

LA AUTONOMÍA PROFESIONAL DOCENTE

Una mirada desde los Consejos Técnicos Escolares en educación básica

CÉSAR SÁNCHEZ-OLAVARRÍA

Resumen:

El objetivo de este artículo es analizar la discusión sobre la autonomía docente en los Consejos Técnicos Escolares de educación básica en el estado de Tlaxcala, México. Para ello se utilizó un enfoque cualitativo; a través de la observación, se analizaron las dimensiones didáctica, social y organizativa y de gestión que se desarrollan en la autonomía docente de estos Consejos. Los resultados muestran que la actitud y el trabajo grupal del profesorado contribuyen a desarrollar mayor autonomía en el diseño e implementación de estrategias didácticas para la resolución de una problemática situada. Se concluye que la autonomía del magisterio tiene como puntos clave la dimensión didáctica y la forma en que el o la docente contextualiza los aprendizajes y que la experiencia y la formación son elementos que contribuyen a desarrollarla.

Abstract:

The objective of this article is to analyze the discussion about teachers' autonomy in the School Technical Councils of elementary and middle school education in the state of Tlaxcala, Mexico. To do so, a qualitative approach was used; and the didactic, social and organizational and managerial dimensions that are developed in the teaching autonomy of these Councils were analyzed by means of observation. The results show that the teachers' attitude and group work contribute to the development of greater autonomy in the design and implementation of didactic strategies for the resolution of a specific problem. The authors conclude that the key points of teachers' autonomy are the didactic dimension and the way in which the teacher contextualizes learning, and that experience and training are key elements for its development.

Palabras clave: autonomía docente; reforma educativa; Consejo Técnico Escolar; Nueva Escuela Mexicana.

Keywords: teachers' autonomy; educational reform; School Technical Council; New Mexican School.

César Sánchez-Olavarria: docente-investigador de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, Centro de Investigación Educativa. Tlaxcala, Tlax., México. CE: cesarsanchezolavarria@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-8278-6769>

Introducción

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es el modelo educativo que reconoce que cada escuela es diferente, debido al contexto en el que se ubica, por lo que las y los docentes¹ deben adaptar sus estrategias a las necesidades e intereses de cierto grupo de estudiantes. La NEM deja atrás el modelo anterior en el que se trabajaba por disciplinas fragmentando el conocimiento; en este nuevo se busca partir de un diagnóstico integral que permita identificar problemáticas tomadas de la realidad en las que se desenvuelve el estudiantado, con la finalidad de que su aprendizaje tenga sentido y sea significativo. Se transita de una formación por disciplinas al trabajo por campos formativos, en el que las asignaturas se integran para la resolución de un problema real, lo que contribuye a que el estudiante integre sus saberes y participe de manera activa en su aprendizaje.

La contextualización de los aprendizajes como el problema del agua es una realidad en México, sin embargo, existen diferencias entre una región y otra; por ejemplo, la escasez de este recurso en la Ciudad de México y la ciudad de Monterrey es diferente a lo que sucede en los estados de Sonora y Tlaxcala. En las dos primeras el número de habitantes que demanda agua sobrepasa su disposición, además de la creciente industrialización, por lo que la población recibe agua por tandeo (a veces, una o dos veces por semana o por horas). En Sonora, la precipitación pluvial es escasa, lo que se refleja en grandes periodos de sequía, por lo que el almacenamiento en las presas es insuficiente. En Tlaxcala, esta escasez se relaciona con el uso de agua en las grandes empresas ubicadas en el estado, las considerables distancias para llevar el servicio y la falta del recurso para el mantenimiento de los pozos y el tratamiento de aguas residuales.

El empleo de metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, proyectos comunitarios, aprendizaje-servicio y aprendizaje basado en la indagación (ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas, STEAM, por sus siglas en inglés) se convierte en alternativa para el abordaje de esas problemáticas identificadas, puesto que incluyen activamente al alumnado. Su involucramiento en su aprendizaje, a través de la realización de proyectos tomados de su entorno, fortalece el trabajo colaborativo entre pares, el reconocimiento de la diversidad y contribuye a la formación del pensamiento crítico, lo que incrementa la motivación y el compromiso.

El éxito de cualquier modelo educativo está centrado en el trabajo docente, debido a que es el profesor quien trabaja con los estudiantes de manera directa en su desempeño en los procesos de desarrollo de aprendizajes, pero sobre todo en identificar las habilidades y conocimientos previos con los que cuenta el estudiantado para tomarlos como ancla y potencializar su aprendizaje. Este nuevo paradigma rompe con lo que se había trabajado hasta el momento, puesto que el currículum era poco flexible, ya que estaba previamente determinado y el margen de maniobra de los docentes era limitado. No obstante, a pesar de que en la actualidad la NEM presenta una propuesta más flexible y permite al profesorado un mayor nivel de autonomía, se evidencia falta de iniciativa y responsabilidad para lograr un cambio por parte de este gremio, lo que se refleja en la toma de decisiones.

El Consejo Técnico Escolar (CTE) es un espacio que ha evolucionado, puesto que anteriormente se llevaba a cabo en un formato rígido con base en lineamientos establecidos por la autoridad federal que debían seguirse de manera puntual. En la actualidad, no hay lineamientos propiamente dichos, hay mayor flexibilidad, debido a que solo se plantean orientaciones que pretenden guiar el trabajo en los CTE, pero que no son definitivas, ni excluyentes, lo que fomenta la toma de decisiones para la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Paulsrud y Wieland, 2020). El CTE consta de dos fases: intensiva al inicio del ciclo escolar, con duración de una semana, y ordinaria durante el ciclo, acumulando un total de ocho sesiones. Es un órgano colegiado constituido por las autoridades y docentes de cada plantel de educación básica cuya finalidad es la mejora del aprendizaje de los estudiantes mediante el análisis de las problemáticas que vive la escuela, una toma de decisiones fundamentada sobre las estrategias a implementar para su resolución y el desarrollo profesional docente en función de las necesidades del plantel (SEP, 2024).

El objetivo de la investigación es analizar la autonomía docente a partir de las dimensiones didáctica, social y organizativa y de gestión en los CTE en planteles de educación secundaria en el estado de Tlaxcala, México. Para cumplir con el propósito, el texto se organiza en cuatro partes. En la primera se aborda la autonomía profesional docente desde la NEM y sus dimensiones de análisis. La segunda parte describe la estrategia metodológica empleada. La tercera presenta los hallazgos tomando como eje las

dimensiones de la autonomía docente en los CTE y su discusión. La cuarta parte está dedicada a las conclusiones.

Autonomía profesional docente

La autonomía profesional docente desde la Nueva Escuela Mexicana está basada en cuatro elementos: la contextualización de la enseñanza, la experiencia, la formación y la didáctica del docente, que a continuación abordaremos.

Contextualización de la enseñanza

La *contextualización de la enseñanza* se vincula con el lugar en el que viven los estudiantes, es decir, con la realidad social en la que se desenvuelven, ya que proporciona el marco en el que se deben desarrollar los contenidos. “Las peculiaridades del contexto introducen elementos diferenciadores que deben reflejarse explícitamente en el diseño de situaciones de aprendizaje” (Escontrela, 2003:36).

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017) señala que el nivel socioeconómico (alto, medio, bajo), el contexto socio-cultural (si se desarrolla en una situación de alcoholismo, narcomenudeo, pandillerismo), la actividad económica de la comunidad (si una situación desahogada en la familia, si su trabajo se encuentra cerca del domicilio), la migración (ausencia de padres, vivir solo con padre o madre, desintegración familiar), la infraestructura y el equipamiento escolar (suficiencia/ insuficiencia de accesibilidad a internet, equipo de cómputo, mobiliario) son factores a tomar en cuenta cuando el docente realiza la planeación de las actividades de aprendizaje.

Un elemento determinante en el contexto es el involucramiento familiar. Meza-Rodríguez y Trimiño-Quiala (2020) sostienen que esa participación ha evolucionado, puesto que antes era común observar familias conformadas por padre y madre. Sin embargo, en la actualidad existen aquellas en las que los abuelos o tíos se hacen cargo de los niños; también hay familias desintegradas o bien, unifuncionales, que trabajan todo el día y, en consecuencia, no tienen el tiempo de ir a la escuela a preguntar por sus hijos; incluso, hay parejas del mismo sexo, las cuales son tutores de los estudiantes. Ante esta situación, el docente debe crear estrategias que favorezcan la participación familiar, puesto que el aprendizaje es un proceso en el que intervienen tres agentes principales:

docente, estudiante y tutor, quienes de manera colaborativa participan en la formación del alumnado.

La participación activa de los padres de familia (o tutores) se refleja más allá de cubrir las necesidades básicas como vivienda, vestido y educación, ya que su intervención también se ubica en la elaboración de tareas, la aclaración de dudas hasta donde sus estudios se lo permitan, la búsqueda de asesorías para complementar su aprendizaje o resolver problemas fuera de su alcance, la participación en las reuniones escolares o las visitas a la escuela para conocer cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje de sus hijos; en suma, estar pendiente de la educación, dentro y fuera de la escuela, contribuye a la formación del estudiante y eleva su rendimiento.

Experiencia en la autonomía

La experiencia en la autonomía docente se refiere, por una parte, a la forma en la que los profesores desarrollan su práctica, puesto que durante su formación y ejercicio profesional se construye su propia concepción del aprendizaje, enseñanza (Akçay y Sevinç, 2021; Salokangas, Wermke y Harvey, 2020) y evaluación. Por la otra, se consideran las experiencias de aprendizaje, las habilidades y los conocimientos previos de los estudiantes (Masjuan, Elias y Troiano, 2009; Aarón, 2016; Pañagua, Martín-Alonso y Blanco, 2019), con la finalidad de ubicar las áreas de oportunidad para que el profesor realice los ajustes necesarios en su práctica profesional. Si bien es cierto que la teoría es importante para la planeación e implementación de estrategias de aprendizaje, el saber hacer adquirido por el docente a través de su experiencia a lo largo de su trayectoria sale a la luz al momento de tomar decisiones en torno a qué hacer y cómo hacerlo en el espacio áulico.

Dentro de la didáctica francófona, Tardif (2004) afirma que el docente desarrolla cinco saberes: profesionales, disciplinares, pedagógicos, curriculares y experienciales. Puntualiza que el profesor, al ser un sujeto experiencial que internaliza su práctica a partir de una mezcla entre el saber ser y el saber hacer, construye saberes experienciales desde antes de dar su primera clase. La “experiencia” adquirida en su etapa de estudiante también abona en este saber. Como parte de su labor diaria, el intercambio de experiencias con sus pares complementa su práctica profesional y fortalece el trabajo colaborativo (Gascón y Nicolás, 2021; Díaz Barriga, 2023). La integración de esas experiencias desarrolla una posición personal que se refleja en su trabajo en el aula que se complementa en un constante proceso de reflexión sobre lo

planeado, lo ejecutado y cómo resuelve las problemáticas que se presentan (Pañagua, Martín-Alonso y Blanco, 2021; Lin y Gao, 2023), lo que construye su saber ser y saber hacer. La práctica docente es un proceso continuo que se desarrolla entre pares docente-docente y con el mismo docente, pero también entre este y los estudiantes. Estos mismos autores puntualizan que este intercambio de ideas con otros agentes educativos se traduce en experiencias formativas que el profesor integra a su práctica, lo que permite ajustar sus planeaciones y trabajo en el aula en beneficio del estudiantado.

Formación

Otro de los elementos que fortalecen la autonomía docente es la formación, es decir, la preparación que el profesor adquiere para desarrollar su profesión como cursos, especialidades, maestrías en su disciplina y/o en la docencia con la finalidad de fortalecer su práctica profesional. Sin embargo, su trabajo en la implementación del plan de estudio, la elaboración del programa, el diseño instruccional y su propio compromiso para continuar aprendiendo (Pettersson, 2018; Dilkci, 2022) son determinantes para lograr una buena formación profesional.

El papel de la formación se refleja, en mayor medida, en los niveles de educación media superior y superior en México, debido a que muchos de los profesionales de la educación que se desempeñan en esos niveles no cuentan con la formación docente, aunque sí con la disciplinar. Este hecho contrasta con la educación básica, puesto que los profesores que se desempeñan en esos niveles desarrollan una formación de carrera que comienza desde la elección de su profesión, su ingreso al servicio docente y que continúa durante su ejercicio profesional.

Horruitiner (2006) identifica tres dimensiones en el proceso de formación profesional: instructiva, desarrolladora y educativa. La instrucción se refiere a dotar al educando de las capacidades necesarias para su profesión. Por su parte, la desarrolladora consiste en la vinculación del estudiante con el mercado de trabajo a través de prácticas con la finalidad de que aplique las capacidades aprendidas en la universidad en lo didáctico y en lo disciplinar. La dimensión educativa tiene que ver con el desarrollo de valores que le permitan conducirse de manera responsable, comprometida, ética, humana y social frente a los pares, autoridades, estudiantes, padres de familia y la sociedad (Llerena, 2015; Jerrim, Morgan y Sims, 2023; Yorulmaz y Colak, 2023).

Estas dimensiones se desarrollan de manera integral y van más allá del conocimiento en una disciplina, puesto que refieren a una formación integral con sentido humano y social, que contribuye al desarrollo de la sociedad en la cual la persona se desenvuelve, pero que también reconoce la influencia de factores psicológicos, motivacionales, cognitivos y pedagógicos en su constitución. La formación del docente tiene como objetivo que el estudiante se familiarice con el objeto de su profesión desde el mismo inicio de la carrera con la finalidad de que conozca a lo que se enfrentará en su práctica (Llerena, 2015) a través de resolver problemáticas propias de su ejercicio laboral. Este proceso de formación gradual en su *praxis* dominante se desarrolla de lo simple a lo complejo, por lo que la vinculación del programa educativo con el contexto local, estatal y regional propicia un trabajo recíproco de colaboración entre los agentes educativos y la comunidad, que se consolida si egresan los profesionales que demanda el campo educativo. El contexto es donde se complementa y se moviliza lo aprendido en una situación real determinada.

Didáctica

Finalmente, la didáctica hace referencia a la *praxis* profesional del docente, la cual parte de un análisis de la realidad en la que se encuentra inmersa la escuela y el grupo con el que se trabaja, con la finalidad de identificar una problemática e intentar resolverla. Para su resolución, es necesario el abordaje de algunos de los contenidos que se encuentran en el plan de estudio, seleccionados intencionalmente para el desarrollo de capacidades que le permitan atender la problemática en cuestión, sin olvidar “contextualizar los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes” (SEP, 2022:4). El nivel socioeconómico, el dominio del lenguaje, las expectativas y los intereses son determinantes en el rendimiento académico de los estudiantes (Rivera, 2021), por lo que una enseñanza situada y contextualizada promueve una toma de decisiones constante y fundamentada.

La didáctica permite al docente adaptar su enseñanza para que el estudiante aprenda con el uso de materiales y recursos educativos de una manera accesible y relevante en la resolución de las problemáticas que se le presenten durante su vida académica y personal. Rivera (2021) y Dilkci (2022) señalan que el rendimiento académico se incrementa si el aprendi-

zaje se contextualiza debido a que se incide en el nivel social o cultural, el nivel de dominio del lenguaje y las expectativas del estudiantado.

La planeación didáctica es un instrumento de trabajo “vivo”, puesto que ahí converge una serie de elementos endógenos (conocimientos previos, intereses, deseo por aprender, estilos de aprendizaje, etc.) y exógenos (la edad, el contexto o la familia) que el docente considera para proponer estrategias que detonen el proceso de aprendizaje. Estos elementos están en constante evaluación y ajuste de acuerdo con el grupo que se trabaje y que requieren de un proceso reflexivo para la mejora de la práctica. Casasola (2020) y Lin y Gao (2023) sostienen que el docente prioriza lo que es significativo y esencial con la finalidad de adecuar su enseñanza a partir de una teoría para analizar sus acciones de aprendizaje y de una reflexión crítica de su práctica para lograr un mayor aprovechamiento en el estudiantado.

Las dimensiones de la autonomía profesional docente

La autonomía docente parte de un trabajo de introspección sobre el quehacer profesional, en el que la formación y la experiencia desarrollada durante el trayecto formativo y laboral al asumir responsabilidades y tomar decisiones es fundamental para su constitución. La autonomía docente está integrada por tres dimensiones que no son excluyentes, pero que permiten su análisis: social, didáctica y organizativa y de gestión.

Dimensión social

La dimensión social es una constante en el desarrollo del proceso de aprendizaje, puesto que el docente establece ciertos lineamientos en su relación con el estudiante los cuales, originalmente, están basados en un reglamento. Sin embargo, los puede flexibilizar a partir del trabajo con sus alumnos, con la finalidad de crear ambientes de aprendizaje saludables, no autoritarios como mecanismo de control, que vayan más allá de conocerlos por su número de lista. La dimensión social en la escuela fortalece el intercambio de experiencias para robustecer la práctica (Ertürk, 2023), por lo que el docente debe tratar a sus colegas, directivos, tutores y estudiantes como personas con diferentes ideas, problemas, contextos y determinadas situaciones con las que se puede o no estar de acuerdo, pero en un ambiente de respeto, empatía, comprensión, de diálogo, de saber escuchar, con compromiso y responsabilidad de todas las partes para potenciar el aprendizaje.

La parte social de la autonomía tiene que ver con la creación de espacios “para establecer un diálogo pedagógico con las y los estudiantes para decidir los alcances y limitaciones de sus acciones pedagógicas, dentro y fuera de la escuela” (SEP, 2022: 60). El nivel de participación en las actividades y acuerdos para fortalecer el proceso de aprendizaje se asocia con el involucramiento de cada uno de los agentes educativos en la toma de decisiones (Akçay y Sevinç, 2021), debido a que se constituye en un proceso dialógico integral que permite potenciar el aprendizaje de los estudiantes y mejorar la práctica docente. “La autonomía profesional del magisterio se desarrolla en un contexto de relaciones sociales, por lo que se define en función del compromiso y la interacción que tienen con la escuela y con la comunidad” (SEP, 2022: 60).

Dimensión didáctica

La dimensión didáctica en el aprendizaje autónomo se refleja en la toma de decisiones del docente sobre los métodos de enseñanza, puesto que es quien pasa mayor tiempo con los estudiantes y, en consecuencia, quien más los conoce (Casanova, 2021; Ortega-Rodríguez, 2021). En algunos casos, este conocimiento trasciende lo académico, debido a la confianza que se genera en el aula, por lo que cuentan con más información para resolver determinadas problemáticas de manera acertada y fundamentada. El trabajo docente no se limita a dar una clase, sino que debe responsabilizarse sobre lo que sucede en el aula en términos de aprendizaje, disciplina, actitudes y compromiso, por lo que debe cuestionarse y reflexionar constantemente sobre: ¿qué hago para que todos mis alumnos aprendan?, ¿por qué los estudiantes entran o no a mi clase?, ¿qué estoy haciendo para elevar el nivel de aprovechamiento?, ¿por qué hay muchos reprobados en mi grupo?, ¿por qué no hacen las tareas?, ¿utilizo la evaluación para poner una nota o para que aprendan?

La implementación de estrategias didácticas se desarrolla en el aula a partir del saber hacer, la experiencia y la interacción con la otredad. El docente asume la decisión de seleccionar, adaptar y articular los aprendizajes nuevos que den sustento a un proyecto elaborado por los estudiantes, en el que converjan varias asignaturas de manera natural y no solo por campos formativos para dar resolución a un problema tomado de la vida real con la finalidad de evitar la fragmentación del conocimiento. Toma decisiones sobre cómo hacer que los alumnos aprendan y en qué momento involucrar

a los padres de familia. La participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos refuerza lo aprendido en la escuela, puesto que, al realizar las tareas juntos, los padres resuelven dudas, proveen de los materiales a utilizar y verifican cómo las hacen.

La utilización de determinados recursos y materiales complementarios responden al análisis, conocimiento y evaluación de los estudiantes con la finalidad de desarrollar su aprendizaje. Casanova (2021) sostiene que la evaluación es un elemento en el que se refleja la autonomía, ya que el docente determina qué y cómo evaluar considerando los contenidos de los programas analíticos, por lo que se constituye en un elemento formativo y reflexivo durante el proceso de aprendizaje. Esta autonomía se incrementa gradualmente conforme el estudiante avanza en su formación, al utilizar diversos instrumentos de evaluación y una valoración diferencial que proporcionen mayores elementos para evaluar el aprendizaje. En la Nueva Escuela Mexicana, el docente utiliza sus conocimientos, formación, experiencias, recursos y materiales a su alcance para la implementación de estrategias de aprendizaje, lo que le permite desarrollar cierta autonomía didáctica (SEP, 2022).

Dimensión organizativa y de gestión

En lo que respecta a la dimensión organizativa y de gestión, la planeación didáctica forma parte de la carga administrativa, pero necesaria para el docente. La elaboración de esta herramienta refleja cierta autonomía, debido a que el profesor parte de una problemática a resolver por el estudiantado, la cual se plantea a partir del contexto de la comunidad en la que se desenvuelve, sus estilos de aprendizaje, intereses y capacidades. Aarón (2016) refiere que la planeación didáctica da cuenta de lo que el docente pretende a corto y largo plazos, debido a que en ella se organizan los tiempos, las estrategias de aprendizaje y sus evidencias, las estrategias y los criterios de evaluación. Algunos profesores prefieren aplicar el reglamento a los estudiantes, algunas veces de manera autoritaria, pero en ocasiones se debe mediar y saber escucharlos para intentar resolver las problemáticas de manera flexible, responsable y humana.

Estrategia metodológica

Para cumplir con el objetivo de la investigación que se reporta en este artículo, se utilizó un enfoque cualitativo. A partir de un estudio analí-

tico descriptivo se da cuenta de las dimensiones que se trabajaron sobre autonomía docente durante el periodo comprendido entre noviembre de 2022 y junio de 2023 en los Consejos Técnicos de dos escuelas secundarias técnicas del estado de Tlaxcala. La escuela 1 estuvo conformada por 22 docentes (llegaban en promedio 14) y 3 directivos; la escuela 2 estuvo constituida por 47 docentes (arribaban en promedio 41) y 3 directivos.

Estas escuelas se caracterizan porque la mayoría de su población se dedica a la agricultura de temporal con una edad promedio de 25 años y una escolaridad de 9 años cursados. A pesar de que en la actualidad existen distintas escuelas tanto privadas como particulares, los jóvenes desertan a muy temprana edad para poder incorporarse al mundo laboral. La mayoría de los estudiantes pertenece al barrio en el que se encuentra ubicada la escuela, aunque también asisten en menor medida jóvenes de los barrios aledaños. Tres de los principales problemas a los que se enfrentan son los escasos servicios de transporte, los bajos ingresos económicos y un reducido involucramiento de los padres de familia para realizar el seguimiento académico de sus hijos durante el ciclo escolar, lo que se refleja en las inasistencias, la impuntualidad de los estudiantes y un bajo rendimiento académico. El 63% de los estudiantes cuenta con un equipo de cómputo con internet, sin embargo, el 92% señala disponer de un teléfono celular con conectividad a la red. En promedio, el 78% de la población manifiesta tener un dispositivo electrónico con internet para realizar sus tareas.

La mayoría de la planta docente cuenta con estudios de licenciatura (75%) y el 25% de posgrado (15% maestría, 9% especialidad y el 1% doctorado). En cuanto a su formación didáctico-pedagógica, el 20% de los docentes toma cursos por iniciativa propia en el sector público (Programa para el Desarrollo Profesional Docente) o privado. El 90% de los docentes ha entregado sus planeaciones de acuerdo con la información obtenida del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en educación básica y, en porcentajes similares, cumplen la elaboración de un diagnóstico y la entrega de calificaciones trimestrales.

Para la obtención de datos se conformó un equipo de observadores del Centro de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, quienes realizaron ocho observaciones no participantes en cada una de las escuelas durante el periodo establecido. Para extraer la información se utilizó una codificación de las tres dimensiones de la autonomía docente analizadas: social, didáctica, y organizativa y de gestión. Se usó un tipo

de muestreo por conveniencia, el cual es no probabilístico, por lo que no requiere de operaciones estadísticas para su obtención. Durante los Consejos Técnicos Escolares se tomaron notas detalladas de lo que acontecía en ese espacio y se realizaron algunos comentarios sobre las situaciones observadas. Posteriormente, se hizo una lectura fina para analizar el contenido de las transcripciones de estas reuniones, en las que se codificaron extractos de texto que dieran cuenta de las tres dimensiones consideradas.

¿Existe la autonomía docente en los CTE?

Los hallazgos se presentan en función del análisis de las guías de observación construidas a partir de las dimensiones de la autonomía profesional docente, lo que facilitó la identificación de elementos comunes que ampliaron los marcos de comprensión en torno al trabajo que realizaron los docentes en el Consejo Técnico Escolar. Los resultados se organizan con base en las dimensiones social, didáctica y organizativa y de gestión.

La dimensión social de los CTE

La autonomía en la dimensión social se expresa con el trabajo grupal a través del intercambio de experiencias durante el desarrollo del CTE. El involucramiento de la planta docente se refleja en la construcción colectiva de las actividades de aprendizaje en las que plantean un proyecto transversal y contribuyen a su integración, pero sobre todo a su implementación en el aula. La comunicación entre el profesorado y su participación en algunas de las decisiones de la institución dirigida por el liderazgo del director fomentan el desarrollo de la autonomía docente (Kılınç, Bozkurt y İlhan, 2018) a partir de la escucha de su “voz”.

Se observó que la hora de la comida es un momento en el que los docentes se encuentran más relajados y suelen hablar con mayor libertad. En ese tiempo abordaron la implementación de la NEM como un problema, puesto que se percibe un doble discurso: por una parte, las autoridades señalan la reducción del trabajo administrativo y la autonomía del docente. Sin embargo, por la otra, comentaron que la implementación de programas federales como la prevención de adicciones o las estrategias de vida saludable o nacional de lectura por los docentes incrementa su carga administrativa, lo que reduce el tiempo de clase para el desarrollo de aprendizajes propio de las diferentes asignaturas. Los profesores enfatizan que el trabajo que realizan en clase parece no satisfacer lo solicitado por

los supervisores y jefes de sector, quienes siguen realizando viejas prácticas utilizadas en el modelo anterior.

La actitud del docente es primordial para que el CTE tenga éxito en el trabajo a realizar, como en la elaboración del diagnóstico para tomar decisiones en torno a la organización de los contenidos del programa analítico, así como para la gestión de la escuela a través del programa de mejora continua, asuntos relevantes para el buen funcionamiento escolar. Jerrim, Morgan y Sims (2023), Yorulmaz y Colak (2023) remarcan que los docentes cuentan con autonomía en su comunicación personal con estudiantes y en la colaboración con sus pares, lo que permite la integración de las materias para la realización de un trabajo en común como puede ser un proyecto. El CTE funciona como una comunidad de aprendizaje, en la que sus integrantes comparten la pasión por la otredad, al hacer que los estudiantes aprendan a partir de sus contextos e intereses.

La dimensión didáctica de los CTE

La autonomía en el trabajo didáctico de los CTE se centró en tres áreas: estratégica, contextual y de evaluación. En lo que respecta a la primera, la autonomía docente se focalizó en lo que sucede en el trabajo en el aula. El tema central que se observó fue la libertad para la selección y aplicación de estrategias, la cual es determinante para mejorar el desempeño del docente e incrementar la satisfacción laboral (Kengatharan, 2020). Se retomaron algunas estrategias de enseñanza utilizadas en el modelo educativo anterior, como la elaboración de proyectos. Los participantes afirmaron que la implementación de esta estrategia no es nueva y que se ha utilizado desde los modelos educativos anteriores.

En la actualidad, el empleo de proyectos está focalizado en dos cuestiones: la autonomía, por una parte, se sitúa en una propuesta de resolución a un problema tomado del entorno en el que viven los estudiantes, en la cual se puede aplicar lo aprendido y, por la otra, la atención de dicha problemática sugiere la articulación del trabajo grupal docente en la identificación de los contenidos que aporten para la resolución del problema y en la integración de saberes disciplinarios de manera natural, sin forzarla, que sumen a su resolución. El docente adecúa sus estrategias de enseñanza al grupo con el que va a trabajar, por lo que realiza una selección de actividades para desarrollar los contenidos significativos y esenciales, lo que provoca una constante reflexión y reorientación de su

práctica a partir de las problemáticas a las que se enfrenta durante el proceso (Casasola, 2020).

La implementación de metodologías activas (aprendizaje basado en proyectos comunitarios, aprendizaje basado en indagación con enfoque STEAM, aprendizaje basado en problemas o basado en servicio) para el desarrollo del aprendizaje sugiere la selección de materiales y recursos de apoyo para complementar el trabajo docente. En este sentido, el profesor tiene la autonomía para diseñar sus propios materiales adecuados a las características y necesidades del grupo. Kengatharan (2020) y Dilkci (2022) coinciden en que el docente valora la libertad para la implementación de actividades de aprendizaje, la selección de estrategias de evaluación y el diseño de materiales, lo que se refleja en su desempeño laboral.

En lo que concierne a la contextualización de la enseñanza, la autonomía se visualiza en tomar la decisión de elaborar un diagnóstico en conjunto con la finalidad de conocer a la comunidad, institución y grupo con el que se trabaja (Yorulmaz y Colak, 2023). El conocimiento del entorno permite al docente realizar una planeación didáctica acorde con las necesidades e intereses del grupo, lo cual sirve como punto de partida para ubicar una problemática en un contexto determinado y, con base en ello, seleccionar los contenidos que se van a abordar en la clase.

La evaluación es otro elemento en el que se refleja la autonomía docente en la dimensión didáctica. Si bien es cierto que el profesor no determina los tiempos para la asignación de una nota en la boleta de calificaciones, puesto que estos ya vienen establecidos por las autoridades, también es verdad que a partir del conocimiento que recopila de los estudiantes y su entorno establece criterios, evidencias, momentos y funciones de la evaluación. Haapaniemi, Venäläinen, Malin y Palojoki (2021) y Dilkci (2022) puntualizan que la autonomía docente detona el desarrollo profesional y eleva la motivación en el trabajo, lo que se refleja en una mejora en el diseño y estrategias de enseñanza y evaluación.

La ejecución de la evaluación formativa ubica a sus dos agentes principales: el docente y el estudiante. El primero la utiliza para identificar áreas de oportunidad que le permitan ajustar su práctica y desarrollar el aprendizaje, por lo que se debe tener claro el qué, cuándo y para qué realizar la evaluación. Al estudiante le permite identificar sus fortalezas y debilidades a través de la retroalimentación pero, sobre todo, de la reflexión fomentada por el docente con la finalidad de que reconozca sus

logros y debilidades para que realice ajustes a su proceso de aprendizaje y se convierta en protagonista de su formación.

La dimensión organizativa y de gestión de los CTE

Se observó autonomía docente en la planeación didáctica y en la elaboración del programa analítico, debido a que los profesores utilizaron sus planeaciones como instrumentos de trabajo “vivos” que se actualizan cada vez que dan clase y que se mejora a partir de un proceso de reflexión constante sobre su implementación. La planeación didáctica mostraba sus estrategias de aprendizaje, las cuales socializaron para exponer los proyectos realizados desde los campos formativos. Se observaron dudas acerca de la implementación de la NEM, puesto que todavía no sabían si lo que estaban haciendo era lo correcto. Los docentes mostraron disposición al trabajo a pesar de esta incertidumbre, lo que se reflejó en la elaboración de los proyectos. En un primer momento, se agruparon para trabajar uno solo en el que intentaron converger todas las asignaturas; esto forzó la integración de algunas de ellas, lo cual daba cumplimiento a lo solicitado por las autoridades, pero no se reflejaba en la articulación del proyecto. Posteriormente, se organizaron por campos formativos para elaborar un proyecto por campo, lo que consideraron más útil y funcional. Esta forma de integración del conocimiento la siguieron trabajando. En ambos casos manifestaron que partieron de un diagnóstico inicial que les ayudó a identificar la problemática para después determinar las estrategias de aprendizaje y adaptar los contenidos al grupo con el que trabajarían. Fradkin-Hayslip (2021), Akçay y Sevinç (2021), Lin y Gao (2023) sostienen que la integración de los docentes en el trabajo grupal para la planeación e implementación de actividades de aprendizaje incrementa su compromiso institucional y le permite reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades en su trabajo en el aula.

Otra de las actividades en las que se observó la autonomía fue al abordar problemáticas relacionadas con la propia institución. Los docentes plantearon tres cuestiones: implementación del nuevo plan, los alumnos en riesgo y la obtención de recursos y materiales. Para el primer caso, propusieron comisiones para conseguir talleres y/o cursos que les permitieran mayor claridad para la implementación, puesto que señalaban que los cursos en línea eran más teóricos y con instrumentos de evaluación demasiado detallados, pero poco funcionales para utilizar en el día a día.

También mencionaron que las asesorías de los supervisores, jefes de sector o asesores técnico-pedagógicos se centraban en lo que ellos necesitaban y/o les demandaban desde sus funciones, más que en el trabajo que desempeña el docente en el aula para que los estudiantes aprendan. Los profesores tomaron la iniciativa para buscar asesoría a este respecto y conocer si lo que estaban haciendo era lo correcto o cuáles eran los ajustes que debían realizar.

En el segundo caso, se abordaba el problema de los alumnos en riesgo, puesto que habitualmente construyen una trayectoria escolar en rezago y son conocidos por varios docentes. Después, se organizaban por grado para establecer acciones a realizar durante el ciclo escolar, así como llevar un seguimiento del progreso de estos alumnos. Para el caso de la obtención de recursos, si bien es una actividad que desempeñan las autoridades de la institución, en algunos casos se observó que docentes y personal administrativo ofrecían apoyo a partir de sus contactos obtenidos por vínculos sociales.

Cuando se involucra al docente en las decisiones sobre aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje de los estudiantes como cuestiones disciplinarias, académicas y de integración, se empodera su práctica profesional y se fortalece su sentido de pertenencia hacia la institución (Yorulmaz y Colak, 2023; Ertürk, 2023). Sin embargo, esta organización presentaba algunas dificultades relacionadas con la deficiencia en la comunicación, puesto que los docentes señalaban que no todos conocían lo que se estaba realizando, por lo que no había fluidez en la información y/o no se utilizaban los canales adecuados. Para apoyar en las actividades, los docentes afirmaban que deberían ser tomados en cuenta, puesto que podrían aportar en su organización e implementación. El clima organizacional, el liderazgo del director y el trabajo colaborativo entre pares fortalecen el desarrollo de la autonomía del docente (Lin y Gao, 2023), puesto se involucran de manera “natural”, sin que se vea la realización de actividades como una imposición u obligación.

Conclusiones

La autonomía ha estado presente en los docentes principalmente en la dimensión didáctica. La autonomía está referida en los documentos oficiales de la NEM, pero al profesor le está costando ejercerla. Tal vez porque es más “cómodo” que le digan lo que debe hacer, porque las autoridades

terminan pidiendo lo que a ellos les funciona o les piden aunque, más bien, es porque se encuentran en el proceso de transición de un modelo a otro que implica una nueva forma de implementar el acto educativo. En este nuevo modelo, el docente debe atreverse a decidir, a tener iniciativa y responsabilizarse por sus decisiones. No obstante, esto requiere de una alineación con las tareas que realizan los supervisores y jefes de sector, quienes demandan evidencias que requieren de más trabajo administrativo o del mismo que se solicitaba anteriormente, lo cual es opuesto a lo que se pretende en este nuevo modelo.

La transición de la enseñanza individualizada por contenidos y disciplinas al trabajo colaborativo por campos formativos, a través de la elaboración de proyectos integradores para resolución de problemas cercanos a su comunidad, no ha sido sencilla. La experiencia es un factor que determina la autonomía docente, lo que se manifiesta en el compromiso y responsabilidad con el aprendizaje de los estudiantes y en la constante toma de decisiones, puesto que los docentes buscan dar sentido a los proyectos partiendo de sus conocimientos previos. La recuperación de lo que a ellos les funcionaba de las reformas anteriores, las habilidades que han desarrollado durante su trayectoria profesional y formativa y el trabajo entre pares facilitan el anclaje de los nuevos aprendizajes, por lo que el trabajo grupal que se desarrolla en los CTE es determinante.

Los profesores están trabajando en la implementación de la NEM, la cual tuvo un inicio titubeante debido a la falta de formación y a su seguimiento. Sin embargo, cada uno está contribuyendo a la reforma que sigue en construcción, ya que es un currículum vivo que no está acabado. La formación ha sido otro de los elementos que determinan la autonomía docente, por lo que los cursos sobre la implementación de la NEM son fundamentales. No obstante, varios de ellos no se apegan a la realidad actual, ya que la parte teórica es interesante y aporta a la formación, pero se utilizan muchos instrumentos de evaluación como listas de cotejo y/o rúbricas muy detalladas. Si se aplicaran en el aula, en el mejor de los casos, servirían para calificar, pero no para evaluar debido a su poca funcionalidad, sobre todo, para grupos numerosos como con los que se trabaja en educación básica. Los cursos deben apearse más a la realidad de la práctica con la finalidad de que sean útiles para mejorar el trabajo docente y para proporcionar herramientas que contribuyan al involucramiento de los estudiantes en su aprendizaje.

Se considera que una forma de promover la autonomía es el desarrollo de la investigación en los profesores de educación básica, ya que prevalece la docencia y la gestión, lo que sería un valor agregado y permitiría actualizar sus conocimientos, analizar y reflexionar sobre su práctica y se traduciría en el empleo de estrategias innovadoras en el aula y en una mejora en su quehacer que se refleja en el aprendizaje de sus estudiantes.

La observación del trabajo en los CTE ha sido de gran aprendizaje para entender cómo se desarrolla la autonomía docente, sin embargo, se debe mencionar que quedan algunos pendientes relacionados con el seguimiento en la realización de esta investigación. La implementación de la NEM sucede en el día a día, en el aula que es el lugar donde suceden los cambios en educación; no obstante, aún está pendiente observar cómo se desarrolla la autonomía docente *in situ*, durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en la elaboración de los proyectos integradores en la escuela misma.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Aarón, Marlin Alicia (2016). "El contexto, elemento de análisis para enseñar", *Zona Próxima*, núm. 25, pp. 34-48. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Akçay, Püren y Sevinç, Halid Hamza (2021). "A study on perceived management styles of school administrators and autonomy of teachers", *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, vol. 41, núm. 2, pp. 1173-1201.
- Casanova, María Antonia (2021). "Gestionar la autonomía pedagógica: un factor de calidad reconocido", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 19, núm. 31, pp. 9-22. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.001>
- Casasola, Wilmer (2020). "El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios", *Comunicación*, vol. 29, núm. 1, pp. 38-51. <https://dx.doi.org/10.18845/rc.v29i1-2020.5258>
- Díaz Barriga, Ángel (2023). "Evaluación formativa: entre la simplificación y un reto pedagógico", *Centro de Investigación Educativa-UATx* (Youtube). https://www.youtube.com/watch?v=B-SBL_39mnU&t=5540s
- Dilkci, Ümit (2022). "Teacher autonomy as a predictor of job satisfaction", *Bartın University Journal of Faculty of Education*, vol. 11, núm. 2, pp. 328-337. <https://doi.org/10.14686/buefad.1020340>
- Ertürk, Ramazan (2023). "The relationship between school administrators' supportive leadership behaviors and organizational citizenship according to teacher perceptions",

- Journal of Education and Recreation Patterns*, vol. 4 núm. 1, pp. 14-30. <https://doi.org/10.53016/jerp.v4i1.61>
- Escontrela, Ramón (2003). “Bases para reconstruir el diseño instruccional en los sistemas de educación a distancia”, *Docencia Universitaria*, vol. 4, núm. 1, pp. 25-48. Disponible en: http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_docu/article/view/4545
- Fradkin-Hayslip, Ann (2021). “Teacher autonomy, motivation, and job satisfaction: perceptions of elementary school teachers according to self-determination theory”, *Elementary Education Online*, vol. 20, núm. 2. Disponible en: <https://ilkogretim-online.org/index.php/pub/article/view/2253>
- Gascón, Joseph y Nicolás, Pedro (2021). “Incidencia de los paradigmas didácticos sobre la investigación didáctica y la práctica docente”, *Educación Matemática*, vol. 33, núm. 1, pp. 7-40. <https://doi.org/10.24844/em3301.01>
- Haapaniemi, Janni; Venäläinen, Salla; Malin, Anne y Palojoiki, Paivi (2021). “Teacher autonomy and collaboration as part of integrative teaching – Reflections on the curriculum approach in Finland”, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 53, núm. 4, pp. 546-562. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1759145>
- Horrutiner, Pedro (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Félix Varela.
- INEE (2017). “Caracterización de la práctica docente”, en: E. Backhoff Escudero y G. Guevara Niebla (coords.), *La educación obligatoria en México. Informe 2017*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Jerrim, John; Morgan, Andrew y Sims, Sam (2023). “Teacher autonomy: Good for pupils? Good for teachers?”, *British Educational Research Journal*, vol. 49, núm. 6, pp. 1187-1209. <https://doi.org/10.1002/berj.3892>
- Kengatharan, Navaneethakrishnan (2020). “The effects of teacher autonomy, student behavior and student engagement on teacher job satisfaction”, *Educational Sciences: Theory & Practice*, vol. 20, núm. 4, pp. 1-15. <http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.4.001>
- Kılınç, Ali Çagatay; Bozkurt, Emine y İlhan, Hafize (2018). “Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi [Examining teachers' opinions on teacher autonomy]”, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, vol. 9, núm. 18, pp. 77-98. Disponible en: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/43929/540868>
- Lin, Qi y Gao, Xingyuan (2023). “Exploring the predictors of teachers' teaching autonomy: A three-level international study”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 135, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104338>
- Llerena, Odalia (2015). “El proceso de formación profesional desde un punto de vista complejo e histórico cultural”, *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 15, núm. 3, pp. 1-24 Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44741347028>
- Masjuan, Joseph María; Elias, Marina y Troiano, Helena (2009). “El contexto de enseñanza un elemento fundamental en la implementación de innovaciones pedagógicas relacionadas con los créditos europeos”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 20, núm. 2, pp. 355-380. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909220355A/15317>

- Meza-Rodríguez, Linda Alejandra Elizabeth y Trimiño-Quiala, Bernardo (2020). “Participación de la familia en la educación escolar: resultados de un estudio exploratorio”, *EduSol*, vol. 20, núm. 73, pp. 13-28. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S172980912020000400013&lng=en&tlng=es
- Ortega-Rodríguez, Pablo Javier (2021). “La autonomía escolar en Europa: aportaciones para la innovación educativa”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 41, pp. 10-27. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.32391>
- Pañagua, Laura; Martín-Alonso, Diego y Blanco, Nieves (2019). “Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 33, núm. 3, pp. 11-28. <https://orcid.org/0000-0001-7367-7862>
- Pañagua, Laura; Martín-Alonso, Diego y Blanco, Nieves (2021). “Desarrollo de saberes experienciales y escritura de relatos en la formación docente”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 96, núm. 35.2, pp. 29-46. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.87363>
- Paulsrud, David y Wieland Wermke (2020). “Decision-making in context: Swedish and Finnish teachers’ perceptions of autonomy”, *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 64, núm. 5, pp. 706-727. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1596975>
- Pettersson, Fanny (2018). “On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature”, *Education and Information Technologies*, vol. 23, núm. 3, pp. 1005-1021. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9649-3>
- Rivera, Cristóbal Mauricio (2021). “Invirtiendo la clase: una oportunidad didáctica para el aprendizaje autónomo y cooperativo”, *Educación y Tecnología*, núm.14, pp. 64-85. Disponible en: <http://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/view/1565>
- Salokangas, Maija; Wermke, Wieland y Harvey, Gerry (2020). “Teacher’s autonomy deconstructed: Irish and Finnish teachers’ perceptions of decision-making and control”, *European Educational Research Journal*, vol. 19, núm. 4, pp. 329-350. <https://doi.org/10.1177/1474904119868378>
- SEP (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2024) “ACUERDO número 05/04/24 por el que se emiten los Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, 8 de abril. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5722476&fecha=08/04/2024#gsc.tab=0 (consulta: 20 de septiembre de 2024).
- Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid: Narcea.
- Yorulmaz, Yilmaz y Colak, Ilker (2023). “Exploring teacher autonomy through teachers’ perspectives: A qualitative case study”, *Research on Education and Psychology*, vol. 7, núm. 2, pp. 537-556. <https://doi.org/10.54535/rep.1360698>

Artículo recibido: 11 de noviembre de 2024

Aceptado: 26 de noviembre de 2024