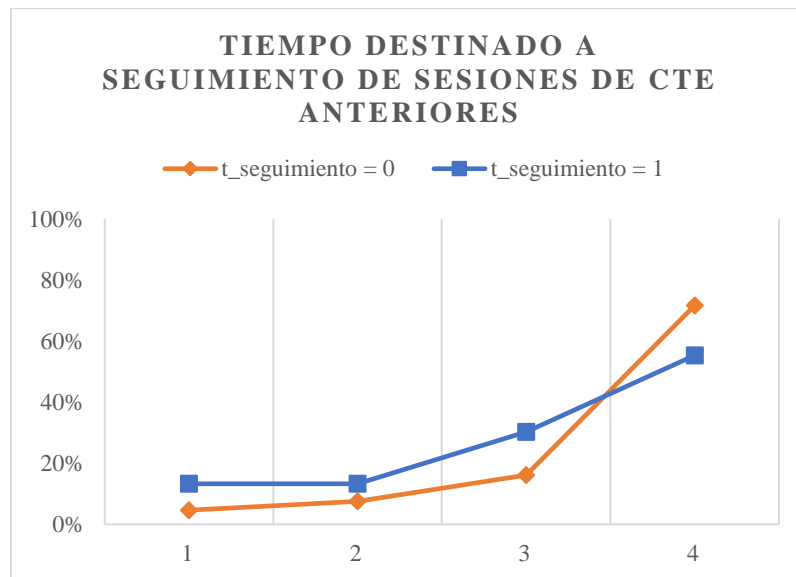


Fuente: Elaboración propia.

El signo del coeficiente de la variable $t_seguimiento_cte_ant$ es negativo (-1.147), lo que indica que aquellos individuos que destinan tiempo en dar seguimiento a propuestas, ideas o acciones de sesiones de CTE anteriores se asocian con menores probabilidades de estar en los valores altos de agencia docente, manteniendo otras variables constantes.

Al convertir el coeficiente de logs a *odds*, obtenemos: $\exp(-1.147) = \underline{0.317}$. Esto significa que la probabilidad de estar en el nivel máximo de agencia docente (4) en comparación con estar en niveles menores se reduce, esto es, la probabilidad es **0.317** menores para los docentes que dedican tiempo a dar seguimiento a las propuestas, ideas o acciones de sesiones anteriores de CTE. Al obtener las probabilidades individuales se observa que la probabilidad de estar en la categoría cuatro de agencia docente es del **55.4%** en los docentes que destinan tiempo en el seguimiento de propuestas, ideas o acciones de sesiones de CTE previas, mientras que los docentes que no destinan tiempo para dichas actividades tienen una probabilidad del **71.7%** de estar en la categoría cuatro de agencia docente.

Gráfica 5. Probabilidad por nivel de agencia docente, de acuerdo con tiempo destinado a cursos de capacitación, talleres y pláticas con expertos en CTE.



Fuente: Elaboración propia

La hipótesis seis (H6) permite determinar que dedicar más tiempo a cursos de capacitación, talleres o pláticas de expertos en las sesiones de CTE tiene un efecto relacionado con el desarrollo de la agencia docente. Si los docentes dedican mayor tiempo dentro de las sesiones de consejo a cursos de capacitación, talleres o pláticas de expertos tienen 95.1% más probabilidades de presentar iniciativas, mostrar apoyo o disenso a compañeros o superiores y a colaborar en actividades y tareas producto de las iniciativas generadas en el CTE.

Por el contrario, dedicar más tiempo al seguimiento a propuestas, ideas o acciones de sesiones anteriores tiene un efecto negativo en el desarrollo de la agencia docente. Esto es, si los docentes dedican mayor tiempo dentro del consejo al seguimiento a propuestas, ideas o acciones de sesiones anteriores tienen menos probabilidades de presentar iniciativas, mostrar apoyo o disenso a compañeros o superiores y a colaborar en actividades y tareas producto de las iniciativas generadas en el CTE.

En la encuesta también se solicitó a los docentes que reporten un promedio de duración de actividades que llevan a cabo en el consejo. Esto con la finalidad de determinar a qué actividades dedican más o menos tiempo. La **Tabla 16** muestra la estadística descriptiva del tiempo estimado de duración (en minutos) por el tipo de actividad llevada a cabo en el CTE. Las preguntas cerradas contenían respuestas por rangos de tiempo, donde el valor mínimo era cero y el máximo noventa minutos o más.

Los resultados se calcularon con el promedio de dichos rangos, así el rango de 1 a 15 minutos, por ejemplo, es igual a 8. El valor 23 representa el rango de 15 a 30 minutos, el 38 es el rango de 30 a 45 minutos, y el 103 representa más de 95 minutos. Debido a la manera en la que fue recabada esta información, donde, por una parte, los docentes que participaron en la encuesta lo hicieron estimando un tiempo promedio y por otra, las respuestas fueron recabadas en rangos; la información presentada en la siguiente tabla sirve solo como una referencia que permite llevar a cabo una comparativa, pero no se trata de duraciones calculadas en tiempo real.

Tabla 16. Estimación promedio por tipo de actividad en el CTE (minutos).

TIPO DE ACTIVIDAD	MIN	1ST Q	MEDIA-NA	PROM	MODA	3RD Q	MAX
Seguimiento al Plan Escolar de Mejora Continua (PEMC) o la Ruta de Mejora Escolar (RME).	0	26.8	53	48.1	38	68	103

Diálogo sobre temas académicos de los estudiantes.	0	23	38	45.5	53	53	103
Elaboración de productos o material para entregar como evidencia.	0	23	38	41.4	38	53	103
Desarrollo de actividades por equipos de trabajo.	0	23	38	38.6	38	53	103
Diálogo sobre temas de conducta o disciplina de los estudiantes.	0	23	38	38.5	38	53	103
Lectura, actividades o videos de las guías de la SEP.	0	23	23	33.6	23	38	103
Seguimiento a propuestas, ideas o acciones de sesiones anteriores.	0	8	23	29.3	23	38	103
Diálogo sobre temas administrativos escolares relacionados con la SEP	0	8	23	28.6	23	38	103
Diálogo sobre temas administrativos escolares relacionados con la Autoridad Educativa Federal de la CDMX.	0	8	23	27.3	23	38	103
Cursos de capacitación, talleres o pláticas de expertos.	0	0	8	22.3	23	38	103
Planeación de eventos o ceremonias escolares.	0	8	23	21.2	0	38	103

Fuente: Elaboración propia con datos de encuesta docente.

Cabe destacar que las actividades incluidas en la tabla anterior no se realizan en cada una de las sesiones de consejo. Dependiendo de la agenda del director escolar o del moderador, previo acuerdo con el supervisor escolar en el Consejo Técnico de Zona, se pone más atención a ciertas tareas que a otras. A pesar esto, la tabla sí permite comparar las diferentes actividades que se llevan a cabo y determinar a cuáles se les destina más tiempo.

Por ejemplo, las actividades a las que dedican mayor tiempo, en promedio, es al seguimiento al Plan Escolar de Mejora Continua (PEMC), al diálogo sobre temas académicos de los estudiantes y la elaboración de productos o el material para entregar como evidencia. Dentro de las actividades con menor tiempo destinado se encuentran la planeación de eventos o ceremonias escolares y los cursos de capacitación, talleres o pláticas con expertos.

El PEMC es un proyecto diagnóstico multianual de la situación de la escuela, con objetivos, metas y acciones para atenderlas. Este se elabora durante la fase intensiva del CTE, antes del inicio del ciclo escolar y, al igual que para las sesiones ordinarias, la SEP establece guías para las escuelas. En el ciclo escolar 2021-2022, la SEP contempló ocho ámbitos para la elaboración del PEMC: 1) aprovechamiento académico y asistencia de los alumnos, 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.¹²

Los productos o el material para entregar como evidencia incluida en las guías de la SEP y el PEMC son lineamientos a nivel federal. Como se mencionó en el capítulo anterior, las autoridades medias e inmediatas discuten y modifican este material para ser discutido y llevado a cabo en el CTE, por lo que los docentes pueden verlo como trabajo adicional burocrático al tener que ajustarlo a un formato dado, con temas predefinidos, y que pueden estar no alinearse a su contexto o necesidades.

Otras actividades que fueron comentadas en las preguntas abiertas son las pausas activas de 15 minutos, un descanso a la mitad de la reunión, presentación de asuntos generales o del reglamento interno, organización de concursos o cursos propuestos por la autoridad educativa, y actividades para los alumnos de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).

La hipótesis siete (H7) evalúa que la disponibilidad de apoyos y recursos (técnicos, financieros, humanos y tecnológicos) para llevar a cabo propuestas e iniciativas, producto de las sesiones de CTE estará directa y positivamente relacionado con un mayor desarrollo de la agencia docente. En R se utilizó la sintaxis `stepAIC` para obtener cuál era el mejor modelo. Con ello, el modelo uno, el cual contiene la variable explicativa `rec_CTE_ninguno`, resultó mejor modelo que el nulo ($PrChiSq = 0.05$). Sin embargo, el valor obtenido de *t-value* es demasiado extremo, por lo que se estima que este no es un modelo relevante.

La **Tabla 17** muestra que los docentes cuentan con recursos limitados para llevar a cabo las iniciativas o propuestas producto del trabajo colectivo dentro del consejo. La mayoría tiene acceso a recursos tecnológicos, donde el 84.0% de los participantes tienen acceso a computadoras, internet, tabletas o proyectores. El 67% tiene acceso a recursos materiales como papelería, libros o revistas y tan solo el 13.3% de los docentes tuvo acceso a recursos técnicos como capacitación, curso, talleres o diplomados. Únicamente, el 8.7% de los participantes reportó que tiene acceso a recursos financieros (ver **Tabla 17**).

¹² Recuperado de https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202108/202108-RSC-EWZjR7jRlh-Gua_CTE_Fase_Intensiva_PPS_FINAL.pdf

Tabla 17. Tipo de recursos para llevar a cabo las iniciativas del CTE.

Recursos	Con acceso	Sin acceso
Tecnológicos (computadoras, acceso a Internet, laptops, tabletas, proyectores, etc.)	126 84.0%	24 16.0%
Materiales (papelería, libros, revistas, etc.)	101 67.3%	49 32.7%
Técnicos (capacitación como cursos, talleres, diplomados, etc.)	20 13.3%	130 86.7%
Humanos (contratación o pago de personal de apoyo)	10 6.7%	140 93.3%
Financieros	13 8.7%	137 91.3%
Ninguno	5 3.3%	145 96.7%

Fuente: elaboración propia con datos de encuesta docente.

La limitación de recursos puede ser un factor que inhiba el desarrollo de agencia docente (Priestley et al., 2015), por lo que es un factor importante a tomar en cuenta en este análisis. Como lo ha señalado la literatura de burocracia a nivel de calle, los recursos a los que tienen acceso los funcionarios de primera línea son escasos (Hupe et al., n.d.; Lipsky, 2010).

4.6. Análisis con métodos mixtos

Una proporción significativa de los docentes reportó ejercer agencia en el CTE (71.3%), de acuerdo con la operacionalización de la variable construida en esta investigación. De igual manera, los docentes calificaron de manera positiva los factores explorados en las hipótesis (ambiente, colaboración, deliberación y seguimiento), a excepción de los recursos. Sin embargo, la información cuantitativa, por sí sola, no permite determinar la frecuencia en la que se presenta la manifestación de agencia o su relevancia.

Por ello, la información cualitativa cobra importancia para determinar mayores detalles sobre la agencia de los docentes en el consejo. Para conocer las condiciones bajo las cuales la manifestación de agencia es llevada a cabo, se incluyó una sección en la encuesta para profundizar con mayor detalle las circunstancias que enfrentaban al proponer iniciativas, expresar apoyo o desacuerdo a compañeros docentes o autoridades y sobre la colaboración de tareas o acciones de iniciativas.

Esta sección incluía también preguntas abiertas, lo que permitió analizar con mayor profundidad la información obtenida y compararla y contrastarla con la información cualitativa. Dentro de las categorías de segundo orden de estas preguntas abiertas se obtuvieron cinco categorías: 1) jerarquía, 2) seguimiento y uso del tiempo, 3) recursos y apoyo, 4) compromiso, y 5) agencia colectiva. A continuación, se analizan cada una de ellas, integrando información de las encuestas también.

4.6.1. Jerarquía

La figura del director escolar influye de manera significativa en el funcionamiento del CTE. Además de ser el responsable de presidir la reunión, puede llegar a tener poder de veto hacia las iniciativas que proponen los docentes. En este caso, puede darse un proceso deliberativo dentro del consejo, pero el director decidir no llevarlo a cabo. Lo anterior puede deberse, en ocasiones, por ir en contra de la normatividad o por falta de recursos.

“De repente las autoridades son las que frenan iniciativas por falta de recursos” (encuestado #141)

Sin embargo, la jerarquía y el poder que representa el director dentro del consejo puede limitar la participación de los docentes dentro de este espacio. En parte porque pueden sentirse que no tienen un apoyo o respaldo, que son escuchados, sus opiniones no son tomadas en cuenta o por miedo a posibles represalias. El trabajo colaborativo también se puede ver afectado porque las diferencias que puedan existir entre el docente y el director serán trasladadas al consejo. Esto es, si entre un docente y el director existe un problema, esto puede limitar la toma de acuerdos y las opiniones como colectivo.

“En el desgaste de los directivos hacia los docentes, se prefiere no entrar en conflicto para que no haya represalias” (encuestado #47)

“Solo se toma en cuenta, en la mayoría de las ocasiones, al personal que apoya a la directora” (encuestado #8)

Asimismo, se identifica falta de apoyo por parte de la autoridad educativa media y estatal o federal. Esto debido a que los docentes no tienen maneras de negociar o hacer modificaciones a la normatividad, por lo que cualquier cambio queda fuera de su alcance. Tampoco tienen forma de

decidir qué temas tratar en el consejo, pues vienen determinados por la SEP federal, por medio de las guías de trabajo para cada sesión del consejo.

“He encontrado apoyo, a veces no hay los recursos necesarios, a veces hay contradicciones con lo que se pide y con la normatividad, ya que el marco jurídico se convierte en una limitante que impide implementar algunos cambios que considero importantes” (encuestado #28)

“Yo creo que también deberían de decir qué temas quieres que tratemos en el consejo, que todo el colectivo diga este tema, este tema y este tema. Para que sea de interés de la mayoría y poder avanzar en algo, pero te digo, pues siempre los temas vienen determinados por la SEP.” (CM_Doc_Prim_M5)

“Por parte de la autoridad inmediata (directivos) sí se brinda el apoyo. Pero si se necesita del apoyo de otras autoridades más altas, el apoyo nunca llega.” (encuestado #30)

Las guías que publica la SEP, de manera oficial, tienen un uso opcional, pero son utilizadas por las autoridades medias, por lo que su cumplimiento puede ser impuesto por los Comités de Sector o de Zona. Sin embargo, las escuelas encuentran diferentes maneras de dar atención a las guías. Algunas escuelas, por ejemplo, dividen las actividades por grados o por academias (asignaturas) y posteriormente se reúnen para compartir el trabajo de manea plenaria.

“En realidad, el cuadernillo y esa actividad de consejo técnico, pues depende de cada escuela porque hay maestros o directores en este caso que, para no hacernos tanto trabajo, lo trabajamos por grado, que es nuestro caso. Así que trabajamos por grado, por grado trabajamos ciertas actividades y nos repartimos, el primer grado una actividad, segundo y tercero y así. Y yo creo que ha sido una buena estrategia de la directora porque no ha sido mucho trabajo... de esa manera, destinamos ese tiempo a otras actividades... de esa manera nosotros hemos trabajado y sí nos ha funcionado y creo que, pues sí nos ha ayudado mucho que hemos colaborado más como colegiado.” (EdoMex_Doc_Prim_M9)

El cumplimiento de las guías puede ocasionar una percepción negativa en los docentes, ya que las actividades no se encuentran alineadas con las necesidades inmediatas de las escuelas. Algunos docentes mencionaron que los temas incluidos en las guías pueden llegar a ser repetitivos o ajenos a su contexto y circunstancias. Además, su cumplimiento puede llevarles la sesión de consejo

completa o gran parte de ella, por lo que la naturaleza del consejo y del trabajo colectivo y colaborativo no es aprovechado de manera adecuada.

“Entonces, se nos va hora y media y luego para hacer el cochinerero que hacemos porque lo hacemos sin ganas ...a veces, este tipo de actividades son las que de verdad no entiendo cuál es la necesidad de hacerlas y las tenemos que hacer ... no sé si me esté mintiendo, pero (la directora) dice que las tienen que subir a una plataforma, de que hicimos la junta.”
(CM_Doc_Prim_M13)

En general, los docentes perciben un clima de apoyo y participación colectiva dentro del consejo. Sin embargo, resaltan algunos obstáculos que limitan su participación e iniciativa dentro del CTE, los cuales se relacionan con la jerarquía a nivel federal, media y escolar en la cual se desarrolla el consejo. Así como los escasos mecanismos que tienen para modificar las reglas formales y con ello llevar a cabo las iniciativas acordadas.

“Se promueve un ambiente cordial y participativo con el fin de alcanzar los objetivos propuestos y así sortear las diferentes situaciones de riesgo que puedan suscitarse durante el ciclo escolar.” (encuestado #10)

“Se busca tener un ambiente de respeto para así poder llegar a buenos acuerdos por el bien de la escuela y los estudiantes y así poder cumplir con nuestros objetivos planteados por escuela.” (encuestado #76)

4.6.2. Seguimiento y uso del tiempo

El análisis cuantitativo sugiere que la percepción del uso productivo del tiempo (H4) está relacionada con un mayor desarrollo de agencia. Sin embargo, en ocasiones los docentes perciben que los temas abarcados en el consejo son repetitivos y el tiempo no llega a utilizarse de manera efectiva. De igual forma, el modelo ordinal indica que hay una relación negativa entre el tiempo dedicado al seguimiento de propuestas, ideas o acciones de sesiones anteriores (H6) y el desarrollo de agencia. Lo anterior puede deberse a la sensación de repetición de temas que no son culminados de manera efectiva, falta de acuerdos o de compromiso para cumplir con las tareas asignadas o falta de recurso, por lo que los asuntos no resueltos pueden llegar a surgir una y otra vez en las reuniones de consejo.

“A veces se pierden las propuestas en la práctica por falta de tiempo” (encuestado #36)

“Entonces cuando llegamos al punto de organización ya nos faltaba tiempo, ya nos quedaban diez o quince minutos porque venía muy cargada la guía o venía muy cargado las actividades anteriores o se perdía tiempo como tal. Y que la realidad en los CTE también se pierde y se pierden demasiado tiempo, porque nos confiamos, porque lo aprovechamos para otras cosas, porque no es nada más.” (Sin_Dir_Prim_04)

“Por las desviaciones de tema que luego surgen, el tiempo tan efímero, los compañeros que externan sus inquietudes y se prolongan, y para darle prioridad a las actividades de la guía.” (encuestado #126)

En este caso, si los docentes dedican tiempo y esfuerzo a la deliberación y a la propuesta de iniciativas, el no formalizar un plan de acción concreto afecta su motivación y puede ocasionar que vean su tiempo en el consejo como un trámite más que deben de cumplir.

“Aunque se ha propuesto acciones de mejora no se gestiona el plan de acción” (encuestado #63)

“Se plantean propuestas, pero no existe el seguimiento adecuado.” (encuestado #33)

“En algunas ocasiones, se pierde mucho tiempo en temas que son de forma y no de fondo, no se lleva un seguimiento a los acuerdos o términos de juntas anteriores lo que hace que cada junta se vuelva más tediosa, porque se termina repitiendo las mismas situaciones en mesa que se vieron o tocaron en juntas anteriores.” (encuestado #101)

La percepción del uso eficiente del tiempo, así como de un seguimiento adecuado de los acuerdos y de un plan de acción, son factores que pueden estar relacionados con un mayor desarrollo de agencia. Lo anterior puede deberse a la participación del docente en el CTE, quienes tienen un papel pasivo, ya que no participan en la elaboración de la agenda del consejo o en la moderación de este, y sus iniciativas están supeditadas por las autoridades educativas inmediatas, medias y federales.

4.6.3. Recursos y apoyo

La limitación de recursos económicos y materiales para que sus miembros ejecuten los planes propuestos puede ser un factor que inhiba el desarrollo de agencia docente (Priestley et al., 2015), por lo que es un factor importante a tomar en cuenta en este análisis. Como lo ha señalado la literatura de burocracia a nivel de calle, los recursos a los que tienen acceso los funcionarios de primera línea son escasos (Hupe et al., n.d.; Lipsky, 2010). Los participantes de la encuesta señalaron que solo disponen del trabajo de los docentes. En ocasiones, inclusive, han hecho uso de recursos propios.

“En ocasiones es complicado darle seguimiento debido a la falta de recursos.” (encuestado #20)

“Te encargan actividades, luego terminas poniendo de tus recursos para llevarlas a cabo” (encuestado #47)

“Se realizan las actividades dadas por superiores, pero es difícil realizarlas porque no hay muchos recursos en la institución, es necesario poner recursos propios” (encuestado #78)

“Existe toda la disposición para dar seguimiento en dichas cuestiones, pero no los recursos necesarios para poder resolverlas. En dichos casos ha sido necesario emplear mis propios recursos para dar el seguimiento y solución de estas acciones” (encuestado #20)

Aunado al restringido acceso a recursos, los docentes reportaron que, durante la deliberación del consejo, los acuerdos que se toman pueden llegar a ser limitados también. Es decir, las iniciativas pueden llegar a ser restringidas, pues son diseñadas a partir del poco o nulo acceso a recursos. En este caso, las soluciones o iniciativas pueden resultar limitadas en vista de que se originan sin una alternativa de buscar recursos adicionales.

“La escuela cuenta con recursos limitados. Se procura tomar aquellas propuestas que no implican recursos onerosos para que todos puedan llevarlas a cabo” (encuestado #130)

“En general los acuerdos se basan con lo disponible en la escuela tanto recursos, infraestructura y personal” (encuestado #6)

“He llevado a cabo iniciativas aprobadas después de una evaluación del cuerpo directivo, pero sin apoyo en recursos.” (encuestado #39)

En ocasiones, los participantes del consejo pueden encontrar alternativas para tener acceso a recursos. En la encuesta se reportó que algunas de estas soluciones se llevan a cabo a través de la colaboración de estudiantes y padres de familia, así como otras fuentes de ingresos como son las cooperativas:

“A veces se solicitan cosas o soluciones para las que la escuela no tiene recursos, pero aun así se cumple con la expectativa por el bien de los alumnos.” (encuestado #84)

“Porque se buscan mecanismos para obtener recursos económicos y materiales a través de cooperativa escolar y/o sociedad de padres de familia.” (encuestado #147)

Así, el acceso a recursos está relacionado con el desarrollo de agencia docente. Por una parte, la falta de recursos materiales y humanos puede generar apatía en los docentes debido a que saben que sus iniciativas pueden no llevarse a cabo por esta limitante. Por otra parte, puede generarles mayor carga de trabajo y representar una tarea onerosa, pues tienen que invertir recursos propios para llevarlas a cabo o buscar alternativas de financiamiento, lo que implica mayor trabajo para ellos.

En general, los docentes mencionaron el poco acceso a recursos y cómo ajustan sus iniciativas, dado que no cuentan con ellos. Al limitarse por no contar con recursos, los docentes también limitan las posibles soluciones, por lo que su efectividad podría ser mínima o temporal. Sin duda, la motivación de vencer el obstáculo que presenta la falta de recursos es un factor que debe ser incluido en el desarrollo de agencia docente.

4.6.4. Compromiso

La jerarquía en la que está incrustado el consejo, así como la que existe dentro de este puede afectar el compromiso que tienen los docentes. La falta de un seguimiento a los temas discutidos en el consejo, y la percepción de que el tiempo no es utilizado de manera productiva, pueden limitar la agencia docente. Esta falta de compromiso puede ocasionar una actitud pasiva por parte del docente, donde este solo cumpla con su asistencia, pero no esté comprometido con el trabajo colaborativo y participativo.

“Pocos profesores se comprometen realmente con el CTE, ya que algunos lo ven como pérdida de tiempo, por los temas que se tocan, ya que son repetitivos.” (encuestado #58)

“Aunque se promueve un ambiente de respeto y participación es común que los compañeros estén realizando trabajos de sus asignaturas.” (encuestado #16)

“En ocasiones proponer implica hacer el trabajo sola, así funciona en mi escuela. Existe mucha apatía y falta de compromiso.” (encuestado #127)

“Hay ocasiones que los docentes toman actitudes muy cerradas al diálogo” (encuestado #8)

También existen otros factores como la carga de trabajo o administrativa que enfrentan los docentes, que puede afectar su compromiso dentro del consejo. Cabe señalar que ningún docente mencionó algún tipo de remuneración o incentivos por llevar a cabo el trabajo adicional que representa implementar las iniciativas o acciones producto del CTE. La falta de autonomía y de apoyo, así como de incentivos pueden representar una barrera en el desarrollo de agencia, ya que genera desánimo y apatía entre los docentes que no están dispuestos a hacer uso de su tiempo y recursos para llevar a cabo las iniciativas del consejo.

“Procuró no dar más de mi tiempo ni de mis recursos a las acciones del CTE. Es un trabajo que no es remunerado, aunque implique más trabajo, tiempo y hasta dinero que yo tendría que brindar a la escuela.” (encuestado #68)

“Sí, a veces dan sugerencias de actividades que podríamos realizar los profesores dentro del aula, sin embargo, no las he aceptado o llevado a cabo para no saturarme de actividades y/o trabajos” (encuestado #101)

“Hay momentos durante el ciclo escolar en donde la carga administrativa nos ocupa la mayor parte del tiempo y me siento poco comprometido para involucrarme activamente con los programas de intervención.” (encuestado #122)

“En ocasiones proponer implica hacer el trabajo sola, así funciona en mi escuela. Existe mucha apatía y falta de compromiso.” (encuestado #127)

4.6.5. Agencia colectiva

También se identifica un tipo de agencia colectiva, donde una iniciativa es iniciada por un docente, y si despierta el interés del resto, se retoma por el resto de los miembros del consejo, se dialoga y modifica hasta alcanzar consenso para su implementación. Este tipo de trabajo deliberativo puede estar relacionado con un mayor desarrollo de agencia docente, pero este puede verse restringido por la jerarquía poco flexible, el uso poco eficiente del tiempo, la falta de un seguimiento adecuado a las propuestas generada en el CTE, falta de recursos, apatía y falta de compromiso por parte de los docentes.

“Cuando propongo una idea para su implementación, mis compañeros en ocasiones la mejoran en beneficio de la comunidad escolar” (encuestado #20)

“La mayoría de las veces he estado de acuerdo, ya que se dan los temas de forma amena, en la mayoría de las veces me ganan mis ideas” (encuestado #19)

Los factores mencionados anteriormente pueden dejar a los docentes en un papel pasivo y receptivo, con pocas oportunidades para sugerir los temas o asuntos a tratar en la agenda del consejo o de cambiar la dinámica de este. Esta falta de participación, aunada a la imposición de actividades y tareas establecidas en las guías de la SEP, puede generar apatía y falta de compromiso en ellos también.

4.7. Hallazgos

El análisis cuantitativo permitió tener un punto de partida para determinar los factores relacionados con el desarrollo de agencia docente en el CTE. En este caso, la percepción de un ambiente cordial y positivo dentro del consejo (H1), la retroalimentación constructiva (H2), el uso eficiente del tiempo (H4), y el tiempo dedicado a cursos, talleres y pláticas con expertos (H6) se relacionaron con un mayor desarrollo de agencia docente (ver **Tabla 18**).

Tabla 18. Resumen de evaluación de hipótesis.

Hipótesis	Variable	Agencia	1	2	3	4
H1	ambiente_cordial	Agencia = 0	13.1%	17.2%	26.3%	43.4%
		Agencia = 1	3.7%	6.2%	14.9%	75.2%

H2	retro_const	Agencia = 0	7.8%	11.5%	21.9%	58.8%
		Agencia = 1	3.7%	6.1%	14.4%	75.7%
H4	t_productiv	Agencia = 0	6.8%	10.2%	20.2%	62.8%
		Agencia = 1	4.0%	6.4%	14.7%	74.9%
H6	t_cursos	Agencia = 0	4.6%	7.5%	16.1%	71.7%
		Agencia = 1	0.6%	1.1%	3.1%	95.1%
	t_seguimiento_cte_ant	Agencia = 0	4.6%	7.5%	16.1%	71.7%
		Agencia = 1	13.3%	13.3%	30.3%	55.4%

Fuente: elaboración propia con datos de encuesta docente.

La proporción de docentes que reportó el máximo nivel de agencia al llevar a cabo las cuatro actividades con las que fue construida la variable agencia fue significativo (71.3%). Sin embargo, al comparar y contrastar con la información cualitativa, se identificaron cinco categorías relacionadas que limitan el desarrollo de agencia docente dentro del CTE. Estas categorías son: jerarquía, seguimiento y uso del tiempo, compromiso, recursos y apoyo, y agencia colectiva.

En cuanto a jerarquía, resalta el papel del director, quien además de ser el responsable de presidir las reuniones del CTE, puede decidir si las iniciativas que proponen los docentes se efectúan o no. Dicho veto puede ser por cuestiones normativas o viabilidad de recursos, pero la información parece indicar que los docentes no tienen mecanismos para negociar una decisión del director. En todo caso, el director es el único actor escolar que puede negociar con los niveles superiores, ya sea el nivel medio, estatal o federal. Sin embargo, la información recabada sugiere que esto no sucede, al menos dentro de los consejos técnicos de zona o de sector. De esta forma, si los docentes no cuentan con el apoyo del director, cualquier cambio queda fuera de su alcance.

Respecto al seguimiento y uso del tiempo, se encuentra que el uso del tiempo no es efectivo. Esto se debe a que se tocan temas de manera repetitiva, en parte por la imposición de agenda a nivel federal, pero también a la falta de acuerdos, compromisos y un plan de acción concreto para cumplir con las tareas asignadas. Los asuntos no son atendidos de manera adecuada, y se incluyen en la agenda del consejo una y otra vez, sin darles atención o una solución definitiva.

Los docentes también experimentan un acceso restringido a recursos materiales, financieros y humanos. Incluso el tiempo adicional que dedican a las iniciativas y actividades del CTE no es

remunerado. Tal como lo señala la literatura de burocracia a nivel de calle, en diversas ocasiones tienen que hacer uso de sus propios recursos para hacer el trabajo del consejo (Hupe et al., n.d.; Lipsky, 2010). Los participantes de la encuesta señalaron que solo disponen del trabajo de los docentes.

Además de hacer uso de recursos propios, los docentes de nivel secundaria pueden estar contratados por asignatura, por lo que trabajan en diferentes horarios y escuelas, siguiendo los diferentes consejos dependiendo el turno que laboren. Lo anterior implica que deben trasladarse al terminar sus clases, por lo que el tiempo que pueden dedicar a las actividades y tareas del consejo es limitado. De igual manera, los docentes, en general, tienen pocos incentivos para el trabajo adicional que requiere el CTE.

La limitación de recursos es algo que se toma en cuenta al momento de deliberar las iniciativas dentro del consejo. Esto es, dado el nulo acceso a recursos, los miembros del consejo deben encontrar soluciones económicas para dar atención a un problema. Esto puede repercutir en iniciativas restringidas, ya que están enfocadas en el medio y no en el fin o el objetivo a solucionar. Dentro de las formas de reunir recursos se encuentran las colaboraciones de estudiantes y padres de familia, así como de las cooperativas.

La jerarquía, la falta de seguimiento y de uso efectivo del tiempo, así como de la limitación de recursos y de apoyo, puede crear apatía y falta de compromiso en los docentes. La actitud pasiva por parte del docente y la falta de propósito del consejo pueden ser síntomas de que el consejo es un trámite para el docente, donde con cumplir su asistencia es suficiente, pero no hay un compromiso con el trabajo colaborativo y participativo.

En resumen, el consejo es un espacio donde el desarrollo de agencia es posible. De hecho, se puede fomentar un tipo de agencia colectiva. Sin embargo, hay limitantes que pueden restringirla, como la falta de acceso a recursos estructurales y el escaso o nulo poder para negociar las reglas formales (Giddens, 1984; Wittington, 2010). En el CTE se observa un tipo de organización jerárquica, el cual le impone reglas no plurales ni negociables, así como un limitado acceso a recursos materiales.

En el siguiente capítulo se responde la segunda parte de la pregunta de investigación, relacionada con el cómo las sesiones de CTE influyen al desarrollo de agencia docente. Para ello,

se explora el espacio al margen del consejo, donde los docentes tienen oportunidad de desarrollar su poder de agencia para llevar a cabo las iniciativas y propuestas encaminadas a mejorar el aprendizaje de sus estudiantes y del entorno de la comunidad educativa.

CAPÍTULO V - DESARROLLO DE AGENCIA DOCENTE A LOS MÁRGENES DEL CTE

Este capítulo tiene por objetivo responder la segunda parte de la pregunta de investigación respecto a cómo las sesiones de CTE influyen en el desarrollo de la agencia docente. Para ello, se explora el espacio donde los docentes manifiestan su poder de agencia dentro del consejo, así como la estructura jerárquica en la cual está incrustado el CTE.

En el capítulo anterior se determinó un número significativo de docentes con un nivel alto de agencia docente (71.3%). De igual manera, los docentes reportaron una percepción positiva de los factores evaluados en las hipótesis como el ambiente, la colaboración, el trabajo deliberativo y el seguimiento, con excepción de los recursos y el uso poco eficiente del tiempo. Pero al comparar y contrastar con la información cualitativa, se identificaron aspectos del CTE relacionados con una restricción de su poder de agencia. Dichas categorías fueron jerarquía, seguimiento y uso del tiempo, compromiso, recursos y apoyo, y agencia colectiva.

Este capítulo tiene el objetivo de profundizar en la triangulación de la información para describir cómo se desarrolla (o no) la agencia docente. Para ello, en la primera sección de este capítulo se hace una descripción general y cronológica de una sesión ordinaria del CTE. En este caso, se comparó y contrastó la información observada en las dos sesiones de consejo junto con la información recabada en las entrevistas.

Para el análisis de las siguientes secciones, se trianguló la información de acuerdo con las categorías de segundo orden mostradas en la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia..** Por ejemplo, partiendo de la categoría “jerarquía”, se buscaron en las entrevistas, las notas de la observación y en las preguntas abiertas de la encuesta lo relacionado con líderes educativos y su relación e interacción entre los docentes y las autoridades respectivas.

En la segunda sección de este capítulo se describe la manera en la que los docentes manifiestan su agencia dentro del consejo. Esto es, como es observada la puesta en marcha de dicha agencia dentro de una sesión del CTE, lo que permitió analizar los tiempos que destinan para cada actividad y el momento en el que los docentes pueden ejercer sus opiniones e ideas. En la tercera, cuarta y quinta sección se analizan los obstáculos que enfrentan los docentes dentro de la organización

jerárquica en la que se encuentra el CTE, la cual se divide en macro, meso y micro nivel. El capítulo concluye con una sección de reflexiones finales.

5.1. Descripción cronológica del CTE

En esta sección se describe la dinámica de las sesiones ordinarias del CTE. Se busca dar una visión general y acotada de la dinámica del consejo, haciendo uso de la triangulación de información recabada en las entrevistas, la encuesta y la observación no participante. La descripción se hace de manera cronológica.

Las sesiones de consejo observadas siguieron un formato similar, ambas se llevaron a cabo en un salón amplio de la escuela. En la sesión de abril, las bancas se encontraban ordenadas en forma de semicírculo y la sesión de mayo en filas. Ambas contaban con proyector y pantalla, y cada persona asistente debía registrar su asistencia. La mayoría de los asistentes se encontraba en la reunión al momento de iniciar, lo cual ocurrió alrededor de las 8:10 a.m.

Las reuniones iniciaron con la bienvenida por parte del director escolar, seguida de la presentación de invitados a la reunión. Dentro del personal externo se encontraban trabajadores de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos, la cual forma parte de la AEFCM, también había un representante del centro de maestros, y yo. En la reunión de mayo se encontraba la inspectora de zona, quien permaneció durante toda la sesión y en la reunión de abril, el supervisor hizo una visita de una hora, aproximadamente.

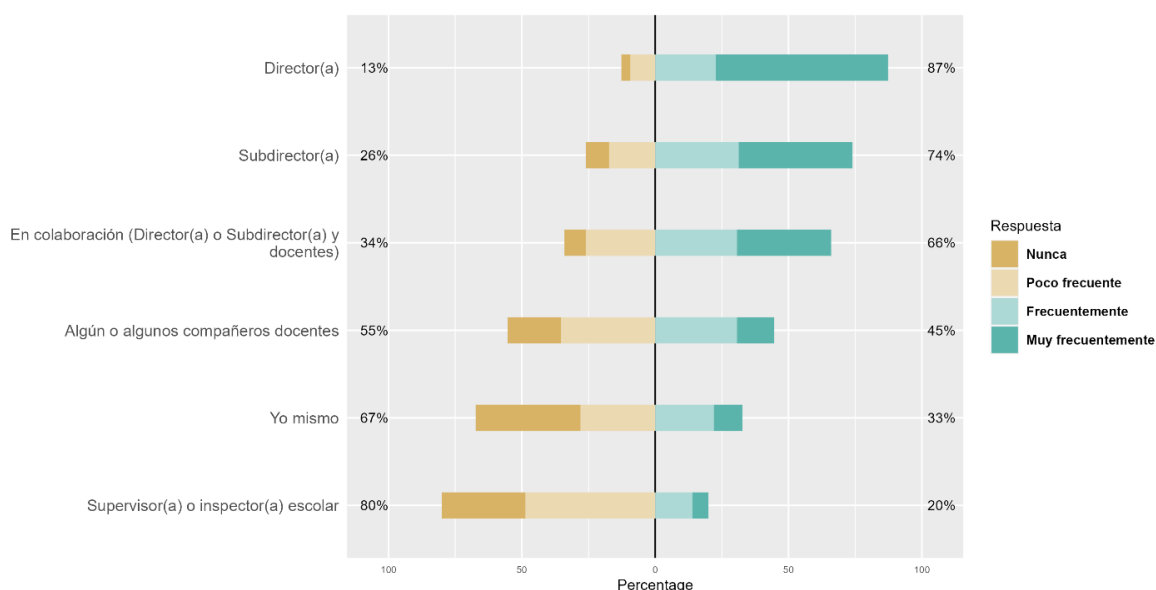
En ambas reuniones el moderador o presidente de la sesión fue el director escolar. De acuerdo con los lineamientos oficiales, el moderador o presidente del CTE es el director escolar, a excepción de los casos de escuelas de organización incompleta de menos de cuatro docentes, donde el supervisor de zona funge como moderador (DOF, 2017, 2019). En los dos casos observados, el director iniciaba la reunión, presentaba la orden del día, mientras que orientadores o el subdirector llevaban a cabo el resto de las actividades.

Con información recabada en la encuesta se pudo observar que el director y el subdirector moderan con mayor frecuencia las sesiones de consejo. En este caso, el director lo preside en el 87% de los casos de manera muy frecuente y frecuente; mientras que el subdirector lo hace en el

74% de los casos. La moderación colaborativa entre director o subdirector y docentes es menos frecuente, donde el 66% de los participantes reportó que sucedían de manera frecuente o muy frecuente (ver **Gráfica 6**).

Los docentes raramente participan como moderadores en el consejo, el 45% reportó que esto sucedía de manera frecuente o muy frecuente en su escuela y tan solo el 33% había participado de esta forma en el consejo. Los supervisores solo moderan las reuniones de CTE en las escuelas de organización incompleta de menos de cuatro docentes, por lo que solo el 20% reportó que estos lo hacían de manera frecuente o muy frecuente.

Gráfica 6. Moderador en sesiones de CTE.



Fuente: elaboración propia con datos de encuesta docente.

Dentro de los comentarios recibidos en la encuesta, los docentes expresaron que otras figuras educativas también participan como moderadores en el consejo. Tales son los casos del subdirector académico, del asesor técnico-pedagógico, o algún ponente que complemente la sesión. Como puede observarse, a pesar de que los lineamientos formales estipulan como presidente o moderador al director escolar, en realidad hay una gran diversidad de arreglos. Sin embargo, los docentes no figuran en este rol de manera habitual, por lo que su posición dentro del consejo toma un papel más pasivo y receptivo.

Después de introducir a los invitados, en ambas escuelas observadas, el director presentó la agenda del día. En la reunión de abril, la directora escolar inició el consejo con un incidente de pérdida del celular de un alumno y se discutió el protocolo para revisión de mochilas. Lo que originó comentarios de los docentes sobre estudiantes que salen de la escuela, problemas con el cambio entre clases e intervención por parte de los prefectos. Esta discusión es interrumpida para reproducir el video del titular de la SEP, y la directora mencionó que esas inquietudes se verían en el orden del día.

Al finalizar el video del titular de la SEP, en ambas escuelas se pidió a los miembros del consejo que comentaran lo que acababan de ver. Posteriormente, se revisaron y discutieron situaciones particulares de la escuela. En la reunión de abril, por ejemplo, la orientadora educativa presentó el promedio de calificaciones de los alumnos por cada grado escolar, asignatura, y grupos. Debido a la pandemia, y por instrucción de la SEP, no se podía reprobar a ningún alumno, por lo que el promedio general de la escuela era alto, ya que la calificación mínima era seis.

En la reunión de mayo se presentaron los resultados de una encuesta generada por el Consejo Técnico de Zona para atender el rezago escolar, la cual había sido aplicada a los docentes y demás miembros del consejo en la sesión anterior. Para dar continuidad con esta actividad, los docentes trabajaron, se dividieron por grado escolar, en salones distintos para dialogar posibles alternativas para dar atención a los estudiantes que presentaban mayor rezago durante la pandemia.

La interacción del supervisor de zona dentro del CTE fue diferente en las dos escuelas observadas. En la reunión de abril, el supervisor visitó la escuela por una hora, presentando su análisis sobre los cambios de la nueva administración sobre el marco curricular, el plan y el programa de estudio. En esta intervención, el supervisor presentó su análisis y solicitó a los docentes mostrar mayor iniciativa y leer sobre estos cambios en diferentes portales de internet. No hubo sesión de preguntas y respuestas o algún otro tipo de interacción con los docentes.

En la reunión de mayo, la inspectora de zona estuvo presente durante toda la sesión de consejo. Su intervención fue respecto a que, en realidad, no hay recursos para capacitación. Las iniciativas al respecto se han originado desde el Consejo Técnico de Zona (CTZ), donde junto con los

directores escolares, han presentado iniciativas para llevar a cabo sus propios talleres, así como encuentros entre directores para compartir su experiencia.

A las 11 a.m. se dio un receso de una hora en ambas escuelas. Este tiempo no se encuentra fijo en los lineamientos oficiales, posiblemente se utilice el mismo horario que el utilizado durante la jornada escolar. Posteriormente, en la reunión de abril, personal de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) continuó con una presentación sobre las clases presenciales de los estudiantes después de la pandemia, así como avances en el Plan Escolar de Mejora Continua (PEMC) y los objetivos planteados en este. En la reunión de mayo se discutieron las propuestas que los docentes habían hecho mientras trabajaron por equipos respecto a cómo combatir el rezago escolar.

En ambas escuelas se destinó la segunda parte del consejo a temas particulares de la escuela, aunque a lo largo de la reunión se presentaron diversas preocupaciones y situaciones que requerían atención. Sin embargo, en esta última parte fue donde los docentes tuvieron mayor participación, al presentar propuestas de solución a problemas identificados y llegando a acuerdos colectivos. Se observó que, en ocasiones, algún tema discutido puede no llamar la atención de la mayoría y es ignorado también.

Por ejemplo, en la reunión de abril, mientras se discutía un problema de venta y uso de cigarro electrónico en la escuela, un docente compartió sobre los efectos negativos con base en un documental que había visto, exhortando al resto a dar atención a este problema, ya que lo consideraba delicado. Desafortunadamente, el tema no resonó en el colectivo y solo se comentó la posibilidad de tener una plática sobre adicciones, pero no hubo un plan concreto ni se asignó a un responsable ni se le dio continuidad en el resto de la sesión.

Cuando un tema logra llamar la atención del colectivo y se discute, se hace de manera colectiva. Tal fue el caso de lo ocurrido en la reunión de mayo, donde uno de los docentes, con base en lo discutido en la actividad de equipo por grado, propuso una medida para abatir el rezago de los estudiantes vulnerables durante la pandemia. Debido al interés que surgió entre el colectivo, dicha propuesta fue modificada entre varios docentes y se prosiguió a votación.

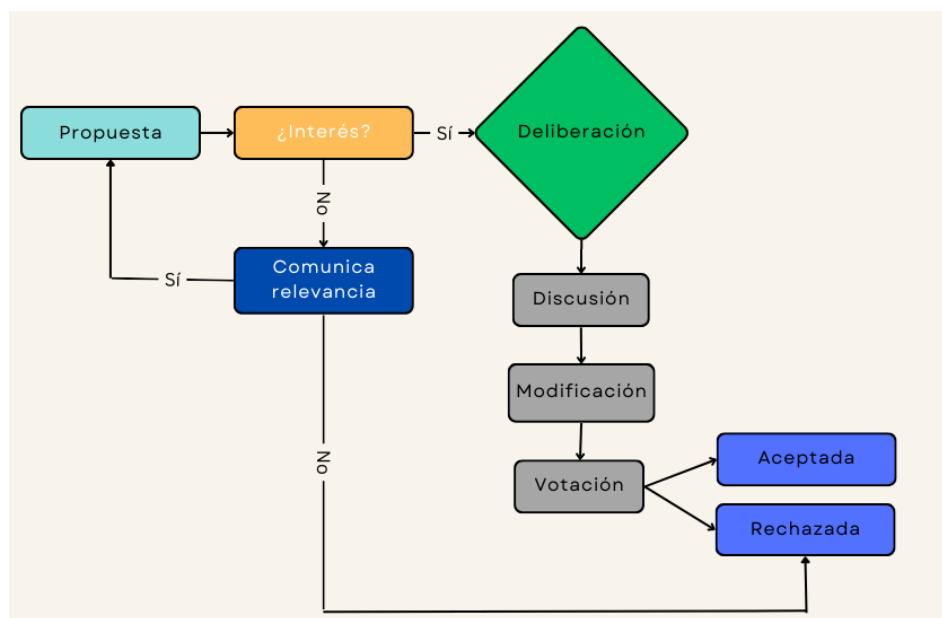
Cabe destacar que este tipo de interacciones, al parecer, no son frecuentes. En dicha reunión, al terminar la votación, el comentario del subdirector fue el siguiente:

“veo mucho involucramiento, no lo había visto antes. Conducido hacia resultados.”
(CTE_Mayo_Subdir)

Sin embargo, es este tipo de interacciones donde la agencia docente se puede desarrollar. Tal como lo señala Edwards (2005) en su definición de agencia relacional, donde una persona tiene la capacidad de alinear sus pensamientos y acciones con las de otros para interpretar problemas y responder así a dichas interpretaciones (Edwards, 2005). Durante este trabajo deliberativo, como indica la autora, donde los docentes reconocen a otra persona como un recurso, y con ello negocian una acción en común (Edwards, 2005, p. 172). Con base en esta interacción se desarrolló el proceso deliberativo en el CTE de la **Figura 7**, la cual muestra cuando una propuesta o iniciativa hecha por una persona o un grupo de personas logra comunicar su relevancia y se encuentra interés del colectivo, entonces tendrá mayores posibilidades de entrar al proceso deliberativo. En caso contrario, dicha iniciativa será ignorada, como fue el caso del cigarro electrónico, quedándose fuera de este proceso.

En caso de que una propuesta quede fuera de este proceso, pero es relevante para el docente o para el grupo, entonces buscarán alternativas de atención. Estas las pueden encontrar dentro del proceso deliberativo, insistiendo en la relevancia de la propuesta, buscando apoyo de más compañeros o de alguno de sus superiores u otra alternativa fuera del consejo. A manera de ejemplo, uno de los docentes entrevistados comentó que cuando sucede este tipo de situaciones donde no hay interés por parte del colectivo, lleva su propuesta de manera directa con el subdirector o el director escolar.

Figura 7. Proceso deliberativo dentro del CTE.



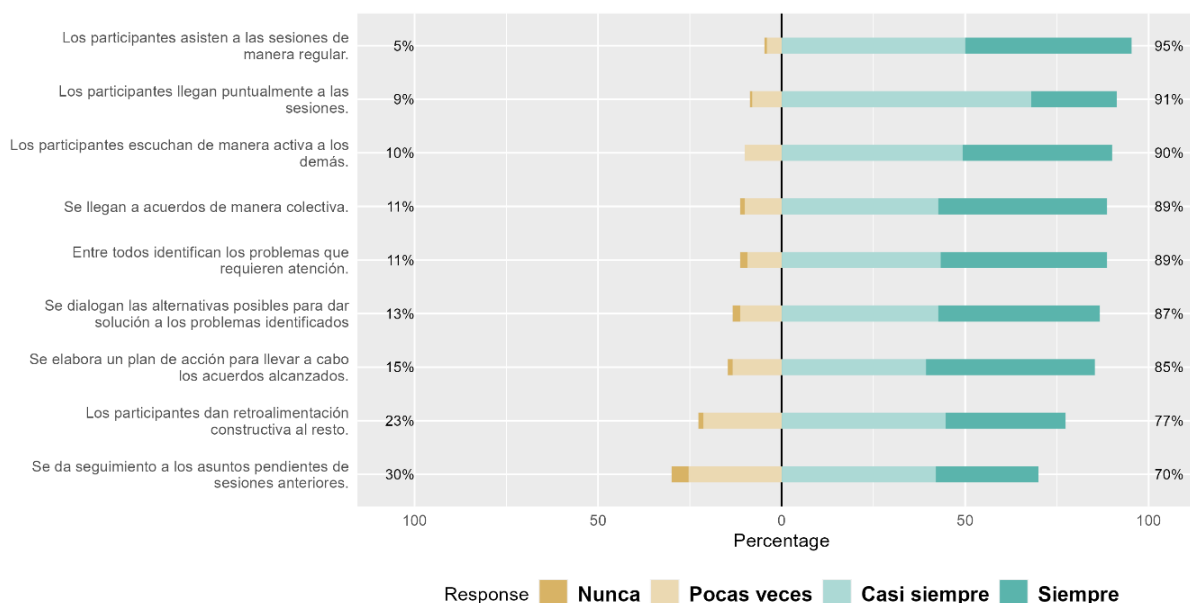
Fuente: Elaboración propia.

Las reuniones finalizaron alrededor de la 1:10 p.m., quedando diversos asuntos pendientes de abordar. De acuerdo con un docente del interior de la república, dentro del consejo, un grupo de docentes lleva a cabo la relatoría, la cual consiste en describir todo lo trabajado en la sesión. Esta tarea es asignada de manera previa, generalmente por el equipo de trabajo y, posterior a la reunión de CTE, se integran todas las observaciones en un solo documento que se es entregado al director.

“Cuando hicimos la sesión de intensiva, la dirección estableció los equipos. Entonces ya en esos equipos por X, o por Y motivo se han cambiado o se han modificado, pero en esos equipos venimos trabajando y de hecho, como nosotros manejamos la relatoría, que es describir todo lo que se trabajó en la sesión de Consejo Técnico, se trabaja por equipos. Entonces no sé, sesión uno al equipo uno y así se va cambiando la sesión dos, le sigue el equipo dos y como ya teníamos los equipos establecidos para los trabajos que te soliciten equipo, pues ya ahí se va, se va trabajando ya y están previamente.” (Yu_Doc_Sec_M15)

La percepción de los docentes respecto a temas como la asistencia, puntualidad, escucha activa de los participantes, acuerdos colectivos, entre otros aspectos generales del CTE es en general positiva (ver **Gráfica 7**). Sin embargo, aspectos relacionados con la retroalimentación que reciben en el consejo y el seguimiento a asuntos pendientes tuvieron respuestas más negativas.

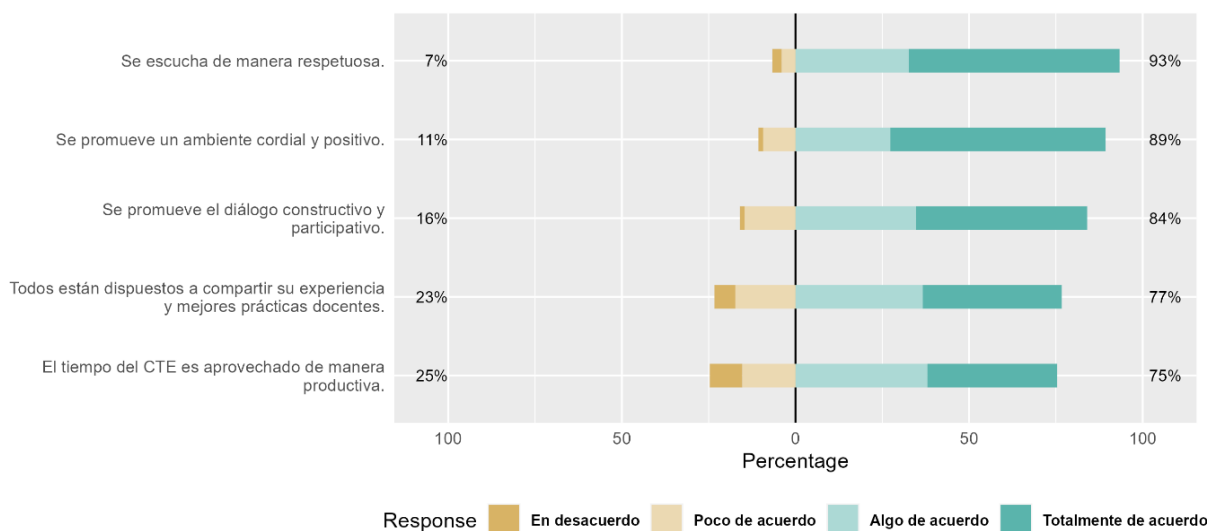
Gráfica 7. Percepción del CTE, docentes secundarias públicas en CDMX 2021-2022.



Fuente: Elaboración propia con información de la encuesta docente.

De igual manera, en una segunda sección de la encuesta, los aspectos generales como escucha respetuosa, promoción de un ambiente cordial y positivo, así como del diálogo constructivo y participativo recibieron respuestas positivas (ver **Gráfica 8**). Mientras que los aspectos relacionados con el trabajo colaborativo como la disposición a compartir experiencia y mejores prácticas, así como la percepción de que el tiempo es aprovechado de manera productiva recibieron respuestas más negativas, donde una cuarta parte de estas respuestas correspondió a estar en desacuerdo o poco de acuerdo.

Gráfica 8. Percepción del CTE (2a parte), docentes secundarias públicas en CDMX 2021-2022.



Fuente: elaboración propia con información de la encuesta docente.

Esta percepción es significativa al comparar la percepción del CTE entre docentes y líderes escolares. Por ejemplo, durante las entrevistas se inició con la pregunta “¿qué viene a tu mente al escuchar Consejo Técnico Escolar?” A lo que los docentes respondieron con comentarios negativos como: “aburrición”, “administrativo”, “tenemos que informar a las autoridades”, “juntas tediosas y aburridas”.

Por el contrario, los directores escolares o jefes de sector o supervisores expresaron frases más positivas que los docentes, tales como “reuniones necesarias”, “importante y vital”, “organización”, “colectividad”, “compartir”. Esta disparidad de opiniones puede ser explicada por la estructura jerárquica en la cual el consejo está incrustado. Para efectos de análisis, estos niveles fueron clasificados en tres categorías: a nivel federal o macro nivel, a nivel medio o meso nivel y a nivel escuela o micro nivel.

El nivel macro se refiere al diseño del CTE a nivel federal, donde aspectos particulares del nivel secundaria están fuera de su contexto, al igual que el instrumento utilizado desde la SEP por medio de las guías para los consejos. El nivel meso ocurre dentro de los Consejos Técnicos de Sector (CTS) y de Zona (CTZ), en los cuales se reúnen los directivos escolares, el jefe de sector y el inspector o supervisor escolar. El nivel micro ocurre en la escuela por los líderes inmediatos, como son el director o el subdirector escolar.

5.2. Desarrollo de agencia docente en el CTE

La información recabada sugiere que la agenda del consejo se concentra, en una primera instancia, a la atención de los requerimientos oficiales producto de las guías que provee la SEP, así como de los acuerdos de los Consejos Técnicos de Sector y de Zona. Debido a que los docentes no participan en la elaboración de la agenda, los temas a tratar o en el trabajo de moderación de las sesiones su participación es pasiva, centrándose en recibir información y elaborar productos como evidencia del trabajo efectuado en el CTE.

“Hubo una sesión en la que nos pedían hacer un tríptico sobre los nuevos roles del maestro, del profesor y del alumno ... y luego lo van a presentar en equipos y también es como, híjole, o sea de verdad, ya no estamos en secundaria. Creo que lo podemos discutir y pasar a lo que sigue.”
(CM_Doc_Prim_M13)

“Es un espacio (CTE) donde sí debería agregar mucho valor a tu práctica docente. La realidad es que a veces el tipo del cuadernillo que se maneja, la guía para el Consejo técnico donde te viene, pues unas preguntas, actividades que hay que realizar, siento que no están adecuadas porque están solo dirigidas como para un nivel. Siento que muchas veces las actividades solo son para primaria y hay que adaptarlas a secundaria” (Yu_Doc_Sec_H2)

“ ... pues noto igual que son muy repetitivas las actividades, siempre preguntando lo mismo, solo agregan una palabrita más con el paso de la sesión, después se volvió un poco cansado porque, pues algo tan repetitivo a veces si llega a cansar un poco, en lugar de sentirse motivadas como que ¡Ay! Otra vez voy a tener que responder la misma pregunta que ya respondí la vez pasada” (Yu_Doc_Sec_H2)

Los requerimientos impuestos al CTE desde las autoridades educativas superiores son atendidos durante la primera parte de la sesión. Las escuelas destinan el tiempo posterior al receso a los asuntos particulares de su escuela, al intercambio de ideas, y a la toma de acuerdos. Es en este tiempo que los integrantes del consejo pueden ejercer su poder de agencia. Sin embargo, este tiempo puede ser insuficiente debido a la cantidad de asuntos pendientes y que las diversas intervenciones que pueden alargarse. Es en este intercambio donde se requiere

intervención para dirigir la toma de acuerdos y la elaboración de propuestas concretas, de lo contrario, dicho intercambio quedará solo en palabra o intenciones.

“... parece que el tiempo que verdaderamente ocupas para discutir lo verdaderamente importante es lo que te queda después de ver las guías.” (Ver_JS_Varios_M3)

“En el consejo técnico escolar está dividido por partes: 30% de tal, 15% tal y el tiempo que le dan a la escuela es como el 10%. Pero sí siento que se le da mucha más importancia a otras cosas y es lo que escucho igual de otras escuelas, que a veces es más conversar lo que se está preguntando el cuadernillo (guía) que realmente ver qué está pasando en la escuela, y como lo ponen siempre a lo último, pues ya los docentes todos ya estamos cansados, ya estamos desde las 7:00 de la mañana, ya va a dar la una más o menos, ya estás cansado, ya como que en lugar de querer quedarte a ver realmente, solucionar lo que está pasando pues ya estás un poco pues desmotivado o como que ya tienes ganas de desestresarte.” (Yu_Doc_Secu_H2)

“Hacemos la guía y después se viene lo que en nuestra escuela se llama los asuntos generales. Entonces, si nos dan nuestra orden del día de la guía, vamos a trabajar tal, tal, tal, tal y tal, y luego vamos a ver tal, tal, tal, y tal.” (CM_Doc_Prim_M13)

“... creo que aquí todo radica desde la cabeza, si yo como directora, yo como administrativo, yo como pedagoga estoy para apoyar a mis compañeras y bajar información, trabajar algunos puntos en específico, modificar algunas estrategias que no nos estén funcionando en el momento, si es muy funcional, si no, es una carga administrativa más y a veces pérdida de tiempo, porque muchas veces es muy repetitivo todo.” (CM_Sup_Pre_M7)

A pesar de que la participación docente en temas particulares de la escuela es llevada a los márgenes de las reuniones del consejo, se observan iniciativas docentes que los llevan a valorar este tiempo para proponer acciones de mejora para sus estudiantes y su comunidad escolar. Cabe resaltar que, además de la iniciativa de los docentes, las propuestas acordadas por el colectivo docente requieren de la aprobación y del apoyo del director escolar, así como del acceso a recursos.

“La idea de los talleres se me ocurrió porque tengo espacios para docentes donde casualmente estaba yo haciendo uno que se llama “Pizarrón de las emociones” con un psicólogo para

docentes en situación de pandemia porque pues como se trata mucho al alumno, pero igual el docente ha vivido cosas, ha tenido pérdidas familiares, el estrés y no hay este espacio. Cuando vi que estaban pidiendo actividades para esto de las emociones, me acordé y se lo propuse al director, le gustó la idea ... yo comenté la idea de estos talleres en Consejo técnico porque la actividad lo pedía, fue el momento perfecto, sí podíamos hacer algo.” (Yu_Doc_Secu_H2)

“Hubo una época donde se hacían los intercambios entre escuelas y entre pares. Siempre íbamos con la idea de ¡Ash! Qué aburrido y ¿cómo voy a ir? Pero al final salías con algo que decías esto lo aplico yo en mi grupo y lo aplicabas. Y yo creo que eso les favorece a los niños. Ahí aprendes algunas técnicas y otras actividades. Por ejemplo, yo aprendí que es una lotería de palabras, que lo haces con una lectura y pues eso lo hago, la aplicaba en mi grupo. O cuando tu exponías algo, compartías una actividad y te decían los maestros, a esa me gustó, la voy a aplicar yo también.” (CM_Doc_Prim_M5)

A continuación, se analiza la estructura organizacional en la que se encuentra el CTE. Esta jerarquía se manifiesta en un exceso de lineamientos formales, que imponen tareas administrativas a los docentes como consecuencia de las actividades de las guías de la SEP, así como de los productos y las evidencias que certifique que las reuniones se llevan a cabo. Estas imposiciones suceden en tres niveles jerárquicos, a través de la SEP a nivel federal, por autoridades medias y a nivel escolar por líderes educativos. Estos elementos implican un uso ineficiente del tiempo en el consejo, pueden generar apatía y falta de compromiso por parte de los docentes, una percepción de repetición en los asuntos a tratar, y percepción de una falta de valor en las actividades realizadas dentro del consejo.

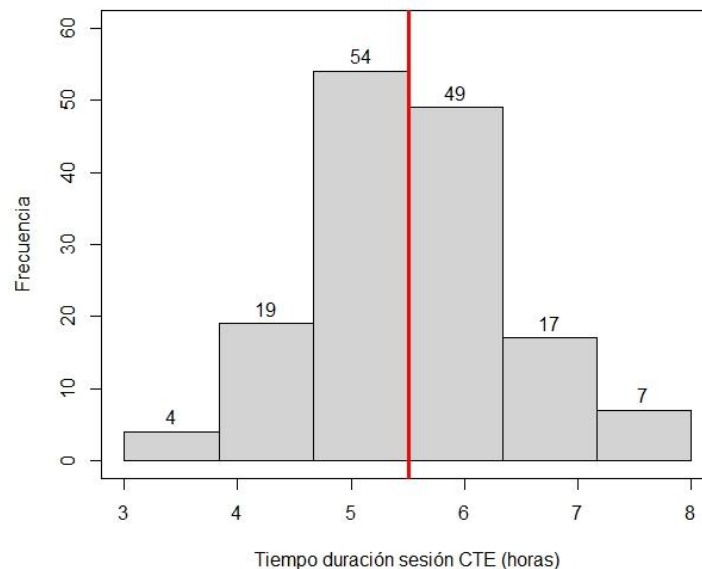
5.3. Estructura jerárquica de macro nivel

A nivel federal, la SEP estipula la duración de las sesiones, el calendario de cada sesión del consejo, así como los temas a abordar por medio de las guías que emite para cada sesión. Lo anterior ocasiona problemas de contextualización, ya que dicho diseño no contempla las diferentes formas en que los docentes de nivel secundaria son contratados ni su organización para impartir clases por asignatura.

5.3.1. Diseño no contextualizado para nivel secundaria

De acuerdo con datos de la encuesta, en promedio, el número de participantes en el CTE era de 42 personas en cada sesión, con un mínimo de siete y un máximo de 100. En cuanto a su duración, **Gráfica 9** muestra que las reuniones de consejo duran en promedio 5.5 horas, con un mínimo de tres y un máximo de ocho horas, dependiendo de la duración de la jornada escolar de cada escuela (DOF, 2017).

Gráfica 9. Duración CTE (horas).



Fuente: Elaboración propia con datos de encuesta docente.

Sin embargo, algunos docentes externaron que este diseño particular del CTE impacta negativamente el trabajo colectivo y el alcance de acuerdos. Lo anterior debido a que no contempla los arreglos de los diferentes maestros a nivel secundaria, donde no todos trabajan de tiempo completo ni en una sola escuela, como puede ser el caso de los docentes de nivel primaria.

Los docentes de secundaria pueden trabajar por horas, en diferentes turnos o en más de una escuela. Lo anterior implica que algunos docentes son excluidos de la toma de acuerdos, trayendo una carga adicional de trabajo tanto para el docente como para los líderes escolares al hacer adaptaciones o tareas adicionales para lidiar con este problema.

“Por horario no todos se informan de los acuerdos y por eso no los hacen suyos y no los cumplen” (encuestado #29)

“muchos docentes tienes pocas horas laborales ... nos hacen estar un jornal completo ... sobre todo, pensando en los docentes que no tienen tiempo completo, lo que realmente se vuelve muy conflictivo para estos maestros.” (encuestado # 70)

“...si estuviéramos trabajando en forma presencial, difícilmente tendría esto porque los maestros se van al Consejo técnico donde tengan mayor carga horaria, entonces si en la tarde en la escuela técnica X, el maestro A tiene 6 horas y conmigo tiene 4 horas, pues se va a ir a donde tiene 6. Entonces el maestro no se involucra en las actividades que tiene que hacer, pero bueno sí se tiene que poner al tanto de los acuerdos y compromisos que hacemos en cada uno de los consejos técnicos” (Col_Dir_Sec_H1)

Tan solo en este estudio, 56% de los docentes que participaron en la encuesta trabaja sólo en una escuela. El 37.3% trabaja en más de una escuela, y el 6.7% trabaja más de un turno en la misma escuela. De los participantes que reportaron trabajar en más de una escuela como docentes, 82.1% trabaja en dos escuelas diferentes, el 14.3% en tres escuelas diferentes y el 1.8% en más de tres escuelas diferentes.

En su mayoría, los docentes laboran solo el turno matutino, en este caso el 44%, mientras que el 32% labora tanto en el turno matutino como vespertino. El 12.7% trabaja solo el turno vespertino, el 5.3% trabaja jornada ampliada y el 6% lo hace en otro tipo de turno como el discontinuo o en otro tipo de combinación, como pueden ser los tres turnos (matutino, vespertino y nocturno) o los turnos vespertino y nocturno.

La forma en la que está diseñado el CTE contempla una organización donde el docente labora de tiempo completo en la misma escuela, pero en nivel secundaria en realidad no ocurre así. Los docentes laboran en diferentes escuelas, diferentes horarios, inclusive por horas o por asignatura. Esta falta de contexto tiene implicaciones en la participación, y en las condiciones que enfrentan los docentes para comprometerse con lo relacionado al CTE, ya que no se cuenta con la planta docente completa en el consejo y se interrumpe el flujo de la información y la toma de decisiones.

Además, implica una carga adicional de trabajo para los directivos y docentes. Los directivos, por ejemplo, tienen que ajustar la sesión por no contar con todos los docentes, y los docentes que no pueden asistir en el CTE de una de sus escuelas tendrá que informarse de lo que acordado y sucedido ahí. También pueden volverse repetitivas las sesiones ya que tienen que asistir al consejo de cada turno en el que laboran.

5.3.2. Guías del CTE como instrumento de la federación

Las guías del CTE son elaboradas y publicadas por la SEP federal previo al CTE, las cuales se discuten y se adaptan en el Consejo Técnico de Sector (CTS) y el Consejo Técnico de Zona (CTZ). En el caso de los estados, la Secretaría de Educación estatal también hace modificaciones, por lo que el director escolar se ve obligado a seguir la guía propuesta o los temas que esta incluye.

“El Consejo técnico tiene sus reglas y para que funcione tienes que seguir las reglas. La primera instancia que no sigue las reglas del Consejo es la SEP. Es la primera que mete el desorden porque lo contrario de tomar decisiones -el Consejo técnico se basa en la autonomía curricular y la autonomía de gestión- es seguir instrucciones. Y tienes ahí que dan la guía del CTE. Son guías -eso sí te quiero decir- me parecen adecuados los temas, la guía es un referente. Si tú le preguntas a la mayoría de los maestros ¿y qué se ve en el CTE? Y te dicen “no, pues la guía”. Hay directores de escuela que se paran en la puerta del salón donde va a ser el consejo, y piden uno por uno, como lista de asistencia, los productos del CTE de la guía, como requisito para que entren los maestros a la sesión. No, en la guía se trabaja lo que era la ruta de mejora y ahora el programa escolar de mejora continua ... en donde tú no vas trabajando la guía, el objetivo no es trabajar la guía, sino las prioridades que tú hayas detectado.” (Ver_JS_Varios_M3)

“Sí la seguimos, pero las ajustamos, el Estado hace un ajuste. Luego el nivel de educación especial hace otro ajuste. Y luego nos mandan eso a los inspectores y evaluamos. Luego se me hace que es más trabajo porque yo preferiría que me dieran la guía nacional, y con base en eso, yo ajustar a estar comparando la nacional, la estatal, la especial, porque a lo mejor lo que es importante para uno ya lo quitó el otro y ya lo distorsionó el otro. O sea, ya son muchas manos. Entonces yo siento que, a veces, tratando de ayudar, nos ponen más chamba.” (NL_Insp_Varios_M6)

“Para mí el Consejo técnico no debería de estar basado en una guía, imagínate una guía para toda la República Mexicana. Porque no creo que se hagan muchos cambios o ajustes entre las entidades, no es lo mismo una escuela pública que una particular. Pues no son los mismos problemas. Y tenemos, tienes que tratar los mismos temas.” (CM_Doc_prim_M5)

A pesar de que las guías que publica la SEP en cada reunión de consejo son elaboradas a manera de sugerencia y su uso se recomienda utilizar solo como referencia, en la práctica se encontró que en la mayoría de las escuelas siguen sí dan seguimiento a las actividades incluidas en las guías. Lo anterior debido a que las guías son discutidas en los consejos técnicos de Sector y de Zona, por lo que el director puede no tener libertad para decidir no utilizarla.

Dichas guías incluyen, en ocasiones, la elaboración de tareas, a las cuales los docentes se refieren como “evidencias” o “productos”. Estos materiales son solicitados por las autoridades educativas no solo inmediatas sino medias también.

“Los productos que nos piden son también como cosas muy vagas. No sabemos qué entregar entonces. Pues normalmente lo que se hace en mi escuela es que la guía que mandan las propias maestras de la dirección hace como su propia guía. Y eso es lo que contestamos y lo que enviamos. Entonces, pues estoy segura de que muchas cosas ni las vemos bien o nos las brincamos.” (CM_Doc_Prim_M13)

“La guía que se manda para cada sesión no permite que se dedique tiempo suficiente a situaciones particulares.” (encuestado #52)

“Se sigue en los CTE las indicaciones y productos de trabajo que envían y solicitan las autoridades de la SEP, aunque creo que se debería dar prioridad a tratar temas propios de la escuela, ya que por seguir la guía operativa se dejan temas importantes por tratar de lado.” (encuestado #79)

Para ejemplificar una de las actividades que contienen las guías, en las escuelas observadas, la única actividad que se llevó a cabo fue la proyección del video del titular de la SEP. Esta actividad inició en el ciclo escolar del 2019 y se le ha dado continuidad hasta la fecha. Los entrevistados comentaron que es una actividad que requiere tiempo significativo ya que el video puede durar hasta 20 minutos, y posteriormente deben dialogar o comentar entre los miembros del consejo el contenido del video, lo que esta actividad puede implicar hasta una hora del CTE.

“Realmente un 70% (del consejo le agrega valor al trabajo docente), lo demás es meramente administrativo y que no tiene un impacto en la educación. Un caso, el famoso mensaje del honorable secretario de educación, ahorita honorable secretaria de Educación

que no te dice nada o sea pues te hace un vídeo y así ajá ¿y qué? O sea es que se lo pasen a los maestros ...hay días que duran 10 minutos, 10 minutos. Yo no voy a perder 10 minutos en ver ese video. Y luego “a ver, compartan qué es lo que quiso decir la secretaria o el secretario educación” (Col_Dir_Sec_H1)

“Cuando llegan los nuevos consejos técnicos escolares a partir del diciembre 2019 ... cuando entró en funciones Esteban Moctezuma Barragán, pues esta retórica, ese de estar ahí y el protagonismo que al principio agrado, ya después ya no. Nos hacían ver un video hasta de 20 minutos, imagínate 20 minutos de estarlo escuchando. Es cierto, nos situaba, nos daba resultados de lo que estaban haciendo, pero ya cuando se estaba repitiendo constantemente ya lo veían más como una propaganda, como su estilo de mañanera” (Sin_Dir_Sec_H4)

“los consejos técnicos deberían de ser de verdad para arreglar problemas de las escuelas, pero están determinados por los temas por la SEP. Insisto, porque son espacios para eso, para las escuelas, para los maestros, no para que te llenen de más trabajo. Digo yo, no vi ningún cambio entre esta administración y la anterior en ese aspecto ... ahora con el video del secretario de Educación porque los tienes que ver, a fuerza” (CM_Doc_Prim_05)

Adicional al tiempo que dedican los docentes en la junta del consejo a la elaboración de la guía de la SEP, los directivos pueden enviar de manera anticipada ciertas tareas o material para que trabajen en ellas la semana previa de la sesión de consejo. Algunas de estas actividades también pueden llevarse a cabo en grupos de trabajo, o dividirse por academias o por grado escolar.

“Las actividades ya las llevamos adelantadas.” (encuestado #42)

“Previo al CTE se envía por correo la guía y actividades o productos a trabajar en colegiado.” (encuestado #102)

“Si mi junta es el viernes, el lunes nos dicen que ya tengamos listo, pues mi gráfica de Excel, y, sí, preparamos ciertas cosas antes, pero de todos modos nos llevamos la jornada. O sea, ha sido raro que terminemos antes, creo que nunca hemos terminado antes de las doce y media. Si acaso nos conectamos un poco más tarde. Pero nada más.” (CM_Doc_Prim_M13)

Los comentarios del video del titular de la SEP en las escuelas observadas se enfocaron a externar la incertidumbre de los docentes sobre los cambios educativos de la administración actual (2018-2024), la falta de capacitación y si son los maestros lo que no tienen iniciativa para capacitarse porque no obtienen ningún beneficio. Algunos maestros evaluaron cosas positivas de iniciativas pasadas, así como temas relacionados con la revalorización docente, la descarga administrativa, y de algunas asignaturas como vida saludable.¹³ De acuerdo con los docentes, esta asignatura carecía de contenido, por lo que ellos tenían que organizar el curso de acuerdo con su experiencia y criterio.

La incertidumbre expresada por los docentes es un ejemplo de la falta de mecanismos de información que fluyen de abajo hacia arriba. Desde el nivel federal, como se puede observar, la información fluye exclusivamente de arriba hacia abajo, ya sea por medio del video de la persona titular de la SEP o por medio de las guías o la normativa del CTE, pero los asuntos particulares de la escuela, así como los comentarios o preocupaciones de los docentes, al parecer, se mantienen a nivel escuela. En la siguiente sección se analizará la interacción que existe con los niveles jerárquicos medios (supervisores y jefes de sección).

5.4. Estructura jerarquía de meso nivel

A nivel medio, el CTE se encuentra subordinado por otros dos consejos técnicos: el Consejo Técnico de Sector (CTS) y el Consejo Técnico de Zona (CTZ). El CTS y el CTZ, al igual que el CTE, son órganos colegiados que, de acuerdo con los lineamientos oficiales, permiten un espacio para el análisis, la deliberación y la toma de decisiones que lleven a mejorar la organización y el funcionamiento de las escuelas (DOF, 2014).

El CTS está conformado por el jefe de sector y los supervisores o inspectores de zona. El CTZ está conformado por el supervisor escolar, los supervisores de educación especial y educación física, los asesores técnico-pedagógicos y los directores de las escuelas de la zona escolar. Dentro

¹³ La SEP establece suspensión de clases para permitir a los docentes desahogar trámites y procedimientos burocráticos. En el ciclo escolar 2021-2022 fueron cuatro días: el 12 de noviembre 2021, 18 de marzo de 2022, 17 de junio de 2022 y 29 de julio de 2022.

de las tareas de ambos consejos está el recuperar la información de los CTE, evaluar y replantear las acciones, así como el trabajo colegiado. Ambos consejos sesionan días antes del CTE.

Durante las sesiones del CTS y del CTZ, se revisa y se discute el CTE. También se revisan las guías que publica la SEP federal y se hacen los ajustes correspondientes. En los estados, la secretaría de educación estatal también puede hacer modificaciones, inclusive puede generar sus propios contenidos de guía para el CTE. Esta dinámica obliga al director escolar a seguir la guía propuesta o los temas que esta incluye.

“Todos los directivos somos capacitados por el cuerpo académico o técnico de las zonas escolares, mi jefe inmediato que es el supervisor escolar. Dentro de las supervisiones escolares como tal está el supervisor, pero también hay asesores técnicos-pedagógicos y administrativos, porque cada zona escolar es diferente...De la estructura, tenemos a la secretaría de educación pública, jefatura del sector, luego llega Supervisión y posteriormente a nosotros. Pues esa es la preparación que hacemos nosotros los directivos... No es mi caso, lo aclaro porque los directivos comúnmente atiborran a los docentes de un montón de productos que presentar y es donde viene la llamada carga administrativa. En las escuelas a veces abusamos en el llenado y no en el aterrizaje de acuerdos y conclusiones, pero ese trabajo se hace antes, es prepararlo como tal para que durante las sesiones pues no sea tanto el trabajo.” (Sin_Dir_Sec_H4)

“... la experiencia de aquí del vecino de Jalisco, que las guías del Consejo técnico las hace el Gobierno del Estado de Jalisco. Obviamente es como dice el nombre es una guía, no es de que se haga a rajatabla todas las cosas, hay cuestiones también estatales que se ven en el Consejo técnico de autoridades estatales donde se ven ciertos puntos que se van a abordar como parte de algo extra, y que se tiene que ver de las particularidades obviamente cada estado tiene particulares diferentes, cada municipio, cada zona escolar, y pues obviamente cada escuela. Pero básicamente nosotros aquí en Colima trabajamos las guías que es de la autoridad educativa federal o sea si están muy alineados” (Col_Dir_secu_H1)

Los docentes sí identifican que las actividades que realizan de la guía provienen tanto por instrucciones a nivel federal como por las autoridades media. Al igual que en la sección anterior

relacionada a las guías, los docentes expresan que las actividades incluidas ahí, aportan poco a su labor docente o a las problemáticas de su escuela y estudiantes. De hecho, son productos que deben llevar a cabo por trámite, percibidas como un trámite burocrático adicional.

“...se pierde mucho tiempo al realizar actividades que las autoridades nos solicitan. El cual se aprovecharía mejor para atender verdaderos problemas propios de nuestra comunidad educativa.” (encuestado #30)

“Los CTE son enfocados más a cumplir con los productos de la autoridad solicitante que problemas de la escuela.” (encuestado #33)

“Los directivos asisten a juntas para llevar a cabo los consejos técnicos y encargan a los maestros den la actividad marcada en el CTE (guía), desgastan al profesorado con obtener evidencias sin analizar contexto de la escuela” (encuestado #47)

Algunas de las actividades incluidas en las guías no toman en cuenta el contexto en el que se desarrollan los docentes a nivel secundaria. Tal es el caso de los docentes de asignaturas como matemáticas o español que atienden diversos grupos, con un número extenso de estudiantes. Entonces, si la guía marca tareas donde se debe hacer un seguimiento del estudiante más personalizado, como ocurrió durante la pandemia, para los docentes de secundaria implica una inversión de tiempo y trabajo por la cantidad de estudiantes a su cargo.

“No están completamente adecuadas a secundaria y te puedo poner un dato, en una de las actividades nos piden en este Consejo técnico que viéramos el listado de alumnos que requieren apoyo, quién está deficiente. Entonces, para un maestro de primaria o preescolar pues el número máximo que pueden tener, aquí en Colima, son de 30 niños. Pero cuando llegan y que alumno por alumno en el caso de Secundaria, no pues yo ya te quiero ver ahí, si eres maestra con 40 horas, si eres español o matemáticas, son bloques de 5 horas entonces tienes 8 grupos y cada uno de tus grupos son de 35 alumnos entonces estás hablando de 250 - 260 alumnos.” (Col_Dir_Sec_H1)

“La realidad es que a veces el cuadernillo que se maneja, la guía para el Consejo técnico donde te viene pues unas preguntas, actividades que hay que realizar, siento que no está adecuadas porque están sólo dirigidas como para un nivel. Siento que muchas veces las

actividades solo son para primaria y hay que adaptarlas a secundaria, lo que te piden es para ellos y pues noto igual que son muy repetitivas las actividades, siempre preguntando lo mismo” (Yu_Doc_Sec_H2)

La distribución de los docentes en nivel secundaria difiere en gran medida de la que se tiene a nivel primaria. En primaria, por lo general se coloca un maestro por grupo; mientras que a nivel secundaria un maestro tiene asignado más de un grupo. Por ejemplo, Zorrilla y Fernández (2003) encontraron que el 40% de los maestros en su estudio atendían entre 6 y 10 grupos y el 26% entre 11 y 18 grupos (citado en Zorrilla, 2004).

Además de las guías, la dinámica observada entre el supervisor o inspector de zona y el CTE fue marcada por un fuerte mecanismo donde la información fluyó de arriba hacia abajo. Así, la autoridad media “depositó” en el consejo más responsabilidades. En la sesión de abril, por ejemplo, el supervisor de zona dio una plática de una hora sobre los cambios de la Nueva Escuela Mexicana e invitó a los docentes a tener iniciativa e indagar sobre los cambios en diferentes portales web.

“Hay directores bien comprometidos, si hay directores que sí saben, la clave está en la capacitación. Hay directores que sí saben cómo se lleva un CTE. Y para eso también, en el mismo acuerdo 717 establece que los productos del CTE no deberán ser utilizados para carga administrativa ni como medio de control del supervisor escolar. Si el supervisor quiere saber cómo va el CTE, el supervisor tiene que ir al CTE y formar parte del mismo y eso está perfecto.” (Ver_JS_Varios_M3)

De igual manera, en la sesión de mayo, se pudo observar esta dinámica en dos ocasiones. En la primera ocasión, a pesar de que la inspectora participó durante toda la sesión de consejo, tampoco se observó un diálogo con los docentes. La autoridad media comentó el hecho del poco presupuesto para capacitación, enfatizando los esfuerzos que desde el CTZ se habían hecho esfuerzos para capacitar a los directores, esperando lo mismo de los docentes:

“¿Qué se pretende? Empezar a construir sus propios talleres, a construir a la medida sin esperar presupuesto ni apoyos” (CTE_Mayo_Insp)

En la segunda ocasión, la actividad a la que el CTE se centró estuvo relacionada con la encuesta para combatir el rezago escolar después de la pandemia, la cual fue diseñada y discutida en el CTZ. La encuesta fue aplicada en la escuela durante la sesión de CTE previa (abril), en la sesión de mayo se presentaron los resultados. También se organizó una actividad para dividir a los docentes por grado, con la finalidad de deliberar posibles iniciativas para combatir el rezago escolar.

A pesar de observar una dinámica distinta en ambas sesiones de CTE, las autoridades medias emplearon únicamente mecanismos de información de arriba hacia abajo, depositando información y solicitando más tareas por parte del CTE. En ninguno de los casos se observó un mecanismo que retomara los comentarios, las dudas e inquietudes de los docentes para ser resueltas a nivel zona o sector. Al parecer, tanto situaciones generales como particulares deben ser resueltas por la escuela, a través del consejo.

Algunas de las situaciones que se comentaron durante las sesiones observadas se encuentran el rezago de los estudiantes durante la pandemia; situaciones de custodia entre los padres de familia, ya que puede haber ocasiones que el estudiante no puede ser recogido por uno de ellos; aspectos de salud mental, como cuando un alumno requiere salir del salón de clases por problemas de ansiedad, pero el maestro debe controlar las salidas al baño; asistencia presencial de los estudiantes que se niegan a hacerlo después de la pandemia, procedimientos para la revisión de mochilas, estudiantes de tercer grado con rezago y que deben presentar el examen de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), entre muchos otros.

Ninguna de las situaciones anteriores fue comentada a las autoridades medias, todas fueron discutidas entre los docentes y el director escolar. A pesar de que algunas de estas situaciones pueden repetirse en otras escuelas, las autoridades medias no participaron en la resolución de ninguna de las situaciones descritas. Lo anterior entonces permite cuestionarse si todos los asuntos deben ser atendidos y solucionados en la escuela, siendo el CTE su único medio.

Al respecto, durante las entrevistas, un participante comentó sobre la rendición de cuentas en los diferentes escalafones del sistema educativo. En el caso de los jefes de sector podrían desahogar

algunas de las tareas que solicitan a las escuelas, pero inclusive en pandemia no se llevó a cabo de esta forma:

“La figura del jefe del sector es casi intocable porque le piden cuentas al maestro frente a grupo, le piden cuentas al director, a veces le piden cuentas al supervisor, al jefe de sector nunca. Y ahorita con la cuestión de la pandemia, al inicio yo decía bueno y por qué no les piden los datos a las jefaturas de sector, es rapidísimo son 30 jefaturas de sector en el estado de Veracruz. Tendrían rapidísimo todos los datos que necesitan, qué prioridades estaban trabajando en las jefaturas.” (Ver_JS_Varios_M3)

Al igual que las autoridades federales o estatales, la autoridad educativa media mostró una escasa capacidad para permitir que la información fluyera de abajo hacia arriba. Lo anterior permitiría resolver y manejar situaciones de manera más eficiente por parte de la escuela y dedicar mayor tiempo a iniciativas relacionadas con la propia escuela. Por el contrario, la escuela y el CTE se volvieron “contenedores” del nivel federal y media, donde la información fluye exclusivamente de arriba hacia abajo, por medio del CTS y del CTZ.

“He encontrado apoyo, a veces no hay los recursos necesarios, a veces hay contradicciones con lo que se pide y con la normatividad, ya que el marco jurídico se convierte en una limitante que impide implementar algunos cambios que considero importantes” (encuestado #28)

“No se puede estar en desacuerdo, cuando ya es algo que es establecido por las autoridades que van más arriba.” (encuestado #12)

“En mi comunidad, existe un mensaje claro, son instrucciones de la autoridad, y ante esa respuesta de los directivos, nada se puede hacer.” (encuestado #127)

Los asuntos particulares de la escuela y la incertidumbre de los docentes y de las autoridades del centro escolar se mantienen a nivel escuela. Se espera que el CTE identifique las situaciones prioritarias a dar atención, así como encontrar formas de resolver los problemas que impiden el trabajo de instrucción dentro del salón de clases. En la siguiente sección se analizará la interacción que existe con el nivel jerárquico inmediato a nivel micro.

5.5. Estructura jerárquica de micro nivel

El director escolar es quien preside o modera el consejo, lo que trae como consecuencia dos aspectos significativos en el desarrollo de agencia docente dentro de lo que se espera sea un espacio colaborativo. El primero es que marca la pauta de la reunión, dependiendo los acuerdos alcanzados en el CTZ. El segundo es que al ser el líder tiene la capacidad de supeditar las iniciativas generadas en el CTE. Respecto al primer punto, el director es quien decide la agenda del consejo, a veces con ayuda del subdirector:

“Junto con la subdirectora nos dividimos la parte del Consejo técnico, ya sabemos que es un poquito más de chamba porque hay que preparar todo el material y no llegar y decirles a los maestros “ahí está el material, póngase a leer”. Porque es lo típico que hacen otros, desgraciadamente hay muchos directores que lo hace de esa forma ... para mí el Consejo técnico, es una reunión de trabajo, colectiva y reflexiva y que llegue a algo, no solo es llenar formatos por llenarlos” (Col_Dir_Secu_H1)

“Todo el peso de un Consejo técnico en relación con la organización y la preparación, la logística, recae en el director. Si un director que no sea trucha y que no tenga liderazgo en su escuela, inmediatamente le pega al Consejo técnico escolar. Ahora, hay que ser mañosos, yo también soy mañosa en mi Consejo técnico de sector cuando necesito sacar un tema, lo cabildeo ... siempre tienes tiradores, el contreras, parece fácil el trabajo de un Consejo técnico escolar, pero si logras dominarlo ya te graduaste de director de escuela porque es entramado fino. Tienes que ser capaz de cabildear y de construir consensos antes del Consejo, que no te coman el mandado, y que nadie se vaya enojado. Porque la armonía de la escuela depende de ti como director.” (Ver_JS_Varios_M3)

Dentro de los aspectos negativos identificados por los docentes dentro del CTE en la encuesta se encuentran los relacionados con lo “repetitivo” de las sesiones. Ya sea que un tema se discute de manera reiterativa a causa de las guías de la SEP, no hubo un compromiso o seguimiento adecuado o se destina demasiado tiempo a temas administrativos que, de acuerdo con los docentes, no están relacionados con su labor.

“Muchas veces se tocan temas que ya se han visto en sesiones anteriores y algunas son repetitivas, además si los demás compañeros no cumplen los acuerdos, de nada sirven las sesiones.” (encuestado #6)

“Se tiende a dilatar mucho el tiempo, por cuanto, a cuestiones personales y protocolos sin sentido, cómo leer una bitácora completa por 40 minutos y escuchar un vídeo de 15 minutos de la secretaría de gobierno, y una reflexión de media hora.” (encuestado #50)

“Pocos profesores se comprometen realmente con el CTE, ya que algunos lo ven como pérdida de tiempo, por los temas que se tocan ya que son repetitivos.” (encuestado #58)

“En algunas ocasiones, se pierde mucho tiempo en temas que son de forma y no de fondo, no se lleva un seguimiento a los acuerdos o términos de juntas anteriores lo que hace que cada junta se vuelva más tedios.” (encuestado #101)

“Sí hay docentes que en realidad necesitan este espacio, pero está mal llevado, en lugar de que veamos realmente la situación, la realidad de la escuela, termina muy administrativo. Igual hay otros docentes que pues igual sienten esta carga, que es muy repetitivo y yo igual he sentido que es muy repetitivo ... al final no se llega a nada porque termina siendo algo muy administrativo y otras veces sí se llega a algo, pero me gustaría que sean más las veces que sí llega una solución o una acción” (YU_Doc_Secu_H2)

Debido a la jerarquía dentro de la escuela del moderador del consejo, el director de escuela puede limitar el trabajo colaborativo al supeditar las iniciativas que surgen en el consejo. En este caso, de acuerdo con algunos de los comentarios realizados en las preguntas abiertas denotan que el director restringe las iniciativas propuestas por los docentes en el consejo al no darles seguimiento o frenándolas de llevarlas a cabo.

“En mi Turno matutino los directivos no dan seguimiento a propuestas ni escuchan, no hay empatía.” (encuestado #47)

“A veces el diálogo con los directivos no es posible, ya que no siempre escuchan las preocupaciones de los prefectos y docentes.” (encuestado #123)

“Los directivos de mi plantel no aceptan, ni ven con buenos ojos que se toquen temas que requieran mejora o una dirección más eficaz, el director en particular es autoritario y siempre

desestima lo que los profesores plantean, sus opiniones o sugerencias las pasa por alto, y deja en manifiesto que le incomodan o que no le importan.” (encuestado #146)

Lo anterior fue observado durante la sesión de mayo, como parte de las iniciativas para abatir el rezago de los estudiantes vulnerables durante la pandemia. Entre los docentes surgió la propuesta de enfocarse durante las últimas semanas únicamente a los estudiantes con mayor rezago y mandar a casa los estudiantes con promedio mayor a ocho. La propuesta fue modificada de manera colectiva y votada a favor por los miembros del consejo.

Al no encontrarse el director, el subdirector mencionó que no era viable ya que debía atenderse a los alumnos que se presentaran a la escuela, mencionó que la votación no era necesaria, pero valoró el involucramiento y el esfuerzo colectivo. Posteriormente solicitó la planeación y el plan de acción de la iniciativa y prosiguió con los asuntos generales. Dentro de los comentarios de la encuesta se encontraron situaciones similares a la descrita anteriormente.

“A veces no siento que el diálogo generado en CTE se enfoque en los aspectos prioritarios de la escuela y llegan a ser redundantes. En ocasiones nos enfrascamos en diálogos en donde se generan propuestas que aparentemente son aceptadas, pero al momento de la aplicación son modificadas o cambiadas por el cuerpo directivo.” (encuestado #39)

“Si a los directivos no les interesa no promueven la propuesta, se sordean y no existió propuesta por no convenir a sus intereses” (encuestado #69)

“A los directivos les desagrada que alguien manifieste su punto de vista, además siempre se hace lo que ellos quieren y dicen que son ya acuerdos” (encuestado #47)

Como puede observarse, el papel del director dentro del consejo puede limitar el desarrollo de agencia docente al no permitir o promover un trabajo más horizontal. Por un lado, determina la agenda a seguir durante el consejo junto con las autoridades medias. Por otro lado, también tiene la capacidad de tomar decisiones sin consultar a los integrantes del CTE, así como de frenar iniciativas sin rendir cuentas al respeto.

5.6. Reflexiones finales

En general, los docentes expresaron una manifestación de agencia dentro del CTE activa, a través de las cuatro preguntas con las que fue construida la variable agencia (ver Tabla 7). Además, existe una percepción positiva de su entorno escolar y de sus compañeros docentes (ver Tabla 12 y Tabla 13). Sin embargo, se observa que las rutinas creadas en las sesiones de consejo son impuestas por las autoridades educativas. Los docentes dedican una parte importante de la sesión de consejo a la atención y cumplimiento de dichos requerimientos.

De acuerdo con la TE, las rutinas permiten reducir la complejidad de las decisiones, acciones e interacciones dentro del sistema social (Kaspersen, 2000, p. 39). En el caso del consejo, el cual se encuentra incrustado en una estructura organizacional jerárquica compleja, el cumplimiento de los lineamientos oficiales dificulta el desarrollo de agencia docente, ya que sus rutinas están alineadas con la regulación impuesta por las autoridades educativas a nivel federal (SEP), de nivel medio (jefes de sección y supervisión), y líderes escolares. Esta regulación se lleva a cabo mediante los lineamientos para el CTE a nivel federal, y a nivel medio por medio de los Consejos Técnicos de Sector (CTS) y de Zona CTZ.

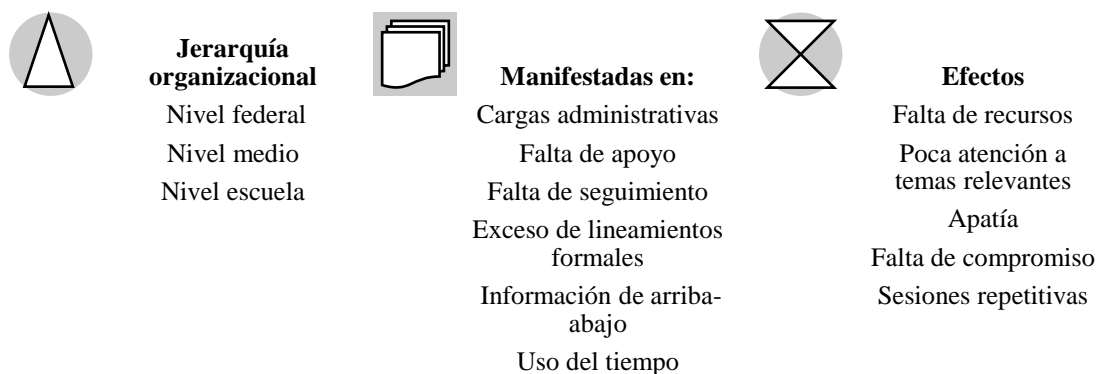
La agencia, de acuerdo con la TE, se lleva a cabo cuando una persona o un grupo de personas rompe con situaciones de rutina, tomando un rol activo en la toma de decisiones y teniendo un efecto en su mundo social, ya sea modificando las reglas, los lazos relacionales o los recursos disponibles (Giddens, 1984; Scott, 2014). En el caso del CTE, los docentes enfrentan una tarea por demás compleja si dichas rutinas son lineamientos formales impuestos por la autoridad jerárquica

A nivel federal se estipula la duración de la reunión del consejo, los días que deben llevarse a cabo, la agenda con los temas a tratar, las actividades a trabajar y los productos por entregar, el moderador de la reunión, entre otros. Los lineamientos a nivel federal hacen del consejo un espacio más burocrático que colaborativo. Esto debido a las actividades que dicta la autoridad federal a través de las guías y los requerimientos para el desarrollo del PETC.

A nivel medio, dentro de los CTS y CTZ se discute, modifica y decide la agenda del consejo. En la escuela, los directores establecen la agenda y los temas acordados de manera previa en el CTZ. También, debido a su rango dentro de la escuela, el director tiene la capacidad de decidir qué iniciativas llevar a cabo sin importar que algo haya sido acordado por los miembros del

consejo. Esta jerarquía organizacional puede implicar un uso ineficiente del tiempo en el consejo para atender los temas relevantes de la escuela, carga adicional de trabajo, falta de valor en el trabajo del consejo, apatía y falta de compromiso por parte de los miembros del CTE.

Figura 8. Limitaciones de agencia docente en el CTE.



Fuente: Elaboración propia.

Desafortunadamente, cumplir con los lineamientos formales requiere un tiempo considerable del consejo, sobre todo por los requerimientos y la supervisión de los consejos de Zona y de Sector, donde las autoridades educativas medias son las responsables. La evidencia indica que el tiempo que dedican los docentes a los asuntos particulares de su centro escolar, donde finalmente ejercen su agencia, se encuentra a los márgenes de las reuniones del consejo.

Lo anterior conlleva a que las escuelas cumplan primero con los requerimientos oficiales durante las reuniones de consejo, dejando los asuntos particulares de la escuela y la participación de los docentes al margen de la reunión. El cumplimiento a dichos compromisos oficiales impone una carga de trabajo adicional a los docentes, así como tareas administrativas adicionales, aumentando las responsabilidades del CTE. De esta forma, el consejo se ha convertido en el único medio para dar atención y solución a las complejas y diversas situaciones de la comunidad escolar.

De acuerdo con Scott (2014), la agencia puede entenderse como la capacidad de un individuo de tener un efecto en su mundo social, ya sea modificando las reglas, los lazos relacionales o los recursos disponibles (Scott, 2014, p. 94). En el CTE se observa un fuerte mecanismo de

información que fluye de arriba hacia abajo, lo que impide la modificación o negociación de reglas, así como el acceso a recursos.

Lo anterior se pudo observar en los niveles jerárquicos medios (supervisores y jefes de sección), así como en los niveles jerárquicos estatales y federales. No existen mecanismos formales que retomen las necesidades de las escuelas y las comuniquen hacia los mandos superiores con el fin de encontrar soluciones a situaciones con un carácter más general, que posiblemente sean compartidos a nivel municipal, estatal o federal. Los cambios de política educativa, incluidos los relacionados con el CTE, se llevan a cabo de arriba hacia abajo, donde los docentes son los receptores y ejecutores de dichas instrucciones.

El acceso a recursos es otro factor que limita el desarrollo de agencia docente. Por una parte, en el CTE se deliberan acuerdos tomando en cuenta esta restricción, por lo que las alternativas de solución se reducen considerablemente y su calidad e impacto podrían de igual manera verse comprometidas. Por otra parte, los docentes pueden perder iniciativa y compromiso al tener que hacer uso de recursos propios para llevar a cabo las iniciativas del consejo. Aunado al hecho de que no cuentan con incentivos de ningún tipo ni existen pagos por el tiempo adicional que le dedican a dichas tareas o actividades.

Adicional a la estructura organizacional jerárquica, se espera que el CTE elabore un plan anual, con objetivos y tareas específicas, y se dé el seguimiento adecuado durante el ciclo escolar para dar atención y solución a cada una de las iniciativas acordadas en el CTE. Aunado al plan anual, también se espera que se tenga la capacidad de resolver los problemas que la escuela debe atender. Desafortunadamente, las situaciones que enfrenta la escuela son diversas, y los docentes, orientadores o prefectos no cuentan con la preparación y capacitación para darles atención, como es el caso de los problemas de salud mental.

Finalmente, los docentes pueden no comprometerse con el CTE y sus actividades, ya que la carga de trabajo adicional no es remunerada y no se cuenta con los incentivos que les permitan a los docentes encontrar un valor adicional a la labor que aquí efectúan. Además, es necesario tomar en cuenta que los docentes de nivel secundaria pueden estar contratados por asignatura y trabajar en más de una escuela, por lo que su tiempo en cierta escuela es limitado y condicionado a compromisos adicionales.

CAPÍTULO VI – CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICA PÚBLICA

Este proyecto de investigación se centró en responder de manera exploratoria la pregunta: ¿en qué medida y cómo influyen las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE) en las escuelas secundarias públicas de la Ciudad de México en el desarrollo de agencia docente? De acuerdo con la TE, la manera en la que las personas ejercen su capacidad de agencia es a través de su habilidad de conocimiento que les permite romper con situaciones de rutina, al hacer uso de componentes estructurales como son las reglas y los recursos (Giddens, 1984, p. 15).

A pesar de que autores como Eteläpelto et al. (2013) consideran que la agencia puede llevarse a cabo dentro de ciertas limitaciones de recursos socioculturales y materiales (Eteläpelto et al., 2013), este trabajo exploratorio identifica factores que inhiben el desarrollo de la agencia docente dentro del CTE. Tal es el caso de la sobre regulación en el consejo, dada la organización y estructura jerárquica en la que se encuentra, la cual restringe el tiempo que los docentes dedican a atender las situaciones de su contexto escolar, obligándoles a dar prioridad a la agenda y actividades impuestas por la autoridad educativa federal. Esta sobre regulación y control también son reforzados por las autoridades medias y las autoridades escolares.

La estructura jerárquica del consejo, de acuerdo con el análisis de esta investigación, se organiza en diferentes niveles. A nivel macro se encuentran los lineamientos de la SEP; a nivel medio están las autoridades como jefes de sector y supervisores, quienes, a través de los Consejos Técnicos de Sector (CTS) y de Zona (CTZ) influyen en el CTE; y a nivel micro, el director escolar es quien decide la agenda y las actividades de la reunión del consejo y, debido a su rango, también tiene la capacidad de decidir qué iniciativas llevar a cabo, sin importar si algo haya sido acordado por los miembros del consejo.

Este capítulo se organiza de la siguiente manera: en la siguiente sección se describen los principales hallazgos de la investigación; posteriormente, se detallan las recomendaciones de política pública derivadas de los resultados de este trabajo; y se finaliza con los alcances y limitaciones de la investigación, así como una reflexión sobre posibles estudios futuros.

6.1. Hallazgos

El CTE es un espacio que los docentes valoran, pues les brinda la oportunidad de reunirse con la mayoría de sus compañeros, así como con las autoridades escolares como pueden ser el director, subdirector y los coordinadores u orientadores escolares. Este espacio les permite dialogar sobre las diversas situaciones que enfrenta la comunidad escolar, encontrar maneras para atenderlas y coordinarse para darles seguimiento. También les da la oportunidad de compartir experiencias y aprender diferentes formas para atender una situación o problema específico.

Esta investigación indica, sin embargo, que dada la jerarquía organizacional en la que se encuentra el consejo, este espacio se encuentra sobre regulado por las autoridades federales, medias y escolares. Esta sobre regulación ha impuesto mecanismos de control en el consejo como es el caso de una agenda en la que los docentes intervienen poco, y en la que hay poca o nula comunicación o intercambios con las autoridades superiores. Lo anterior conlleva que los docentes den prioridad al cumplimiento de los compromisos oficiales, dejando *a los márgenes* de la reunión los asuntos particulares de la escuela, momento en el cual pueden desarrollar o ejercer su capacidad de agencia.

La sobre regulación que imponen las autoridades educativas federales, medias y escolares en el consejo afecta el compromiso de los docentes, inhibiendo el desarrollo de su capacidad de agencia para llevar a cabo acciones que mejoren los aprendizajes de sus estudiantes. La SEP no solo define aspectos claves del consejo como su duración, el calendario con los días de cada reunión y el responsable de moderar la reunión, sino que también establece la agenda para cada reunión con los temas a discutir, las actividades, trabajos o productos que se deben llevar a cabo durante el consejo.

Dicha agenda establecida por la SEP es ratificada por las autoridades medias como parte de los CTS y CTZ, los cuales se reúnen de manera previa al CTE. En dichos consejos se discuten, modifican y deciden las actividades del CTE con base en los lineamientos estipulados por la autoridad federal. En la escuela, los directores establecen la agenda del consejo con los temas y actividades acordados de manera previa con el supervisor o inspector de zona en el CTZ.

La agenda del CTE puede contener una serie de requisitos formales que los docentes deben dar cumplimiento al haber sido acordados por las autoridades. Así, dichos requisitos se vuelven

prioridad en el consejo, por lo que los docentes dedican las primeras actividades de la reunión a su atención y cumplimiento. Si acaso disponen de tiempo al final de la reunión, se discuten los asuntos particulares de la escuela, momento en que se espera la participación de los docentes.

Dicha situación resulta paradójica, pues, por un lado, se espera una actitud pasiva de los docentes para dar atención a los requerimientos, centrándose en recibir información y hacer las tareas o productos que son solicitados como evidencia del trabajo efectuado en el CTE. Mientras que, por otro lado, se espera una actitud proactiva y con iniciativa para dialogar, deliberar, acordar y llevar a cabo acciones que mejoren su comunidad escolar.

Este estudio también encontró una carencia de mecanismos de información que permita a las escuelas comunicarse con las autoridades superiores. Los mecanismos de comunicación existentes se encargan de recoger la evidencia de que los docentes cumplieron con las tareas y actividades solicitadas en la agenda impuesta en el consejo. De esta forma, más que un mecanismo de retroalimentación e información, la agenda y las guías publicadas y establecidas por las autoridades educativas son más un mecanismo de control. El CTE, entonces, se vuelve una carga adicional de trabajo en lugar de ser un espacio que permita la colaboración y el trabajo colectivo.

La falta de retroalimentación con las autoridades medias y federales dificulta la capacidad que tiene la escuela para llevar a cabo sus funciones de manera efectiva. Las escuelas no tienen mecanismos que les permita modificar o negociar lineamientos o reglas formales encaminadas a dar una mejor atención a las necesidades de su escuela ni encontrar soluciones a problemas compartidos o hacer sinergias con otras escuelas o docentes.

Debido a que dentro del CTE se da prioridad a los temas y actividades solicitadas por las autoridades educativas, el desarrollo de agencia docente es limitado. En caso de desarrollar agencia, esto sucede durante los últimos momentos de la reunión, a los márgenes del consejo, donde los docentes pueden llegar a dedicar tiempo a la atención de las situaciones de su entorno escolar. Sin embargo, este tiempo resulta insuficiente, por lo que los docentes pueden hacer uso de espacios informales para cubrir este vacío que no está cubriendo el consejo.

Cabe destacar que dentro de las responsabilidades del consejo se encuentra la elaboración y seguimiento del PEMC. La elaboración de dicho programa sucede durante la fase intensiva del consejo, la cual se lleva a cabo de manera previa al inicio del ciclo escolar. El seguimiento del

programa debe ocurrir durante el ciclo escolar, es decir, en las sesiones ordinarias del consejo. Dicho seguimiento, aunado a los requerimientos formales de las autoridades educativas, resulta en un tiempo limitado para dar atención a problemas particulares de la escuela, así como para el proceso de deliberación y colaboración.

Esta carga adicional de trabajo para los docentes no es remunerada, y no existe ningún tipo de incentivo por el tiempo que dedican para llevar a cabo iniciativas y propuestas en el CTE. Por el contrario, durante esta investigación, los docentes expresaron que en diversas ocasiones hacen uso de sus propios recursos, pues no cuentan con apoyos o incentivos adicionales. La falta de incentivos puede repercutir en el compromiso de los docentes en el consejo, ya que no todos tendrán a disposición del trabajo adicional que deben incurrir al presentar una iniciativa de mejora.

La investigación también identificó problemas de diseño e implementación del consejo. Tal es el caso de los docentes de nivel secundaria contratados por asignatura, pues el diseño del CTE contempla un tipo de docente de tiempo completo, el cual está asignado a solo grupo de alumnos, sucede en primaria. Los docentes de nivel secundaria atienden diversos grupos, a veces, de diferentes grados. Los docentes por asignatura deben laborar en diferentes escuelas y horarios, lo que se traducen en diferencias en el consejo por nivel educativo, tipo de escuela, así como de contexto. Estas diferencias pueden tener implicaciones significativas en la organización y funcionamiento del CTE, las cuales no contempla su diseño original.

En nivel secundaria, una parte considerable de docentes se encuentran contratados por asignatura, es decir, asisten a la escuela un determinado número de horas, por lo que tienen que trabajar en diferentes centros educativos, en diferentes niveles o turnos. Por ello, no es posible contar con la planta docente completa durante las reuniones de consejo de este nivel educativo. Los lineamientos oficiales del consejo contemplan que el docente debe asistir al CTE de la escuela con mayor carga horaria y, en caso de trabajar en más de un turno, debe asistir al consejo de cada uno de los trabajos en los que labora.

Lo anterior representa una carga adicional de trabajo tanto para el docente como para el resto del personal escolar. Al docente se le solicita que asista a más de una reunión de CTE en caso de que trabaje en más de un turno escolar, teniendo que estar informado de lo sucedido en los otros CTE de las escuelas a las que no pudo asistir. También debe apoyar de alguna manera en los

acuerdos alcanzados, aunque no haya estado presente. Lo anterior sin olvidar que los docentes por asignatura realizan diversos traslados, por lo que su tiempo en cierta escuela es limitado.

Las cargas adicionales de trabajo debido al diseño del consejo también recaen en las autoridades escolares y en los docentes de tiempo completo de la escuela. El director o subdirector escolar deben encontrar diversas formas para incluir e informar a los docentes por asignatura que no pueden estar presentes en la reunión de consejo. Mientras que los docentes de planta de la escuela pueden sentir poco compromiso o apoyo de los docentes de asignatura por contribuir poco en el consejo. Esto puede resultar en diferencias importantes entre docentes, teniendo un impacto negativo en el trabajo colaborativo que pretende lograr el CTE.

Además de la diferencia por nivel educativo, la educación básica está compuesta de diferentes modalidades, de acuerdo con el contexto de la escuela. Dentro de estas modalidades se encuentran la comunitaria, general, indígena, multi nivel, entre otras, donde las escuelas deben encontrar una forma de implementar el CTE de acuerdo con su realidad. Por ejemplo, en el caso de una escuela multi nivel, puede resultar más efectivo organizar el consejo, pues el número de docentes es reducido, mientras que en una escuela general de zona urbana puede resultar más complejo debido al tamaño de la planta docente que maneja.

La literatura sobre la burocracia a nivel de calle ha identificado numerosos beneficios de contar con espacios colaborativos que permiten a los trabajadores de primer nivel dar sentido y significado a las reglas formales que deben implementar. Estos espacios no solo fomentan la formación de una identidad profesional, sino que también contribuyen a la eficiencia en el trabajo y a la mitigación de las cargas emocionales asociadas a sus funciones diarias (Biesta, 2009a; Coburn, 2001; Goldman & Foldy, 2015; Guy et al., 2008; Hill, 2001; Lipsky, 2010; Møller, 2021; Oberfield, 2014). A través de la colaboración y el diálogo, los trabajadores pueden reinterpretar y negociar las normativas establecidas, lo que les permite adaptar las reglas a las realidades prácticas que enfrentan.

Sin embargo, es crucial reconocer que el entorno organizacional presenta desafíos significativos que pueden limitar la efectividad de estos espacios colaborativos. El papel jerárquico de la organización, junto con la sobre regulación que a menudo caracteriza a las organizaciones públicas, puede crear barreras que impiden una colaboración genuina. Esta rigidez jerárquica, así como la imposición de lineamientos formales no solo puede desalentar la innovación y la

creatividad entre los trabajadores de primer nivel, sino que también puede llevar a un aumento en el estrés y la frustración, al sentirse atrapados entre la sobre carga de tareas que representa el consejo y los requerimientos de sus funciones principales.

Además, la sobre regulación puede resultar en una desconexión entre las directrices formales y la realidad cotidiana de los trabajadores. Cuando las normas son excesivamente estrictas o no se alinean con las condiciones del trabajo real, los empleados pueden experimentar un conflicto entre su identidad profesional y las expectativas impuestas por las autoridades. Por lo tanto, es fundamental considerar cómo la estructura organizativa y la regulación afectan no solo el desempeño de los trabajadores, sino también su bienestar emocional y profesional.

El acceso y el control de los componentes estructurales, como los recursos, juega un papel crucial en el desarrollo de la agencia individual y colectiva dentro de cualquier organización o institución. Según Giddens (1984), los recursos no solo incluyen bienes materiales, como equipos o infraestructura, sino también elementos intangibles como la autoridad, las herramientas, y las capacidades organizacionales que permiten a las personas influir en su entorno y realizar cambios efectivos. Esto permite que “las cosas sucedan” en una estructura social (Giddens, 1984; Golsorkhi et al., 2010; Sewell, 1992; Tucker, 1998). Desde la perspectiva de la TE, el acceso y control de estos recursos es fundamental para el desarrollo de la agencia, es decir, la capacidad de los individuos para actuar de manera independiente y tomar decisiones que afecten su contexto.

Sin embargo, el acceso limitado a estos recursos puede inhibir o restringir significativamente el desarrollo de la agencia docente. Esta investigación revela que muchos docentes enfrentan una escasez de recursos que les impide implementar iniciativas de mejora de manera efectiva. En muchos casos, los pocos recursos con los que cuentan provienen de la misma comunidad escolar, siendo los alumnos y los padres de familia quienes contribuyen con materiales o apoyos adicionales. Otras veces, los docentes logran obtener recursos externos a través de la cooperativa escolar, pero estos recursos son escasos y, sobre todo, insuficientes.

Dado este panorama, las iniciativas que surgen en el CTE suelen estar condicionadas por la disponibilidad de recursos. Las acciones de mejora que se discuten y planifican en estos espacios dependen casi exclusivamente del trabajo y la colaboración directa de los docentes, quienes, ante

la falta de apoyo financiero y material, se ven obligados a recurrir a su propia creatividad, trabajo y a la solidaridad de la comunidad para poder llevar a cabo las mejoras necesarias. Este enfoque revela los límites estructurales y las barreras que enfrentan los docentes cuando no cuentan con el apoyo adecuado.

La falta de recursos no se limita únicamente a los materiales o financieros, sino que también se manifiesta en el tiempo que dedican los docentes a los temas específicos y particulares de sus escuelas. Este problema se debe, en gran medida, a la necesidad de cumplir con una serie de requerimientos formales establecidos por las autoridades educativas. Aunque los docentes cuentan con el horario escolar completo durante las reuniones de CTE, gran parte de ese tiempo se consume en atender las directrices y lineamientos impuestos desde las autoridades educativas.

Este enfoque en el cumplimiento de exigencias normativas limita considerablemente la posibilidad de que los docentes aborden de manera profunda y personalizada los desafíos y necesidades únicas de sus contextos escolares. Cada escuela enfrenta circunstancias particulares —ya sean relacionadas con el rendimiento académico, problemas de disciplina, o la integración de la comunidad—, pero el marco estructurado y sobre regulado en el que se encuentra el consejo no permite que los docentes se concentren en estas áreas cruciales. En lugar de tener la libertad de utilizar el CTE como un espacio de reflexión, planificación y acción centrado en las mejoras específicas que sus escuelas requieren, los docentes se ven obligados a destinar gran parte de su tiempo a cumplir con actividades y tareas formales que no siempre responden de manera directa a los problemas y necesidades reales que enfrentan en su práctica cotidiana.

6.2. Recomendaciones de política pública

Dentro de las recomendaciones de política pública que surgen de este estudio, se destaca la necesidad de diseñar y flexibilizar el funcionamiento del Consejo Técnico Escolar (CTE), considerando los efectos que tiene la estructura jerárquica en la toma de decisiones. La rigidez jerárquica dentro del CTE puede limitar la participación activa y la agencia de los docentes, ya que muchas veces se ven restringidos por los lineamientos impuestos desde niveles superiores.

A nivel federal, el cumplimiento y lineamiento del CTE requiere de una mayor flexibilidad para su implementación, reconociendo las profundas diferencias contextuales que existen entre las diversas regiones, niveles educativos y tipos de organización escolar y horaria. Esta flexibilidad

es esencial para garantizar que el consejo pueda responder a las necesidades de cada escuela. Esto permitiría también una mejor adaptación del CTE a cada contexto.

En este sentido, se plantea que dicha flexibilidad debe considerar las características propias de cada nivel educativo, la estructura organizativa y de horarios de las escuelas, ya que dichos factores influyen directamente en el funcionamiento del consejo. Una mayor flexibilidad daría mayor autonomía a las escuelas, permitiendo adecuar ciertos lineamientos de acuerdo con sus necesidades, y encontrando alternativas efectivas de coordinación y participación.

En el caso de los docentes por asignatura a nivel secundaria, una mayor flexibilidad en la organización y coordinación de su participación en el CTE a nivel escuela permitiría optimizar su asistencia en las diversas escuelas donde trabajan, promoviendo un uso más equitativo y eficiente de su tiempo y capacidades. Estos docentes suelen estar asignados a varias escuelas, y su asistencia al CTE se concentra en aquella institución donde tienen mayor cantidad de horas asignadas. Esto genera una desigualdad en su participación en el consejo, ya que el tiempo y la energía invertidos en una escuela no siempre permiten una intervención significativa en otras.

Si las autoridades de cada escuela tuvieran la capacidad de coordinarse mejor con estos docentes, podrían implementar herramientas de rotación. Esto significaría que, en lugar de que un docente asista a la reunión de consejo de una sola escuela, se podría gestionar su asistencia de acuerdo con las necesidades de cada escuela en la que labora, garantizando una participación más activa y significativa en cada una de las escuelas donde tiene asignación. De esta manera, las diferentes instituciones podrían beneficiarse de sus conocimientos y experiencia, independientemente de cuántas horas labore en cada una de ellas.

Sin embargo, esta flexibilidad en los lineamientos implicaría una mayor coordinación entre los equipos directivos de las escuelas, quienes podrían colaborar para distribuir de manera más equitativa el tiempo del docente, garantizando que su participación en el consejo sea más efectiva. En este caso, se requeriría el apoyo e intervención de las autoridades medias para lograr un mejor resultado entre escuelas pues se promovería el compromiso de los docentes.

La inclusión de las autoridades educativas medias requeriría el desarrollo de material específico dirigido a los Consejos Técnicos de Sector y de Zona, donde el papel de dichos consejos tenga un rol más colaborativo, participativo, y coordinado con el CTE. La posición de las

autoridades medias es clave para traducir las directrices educativas nacionales en acciones concretas y ajustadas a las necesidades locales. Sin embargo, tanto escuelas como autoridades medias carecen hoy en día de herramientas adecuadas para cumplir este rol de manera efectiva.

El contenido del material sugerido debe contemplar no solo las responsabilidades formales que estas autoridades ya tienen, sino también cómo pueden desempeñar un papel de enlace más dinámico entre las escuelas y las autoridades estatales o federales, ayudando a canalizar las necesidades de las escuelas hacia las autoridades superiores y, al mismo tiempo, a adaptar las políticas nacionales a las realidades locales.

La involucración activa y coordinada de las autoridades medias permitiría una mayor sinergia entre los distintos niveles del sistema educativo, mejorando la comunicación y cooperación no solo entre las escuelas sino con las autoridades superiores. Además, fortalecería la capacidad de respuesta de las autoridades para atender los problemas específicos que surgen en los distintos contextos educativos, contribuyendo a una implementación más efectiva y coherente de las políticas educativas a nivel local.

Adicionalmente, las autoridades medias tienen mayores capacidades para ser el enlace entre las escuelas y las autoridades federales, lo que promovería un mecanismo de comunicación más efectivo que el que se tiene el día de hoy. La colaboración de las autoridades no solo facilitaría la adaptación de los lineamientos y contenidos del consejo de acuerdo con cada contexto, sino que también permitiría una mayor retroalimentación desde las escuelas hacia las instancias superiores, generando un ciclo de mejora continua basado en las experiencias y necesidades reales de los docentes y estudiantes.

A nivel escuela, se sugiere que el director desempeñe un rol más activo en la promoción de la agencia relacional entre los docentes y demás miembros del consejo, implementando dinámicas que fomenten la colaboración, el diálogo abierto y la toma conjunta de decisiones. Una forma efectiva de lograr esto es a través de la creación de grupos pequeños de discusión, donde los participantes puedan expresar sus ideas, preocupaciones y propuestas de manera más íntima y enfocada. Posteriormente, los resultados de estas discusiones podrían ser compartidos con el resto del CTE, generando un espacio para la retroalimentación y el intercambio de perspectivas.

Si bien este tipo de dinámicas ya se utiliza para abordar las actividades de las guías de la SEP, se propone que este enfoque participativo se extienda a la resolución de problemas específicos que enfrenta cada escuela. Al aplicar este método de discusión a situaciones particulares del contexto escolar se podría aprovechar mejor el conocimiento y experiencia local de los docentes, quienes, al ser los que están más involucrados en el día a día de los estudiantes, tienen una comprensión más profunda de las necesidades y oportunidades de mejora de la escuela.

Además, al permitir que las ideas fluyan primero en grupos pequeños y luego se compartan de manera conjunta, se fomenta un ambiente de confianza y apertura, donde todos los participantes sienten que sus voces son escuchadas y valoradas. Esta metodología puede aumentar la agencia relacional, ya que facilita la construcción de relaciones más sólidas entre los miembros del consejo, promoviendo el trabajo colaborativo y el sentido de corresponsabilidad. En lugar de limitarse a seguir directrices externas, esta dinámica permite que los docentes y el personal escolar asuman un papel más proactivo en la toma de decisiones y en la creación de soluciones para su entorno particular, y por lo tanto promovería un mayor desarrollo de agencia docente.

Las autoridades escolares, en este caso, tendrían un rol clave como facilitadores del proceso, pero también como enlace con otras escuelas y con las autoridades medias. Los directores y subdirectores pueden actuar como puentes estratégicos para garantizar que las necesidades y preocupaciones de las escuelas sean escuchadas y atendidas en niveles superiores, encontrando sinergias con otras escuelas y vías de atención y solución efectivas que sean compartidas por la comunidad escolar.

Las autoridades escolares también podrían asegurar una comunicación bidireccional, donde no solo aseguren un flujo constante de información, pero que transmita a las autoridades superiores las necesidades, dificultades y logros de la escuela, para que estas puedan ajustar sus políticas y recursos de acuerdo con las realidades locales. Asimismo, serían los responsables de comunicar de manera clara y accesible a su planta docente las directrices y lineamientos que provienen de niveles superiores, asegurándose de que estas sean comprensibles y aplicables en la práctica diaria.

Este mecanismo de enlace también permitiría ajustar a las circunstancias específicas de cada escuela los lineamientos para que sean contextualizados y adecuados a las condiciones reales de su institución. Esto implica interpretar las normativas y ajustarlas para que puedan ser implementadas de manera flexible y efectiva en la escuela, comunicando aquellas que no pueden

ser implementadas, acordando alternativas que les permita cumplir con los objetivos establecidos. Así, las autoridades escolares promoverían el desarrollo de capacidad de agencia de los docentes siendo el enlace de comunicación entre escuela y autoridades medias, dando flexibilidad a las reglas formales, teniendo mayor acceso a recursos materiales y no materiales, y ayudando a transformar la identidad de los docentes como agentes de cambio.

Además de representar los intereses de la escuela ante las autoridades medias, las autoridades escolares son un contrapeso dentro de la escuela. Esto es, cuando se deliberan iniciativas dentro del consejo, el director o subdirector escolar son quienes pueden determinar su viabilidad. Sin embargo, este poder de veto no debe de ser manifestado en acciones unilaterales, sino que actuando como un miembro más del consejo durante el proceso de deliberación y con la participación del resto.

Las autoridades escolares desempeñan un papel clave en la promoción de una cultura de colaboración más orgánica entre los docentes. Para lograrlo de manera efectiva, es esencial no solo implementar estrategias de colaboración, sino también identificar y abordar los obstáculos que limitan la participación activa de los docentes dentro del CTE durante los procesos de deliberación y toma de decisiones.

Entre estos obstáculos pueden encontrarse la sobre carga administrativa, la atención a requerimientos formales no alineados a las necesidades del contexto o del PEMC, entre otros. También influyen la ausencia de incentivos, la falta de formación en dinámicas colaborativas, y la resistencia al cambio por parte de algunos docentes. Para superar estos retos, las autoridades pueden implementar estrategias en coordinación con otras escuelas, así como con el apoyo de las autoridades medias.

Estas medidas deben dirigirse a romper con jerarquías rígidas preestablecidas dentro del consejo, e incentivando la capacitación en técnicas de colaboración. Además, es importante crear canales de comunicación abierta y reconocer a los docentes por su participación activa. Al hacerlo, se puede construir un entorno más participativo e inclusivo que mejore el trabajo colaborativo en beneficio de la comunidad escolar.

El CTE debe responder a las necesidades de la escuela, en lugar de responder a los lineamientos formales de las autoridades jerárquicas que no toman en cuenta el contexto de cada escuela, del

nivel o modalidad educativa. Por ello, más que responder a los lineamientos generales, las reuniones del CTE deben ser flexibles, respondiendo los desafíos específicos. La capacidad de ajuste continuo del consejo no solo mejorará su efectividad, sino que también permitirá a los docentes participar con mayor motivación, ya que las discusiones y decisiones reflejarán los problemas reales que enfrentan.

Cada nivel educativo tiene necesidades, objetivos y desafíos únicos que deben ser considerados en las actividades del CTE. Para que el CTE sea verdaderamente efectivo, es necesario adaptar sus actividades a los arreglos curriculares y metodológicos de cada nivel. Esto significa que las dinámicas de trabajo y las prioridades del CTE no pueden ser las mismas para una escuela primaria que para una secundaria o un preescolar, ya que las demandas pedagógicas y organizativas varían. Adaptar el CTE a estos contextos específicos garantizará que las discusiones sean más relevantes y que las soluciones propuestas respondan directamente a las necesidades de cada nivel educativo, maximizando así el impacto del consejo y apoyando el desarrollo de agencia docente.

Asimismo, se sugiere promover políticas educativas encaminadas al desarrollo de agencia docente. Esto implica que las autoridades educativas deben promover iniciativas que empoderen a los maestros dándoles más control sobre sus metodologías, herramientas pedagógicas, y formas de evaluación. Políticas que fomenten la participación activa de los docentes en la elaboración de currículos, en la toma de decisiones escolares, y en la definición de objetivos institucionales, no solo mejoran la calidad educativa, sino que también aumentan el compromiso y la satisfacción laboral de los maestros.

El fomentar el desarrollo de agencia docente dentro del CTE implica que las decisiones y acciones tomadas en las reuniones no dependan únicamente de las autoridades escolares o de unos pocos individuos, sino que sean el resultado de la colaboración y participación activa de todo el cuerpo docente. Para lograr esto, se deben implementar mecanismos de participación democrática que promuevan la toma de decisiones en conjunto, la discusión abierta y el trabajo en equipo. Esto puede incluir desde la creación de comisiones específicas dentro del CTE para abordar distintos temas, hasta la implementación de estrategias de consenso en la toma de decisiones. Al potenciar la agencia colectiva, se refuerza el sentido de responsabilidad compartida y se promueve un clima de colaboración y apoyo mutuo, lo que a su vez puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico y en la convivencia escolar.

El acceso a recursos y apoyos es fundamental para fortalecer la agencia dentro del CTE. Los docentes necesitan contar con recursos materiales, tecnológicos y financieros adecuados para llevar a cabo las iniciativas acordadas que responden a las necesidades escolares. Además, contar con los recursos adecuados permite a los docentes implementar estrategias educativas de manera eficiente y sostenible, lo que incrementa su capacidad de acción dentro del CTE. Sin estos recursos, las propuestas quedan limitadas al nivel teórico, dificultando la materialización de mejoras reales que impacten positivamente tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en el clima escolar.

También se requieren incentivos para los docentes que dedican tiempo adicional en las tareas del consejo. Los incentivos pueden incluir oportunidades de liderazgo dentro de la escuela o participación en proyectos innovadores, lo que refuerza su sentido de propósito y compromiso con la comunidad educativa. Asimismo, generar un ambiente de apoyo donde los logros de los docentes sean visibilizados y valorados puede motivar a otros a involucrarse activamente en iniciativas que beneficien tanto a los alumnos como al entorno escolar en general.

El acceso limitado a recursos también puede repercutir en el tipo de iniciativas que se emprenden desde el consejo. Esto debido a que las iniciativas emprendidas parten del acceso limitado de recursos, por lo que pueden resultar poco efectivas. En ocasiones los docentes pueden llegar a disponer de sus propios recursos o buscar colaboración dentro de la comunidad escolar por medio de los estudiantes y padres de familia.

Algunos de los recursos requeridos por los docentes para llevar a cabo su función dentro del consejo son: capacitación para planeación de proyectos, puesto que es un requisito clave en el funcionamiento del CTE, pero no es un conocimiento que hayan adquirido durante su formación; remuneración económica por el tiempo adicional que representa llevar a cabo las tareas del consejo para la mejora de servicios que proporciona la escuela; material didáctico para que los docentes puedan implementar las iniciativas del consejo; y redes de colaboración docente para compartir recursos, mejores prácticas, recursos didácticos y capacitación por grado escolar.

Además, es importante promover programas de formación continua que capaciten a los docentes en habilidades de diagnóstico, gestión educativa, seguimiento y monitoreo de las propuestas pedagógicas. Estos programas deben estar diseñados para que los maestros no solo puedan identificar las necesidades de sus alumnos y escuelas, sino también para que puedan gestionar recursos de manera eficiente y evaluar el impacto de sus iniciativas. La formación

continua no solo eleva el nivel profesional de los docentes, sino que también les permite tener un mayor control y autonomía en su labor, fortaleciendo su agencia educativa y el impacto positivo en sus comunidades escolares.

6.3. Alcances y limitaciones

Una de las principales aportaciones de este trabajo de investigación en relación con la literatura de implementación de políticas públicas es la incorporación del arreglo organizacional y la jerarquía como elementos clave en el proceso de cambio de políticas. En particular, esta investigación destaca cómo las organizaciones con estructuras verticales pueden influir en la forma en que se implementan las políticas, afectando tanto su alcance como su ejecución.

Estas organizaciones, descritas por Arellano (2010) como “criaturas organizacionales” debido a su naturaleza altamente normativa tienden a imponer rigidez en los procesos de toma de decisiones, lo que puede dificultar la adaptación local de las políticas (Arellano, 2010 en Merino & Cejudo, 2010). Esta rigidez afecta especialmente a los estratos bajos de la jerarquía organizacional, donde finalmente se ejecutan las políticas, generando una brecha entre el diseño de las mismas a nivel central y su implementación en el terreno.

En consecuencia, la estructura jerárquica puede convertirse en un obstáculo para la efectividad de las políticas, al limitar la flexibilidad y la capacidad de respuesta a las particularidades de los contextos locales. Este análisis aporta una nueva perspectiva sobre el impacto de la dinámica organizacional, no solo de las autoridades educativas federales, sino las autoridades medias, en la implementación de políticas públicas y subraya la necesidad de revisar y, en su caso, ajustar los mecanismos de control dentro de las organizaciones para facilitar una ejecución más ágil y adaptable.

El CTE, a diferencia de los estudios mencionados en la literatura de burocracia de nivel de calle, es un espacio altamente regulado a nivel federal por la SEP, con una jerarquía vertical que permea en los niveles jerárquicos medios y a nivel escuela. Esta investigación visualiza la manera en que los burócratas de primer nivel utilizan los espacios colaborativos, y el efecto que tiene sobre ellos la sobre regulación dada la jerarquía organización en la que se encuentra.

Los resultados aquí presentados también contribuyen a la literatura de espacios colaborativos de nivel de calle, al analizar un espacio colaborativo formal como es el caso del CTE. Aunado a los beneficios que han sido reconocidos por la literatura de nivel de calle, este estudio muestra que, al ser un espacio sobre regulado por la jerarquía organizacional, sus participantes pueden perciben dicho espacio como una carga adicional de trabajo. A pesar de lo anterior, el CTE es un espacio que los docentes valoran y creen en su potencial, por lo que destinan un espacio para la deliberación y cooperación objetivos del consejo.

Sin embargo, este estudio muestra que, al ser un espacio sobre regulado por la jerarquía organizacional, sus participantes pueden perciben dicho espacio como una carga adicional de trabajo. A pesar de lo anterior, el CTE es un espacio que los docentes valoran y creen en su potencial. De esta forma destinan el espacio a los márgenes de la reunión como un espacio la deliberación y cooperación, dando atención a las situaciones propias de su entorno escolar.

Esta investigación observó inclusive un tipo de agencia colectiva, lo cual permite abonar a los trabajos de agencia relacional de Edwards (2005, 2011, 2012, 2017) quien define como agencia relacional a la capacidad de un individuo de alinear sus pensamientos y acciones con las de otros para interpretar problemas de la práctica laboral y responder así a dichas interpretaciones (Edwards, 2005, p. 172).

Uno de los aportes empíricos de esta investigación se relaciona con el estudio de las rutinas organizacionales, un aspecto crucial para entender cómo las prácticas diarias de los actores escolares impactan en la implementación de políticas públicas. Durante esta investigación se pudo observar que los lineamientos formales obstaculizan el desarrollo de capacidad de agencia al no permitir romper con las situaciones de rutina y, con ello, tomar un rol activo en la toma de decisiones. En todo caso, los docentes dan prioridad y cumplimiento de dichos lineamientos, ocupándose del objetivo original del consejo durante la última parte del consejo, en caso de tener tiempo disponible.

Además, el acercamiento exploratorio a través de métodos mixtos aplicados al CTE proporciona una visión integral y detallada de las dinámicas que ocurren dentro de este espacio de toma de decisiones. Este enfoque metodológico combina tanto el análisis cuantitativo como cualitativo, permitiendo capturar la complejidad de los procesos colaborativos y cómo se desarrollan en un contexto formal y altamente regulado.

Al operacionalizar la variable agencia de manera cuantitativa, también se contribuye en la conceptualización de la manifestación de agencia docente en espacios colaborativos formales. Sin duda, un aspecto importante a considerar adicionalmente a las cuatro variables incluidas en este estudio es el relacionado con los recursos. Este aspecto requiere mayor consideración, ya que la capacidad de los docentes de encontrar maneras creativas para obtener acceso a recursos o a hacer sinergias con otros actores son aspectos significativos dentro del desarrollo de agencia docente.

Dentro de las limitaciones de este proyecto de investigación se encuentra la falta de representatividad del sector educativo estatal. En su mayoría, esta investigación se enfocó en el sistema educativo en la Ciudad de México, por lo que no es posible comparar el tipo de arreglo organizacional de esta entidad con alguna estatal donde también figura la Secretaría de Educación Estatal, por ejemplo, quienes cuentan con un sistema educativo descentralizado.

El acercamiento exploratorio es otra limitante de la investigación. A pesar de que la información obtenida cuenta con un acercamiento mixto, no es representativa de alguna entidad del país, nivel educativo o grupo específico. En el caso de la encuesta la muestra no permite hacer aseveraciones de los resultados a nivel educativo ni a nivel ciudad de México. Dentro de la observación, solo se llevó a cabo en escuelas secundarias generales urbanas. De igual forma, las entrevistas tuvieron una naturaleza exploratoria por lo que se consideró a personal educativo diferente al docente.

La autoselección también es otra limitante de esta investigación, pues es posible que los docentes con mayor interés en el CTE o con mayor agencia docente decidieron participar en la encuesta (Bethlehem, 2010). Se espera que al integrar los datos cualitativos con los cualitativos este aspecto pueda reducirse, pero es importante tomarlo en cuenta. Además, las citas utilizadas en este trabajo no provienen de aquellos docentes con alta agencia, el método de selección fue por temas como se señaló en el capítulo III (Metodología).

Asimismo, la investigación se llevó a cabo durante un periodo educativo peculiar: durante la pandemia e inmediatamente del regreso a clases presenciales. Lo anterior representa un momento marcado por la incertidumbre, ya que tanto docentes como autoridades educativas en general transitaban de un esquema a distancia que duró en México más de 250 días escolares (OECD, 2021) a un esquema híbrido. Así, los resultados de esta investigación reflejan las percepciones y actitudes de los docentes durante y justo después de la pandemia.

De igual manera, la encuesta docente fue aplicada durante la parte final del ciclo escolar 2021-2022, un periodo que puede estar marcado por el cansancio acumulado de los docentes tras varios meses de trabajo continuo. En este contexto, los maestros podrían haber experimentado agotamiento físico y emocional, lo que potencialmente influiría en su percepción y respuestas durante la encuesta. Además, la proximidad de las vacaciones podría haber generado una actitud de desgaste y una mayor necesidad de descanso, lo que puede haber afectado su disposición para participar de manera activa y reflexiva en el proceso. Este sesgo temporal podría haber influido en la forma en que los docentes evaluaron su entorno laboral, sus responsabilidades y el desempeño de las políticas educativas, lo que subraya la importancia de considerar el momento en el que se realiza la recolección de datos al analizar los resultados y extraer conclusiones.

Como estudios de investigación futuros se sugiere analizar cómo la autoridad educativa estatal influye en el desarrollo de la agencia de los docentes, dado que actúa como un intermediario clave entre las autoridades federales y las autoridades medias. Su rol como mediador es fundamental para garantizar que las políticas educativas, diseñadas a nivel federal, sean interpretadas, adaptadas y aplicadas de manera efectiva en los contextos locales de cada estado.

Este proceso de mediación puede ser crucial para empoderar a los docentes y permitirles ejercer su agencia de manera más autónoma y contextualizada, especialmente en relación con las decisiones pedagógicas y organizativas. Sin embargo, la manera en que cada autoridad estatal asume este rol puede variar significativamente, lo que hace necesario un análisis detallado de sus prácticas y enfoques.

En este sentido, es importante que la agenda de investigación futura explore comparativamente cómo diferentes estados manejan esta relación de mediación entre las autoridades federales, medias y los docentes. Al comparar diversas realidades regionales, se podrán identificar patrones comunes y diferencias clave en la forma en que las autoridades educativas estatales influyen en el desarrollo de la agencia docente. Este tipo de análisis permitirá responder preguntas importantes sobre los factores que facilitan o dificultan el desarrollo de agencia docente en distintos contextos locales, y cómo estas dinámicas pueden ser mejoradas para promover una mayor participación activa de los maestros en el diseño y ejecución de iniciativas pedagógicas.

Adicional a un estudio que contemple las secretarías de educación estatales, se sugiere extender esta investigación con muestras representativas a nivel Ciudad de México o a nivel nacional,

contemplando las diferentes modalidades de escuelas secundarias y los diferentes horarios. Este estudio requiere contemplar contextos diferentes al urbano, así como la interacción y relación con las autoridades medias y federales o estatales. Esta muestra representativa también permitiría descartar que las características particulares de una persona pueden estar relacionados con el desarrollo de agencia.

También se sugiere realizar el estudio en un contexto que no esté afectado por las consecuencias de la pandemia, ya que este periodo tuvo un impacto significativo en las condiciones laborales de los docentes y en la dinámica educativa en general. Al llevar a cabo la investigación en un momento pospandemia, se podría obtener una visión más precisa de las rutinas y desafíos cotidianos que enfrentan los maestros en un entorno más estable.

Además, sería ideal considerar diferentes momentos del ciclo escolar, ya que la carga de trabajo y las demandas pedagógicas varían considerablemente a lo largo del año. Es importante señalar que, durante la pandemia, y específicamente en el ciclo escolar afectado por ella, los docentes experimentaron una carga de trabajo excepcionalmente alta, lo que influyó su bienestar y capacidad para gestionar nuevas políticas e iniciativas (CONEVAL, 2022a). Por lo tanto, estudiar estos factores en un contexto normalizado permitiría comprender mejor las condiciones reales y el desarrollo de la agencia docente sin la presión adicional generada por la crisis sanitaria.

El estudio cualitativo enfocado en docentes que han demostrado un alto nivel de agencia podría proporcionar una comprensión profunda de los factores que facilitan su empoderamiento y participación activa en el entorno escolar. Este tipo de investigación permitiría explorar cómo estos docentes desarrollan y ejercen su agencia en la toma de decisiones pedagógicas, la implementación de políticas y la resolución de problemas dentro de su contexto laboral.

Además, se podrían identificar las estrategias personales y profesionales que emplean para superar barreras organizacionales o limitaciones estructurales, así como el papel que juegan factores como el apoyo institucional, el acceso a recursos y el entorno colaborativo en su capacidad para actuar de manera autónoma y efectiva, así como la influencia que tienen en el desarrollo de agencia relacional dentro del consejo. Este enfoque cualitativo también ayudaría a descubrir cómo la agencia docente se manifiesta en diferentes niveles educativos y contextos regionales, lo que podría ser clave para diseñar políticas educativas más inclusivas y que promuevan la participación activa de todos los maestros.

Asimismo, la agencia colectiva y relacional es un hallazgo que requiere mayor estudio en vista de que se observó en una única ocasión, aunque diversos docentes comentaron de manera reiterada este suceso durante la encuesta. También se desconocen las condiciones en las que esta agencia relacional se produce o si las iniciativas que genera tienen mejores resultados, por ejemplo. Tampoco se pudo observar la interacción entre las autoridades escolares y los docentes durante este tipo de deliberación, por lo que sería relevante conocer el papel que tiene el director escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). *Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools*. 25(1).
- Adamson, F., & Darling-Hammond, L. (2012). Funding disparities and the inequality distribution of teachers: evaluating sources and solutions. *Education Policy Analysis Archives*, 20(37), 1–25. <https://doi.org/http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1053>
- Agresti, A. (2003). *An Introduction to Categorical Data Analysis* (Second Edi). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1002/0471249688>
- Álvarez Gutiérrez, J. (2003). Reforma educativa en México: el programa escuelas de calidad. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 1(1), 1–15.
- Anspal, T., Leijen, Ä., & Löfström, E. (2019). Tensions and the Teacher's Role in Student Teacher Identity Development in Primary and Subject Teacher Curricula. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 679–695. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420688>
- Archer, M. S. (1996). *Culture and Agency*. Cambridge University Press.
- Archer, M. S. (2000). Being Human: The Problem of Agency. In *Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie* (Vol. 27, Issue 4). <https://doi.org/10.2307/3341594>
- Archer, M. S. (2003). Structure, agency and the internal conversation. In *Structure, Agency and the Internal Conversation* (Issue 1998). <https://doi.org/10.1017/CBO9781139087315>
- Archer, M. S. (2007). *Making our Way through the World*. Cambridge University Press.
- Arnaut, A., & Giorguli, S. (2010). *Los grandes problemas de México: Educación* (Issue February). El Colegio de México. <http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>
- Arzola Franco, D. M. (2014). La distancia entre el discurso de la participación y las prácticas participativas en los centros de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 511–535.
- Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM). (2018). *Guía específica para el*

uso y manejo del módulo de consejos técnicos dentro del Sistema Integral de Información Escolar en Web (SIIE Web) (p. 26).

- Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM). (2021). *Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México*. Secretaría de Educación Pública (SEP). https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGPPEE/archivos-2021/Guia-Operativa-Escuelas-Publicas.pdf
- Babcicky, P., & Seebauer, S. (2020). Collective efficacy and natural hazards: differing roles of social cohesion and task-specific efficacy in shaping risk and coping beliefs. *Journal of Risk Research*, 23(6), 695–712. <https://doi.org/10.1080/13669877.2019.1628096>
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). *Reconsidering research on teachers' professional identity*. 20, 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463–482.
- Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24(3), 200–212. <https://doi.org/10.1177/0270467604265535>
- Bethlehem, J. (2010). Selection bias in web surveys. *International Statistical Review*, 78(2), 161–188. <https://doi.org/10.1111/j.1751-5823.2010.00112.x>
- Biesta, G. (2009a). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2009b). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2006). *How is agency possible? Towards an ecological understanding of*. 44(0), 1–40.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Bryant, C. G. A., & Jary, D. (2014). Giddens' Theory of Structuration. In *Giddens' Theory of Structuration*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315822556>
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 700–719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Burkitt, I. (2016). Relational agency: Relational sociology, agency and interaction. *European Journal of Social Theory*, 19(3), 322–339. <https://doi.org/10.1177/1368431015591426>
- Camarillo, J. G. (2006). Factores de éxito y/o fracaso en la implementación del proyecto la Gestión en la escuela primaria. *Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficiencia Escolar*, 4(3), 84–107.
- Carrasco, D., Godoy, M. I., & Rivera, M. (2017). Rotación de profesores en Chile: quiénes son y cuál es el contexto de quienes dejan su primer trabajo. *Midevidencias*, 11, 1–7. <http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2016/MidEvidencias-N11.pdf>
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145–170. <https://doi.org/10.3102/01623737023002145>
- Coleman, J. S. (1966). Equal schools or equal students? *The Public Interest*.
- CONEVAL. (2022a). *Las experiencias de las comunidades educativas en el contexto de la pandemia por COVID-19 y la estrategia Aprende en Casa en México*. www.coneval.org.mx

- CONEVAL. (2022b). *Las experiencias de las comunidades educativas en el contexto de la pandemia por COVID-19 y la Estrategia Aprende en Casa en México.*
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Diario Oficial de la federación 1 (2013).
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (2021).
- Craig, C. J. (2007). *Story constellations : A narrative approach to contextualizing teachers ' knowledge of school reform.* 23, 173–188. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.014>
- Cruz González, F. J. (2007). El Consejo Técnico Escolar como ritual en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 841–865.
- Daly, A. J., Moolenaar, N. M., Bolivar, J. M., & Burke, P. (2010). Relationships in reform: The role of teachers' social networks. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 359–391. <https://doi.org/10.1108/09578231011041062>
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K. C. (1987). The development of purpose in adolescence: insights from the narrative approach. *Adolescent Psychiatry*, 14(3), 149–161.
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K. C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119–128. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_2
- Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher Quality and Student Achievement : A Review of State Policy Evidence Previous Research.* 8(1), 1–44.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., & Tolley, H. (2000). *Leading schools in times of change.* In *Buckingham: Open University Press.*
- Deal, T. E., & Celotti, L. D. (1980). How much influence do (and can) educational administrators have on classrooms? *Phi Delta Kappan*, 61(7), 471–473. <http://www.jstor.org/stable/20385556%5Cnpapers3://publication/doi/10.2307/20385556>
- del Castillo-Alemán, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública : gobernabilidad y gobernanza. *Revista Internacional de Investigación En Educación*, 4(9), 637–652.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Discipline and Practice of Qualitative Research.*

Journal of Chemical Information and Modeling, 53, 160.

Díaz-Barriga Arceo, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, iii. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.7.63>

Díaz Barriga, Á., & Pacheco Méndez, T. (1997). *Universitarios, institucionalización académica y evaluación* (Á. Díaz Barriga & T. Pacheco Méndez (eds.); Centro de). Universidad Nacional Autónoma de México.

DOF. Diario Oficial de la Federación. (1982). Acuerdo No. 97, Pub. L. No. 97, 6. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784713&fecha=07/12/1982

DOF. Diario Oficial de la Federación. (1982). Pub. L. No. 96, 16.

DOF. Diario Oficial de la Federación. (1982). Acuerdo No. 98.

DOF. Diario Oficial de la Federación. (1993). Ley general de Educación. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie04a06.htm>

DOF. Diario Oficial de la Federación. (1996). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

DOF. Diario Oficial de la Federación. (2001).

DOF. Diario Oficial de la Federación (2002).

DOF. Diario Oficial de la Federación. (2003). Reglas de Operación del Programa de Transformación de la Gestión Escolar en la Educación Básica.

DOF. Diario Oficial de la Federación. (2008). Pub. L. No. 475.

DOF. Diario Oficial de la Federación. (2013).

DOF. Diario Oficial de la Federación. (2014).

DOF. Diario Oficial de la Federación. (2014). Pub. L. No. 717. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014

DOF. Diario Oficial de la Federación. (2017).

DOF. Diario Oficial de la Federación. (2019). Pub. L. No. 12/05/19.

- DOF. (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.
- Driscoll, M. E. (1995). We have the right to be different Educational community through a neoinstitutional lens. *Journal of Education Policy*, 10(5), 55–68. <https://doi.org/10.1080/0268093950100506>
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168–182. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>
- Edwards, A. (2017). *Working Relationally in and across Practices* (A. Edwards (ed.)). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316275184>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Encinas Muñoz, A., & Mercado Maldonado, R. (2012). Formación docente en la escuela: negociación de significado y micropolítica en colectivos de profesores. *Región Y Sociedad*, 24(55). <https://doi.org/10.22198/rys.2012.55.a140>
- Eteläpelto, A. (2017). Emerging conceptualisations on professional agency and learning. *Professional and Practice-Based Learning*, 20(September 2017), 183–201. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60943-0_10
- Evans, T. (2011). Professionals, managers and discretion: Critiquing street-level bureaucracy. *British Journal of Social Work*, 41(2). <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq074>
- Ezpeleta, J. (1990). El Consejo Técnico: Eficacia pedagógica y Estructura de Poder en la Escuela Primaria Mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(4).
- Fagerland, M. W., & Hosmer, D. W. (2016). Tests for goodness of fit in ordinal logistic regression models. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 86(17), 3398–3418. <https://doi.org/10.1080/00949655.2016.1156682>
- Fagerland, M. W., & Hosmer, D. W. (2017). How to test for goodness of fit in ordinal logistic

- regression models. *Stata Journal*, 17(3), 668–686.
<https://doi.org/10.1177/1536867x1701700308>
- Fierro Evans, C., Tapia García, G., & Rojo Pons, F. (2010). *Descentralización educativa en México. Un recuento analítico*.
- Firestone, W. A., & Bader, B. D. (1991). Professionalism or Bureaucracy? Redesigning Teaching. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13(1), 67–86.
<https://doi.org/10.3102/01623737013001067>
- Fowler, F. J. (2012). *Survey Research Methods*. SAGE Publications.
<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4135/9781452230184>
- Fullan, M. G. (1993). *Why Teachers Must Become Change Agents*. 50(6).
- Fullan, M. G. (2006). *The future of educational change : system thinkers in action*. 113–122.
<https://doi.org/10.1007/s10833-006-9003-9>
- Gallegos-Fernandez, D. V., Gamas Ocaña, M. G., & Álvarez Hernández, M. (2021). Dificultades tecnológicas enfrentadas por los docentes de educación básica en Tabasco al inicio de la pandemia por COVID-19. *Emerging Trends in Education*, 3(6).
<https://doi.org/10.19136/etie.a3n6.4104>
- García-Martínez, I., Montenegro-Rueda, M., Molina-Fernández, E., & Fernández-Batanero, J. M. (2021). Mapping teacher collaboration for school success. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(4), 631–649. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1925700>
- García-Moreno, V. A., Gertler, P., & Patrinos, H. A. (2020). School-based management and learning outcomes. In *Policy Research Working Papers* (No. 8874; The Policy Research Working Papers, Issue June). <https://doi.org/10.4324/9780429057472-15>
- García Cabrero, B., & Zendejas Frutos, L. (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*.
- García Lerma, I. (2008). *La configuración de la supervisión escolar de la educación básica en el contexto de la re-estructuración del sistema educativo mexicano y de la emergencia de sub-sistemas educativos estatales débilmente acoplados. El caso de estudio de Guanajuato*,

México. Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (FLACSO).

- Gardinier, M. P. (2012). Agents of change and continuity: The pivotal role of teachers in Albanian educational reform and democratization. *Comparative Education Review*, 56(SPL.ISS. 4), 659–683. <https://doi.org/10.1086/667396>
- Giddens, A. (1984). *Constitution of the Society*. Polity Press, Cambridge. <https://doi.org/10.1144/transglas.13.1.118>
- Giddens, A., & Sutton, P. W. (2015). *Conceptos esenciales de la Sociología*. Alianza Editorial.
- Gioia, D. A., Corley, K. G., & Hamilton, A. L. (2012). *Seeking Qualitative Rigor in Inductive Research: Notes on the Gioia Methodology*. 16(1), 15–31. <https://doi.org/10.1177/1094428112452151>
- Glenn, C. V. (2018). *The Measurement of Teacher 's Beliefs About Ability: Development of the Beliefs About Learning and Teaching Questionnaire*. 28(3), 51–66.
- Goldman, L. S., & Foldy, E. G. (2015). The space before action: The role of peer discussion groups in frontline service provision. *Social Service Review*, 89(1), 166–202. <https://doi.org/10.1086/680319>
- Golsorkhi, D., Rouleau, L., Seidl, Da., & Vaara, E. (2010). *Strategy as practice*. Cambridge University Press.
- Gómez López, L. F. (coordinación). (2018). El Consejo Técnico Escolar. In L. F. G. LÓPEZ (Ed.), *El Consejo Técnico Escolar*. ITESO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjhzqkn>
- Guy, M. E., Newman, M. A., & Mastracci, S. H. (2008). *Emotional Labor: Putting the Service in Public Service* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315704852>
- Hanushek, E. A. (1997). *Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update*. 19(2), 141–164.
- Hanushek, E. A., Piopiunik, M., & Wiederhold, S. (2018). The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance. *The Journal Of Human Resources*, 54(4), 857–899.
- Held, D., & Thompson, J. B. (1989). Social Theory of Modern Societies. In D. Held & J. B.

- Thompson (Eds.), *Choice Reviews Online*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511557699>
- Hill, H. C. (2001). Interpretation of State Standards. *American Educational Research Journal*, 38(2), 289–318.
- Hosmer, D. W., & Lemeshow, S. (2000). *Applied Logistic Regression*. John Wiley & Sons, Inc.
- Hupe, P., Hill, M., & Buffat, A. (n.d.). *STREET-LEVEL BUREAUCRACY EDITED BY*.
- Hupe, P., Hill, M., & Buffat, A. (2010). *Introduction : defining and understanding street-level bureaucracy*. 3–24.
- INEGI, I. N. de E. y G. (2021). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnología de la Información en los Hogares 2021*.
- Johnson, D., & Maclean, R. (2008). *Teaching: Professionalization, Development and Leadership* (D. Johnson & R. Maclean (eds.)). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8186-6>
- Kaspersen, L. B. (2000). Anthony Giddens: an introduction to a social theorist. In *Law, Probability and Risk*. Oxford: Blackwell. <https://doi.org/10.1093/lpr/mgs014>
- Kolleck, N. (2019). Motivational Aspects of Teacher Collaboration. *Frontiers in Education*, 4(October). <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00122>
- Kruse, S. (1996). Collaboration Efforts Among Teachers : Implications for School Administrators. *Annual Meeting of the University Council for Educational Administration, Lmi*.
- Lamsal, M. (2012). The Structuration Approach of Anthony Giddens. *Himalayan Journal of Sociology and Anthropology*, 5, 111–122. <https://doi.org/10.3126/hjsa.v5i0.7043>
- Latapí Sarre, P. (2004). *La SEP poi dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. Fondo de Cultura Económica.
- Leal Arreola, M. Á., & Martínez Licón, S. (2013a). Estado del arte de las investigaciones , estudios y evaluaciones sobre el Programa Escuelas de Calidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIII(1), 21–65.

- Leal Arreola, M. Á., & Martínez Licón, S. (2013b). Estado del arte de las investigaciones , estudios y evaluaciones sobre el Programa Escuelas de Calidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *XLIII*(1), 21–65.
- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2020). Teacher Agency Following the Ecological Model: How It Is Achieved and How It Could Be Strengthened By Different Types of Reflection. *British Journal of Educational Studies*, *68*(3), 295–310. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855>
- Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy*. Russell Sage Foundation.
- Lloyd, M. (2021). *Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempo actuales en Latinoamerica*. 1–8. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/546/1/LloydM_2020_Desigualdades_educativas.pdf
- Long, J. S., & Freese, J. (2001). Regression Models for Categorical Dependent Variables Using STATA. In *Sociology The Journal Of The British Sociological Association: Vol. Revised ed.* <https://doi.org/10.1186/2051-3933-2-4>
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. The University of Chicago Press.
- Luna Guzmán, A. (2022). El consejo técnico escolar hacia la construcción de una educación pertinente°. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *27*(94), 855–882.
- Matović, N., & Ovesni, K. (2023). Interaction of quantitative and qualitative methodology in mixed methods research: integration and/or combination. *International Journal of Social Research Methodology*, *26*(1), 51–65. <https://doi.org/10.1080/13645579.2021.1964857>
- Maynard-Moody, S., & Portillo, S. (2011). Street-Level Bureaucracy Theory. *The Oxford Handbook of American Bureaucracy*, *September*, 1–28. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199238958.003.0011>
- Meijers, F., & Hermans, H. (2018). *The Dialogical Self Theory in Education* (F. Meijers & H. Hermans (eds.); Vol. 5). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5>

- Mejía Botero, F. (2004). El Programa Escuelas de Calidad en el marco de la política de descentralización educativa en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV, 165–192.
- Meyer, J. W., & Rowan. (1977). Institutionalized Organizations : Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Mirra, N., & Morrell, E. (2011). Teachers as civic agents: Toward a critical democratic theory of urban teacher development. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 408–420. <https://doi.org/10.1177/0022487111409417>
- Molla, T., & Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 26(1), 67–87. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740196>
- Møller, A. M. (2021). Deliberation and Deliberative Organizational Routines in Frontline Decision-Making. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 31(3), 471–488. <https://doi.org/10.1093/jopart/muaa060>
- Nguyen, T. D., Pham, L. D., Crouch, M., & Springer, M. G. (2020). The correlates of teacher turnover: An updated and expanded Meta-analysis of the literature. *Educational Research Review*, 31(June), 100355. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100355>
- O'Reilly, N. (2016). *The key components to creating effective collaborative teaching and learning environments*. 1–146.
- Oberfield, Z. W. (2014). *Becoming Bureaucrats: Socialization at the Front Lines of Government Service*. University of Pennsylvania Press. <https://doi.org/10.9783/9780812209846>
- Odden, A., Borman, G., Fermanich, M., Taylor, P., Odden, A., & Borman, G. (2004). *Assessing Teacher, Classroom, and School Effects, Including Fiscal Effects*. 79(4), 4–32.
- OECD. (2021). The State of Global Education. In *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic* (Issue September). <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>

- Oolbekkink-Marchand, H. W., Hadar, L. L., Smith, K., Helleve, I., & Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, *62*, 37–46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.005>
- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, *6*(3). <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Pasek de Pinto, E., Ávila de Vanegas, N., & Matos de Rojas, Y. (2015). Concepciones sobre participacion social que poseen los actores educativos y sus implicaciones. *Paradigma*, *36*(2), 99–121.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods Integrating Theory and Practice*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.1590/s1415-65552003000200018>
- Perales Mejía, F. de J., & Escobedo Carrillo, M. M. (2016). La participación social en la educación: Entre propuestas innovadoras y tradición educativa. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, *18*(1), 69–81.
- Pineda Juárez, R. (2004). *La Carrera Magisterial: Un análisis de política pública* [Universidad Autónoma Metropolitana]. <https://doi.org/https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/709>
- Plowright, D. (2011). *Using Mixed Methods: Frameworks for an Integrated Methodology*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781526485090>
- Poulos, E., Culberston, N., Piazza, P., & D'Entremont, C. (2014). Making Space : The Value of Teacher Collaboration. *The Education Digest*, *80*(2), 28–32.
- Pozzebon, M., & Pinsonneault, A. (2005). Challenges in conducting empirical work using structuration theory: Learning from IT research. *Organization Studies*, *26*(9), 1353–1376. <https://doi.org/10.1177/0170840605054621>
- Priestley, M., & Biesta, G. (2013). Reinventing the Curriculum. In *Reinventing the Curriculum*. Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781472553195>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury Publishing Plc.

- Priestley, M., & Drew, V. (2019). Professional enquiry: An ecological approach to developing teacher agency. *An Ecosystem for Research-Engaged Schools: Reforming Education through Research*, 154–169. <https://doi.org/10.4324/9780203701027-11>
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191–214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Raths, J., & McAninch, A. (2003). *Teacher Beliefs and Classroom Performance: The Impact of Teacher Education* (J. Raths & A. McAninch (eds.); Advances i). Information Age Publishing (IAP). <https://doi.org/http://pi.lib.uchicago.edu/1001/cat/bib/5363312>
- Real Academia Española. (n.d.). In *RAE*. <https://dle.rae.es/>
- Rigano, D. L., & Ritchie, S. M. (2003). Implementing change within a school science department: Progressive and dissonant voices. *Research in Science Education*, 33(3), 299–317. <https://doi.org/10.1023/A:1025483130881>
- Rigby, J. G., Woulfin, S. L., & Marz, V. (2016). Understanding how structure and agency influence education policy implementation and organizational change. *American Journal of Education*, 122(May 2016), 295–302.
- Rockoff, J. E. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*, 94(247–252). <https://doi.org/https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/0002828041302244>
- Ruíz Moreno, Y. (2018). ¿Quién asciende de cargo en el servicio profesional docente? Reconceptualización del mérito y cambios político-organizacionales de la Carrera Magisterial en México [Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)]. In *Biomass Chem Eng.* http://journal.stainkudus.ac.id/index.php/equilibrium/article/view/1268/1127%0Ahttp://publicacoes.cardiol.br/portal/ijcs/portugues/2018/v3103/pdf/3103009.pdf%0Ahttp://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75772018000200067&lng=en&tlng=
- Sánchez-Cruz, E., Masinire, A., & López, E. V. (2021). The impact of covid-19 on education provision to indigenous people in mexico. *Revista de Administracao Publica*, 55(1), 151–

164. <https://doi.org/10.1590/0034-761220200502>

Sánchez Cerón, M., & Corte Cruz, F. M. del S. (2006). Competitividad y exclusión. Una década de carrera magisterial en Tlaxcala. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVI(número 3-4), 293–315.

Sandfort, J. R., & Moulton, S. (2020). Replication or Innovation? Structuration in Policy Implementation. *Perspectives on Public Management and Governance*, 3(2), 141–154. <https://doi.org/10.1093/ppmgov/gvz029>

Santos, A., Real, D., Delgado, A., Instituto Nacional Para La, S. D. R. ©, De La Educación, E., Soto De La Vega, H., Garduño González, C., & Aguilar, M. A. (2015). Los docentes en México. In *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. www.inee.edu.mx

Schmelkes, S. (2001). La autonomía y la evaluación en México. *Perspectivas*, XXXI(4), 1–14. http://www.oas.org/udse/gestion/ges_schmelkes.pdf

Scholl, N., Mulders, S., & Drent, R. (2002). On-line qualitative market research: Interviewing the world at a fingertip. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 5(3), 210–223. <https://doi.org/10.1108/13522750210697596>

Schuster, J., Hartmann, U., & Kolleck, N. (2021). Teacher collaboration networks as a function of type of collaboration and schools' structural environment. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103372. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103372>

Scott, W. R. (2014). *Institutions and organizations : ideas, interests, and identities (4th edition)*. In *Sage Publications*.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (n.d.). *La estructura del sistema educativo mexicano*.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Manual del Comité Escolar de Administración Participativa*. Secretaría de Educación Pública (SEP). https://sep.gob.mx/dgticDatos/LEEN/leen_manual.pdf

Reglas de operación del Programa la Escuela es Nuestra, (2022).

Sewell, W. H. J. (1992). A Theory of Structure : and Transformation. *The American Journal of Sociology*, 98(1), 1–29.

- Siciliano, M. D. (2017). Ignoring the experts: Networks and organizational learning in the public sector. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 27(1), 104–119. <https://doi.org/10.1093/jopart/muw052>
- Silva Becerra, F., & Moreno Bayardo, M. G. (2019). Imágenes radicales comprometidas en las situaciones inmediatas de la producción del consejo técnico escolar. *Revista Espacio I+D Innovación Más Desarrollo*, 8(21), 118–133. <https://doi.org/10.31644/imasd.21.2019.a07>
- Sloan, K. (2006). Teacher identity and agency in school worlds: beyond the all-good/all-bad discourse on accountability-explicit curriculum policies. *Curriculum Inquiry*, 2(36:2).
- Stones, R. (2005). Structuration Theory. *Structuration Theory*. <https://doi.org/10.1007/978-0-230-21364-7>
- Tatto, M. T. (1999). Education reform and state power in México: The paradoxes of decentralization. *Comparative Education Review*, 43(3), 251–281. <https://doi.org/10.1086/447563>
- Toom, A., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2021). Professional agency for learning as a key for developing teachers' competencies? *Education Sciences*, 11(7). <https://doi.org/10.3390/educsci11070324>
- Toom, A., Pyhältö, K., & Rust, F. O. (2015). Teachers professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 615–623. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044334>
- Tucker, K. H. (1998). *Anthony Giddens and Modern Social Theory*. SAGE Publications.
- Venables, W. N., & Ripley, B. D. (2002). *Modern Applied Statistics with S* (4th editio). Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-21706-2>
- Verloop, N., Driel, J. Van, & Meijer, P. (2001). *Teacher knowledge and the knowledge base of teaching*. 35, 441–461.
- Wullschleger, A., Vörös, A., Rechsteiner, B., Rickenbacher, A., & Maag Merki, K. (2023). Improving teaching, teamwork, and school organization: Collaboration networks in school teams. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103909.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103909>

York-barr, J., & Duke, K. (2004). What Do We Know about Teacher Leadership? Findings from Two Decades of Scholarship. *American Educational Research Association*, 74(3), 255–316.

Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 2(1).
<https://doi.org/http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120106>

ANEXO I - HIPÓTESIS

Hipótesis 1 – CTE Ambiente

- *escucha_activa*: Los participantes escuchan de manera activa a los demás.; 0 = Nunca y Pocas veces, 1 = Siempre y Casi siempre
- *escucha_respeto*: Se escucha de manera respetuosa Los participantes dan retroalimentación constructiva al resto.; 0 = Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, 1 = Totalmente de acuerdo y de acuerdo.
- *ambiente_cordial*: Se promueve un ambiente cordial y positivo; 0 = Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, 1 = Totalmente de acuerdo y de acuerdo

Tabla 19. Estadística descriptiva de variables explicativas de H1.

	N	1	0
<i>escucha_activa</i>	150	135 90.0%	15 10.0%
<i>escucha_respeto</i>	150	140 93.3%	10 6.7%
<i>ambiente_cordial</i>	150	134 89.3%	16 10.7%

Fuente: Elaboración propia con datos de encuesta docente

En R se utilizó la sintaxis *stepAIC* para obtener cuál era el mejor modelo. Con ello, modelo uno, el cual contiene solo la variable explicativa *ambiente_cordial* resultó mejor modelo que el nulo ($PrChiSq = 0.008$). También resultó mejor que el modelo dos que contenía las variables independientes mencionadas anteriormente y las variables de control. Modelo dos no fue estadísticamente mejor que el modelo nulo ($PrChiSq = 0.22$) ni tampoco que el modelo uno ($PrChiSq = 0.73$) (ver **Tabla 20**).

Tabla 20. Modelos de Probabilidades Proporcionalas de Hipótesis 1.

	M1	M2
1 2	-1.891	-0.915
	[-2.973, -0.808]	[-1.191, -0.639]
	t = -3.451	t = -6.568
2 3	-0.835	0.152
	[-1.777, 0.108]	[-0.447, 0.751]
	t = -1.750	t = 0.503

	M1	M2
3 4	0.265	1.285
	[-0.662, 1.193]	[0.632, 1.938]
	t = 0.565	t = 3.890
ambiente_cordial	1.375	1.192
	[0.376, 2.374]	[0.125, 2.258]
	t = 2.721	t = 2.210
escucha_respeto		0.684
		[0.290, 1.078]
		t = 3.435
escucha_activa		-0.496
		[-1.424, 0.432]
		t = -1.056
doc_la_elecc		-0.494
		[-1.172, 0.184]
		t = -1.441
años_doc		0.067
		[0.025, 0.108]
		t = 3.186
años_secu_act		-0.030
		[-0.089, 0.029]
		t = -0.994
Edad		0.032
Genero		-0.115
		[-0.857, 0.628]
		t = -0.305
t_secu		0.265
		[-0.199, 0.729]
		t = 1.129
Num.Obs.	149	149
AIC	259.7	271.6
BIC	271.1	310.6
RMSE	3.41	3.41

Fuente: Elaboración propia con datos de encuesta docente

El modelo logístico ordenado acumulado para cada nivel de agencia docente es:

$$\text{logit}(P(Y \leq 1)) = -1.89 - 1.38 \beta_{\text{ambiente_cordial}} \text{ambiente_cordial}$$

$$\text{logit}(P(Y \leq 2)) = -0.84 - 1.38 \beta_{\text{ambiente_cordial}} \text{ambiente_cordial}$$

$$\text{logit}(P(Y \leq 3)) = 0.27 - 1.38 \beta_{\text{ambiente_cordial}} \text{ambiente_cordial}$$

Tabla 21. Probabilidades de la variable ambiente cordial y positivo.

	1	2	3	4	Total
ambiente_cordial = 0	13.1%	17.2%	26.3%	43.4%	100.0%
ambiente_cordial = 1	3.7%	6.2%	14.9%	75.2%	100.0%

Fuente: elaboración propia con datos de encuesta docente

Comprobación del supuesto de líneas paralelas

$$\frac{p_0/(1 - p_0)}{p_1/(1 - p_1)} = \frac{0.013/(1 - 0.013)}{0.04/(1 - 0.04)} = 3.95$$

Esta proporción es la misma para cualquiera de las probabilidades acumuladas obtenidas. Si se compara entre nivel uno y niveles 2, 3 o 4 o entre nivel 1 y 2 y niveles 3, 2 y 1, 2 y 3 y nivel 4; la proporción sigue igual. Dicho coeficiente coincide con el obtenido a través del modelo de regresión logístico, por lo que se puede concluir que el supuesto de líneas paralelas es válido.

Hipótesis 2 – CTE Colaborativo

- *dispuestos_comp*: Todos están dispuestos a compartir su experiencia y mejores prácticas docentes; 0 = Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, 1 = Totalmente de acuerdo y de acuerdo.
- *retro_constructiva*: Los participantes dan retroalimentación constructiva al resto.; 0 = Nunca y Pocas veces, 1 = Siempre y Casi siempre.
- *dialogo_const*: Se promueve el diálogo constructivo y participativo; 0 = Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, 1 = Totalmente de acuerdo y de acuerdo.

Tabla 22. Estadística descriptiva de variables explicativas de H2

	N	1	0
dispuestos_comp	150	115 76.7%	35 23.3%
retro_constructiva	150	116 77.3%	34 22.7%

dialogo_const	150	126	24
		84.0%	16.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de encuesta docente.

En R se utilizó la sintaxis *stepAIC* para obtener cuál era el mejor modelo. Con ello, modelo uno, el cual contiene solo la variable explicativa *retro_constructiva*, resultó mejor modelo que el nulo ($PrChiSq = 0.05$). También resultó mejor que el modelo dos que contenía las variables independientes mencionadas anteriormente y las variables de control. Modelo dos no fue estadísticamente mejor que el modelo nulo ($PrChiSq = 0.39$) ni tampoco que el modelo uno ($PrChiSq = 0.68$) (ver **Tabla 23**).

Tabla 23. Modelos de Probabilidades Proporcionales de Hipótesis 2.

	M1	M2
1 2	-2.466	-1.853
	[-3.390, -1.542]	[-4.116, 0.409]
	t = -5.273	t = -1.620
2 3	-1.429	-0.803
	[-2.159, -0.699]	[-2.989, 1.383]
	t = -3.870	t = -0.726
3 4	-0.354	0.303
	[-1.026, 0.317]	[-1.880, 2.486]
	t = -1.043	t = 0.275
retro_constructiva	0.780+	0.935
	[-0.010, 1.569]	[0.035, 1.825]
	t = 1.952	t = 2.061
dispuestos_comp		-0.289
		[-1.346, 0.691]
		t = -0.562
dialogo_const		0.259
		[-0.868, 1.347]
		t = 0.462
años_doc		0.049
		[-0.009, 0.113]
		t = 1.569
Edad		-0.017
		[-0.060, 0.020]
		t = -0.831
años_secu_act		-0.041

	M1	M2
		[-0.104, 0.019] t = -1.309
t_secu		0.348 [-0.258, 0.933] t = 1.155
Genero		-0.016 [-0.753, 0.735] t = -0.042
Num.Obs.	149	149
AIC	263.0	272.2
BIC	275.0	305.2
RMSE	3.41	3.41

Fuente: Elaboración propia con datos de encuesta docente.

Por lo que el modelo logístico ordenado acumulado para cada nivel de agencia docente es:

$$\text{logit}(P(Y \leq 1)) = -2.47 - 0.78 X_1$$

$$\text{logit}(P(Y \leq 2)) = -1.43 - 0.78 X_1$$

$$\text{logit}(P(Y \leq 3)) = -0.35 - 0.78 X_1$$

Donde:

$$X_1 = \beta_{\text{retro_constructiva}} \text{retro_constructiva}$$

Tabla 24. Probabilidades de la variable retroalimentación constructiva.

	1	2	3	4	Total
retro_const = 0	7.8%	11.5%	21.9%	58.8%	100%
retro_const = 1	3.7%	6.1%	14.4%	75.7%	100%

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta docente

Comprobación del supuesto de líneas paralelas

$$\frac{p_0/(1-p_0)}{p_1/(1-p_1)} = \frac{0.078/(1-0.078)}{0.037/(1-0.037)} = \mathbf{2.18}$$

Hipótesis 3 – CTE Deliberativo

- *id_prob_collect_cte*: Entre todos identifican los problemas que requieren atención.; 0 = Nunca y Pocas veces, 1 = Siempre y Casi siempre.
- *acuerdo_collect_cte*: Se llegan a acuerdos de manera colectiva; 0 = Nunca y Pocas veces, 1 = Siempre y Casi siempre.
- *dialogo_alt_cte*: Se dialogan las alternativas posibles para dar solución a los problemas identificados.; 0 = Nunca y Pocas veces, 1 = Siempre y Casi siempre.

Tabla 25. Estadística descriptiva de variables explicativas de H3.

	N	1	0
<i>id_prob_collect_cte</i>	150	133 88.7%	17 11.3%
<i>acuerdo_collect_cte</i>	150	135 90.0%	15 10.0%
<i>dialogo_alt_cte</i>	150	133 88.7%	17 11.3%

Fuente: Elaboración propia con datos de encuesta docente.

En R se utilizó la sintaxis stepAIC para obtener cual era el mejor modelo. En este caso, ningún modelo fue mejor que el modelo nulo, por lo que esta hipótesis no puede ser evaluada.

Hipótesis 4 – CTE Seguimiento

- *plan_accion*: Se elabora un plan de acción para llevar a cabo los acuerdos alcanzados; 0 = Nunca y Pocas veces, 1 = Siempre y Casi siempre.
- *seg_pendientes*: Se da seguimiento a los asuntos pendientes de sesiones anteriores; 0 = Nunca y Pocas veces, 1 = Siempre y Casi siempre.
- *t_productivo*: El tiempo del CTE es aprovechado de manera productiva; 0 = Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, 1 = Totalmente de acuerdo y de acuerdo.

Tabla 26. Estadística descriptiva de variables explicativas de H4.

Variables	N	1	0
<i>plan_accion</i>	150	128 85.3%	22 14.7%
<i>seg_pendientes</i>	150	105 70.0%	45 30.0%

<i>t_productivo</i>	150	113 75.3%	37 24.7%
----------------------------	-----	--------------	-------------

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta docente.

En R se utilizó la sintaxis *stepAIC* para obtener cual era el mejor modelo. Con ello, modelo uno, el cual contiene solo la variable explicativa *t_productivo*, resultó mejor modelo que el nulo ($PrChiSq = 0.05$). También resultó mejor que el modelo dos que contenía las variables independientes mencionadas anteriormente y las variables de control. Modelo dos no fue estadísticamente mejor que el modelo nulo ($PrChiSq = 0.36$) ni tampoco que el modelo uno ($PrChiSq = 0.94$) (ver **Tabla 27**).

Tabla 27. Modelos de Probabilidades Proporcionales de Hipótesis 4.

	M1	M2
1 2	-2.613	-1.030
	[-3.537, -1.690]	[-1.123, -0.938]
	t = -5.595	t = -22.009
2 3	-1.584	0.018
	[-2.306, -0.861]	[-0.553, 0.589]
	t = -4.333	t = 0.062
3 4	-0.522	1.115
	[-1.176, 0.133]	[0.494, 1.737]
	t = -1.576	t = 3.548
t_productivo	0.570	0.656
	[-0.207, 1.347]	[-0.167, 1.480]
	t = 1.451	t = 1.576
plan_accion		0.280
		[-0.102, 0.661]
		t = 1.451
seg_pendientes		-0.312
		[-0.920, 0.297]
		t = -1.012
doc_1a_elecc		-0.616
		[-1.274, 0.041]
		t = -1.855
años_doc		0.090
		[-0.064, 0.244]
		t = 1.156
años_secu_act		0.009

	M1	M2
		[-0.169, 0.187] t = 0.097
Edad		0.029
Genero		-0.092
		[-0.835, 0.651] t = -0.244
t_secu		0.371
		[-0.067, 0.809] t = 1.677
Num.Obs.	149	149
AIC	264.6	279.6
BIC	276.6	324.7
RMSE	3.41	3.41

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta docente.

El modelo logístico ordenado acumulado para cada nivel de agencia docente es:

$$\text{logit}(P(Y \leq 1)) = -2.61 - 0.57 \beta_{t_{\text{productivo}}} t_{\text{productivo}}$$

$$\text{logit}(P(Y \leq 2)) = -1.58 - 0.57 \beta_{t_{\text{productivo}}} t_{\text{productivo}}$$

$$\text{logit}(P(Y \leq 3)) = -0.57 - 0.57 \beta_{t_{\text{productivo}}} t_{\text{productivo}}$$

Tabla 28. Probabilidades de la variable tiempo productivo en el CTE.

	1	2	3	4	Total
t_productivo= 0	6.8%	10.2%	20.2%	62.8%	100%
t_productivo= 1	4.0%	6.4%	14.7%	74.9%	100%

Fuente: elaboración propia con datos de encuesta docente.

Comprobación del supuesto de líneas paralelas

$$\frac{p_0/(1-p_0)}{p_1/(1-p_1)} = \frac{0.07/(1-0.07)}{0.04/(1-0.04)} = 1.77$$

Hipótesis 5 – CTE Moderación participativa

- *modera_compañero_docente*: Frecuencia con la que un compañero docente modera las sesiones de CTE; 0 = Nunca y Poco frecuente, 1 = Frecuentemente y Muy frecuentemente.
- *modera_colaboracion*: Frecuencia con la que el CTE es moderado en colaboración; 0 = Nunca y Poco frecuente, 1 = Frecuentemente y Muy frecuentemente.

Tabla 29. Estadística descriptiva de las variables explicativas de H5

Variables	N	1	0
<i>modera_colectivo</i>	150	99 66.0%	51 34.0%
<i>modera_comp_doc</i>	150	49 32.7%	101 67.3%

Fuente: elaboración propia con datos de encuesta docente.

En R se utilizó la sintaxis *stepAIC* para obtener cuál era el mejor modelo. En este caso, ningún modelo fue mejor que el modelo nulo, por lo que esta hipótesis no puede ser evaluada.

Hipótesis 6 – CTE Tiempo dedicado

- *t_academic_estud*: Diálogo sobre temas académicos de los estudiantes; 0 = 1-15, 15-30, 30-45, 45-60 y 1 = 60-75, 75-80, 80-95, 95+ (rangos en minutos promedio por sesión de CTE).
- *t_conducta_estud*: Diálogo sobre temas de conducta o disciplina de los estudiantes; 0 = 1-15, 15-30, 30-45, 45-60 y 1 = 60-75, 75-80, 80-95, 95+ (rangos en minutos promedio por sesión de CTE).
- *t_actividad_equipo*: Desarrollo de actividades por equipos de trabajo; 0 = 1-15, 15-30, 30-45, 45-60 y 1 = 60-75, 75-80, 80-95, 95+ (rangos en minutos promedio por sesión de CTE).
- *t_cursos*: Cursos de capacitación, talleres o pláticas de expertos; 0 = 1-15, 15-30, 30-45, 45-60 y 1 = 60-75, 75-80, 80-95, 95+ (rangos en minutos promedio por sesión de CTE).
- *t_seguimiento_cte_ant*: Seguimiento a propuestas, ideas o acciones de sesiones anteriores; 0 = 1-15, 15-30, 30-45, 45-60 y 1 = 60-75, 75-80, 80-95, 95+ (rangos en minutos promedio por sesión de CTE).

Tabla 30. Estadística descriptiva de variables explicativas.

Variables	N	1	0
t_academic_estudiantes	150	113 75.3%	37 24.7%
t_conducta_estudiantes	150	132 88.0%	18 12.0%
t_actividad Equipos	150	129 86.0%	21 14.0%
t_cursos	150	137 91.3%	12 8.0%
t_seguimiento_cte_ant	150	140 93.3%	10 6.7%

Fuente: elaboración propia con datos de encuesta docente.

En R se utilizó la sintaxis `stepAIC` para obtener cual era el mejor modelo. Con ello, modelo uno, el cual contiene las variables explicativas *t_cursos* y *t_seguimiento_cte_ant*, resultó mejor modelo que el nulo ($\text{PrChiSq} = 0.05$). También resultó mejor que el modelo dos que contenía las variables independientes mencionadas anteriormente y las variables de control. Modelo dos no fue estadísticamente mejor que el modelo nulo ($\text{PrChiSq} = 0.72$) ni tampoco que el modelo uno ($\text{PrChiSq} = 0.95$) (ver **Tabla 31**).

Tabla 31. Modelos de Probabilidades Proporcionalas de Hipótesis 6.

	M1	M2
1 2	-3.023 [-3.806, -2.240] t = -7.632	-1.448 [-1.597, -1.298] t = -19.194
2 3	-1.981 [-2.499, -1.462] t = -7.549	-0.389 [-0.982, 0.204] t = -1.297
3 4	-0.931 [-1.315, -0.547] t = -4.794	0.689 [0.038, 1.339] t = 2.095
t_cursos	2.039+ [0.204, 5.051] t = 1.796	1.775 [1.558, 1.993] t = 16.163
t_seguimiento_cte_ant	-1.147 [-2.557, 0.332]	-1.226 [-1.466, -0.987]

	M1	M2
	t = -1.596	t = -10.143
t_academic_estudiantes		0.112
		[-0.794, 1.019]
		t = 0.245
t_conducta_estudiantes		0.145
		[-1.132, 1.422]
		t = 0.224
t_actividad_equipos		-0.085
		[-1.167, 0.996]
		t = -0.156
doc_1a_elecc		-0.372
		[-1.087, 0.344]
		t = -1.028
años_doc		0.078
		[-0.093, 0.248]
		t = 0.902
años_secu_act		0.013
		[-0.174, 0.200]
		t = 0.137
Edad		0.031
Genero		-0.107
		[-0.862, 0.648]
		t = -0.281
t_secu		0.320
		[-0.129, 0.769]
		t = 1.409
Num.Obs.	148	148
AIC	259.3	278.4
BIC	274.3	329.3
RMSE	3.42	3.42

Fuente: elaboración propia con datos de encuesta docente.

El modelo logístico ordenado acumulado para cada nivel de agencia docente es:

$$\text{logit}(P(Y \leq 1)) = -3.02 - 2.039 X_1 - (-1.147) X_2$$

$$\text{logit}(P(Y \leq 2)) = -1.98 - 2.039 X_1 - (-1.147) X_2$$

$$\text{logit}(P(Y \leq 3)) = -0.93 - 2.039 X_1 - (-1.147) X_2$$

Donde:

$$X_1 = \beta_{t_cursos} t_cursos$$

$$X_2 = \beta_{t_seguimiento_cte_ant} t_seguimiento_cte_ant$$

Tabla 32. Probabilidades de la variable tiempo destinado a cursos de capacitación, talleres o pláticas con expertos.

Variable	1	2	3	4	Total
t_cursos = 0	4.6%	7.5%	16.1%	71.7%	100.0%
t_cursos = 1	0.6%	1.1%	3.1%	95.1%	100.0%

Fuente: elaboración propia.

Comprobación del supuesto de líneas paralelas

$$\frac{p_0/(1-p_0)}{p_1/(1-p_1)} = \frac{0.046/(1-0.046)}{0.006/(1-0.006)} = 7.683$$

Tabla 33. Probabilidades de la variable tiempo destinado a seguimiento a propuestas, ideas o acciones de sesiones anteriores.

Variable	1	2	3	4	Total
t_seguimiento_cte_ant = 0	4.6%	7.5%	16.1%	71.7%	100.0%
t_seguimiento_cte_ant = 1	13.3%	13.3%	30.3%	55.4%	100.0%

Fuente: elaboración propia.

Comprobación del supuesto de líneas paralelas

$$\frac{p_0/(1-p_0)}{p_1/(1-p_1)} = \frac{0.046/(1-0.046)}{0.133/(1-0.133)} = 0.317$$

Hipótesis 7 – CTE Recursos

- *rec_CTE_material*: Recursos materiales como papelería, libros, revistas, etc.; 0 = No, 1 = Sí.
- *rec_CTE_finan*: Recursos financieros; 0 = No, 1 = Sí.
- *rec_CTE_tecno*: Recursos tecnológicos como computadoras, acceso a Internet, laptops, tabletas, proyectores, etc.; 0 = No, 1 = Sí.

- *rec_CTE_tecnicos*: Recursos técnicos de capacitación como cursos, talleres, diplomados, etc.; 0 = No, 1 = Sí.
- *rec_CTE_humanos*: Recursos humanos como contratación o pago de personal de apoyo; 0 = No, 1 = Sí.
- *rec_CTE_ninguno*: No se cuenta con ningún tipo de recurso; 0 = No, 1 = Sí.

Tabla 34. Estadística descriptiva de variables explicativas.

Variables	N	1	0
rec_CTE_material	150	101 67.3%	49 32.7%
rec_CTE_tecno	150	126 84.0%	24 16.0%
rec_CTE_finan	150	13 8.7%	137 91.3%
rec_CTE_tecnicos	150	20 13.3%	130 86.7%
rec_CTE_humanos	150	10 6.7%	140 93.3%
rec_CTE_ninguno	150	5 3.3%	145 96.7%

Fuente: elaboración propia con datos de encuesta docente.

En R se utilizó la sintaxis `stepAIC` para obtener cuál era el mejor modelo. Con ello, modelo uno, el cual contiene la variable explicativa *rec_CTE_ninguno*, resultó mejor modelo que el nulo ($PrChiSq = 0.05$). Sin embargo, el valor obtenido de *t-value* es demasiado extremo, por lo que se estima que este no es un modelo relevante.

Tabla 35 Modelo de Probabilidades Proporcionales de Hipótesis 7.

	M1
1 2	-2.974 [-3.740, -2.208] t = -7.675
2 3	-1.946 [-2.444, -1.448] t = -7.723

M1	
3 4	-0.887 [-1.250, -0.525] t = -4.840
rec_CTE_ninguno	15.620 [15.620, 15.620] t = 5263612589.536
Num.Obs.	149
AIC	263.3
BIC	275.3
RMSE	3.41

Fuente: elaboración propia con datos de encuesta docente.

ANEXO II – OTROS HALLAZGOS

Los datos de la encuesta docente indican que el 45.1% de los docentes pertenecen a la primera generación de su familia en completar estudios universitarios, el 56% trabaja un solo turno como docente en una escuela, mientras que el 37.3% trabaja en más de una escuela, y el 6.7% trabaja más de un turno en la misma escuela. De los participantes que reportaron trabajar en más de una escuela como docentes, 82.1% trabaja en dos escuelas diferentes, el 14.3% en tres escuelas diferentes y el 1.8% en más de tres escuelas diferentes.

En su mayoría, los docentes laboran solo en el turno matutino, en este caso el 44%, mientras que el 32% labora dos turnos: el turno matutino y el vespertino. El 12.7% trabaja únicamente en el turno vespertino, el 5.3% en jornada ampliada y el 6% en otro tipo de turno, como es el caso del turno nocturno o discontinuo, o algún arreglo diferente como turno vespertino y nocturno o los tres turnos (matutino, vespertino y nocturno).

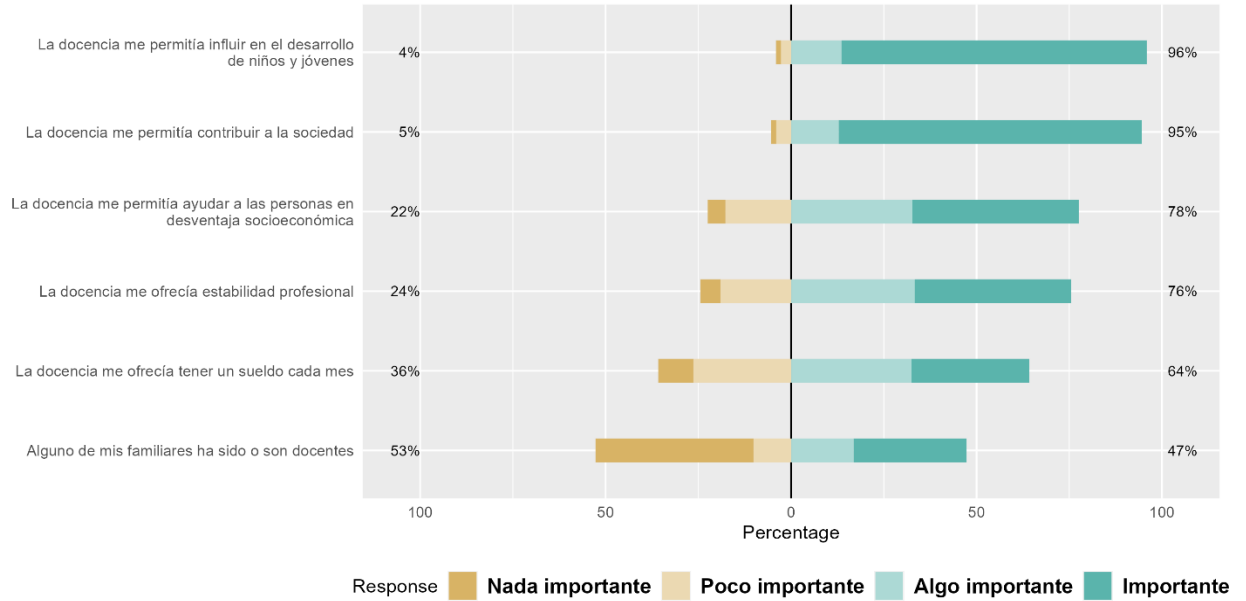
El 42.7% de los docentes estudiaron la educación superior en escuelas normales, mientras que el 22% lo hizo en una institución de Educación Superior Autónoma, principalmente la Universidad Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). El 12.7% lo hizo en una Institución de Educación Superior (IES) federal, en su mayoría en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el 9.3% en una universidad privada y el 5.3% en una Institución de Educación Superior (IES) estatal.

De los docentes participantes, el 35.3% estudió la licenciatura en educación secundaria con alguna especialidad, el 47.3% cursó una licenciatura (principalmente en Pedagogía, informática o docencia tecnológica, Diseño gráfico o educación física) y el 10% estudió ingeniería. El 36.7% estudió una maestría y el 4.7% cursó estudios de doctorado, el 58.7% no tenía estudios de posgrado al momento de aplicar la encuesta.

El 52% de los docentes indicaron que la docencia fue su primera elección al iniciar sus estudios universitarios. Algunas de las principales razones por las que decidieron dedicarse a la docencia se encuentran influir en el desarrollo de niños y jóvenes y contribuir a la sociedad, donde 96% y 95% de los participantes mencionaron que fueron factores importantes y algo importantes, respectivamente.

Otros aspectos importantes relacionados con la decisión de los participantes de convertirse en docentes son que les permitía ayudar a personas en desventaja socioeconómica y la estabilidad emocional, donde el 78% reportó que fueron aspectos importantes o algo importantes. El 64% y 47%, respectivamente, reportó que tener familiares docentes y la oferta de un sueldo cada mes fueron factores importantes o algo importantes en su decisión (ver **Tabla II**).

Tabla 36. Factores relacionados en la elección de carrera docente.



Fuente: elaboración propia con datos de encuesta docente.

ANEXO III - GUION DE ENTREVISTA

Tema: CTE durante la pandemia.

Objetivo: Conocer cómo llevan las sesiones de CTE durante la pandemia.

Tiempo estimado: 30 - 45 minutos.

Unidad de análisis: Profesional educativo que ha participado en las sesiones del CTE antes y durante la pandemia por COVID19.

Introducción

Buenos días/tardes. Antes de iniciar, me gustaría agradecerle por acceder a esta entrevista, así como por su tiempo. Le comento que la entrevista tiene una duración aproximada de 30 – 45 minutos. Antes de iniciar, me gustaría presentarme, mi nombre es Alejandra Penilla, soy estudiante del 6º semestre del doctorado en Política Pública del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) y el motivo de esta entrevista es conocer su opinión sobre el Consejo Técnico Escolar y cómo han llevado a cabo las sesiones del consejo durante la pandemia.

[Revisión de los aspectos del formato de consentimiento]

¿Está de acuerdo aun con que grabe esta conversación?

Sí: muchas gracias por la confianza y por su disposición a platicar.

No: entonces tomaré algunas notas únicamente, muchas gracias por su disposición a platicar.

¿Tiene alguna pregunta antes de iniciar la conversación?

—

Desde luego, si tiene alguna pregunta o comentario durante la conversación, siéntase en entera libertad de hacerlo, le responderé con gusto.

Pregunta introductoria

1. Antes de iniciar, me gustaría conocer cuál es su formación, cuantos años lleva dando clases o en su actual puesto de trabajo.
2. Que es lo primero que se le viene a la mente cuando escucha “Consejo Técnico Escolar”

Pregunta de transición

3. Ahora plátiqueme por favor sobre lo que está pasando en las sesiones del CTE desde que empezó la pandemia por Covid-19 ¿Cómo son diferentes estas sesiones a las que llevaban a cabo antes de la pandemia?

7. Antes de la pandemia	8. Después de la pandemia

Pregunta clave de condiciones del CTE en pandemia:

4. ¿Cómo ha afectado esta pandemia su trabajo?

11. Mayor carga de trabajo	12. Agotamiento	3. Carga administrativa	4. Otras responsabilidades

Exploración más profunda:

¿Ha recibido apoyo del personal de la escuela? ¿De los docentes? ¿Por parte del director/supervisor escolar? ¿Por parte de funcionarios de la SEP o de la Autoridad Educativa Federal de la CDMX?

5. ¿Cómo ha lidiado con todo esto, hay algo especial que piense para ayudarse a pasar esta crisis?
6. ¿Ha afectado la relación con sus estudiantes/docentes?
7. ¿Considera que las sesiones del CTE agregan valor a su trabajo?
8. ¿Podría relatarme una sesión de trabajo del CTE que considere valiosa y que aportó valor a tu trabajo docente?
9. ¿Considera que el consejo fortalece la educación de los alumnos?

Cierre:

10. ¿Algo más que piense que sea importante mencionar para entender cómo se están viendo afectados el personal docente a partir de la pandemia por Covid-19 en su escuela?

Agradecimiento y reconocimiento por su trabajo y por el tiempo dedicado a la entrevista.

ANEXO III - CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Como parte del proyecto de investigación para obtener el grado de doctorado en Políticas Públicas del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), estoy desarrollando esta entrevista para conocer cómo los docentes y personal educativo han efectuado las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE) durante la pandemia.

¿Cuál será mi participación?

Usted participará en una entrevista, donde la conversación se enfocará en las sesiones del CTE antes y durante la pandemia, la cual se llevará a cabo de manera informal y libre acerca de su experiencia durante dichas sesiones. La actividad tendrá una duración aproximada de entre 30 y 45 minutos.

Compensación y participación voluntaria

Su participación en esta entrevista no tiene remuneración alguna y es totalmente voluntaria. Es decir, no tiene que participar si no lo desea y puede suspender su participación en el momento que decida, incluso después de concluida la entrevista, sin que haya alguna consecuencia para usted.

Confidencialidad

La entrevista será video grabada. Únicamente el estudiante de doctorado (Alejandra T. Penilla) podrá ver las grabaciones, las transcripciones podrían ser revisadas por un segundo personal académico con motivos de revisión o seguimiento al trabajo realizado por la estudiante. Toda la información de esta entrevista será resguardada por la estudiante. Los datos serán reportados de manera agregada y usando seudónimos, es decir, sus datos personales no serán declarados ni asociados con información que pudiera revelar su identidad.

Uso de la información

La información que nos proporcione se utilizará como recurso académico para la investigación de la estudiante.

Riesgos

No existen riesgos potenciales de su participación en esta entrevista. Si alguna parte de la conversación le hicieran sentir incómoda(o), puede suspender su participación en el momento que decida sin ninguna consecuencia.

Información de contacto

En caso de tener cualquier duda, o si requiere información adicional, puede ponerse en contacto con Alejandra T. Penilla Diez de Bonilla, en los siguientes correos electrónicos: alejandra.penilla@alumnos.cide.edu y apenilla@gmail.com

Consiento voluntariamente participar en esta entrevista, acepto que sea video grabada y entiendo que tengo el derecho de retirarme del mismo en cualquier momento.

Nombre del participante _____

Firma del participante _____

Fecha _____

ANEXO IV - AVISO DE PRIVACIDAD

De acuerdo con lo previsto en la “LEY FEDERAL de Protección de Datos Personales”

La candidata al Doctorado en Política Pública, Alejandra Teresa Penilla Diez de Bonilla, con correo electrónico alejandra.penilla@alumnos.cide.edu, por el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) manifiesta ser la responsable del tratamiento de sus datos personales.

El CIDE es una organización pública, es miembro de CONACYT y mantiene independencia de partidos y asuntos políticos, así como de empresas y organizaciones de la sociedad civil.

DEFINICIONES:

Datos personales.- Cualquier información concerniente a una persona física identificada o identificable.

Titular.- La persona física (**TITULAR**) a quien identifica o corresponden los datos personales.

Responsable.- Persona física o moral de carácter privado que decide sobre el tratamiento de los datos personales.

Tratamiento.- La obtención, uso (que incluye el acceso, manejo, aprovechamiento, transferencia o disposición de datos personales), divulgación o almacenamiento de datos personales por cualquier medio.

Transferencia.- Toda comunicación de datos realizada a persona distinta del responsable o encargado del tratamiento.

Derechos ARCO.- Derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición.

Consentimiento tácito.- Se entenderá que el titular ha consentido en el tratamiento de los datos, cuando habiéndose puesto a su disposición el Aviso de Privacidad, no manifieste su oposición.

FINALIDADES PRIMARIAS.- Los datos personales que recabamos de usted, los utilizaremos para las siguientes finalidades que son necesarias para el servicio que solicita:

Fines educativos.

FORMAS DE RECABAR SUS DATOS PERSONALES.- Para las actividades señaladas en el presente aviso de privacidad, solo recabaran los datos personales que usted proporcione directamente a través de la entrevista.

DATOS PERSONALES QUE SE RECABAN DE FORMA DIRECTA:

Recabamos sus datos personales de forma directa cuando usted mismo nos los proporciona por un único medio (entrevista en línea). Tales como:

- Correo electrónico

- Nombre completo
- Género
- Edad

DATOS PERSONALES QUE RECABAMOS CUANDO VISITA NUESTRO SITIO DE INTERNET O UTILIZA NUESTROS SERVICIOS EN LÍNEA:

No recabamos sus datos personales de esta forma.

DATOS PERSONALES QUE RECABAMOS A TRAVÉS DE OTRAS FUENTES PERMITIDAS POR LA LEY:

No recabamos sus datos personales de esta forma.

USO DE DATOS SENSIBLES.- Se consideran datos sensibles aquellos que afecten a la esfera más íntima de su titular, o cuya utilización indebida pueda dar origen a discriminación o conlleve un riesgo grave para este.

En el presente aviso de privacidad se omite el uso de datos personales considerados como sensibles.

LIMITACIÓN O DIVULGACIÓN DE SUS DATOS PERSONALES.- El responsable de la información se compromete a realizar únicamente las siguientes acciones, respecto a su información:

PROCEDIMIENTO PARA HACER VALER LOS DERECHOS ARCO.- Usted tiene derecho de acceder a sus datos personales que poseemos y a los detalles del tratamiento de los mismos, así como a rectificarlos en caso de ser inexactos o incompletos; cancelarlos cuando considere que no se requieren para alguna de las finalidades señaladas en el presente aviso de privacidad, están siendo utilizados para finalidades no consentidas o haya finalizado la relación contractual o de servicio, o bien, oponerse al tratamiento de los mismos para fines específicos

Los mecanismos que se han implementado para el ejercicio de dichos derechos, los cuales se conocen como derechos Arco mismos que se refieren a la rectificación, cancelación y oposición del Titular respecto al tratamiento de sus datos personales;

1) El procedimiento inicia con la presentación de la solicitud respectiva a los derechos Arco, en el domicilio de nuestra Oficina de Privacidad, mismo que fue debidamente señalado al principio del presente aviso de privacidad.

2) Su solicitud debe contener la siguiente información:

Nombre del titular de los datos personales, domicilio o cualquier otro medio de contacto, así como la descripción clara y precisa de los datos personales.

3) El plazo para atender su solicitud es el siguiente: 15 días hábiles.

TRANSMISIÓN DE SUS DATOS PERSONALES.- Sus datos personales no pueden ser tratados por personas externas ajenas a los usos académicos para la obtención del Doctorado en Política Pública por parte del Centro de Investigación y Docencias Económicas (CIDE).

Nos comprometemos a no transferir su información personal a terceros sin su consentimiento, salvo las excepciones previstas en el artículo 37 de la Ley Federal de Protección de Datos Personales en posesión de los Particulares, así como a realizar esta transferencia en los términos que fija esa ley.

MODIFICACIONES AL AVISO DE PRIVACIDAD.- Nos reservamos el derecho de efectuar en cualquier momento modificaciones o actualizaciones al presente aviso de privacidad, para la atención de novedades legislativas, políticas internas o nuevos requerimientos para la prestación u ofrecimiento de nuestros servicios o productos.

Por lo que se obliga a mantener actualizado el presente aviso, para su consulta. Esto con el fin de que “EL TITULAR” se encuentre en posibilidad de ejercer sus derechos ARCO y de esta forma mantenerlo al tanto de cualquier modificación mediante aviso al último correo electrónico que nos haya proporcionado.

USO DE COOKIES.- En el presente aviso de privacidad se omitirá el uso de cookies, para recabar información sobre usted.

USO DE WEB BEACONS.- En el presente aviso de privacidad se omitirá el uso de web beacons, para recabar información sobre usted.

Las partes expresan que el presente aviso, se regirá por las disposiciones legales aplicables en el en especial, por lo dispuesto en la Ley Federal de protección de Datos Personales.

Si usted considera que su derecho de protección de datos personales ha sido lesionado por alguna conducta de la estudiante o de su actuación o respuestas, presume que en el tratamiento de sus datos personales existe alguna violación a las disposiciones previstas en la Ley Federal de protección de Datos Personales en posesión de los Particulares, podrá interponer la queja o denuncia correspondiente ante el INAI.

QUIENES SOMOS:

Alejandra Teresa Penilla Diez de Bonilla es la responsable del tratamiento de sus datos personales con correo electrónico alejandra.penilla@alumnos.cide.edu.

FINALIDADES PRIMARIAS PARA LO QUE RECABAMOS Y UTILIZAMOS SUS DATOS:

Fines educativos.

AVISO DE PRIVACIDAD PARA ESPACIOS REDUCIDOS

La estudiante Alejandra Teresa Penilla Diez de Bonilla utilizará sus datos personales recabados con los siguientes fines: Fines educativos. Para más información sobre el tratamiento de sus datos personales usted puede enviar un correo electrónico a: alejandra.penilla@alumnos.cide.edu.