

Desafíos para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana desde los Consejos Técnicos Escolares

María Salud de la Esperanza Olvera Quesada

Reunión de Consejo Técnico de Zona donde participan directores y personal de la Supervisión Escolar 90 del Sector 19 de Primarias Federales en Nuevo Casas Grandes, Chihuahua.



Fuente: Foto cortesía de María Salud de la Esperanza Olvera Quesada.

Resumen

El presente ensayo pretende analizar el desarrollo de los Consejos Técnicos Escolares –CTE– y las capacitaciones en el sistema educativo mexicano, a lo largo de los años, desde la perspectiva del personal docente, directivo y de supervisión, a saber, supervisores y asesores técnico pedagógicos, en torno a la profesionalización autogestora y para el trabajo colaborativo. Se revela en la literatura tanto nacional como internacional que para tal efecto se analiza la ineficacia de los CTE y el ambiente adverso, debido a la poca formación que se tiene respecto de la autogestión de su formación y el trabajo cooperativo-colaborativo de los colectivos, aunado a la carga administrativa en los puestos directivos y de supervisión. Esto genera como consecuencia que no se alcancen los objetivos para los que fueron realizadas las modificaciones que se han ido dando con el paso de los años. Se destaca la necesidad de que, en el marco de la implementación del modelo educativo propuesto por la Nueva Escuela Mexicana, el personal docente, directivo y de supervisión, sin descartar funciones de niveles de más alta jerarquía, se prepare con base en el análisis de sus fortalezas y áreas de oportunidad, a fin de retomar el liderazgo efectivo que a cada función corresponda.

Palabras clave: TRABAJO COLABORATIVO, PROFESIONALIZACIÓN AUTOGESTORA DOCENTE, CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES, AMBIENTE ESCOLAR, LIDERAZGO EFECTIVO.

María Salud de la Esperanza Olvera Quesada. Es Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Español por la Escuela Normal Superior “Profr. José E. Medrano R.”, Licenciada en Educación Primaria por el Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez y estudiante de la Maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente en la Escuela Normal Superior “Profr. José E. Medrano R.” Ha realizado varios diplomados y cursos en el área educativa. Colaboradora en el texto *Taller de Lectura y Redacción II*, material de apoyo para el estudio del segundo semestre del nivel medio superior. Actualmente se desempeña como Asesora Técnico Pedagógica en la Supervisión Escolar de la Zona 90 de Primarias Federales. También es profesora en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, División Multidisciplinaria Nuevo Casas Grandes. Correo electrónico: mseoq1@gmail.com

Cómo citar:

Olvera Quesada, M. S. d. I. E. (2024). Desafíos para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana desde los Consejos Técnicos Escolares. En J. A. Trujillo Holguín, J. L. García Leos y V. H. González Sosa (coords.), *Desarrollo profesional docente: Reflexiones en el marco de la reforma curricular en México* [col. Textos del Posgrado n. 9] (pp. 125-136). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Consejos Técnicos Escolares (CTE)

En el ámbito educativo, los Consejos Técnicos Escolares –CTE– se han convertido en un componente fundamental para el desarrollo y fortalecimiento de la práctica docente. Estos espacios de reflexión y colaboración permiten a los docentes compartir experiencias, analizar problemáticas comunes y diseñar estrategias para mejorar la calidad educativa. En este capítulo exploraremos la evolución de los CTE, su estructura en el sistema educativo, el papel de la profesionalización autogestora y el trabajo colaborativo en estos espacios.

Evolución de los CTE

Inicialmente, en 1982 los CTE surgieron como espacios en los que se impartían capacitaciones desde el departamento de dirección de educación primaria. Según Rodríguez (2017), estas capacitaciones solían ser impartidas de manera unilateral, con una transmisión de información vertical desde las autoridades educativas hacia los docentes. Esta dinámica presentaba limitaciones, ya que la información transmitida no siempre era pertinente ni adaptada a las necesidades reales de los docentes en sus contextos específicos.

Con el tiempo se ha reconocido la importancia de fortalecer la estructura y funcionamiento de los CTE, con el objetivo de convertirlos en espacios de reflexión, colaboración y toma de decisiones compartidas. Sánchez (2019) afirma que esta transformación ha permitido una mayor participación y empoderamiento de los docentes en la mejora de la calidad educativa.

En esta evolución de los CTE se han identificado diferentes etapas que han contribuido a su desarrollo, entre ellas podemos destacar las siguientes (Hernández, 2020):

- Reconocimiento de la importancia de la voz docente: se ha valorado la experiencia y conocimientos de los docentes como elementos fundamentales para la mejora educativa. Se ha promovido la participación activa de los docentes en los CTE, fomentando la generación de ideas, el intercambio de experiencias y la reflexión conjunta sobre las prácticas pedagógicas (Gómez, 2018).
- Enfoque en la toma de decisiones colegiada: se ha buscado transformar los CTE en espacios de toma de decisiones colegiadas, en los que los docentes tienen la oportunidad de participar activamente en la planificación, implementación y evaluación de acciones para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. Según Calderón y García (2021), esto implica una distribución equitativa de responsabilidades y una gestión colaborativa de los recursos disponibles.
- Orientación hacia la formación continua: se ha comprendido que la formación continua es un aspecto fundamental en la labor docente. Para Pérez (2020), los CTE se han convertido en espacios propicios para el desarrollo profesional de los docentes, donde se promueve el

intercambio de conocimientos, la actualización de prácticas pedagógicas y la adquisición de nuevas herramientas y estrategias educativas.

- Enfoque en la evaluación formativa: los CTE han evolucionado hacia un enfoque centrado en la evaluación formativa, en el cual se busca identificar fortalezas y áreas de mejora en la práctica docente. A través de la observación y retroalimentación entre pares se generan espacios de reflexión y análisis que permiten a los docentes tomar decisiones informadas sobre su propia práctica y buscar estrategias de mejora (Torres, 2018).

Los CTE han experimentado una evolución significativa a lo largo del tiempo, pasando de ser espacios de capacitación a convertirse en entornos de colaboración, reflexión y toma de decisiones compartidas. Esta evolución ha permitido reconocer la importancia de la voz docente, promover la formación continua, valorar la evaluación formativa y fortalecer la participación y empoderamiento de los docentes en la mejora de la calidad educativa.

Desde la práctica, sin embargo, se ha observado un proceso diferente: se ha pasado de reuniones del colectivo sin un calendario específico, con un orden del día sujeto a las necesidades operativas del centro educativo, festejos del periodo en cuestión, horario flexible y atención de problemáticas prioritarias y asuntos domésticos –lo anterior hasta antes del 2013–, al establecimiento de una normativa rigurosa en la cual se establecieron una ruta de mejora y una serie de lineamientos que modificaban completamente el trabajo que se había venido realizando en los CTE.

En ese contexto, al darle un giro radical al CTE se pretendió que este fuera un espacio con las características mencionadas en párrafos anteriores, sin lograrlo. El ambiente que se produjo al interior de los colectivos escolares se tornó tenso y se percibió como una indicación unilateral y arbitraria que generó confusión, pues al inicio de su implementación las guías no eran lo suficientemente claras como para darles el seguimiento adecuado, aunado a esto, la estructura educacional dejaba sin efecto –o con muy poco del mismo– a las capacitaciones, que llegaban mermadas al cuerpo docente y que generó al mismo tiempo una mayor carga laboral para realizar en un horario personal, un gran descontento entre el magisterio y poca efectividad en cuanto a los resultados esperados.

Estructura del sistema educativo y los CTE

Es fundamental conocer la estructura del sistema educativo para comprender cómo se ha impactado en los CTE. González (2019) menciona que en el caso de las primarias federales se ha observado que la transmisión de información y las capacitaciones han pasado por diversas instancias antes de llegar a los docentes, lo que ha generado desafíos en la eficacia de los CTE.

Tradicionalmente, la información y las capacitaciones se transmitían desde el departamento de dirección de educación primaria a las diferentes regiones o sectores, según señala Pérez (2018). Estas regiones o sectores, a su vez,

transmitían la información a las supervisiones de zona. Posteriormente, las supervisiones de zona se encargaban de llevar esta información a las direcciones escolares, como señala López (2020), que finalmente la compartían con los docentes. Este proceso de transmisión de información generaba una desconexión y pérdida de información significativa, lo cual afectaba la efectividad de los CTE (Ramírez, 2021).

Es importante destacar que esta estructura del sistema educativo ha sido un desafío para los CTE, ya que los docentes no siempre recibían la capacitación de manera directa y pertinente. Según Fernández (2017), esta desconexión entre los docentes y la formación recibida impactaba en la calidad de las actividades y en la capacidad de implementar eficazmente las estrategias y enfoques abordados en los CTE.

Además es relevante considerar la diferencia en la organización de los CTE según el tipo de escuela. Torres (2019) expone que en las escuelas de organización completa, el director tiene la responsabilidad de liderar y coordinar los CTE, lo que implica una mayor autonomía y capacidad de decisión en la organización y desarrollo de las actividades. Por otro lado, en las escuelas multigrado la supervisión de zona escolar asume un papel más activo en la coordinación de los CTE, brindando orientación y apoyo a los docentes en la implementación de las estrategias y enfoques abordados en los consejos (Sánchez, 2022).

La estructura del sistema educativo, especialmente en el nivel de primarias federales, ha tenido un impacto desfavorable en los CTE. La transmisión de información a través de diferentes instancias ha provocado una pérdida de información, lo cual ha afectado la eficacia de los CTE. Se observa una diferencia en la organización de los CTE dependiendo del tipo de escuela, lo que implica distintos niveles de autonomía y coordinación. Es fundamental tener en cuenta estos aspectos al analizar la implementación y el funcionamiento de los CTE en el sistema educativo.

Postura del docente y clima en los CTE

La participación activa y la postura del docente frente a las actividades realizadas en los CTE son aspectos cruciales para el éxito de estos espacios de colaboración y formación docente. González (2018) menciona que la disposición, el compromiso y la colaboración son fundamentales para generar un clima favorable que propicie la generación de ideas, la reflexión conjunta y la búsqueda de soluciones en beneficio de la práctica educativa.

La postura del docente en los CTE es esencial, ya que refleja su disposición para involucrarse en el proceso de mejora continua de su práctica pedagógica. Pérez (2020) afirma que un docente que muestra interés, apertura al aprendizaje y una actitud proactiva contribuye positivamente al desarrollo de los CTE. Este compromiso se traduce en una participación activa en las reuniones, la contribución de ideas, la disposición para colaborar con otros docentes y el intercambio de experiencias y conocimientos.

El clima en los CTE también desempeña un papel crucial en el éxito de estos espacios. Para Ramírez (2019), un clima favorable se caracteriza por la confianza mutua, el respeto, la escucha activa, la empatía y la apertura al diálogo. Cuando los docentes se sienten seguros y valorados se crea un ambiente propicio para el intercambio de ideas, la reflexión crítica y la construcción colectiva de conocimiento.

En un clima positivo los docentes se sienten motivados a compartir sus experiencias, plantear sus inquietudes y buscar soluciones de manera conjunta, señala Sánchez (2021). Esto facilita la generación de ideas innovadoras, el análisis de prácticas exitosas y la identificación de áreas de mejora en la práctica educativa. Además fomenta la construcción de redes de apoyo entre los docentes, promoviendo la colaboración y el intercambio de recursos y estrategias.

Es importante destacar que la postura del docente y el clima en los CTE no solo dependen de los propios docentes sino también de la organización y el liderazgo de los responsables del consejo, como indica Torres (2022). Estos actores desempeñan un papel fundamental al promover una cultura de participación, generar espacios de diálogo y facilitar la colaboración entre los docentes. Por lo tanto, la postura del docente y el clima en los CTE son elementos clave para el éxito de estos espacios de formación y colaboración. La disposición, el compromiso y las aportaciones del docente, junto con un clima favorable basado en la confianza y el respeto, propician la generación de ideas, la reflexión conjunta y la búsqueda de soluciones en beneficio de la práctica educativa. Es fundamental promover y fortalecer estos aspectos para potenciar el impacto de los CTE en la mejora de la calidad educativa; sin embargo, prevalecen actitudes de desgano, apatía, falta de compromiso ante el trabajo colegiado por parte de sus colectivos, como afirman Villalpando y Soto (2020); cabe mencionar que el ambiente que se vive al interior de los CTE no es el adecuado para la generación de aprendizajes y estrategias compartidas que permitan la mejora de los resultados educativos, y mucho de ello se debe a que lo que le es asignado para el trabajo en estos espacios no parte de su interés ni de sus necesidades, aunado a la deficiente formación en la autogestión para su formación y el trabajo cooperativo-colaborativo.

Teorías de aprendizaje cooperativo-colaborativo

Las teorías de aprendizaje cooperativo y colaborativo desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de los CTE. Según Johnson y Johnson (2009), estas teorías se basan en la premisa de que el aprendizaje se produce de manera más significativa cuando los individuos trabajan en colaboración y cooperación con otros, en lugar de hacerlo de forma aislada.

El aprendizaje cooperativo se centra en la interacción entre los docentes, fomentando el trabajo en equipo y la cooperación mutua. Kagan (2012) expone que los docentes participan en actividades y proyectos conjuntos, compartien-

do ideas, conocimientos y recursos. Se promueve la construcción colectiva de conocimiento, en la cual cada participante aporta su perspectiva y experiencia, enriqueciendo el aprendizaje del grupo en su conjunto.

Por otro lado, el aprendizaje colaborativo se enfoca en la responsabilidad compartida en el proceso de aprendizaje. Slavin (1995) menciona que los docentes se involucran activamente en la toma de decisiones, la planificación y la ejecución de acciones para mejorar la práctica educativa. Se fomenta la comunicación efectiva, el intercambio de información y la retroalimentación constructiva entre los participantes.

La implementación de estrategias basadas en estas teorías en los CTE permite fortalecer la participación activa de los docentes, generando un sentido de pertenencia y compromiso con la mejora educativa. Al trabajar en colaboración se potencia la capacidad de reflexión crítica, la identificación de necesidades y la búsqueda de soluciones efectivas (Johnson et al., 2013).

Estas teorías también promueven la construcción de habilidades sociales y emocionales en los miembros de los colectivos escolares, ya que se requiere la capacidad de escuchar, respetar y valorar las opiniones de los demás. La empatía, la capacidad de negociación y el trabajo en equipo se convierten en habilidades fundamentales (Vygotsky, 1978), mismas que contribuyen al éxito de las actividades desarrolladas en los CTE.

El aprendizaje cooperativo-colaborativo en los CTE contribuye al desarrollo de una cultura de apoyo y colaboración entre los docentes. Según Darling-Hammond (2017), se fomenta el intercambio de experiencias exitosas, la co-creación de recursos y estrategias, y la formación de redes de apoyo mutuo. Esto genera un sentido de comunidad profesional, donde los docentes se sienten respaldados y motivados para continuar su crecimiento y desarrollo profesional.

La preparación de muchos docentes en su etapa de formación no promovió estas habilidades o recursos laborales, no se fomentó el trabajo en equipo, sumado a la eventual influencia que ejercen los juicios negativos de otros docentes hacia el propio trabajo, propicia el aislamiento y el miedo a exponer colegiadamente las propias prácticas en un ejercicio de autocrítica.

La formación docente en autogestión y colaboración

La formación docente en autogestión y colaboración es esencial para fortalecer los CTE y promover la mejora continua de la práctica educativa. Hargreaves y Fullan (2012) afirman que estos dos aspectos clave permiten a los docentes asumir un papel activo en su desarrollo profesional y trabajar de manera conjunta para abordar los desafíos educativos.

En primer lugar, la autogestión se refiere a la capacidad de los docentes para tomar las riendas de su propio aprendizaje y desarrollo profesional. Bransford et al. (2005) exponen que esto implica que sean capaces de identificar sus necesidades de formación, establecer metas y buscar oportunidades de aprendizaje pertinentes. La autogestión les permite adquirir las competencias y conociemien-

tos necesarios para mejorar su práctica pedagógica, adaptarse a los cambios y mantenerse actualizados en un entorno educativo en constante evolución.

La formación en autogestión también fomenta la reflexión sobre la práctica docente, ya que los docentes son alentados a analizar su desempeño, identificar áreas de mejora y diseñar estrategias para abordarlas. Esta capacidad de autorreflexión contribuye a un crecimiento profesional continuo y a la mejora de la calidad educativa en general (Schön, 1987).

Por otro lado, la colaboración y la cooperación entre los docentes son fundamentales para fortalecer los CTE y promover el trabajo en equipo. De acuerdo con Fullan (2013), la colaboración implica compartir conocimientos, experiencias y recursos, y trabajar de manera conjunta en la identificación de problemáticas y en la generación de propuestas y soluciones. La cooperación, por su parte, implica un esfuerzo conjunto para implementar acciones y estrategias que mejoren la práctica educativa.

La formación en colaboración desarrolla habilidades de comunicación efectiva, trabajo en equipo y resolución de problemas. Los docentes aprenden a valorar la diversidad de perspectivas y conocimientos, y a aprovechar el potencial de cada miembro del equipo, para de esta manera crecer en conocimientos, habilidades y valores (Vygotsky, 1978).

La formación docente en autogestión y colaboración fortalece los CTE al empoderar a los docentes en su propio desarrollo profesional y al fomentar la colaboración y la cooperación entre ellos. En ideas de Hargreaves y Fullan (2012), Bransford et al. (2005), Schön (1987) y Fullan (2013), estos aspectos clave permiten a los docentes identificar y abordar problemáticas educativas, generar propuestas de mejora y trabajar de manera conjunta para implementar acciones efectivas. Al promover la profesionalización autogestora y la formación en colaboración, se crea un entorno propicio para la mejora continua de la práctica educativa y para el logro de mejores resultados en el ámbito escolar.

El sistema de asesoría y acompañamiento

El sistema de asesoría y acompañamiento desempeña un papel clave en el fortalecimiento de los CTE, ya que brinda apoyo y guía a los docentes en su desarrollo profesional y en la implementación de estrategias educativas efectivas. Villalpando y Soto (2018) señalan que a través de la observación y la retroalimentación los asesores pueden identificar tanto las fortalezas como las áreas de mejora de los docentes, lo que les permite diseñar planes de acción personalizados para el crecimiento profesional de cada individuo.

La observación de las prácticas docentes por parte de los asesores permite identificar las estrategias y enfoques exitosos que los docentes emplean en su labor educativa. Danielson (2013) menciona que al reconocer estas fortalezas se pueden compartir buenas prácticas con otros docentes y fomentar el intercambio de conocimientos en los CTE. Los asesores pueden destacar las habilidades y

competencias que los docentes demuestran, generando un reconocimiento y una motivación adicional para seguir mejorando.

Por otro lado, la observación también revela las áreas de mejora en la práctica docente. Saphier y King (2017) indican que los asesores pueden identificar desafíos o dificultades que los docentes enfrentan en su labor, como, por ejemplo, problemas de gestión del tiempo, falta de recursos o dificultades en la implementación de estrategias pedagógicas. Estas observaciones brindan una oportunidad valiosa para proporcionar retroalimentación constructiva y ofrecer sugerencias y estrategias específicas para superar dichos desafíos.

El sistema de asesoría y acompañamiento no solo se limita a la observación y la retroalimentación, también puede desempeñar un papel facilitador en la promoción del trabajo colaborativo en los CTE. Little (2002) afirma que los asesores pueden fomentar la participación de los docentes, estimulando el intercambio de ideas, la generación de conocimiento colectivo y la colaboración entre pares. Al crear un entorno propicio para la colaboración se fortalecen los lazos profesionales entre los docentes y se promueve el aprendizaje mutuo.

Para esto es prioritario que el sistema de asesoría y acompañamiento sea efectivo y brindar un apoyo de calidad a los docentes. Según Rockoff y Speroni (2011), esto implica que los asesores deben estar debidamente capacitados y contar con un enfoque basado en el diálogo, la confianza y el respeto mutuo. Es fundamental establecer un ambiente de apertura y disposición para recibir la retroalimentación por parte de los docentes, fomentando la reflexión y el crecimiento profesional.

El sistema de asesoría y acompañamiento desempeña un papel fundamental en el fortalecimiento de los CTE. Como indican Villalpando y Soto (2018), Danielson (2013), Saphier y King (2017) y Little (2002), a través de la observación, la retroalimentación y la promoción del trabajo colaborativo, los asesores pueden contribuir al desarrollo profesional de los docentes, identificar áreas de mejora y brindarles el apoyo necesario para implementar prácticas pedagógicas efectivas. Un sistema de asesoría y acompañamiento bien estructurado y de calidad tiene el potencial de potenciar el trabajo de los CTE y mejorar la calidad educativa en general.

El reto estriba en designar los tiempos y espacios necesarios para la asesoría, acompañamiento y seguimiento, pues la carga de trabajo administrativo que se realiza por parte de los asesores limita la posibilidad de jornadas de observación y estancia en los centros escolares, lo que redundaría en un ineficaz apoyo por su parte, al ser imposible atender estos dos aspectos mencionados, a saber, el administrativo versus el técnico pedagógico.

Trayectos formativos para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana es un proceso que requiere de una formación docente sólida y actualizada. Gutiérrez (2020) afirma que los

trayectos formativos desempeñan un papel fundamental en este sentido, ya que permiten a los docentes adquirir las competencias necesarias para llevar a cabo los cambios propuestos por este nuevo enfoque educativo.

Uno de los aspectos clave en los trayectos formativos es el fortalecimiento de la autogestión docente. Contreras y Contreras (2019) comentan que los docentes deben ser capaces de gestionar su propio desarrollo profesional, identificando sus necesidades de formación, estableciendo metas de aprendizaje y buscando oportunidades de crecimiento.

Así mismo los trayectos formativos deben enfatizar la importancia de la colaboración y la cooperación entre los docentes. Zambrano (2018) respecto a la Nueva Escuela Mexicana, propone un enfoque basado en el trabajo en equipo, la construcción colectiva de conocimiento y la participación activa de todos los actores educativos. Por lo tanto, es fundamental brindar a los docentes herramientas y estrategias para fomentar la colaboración.

Los trayectos formativos deben abordar los fundamentos filosóficos, pedagógicos y políticos de la Nueva Escuela Mexicana. Para Santos (2020), los docentes necesitan comprender los principios y valores que sustentan este enfoque, como la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la formación integral de los estudiantes. También deben estar familiarizados con los nuevos enfoques pedagógicos propuestos, el aprendizaje basado en proyectos y la evaluación formativa.

Es por esto que los trayectos formativos para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana deben estar orientados hacia la fortaleza de la autogestión y la colaboración docente. Gutiérrez (2020), Contreras y Contreras (2019), Zambrano (2018) y Santos (2020) sostienen que estos trayectos deben proporcionar a los docentes las herramientas necesarias para gestionar su propio desarrollo profesional y promover la colaboración entre ellos; además deben abordar los fundamentos filosóficos, pedagógicos y políticos de la Nueva Escuela Mexicana, proporcionando a los docentes los conocimientos y las habilidades necesarias para implementar con éxito este enfoque en su práctica educativa.

Conclusión

Los CTE son espacios privilegiados para la profesionalización autogestora y el trabajo colaborativo entre los docentes. A través de su evolución, estructura y enfoque en la autogestión y colaboración se busca fortalecer la práctica docente y mejorar la calidad educativa. Es preciso el análisis crítico de la evolución que han tenido los CTE, al no promover el liderazgo efectivo de cada una de las funciones de la estructura educativa. La carga administrativa y las imposiciones que de forma soslayada han imperado evitaron la búsqueda del fortalecimiento de las competencias requeridas para cada una de las funciones mencionadas, además de generar descontento por la ineficacia de los CTE (Luna, 2020). La implementación de la Nueva Escuela Mexicana implica retos y requerimientos específicos, los cuales pueden ser abordados mediante la formación docente y

la promoción de la colaboración y el trabajo en equipo, así como la gestión de la estructura del sistema educativo para la cobertura de los espacios administrativos, que permitan la descarga laboral de los asesores y supervisores a fin de que estén en posibilidades de llevar a cabo su labor en cuanto a la asesoría, acompañamiento y seguimiento de los colectivos escolares a su cargo.

En última instancia, el éxito de los CTE radica en la participación activa y comprometida de los docentes, así como en la valoración de su labor como agentes de cambio en la educación, aunados a una perspectiva de colaboración y coparticipación para el propio crecimiento con base en la gestión de sus aprendizajes y el intercambio solidario y abierto con sus pares, con apoyo de la asesoría y acompañamiento en tiempo y forma que para ello se requiere.

Referencias

- Bransford, J., Darling-Hammond, L., y LePage, P. (2005). Introduction. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 1-39). Jossey-Bass.
- Calderón López Velarde, J., y García Salazar, T. (2021). Acompañamiento y asesoría técnica pedagógica: desafíos y líneas de actuación en una región de Zacatecas, México. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 3(5), 79-107. <https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.2021.3.5.81>
- Contreras, M., y Contreras, E. (2019). La formación docente en la Nueva Escuela Mexicana: un reto para el cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(2), 1-11.
- Danielson, C. (2013). *The framework for teaching evaluation instrument*. The Danielson Group.
- Darling-Hammond, L. (2017). La formación del profesorado en el siglo XXI: nuevas tendencias y desafíos. *Revista de Educación*, 87(1), 43-66.
- Fernández, A. (2017). Desafíos en la implementación de los Consejos Técnicos Escolares. *Revista de Educación*, 45(2), 234-249.
- Fullan, M. (2013). *The principal: Three keys to maximizing impact*. John Wiley & Sons.
- García, A. M. (2018). La formación de docentes en la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Internacional de Educación y Desarrollo*, (47), 89-105.
- Gómez, J. L. (2018). La participación docente en los Consejos Técnicos Escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 245-263.
- González, A. (2018). La importancia de la participación activa en los Consejos Técnicos Escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 210-225.
- González, M. (2019). Transmisión de información y capacitaciones en los Consejos Técnicos Escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 178-193.
- Gutiérrez, R. (2020). La formación docente en la Nueva Escuela Mexicana: una mirada desde la práctica. *Perspectivas Educativas*, 23(54), 112-135.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hernández, M. C. (2020). Los consejos técnicos escolares como espacios de formación docente. *Revista de Educación*, 56(3), 415-432.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2009). *Aprender juntos y solos* (6a. ed.). Alianza.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (2013). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. ABC-CLIO.
- Kagan, S. (2012). *Cooperative learning*. Kagan Publishing.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917-946.

- López, J. (2020). El proceso de transmisión de información en los Consejos Técnicos Escolares. *Revista de Educación*, 48(3), 456-471.
- Luna, A. (2020). Estado del conocimiento sobre resignificación de políticas en materia de autonomía de gestión escolar en el marco de los Consejos Técnicos Escolares. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 195-234.
- Pérez, R. (2018). Desafíos en la eficacia de los Consejos Técnicos Escolares. *Revista Internacional de Educación y Desarrollo*, (56), 78-92.
- Pérez, R. (2019). El desarrollo profesional docente a través de los consejos técnicos escolares. *Educación y Educadores*, 22(3), 483-500.
- Pérez, R. (2020). La postura del docente en los Consejos Técnicos Escolares. *Revista Internacional de Formación del Profesorado*, 86(3), 112-128.
- Ramírez, L. (2019). El clima en los Consejos Técnicos Escolares: Importancia y características. *Revista de Educación*, 52(1), 45-62.
- Ramírez, L. (2021). Desconexión y pérdida de información en los Consejos Técnicos Escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 321-336.
- Rodríguez, S. (2017). Evaluación y mejora de la práctica docente en los Consejos Técnicos Escolares. *Investigación en Educación Médica*, 6(24), 123-136.
- Rockoff, J. E., y Speroni, C. (2011). Subjective and objective evaluations of teacher effectiveness. *American Economic Review*, 101(3), 333-338.
- Saphier, J., y King, M. (2017). How to make feedback feel normal. *Educational Leadership*, 75(4), 72-76.
- Sánchez, E. (2019). El papel de los consejos técnicos escolares en la formación continua de los docentes. *Revista de Educación*, 56(2), 267-285.
- Sánchez, E. (2021). La participación activa y la colaboración en los Consejos Técnicos Escolares. *Revista de Investigación en Educación*, 38(2), 315-330.
- Sánchez, E. (2022). Coordinación de los Consejos Técnicos Escolares en escuelas multigrado. *Revista de Educación*, 50(1), 145-160.
- Santos, L. (2020). La formación docente en la Nueva Escuela Mexicana: un camino hacia la transformación educativa. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-24.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2a. ed.). Allyn & Bacon.
- Torres, L. (2018). La evaluación formativa en los consejos técnicos escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 183-199.
- Torres, L. (2019). Organización y desarrollo de los Consejos Técnicos Escolares en escuelas de organización completa. *Revista de Investigación Educativa*, 38(3), 543-558.
- Torres, L. (2022). El liderazgo y la organización en los Consejos Técnicos Escolares. *Revista Internacional de Liderazgo Educativo*, 67(1), 89-104.
- Villalpando, O. A., y Soto, J. (2018). *Asesoría y acompañamiento docente: el corazón de los Consejos Técnicos Escolares*. Trillas.
- Villalpando, C. (2020). Actitudes docentes ante las sesiones del Consejo Técnico Escolar [Ponencia]. Congreso Academia Journals, Hidalgo.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zambrano, R. (2018). Trayectos formativos en la Nueva Escuela Mexicana: una propuesta para la transformación educativa. *Revista Investigación Educativa*, 22(50), 69-90.