

El trabajo del Consejo Técnico Escolar en la formación y desarrollo profesional de los docentes

The work of the School Technical Council in the training and professional development of teachers

Gloria Lizeth García Rodríguez¹
David Manuel Arzola Franco²

Resumen

El presente texto es el reporte de resultados parciales de una investigación donde se pretende describir el ambiente cultural de los Consejos Técnicos Escolares en el nivel de Educación Preescolar, entendidos como un espacio colegiado, en el que se reúnen los colectivos escolares para intercambiar, discutir y analizar los problemas que surgen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las reuniones de Consejo tienen la finalidad de propiciar la reflexión y encontrar respuesta a las inquietudes y necesidades pedagógicas que se enfrentan en el quehacer educativo diario. Con esta investigación se intenta conocer y detallar los acontecimientos, las formas de intervención y comunicación, las percepciones, los procesos de interacción y de actuación individual y colectiva de estos grupos colegiados; estar en contacto directo con sus actores, observar la cotidianidad de sus prácticas, formas de organización y funcionamiento. El presente estudio se adscribe a la tradición del paradigma interpretativo con apoyo del método de indagación etnográfico, empleando técnicas de recolección de datos como; la

¹ Gloria Lizeth García Rodríguez. Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Es directora de educación preescolar. Correo electrónico: lizethgarcia20@hotmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0001-7800-1589>

² David Manuel Arzola Franco. Profesor-investigador del Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Coordinador del Cuerpo Académico en Consolidación: Política y Gestión en Educación. Perfil PRODEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Correo electrónico: david.arzola@cid.edu.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0003-2285-099X>

observación participante realizada dentro de diferentes Consejos Técnicos Escolares y entrevista profundidad a Educadoras y Directoras.

Palabras clave

Política educativa, reforma educativa, educación preescolar, trabajo colaborativo.

Abstract

The present text is the report of partial results of a research where it is intended to describe the cultural environment of the Technical School Councils at the level of Preschool Education, understood as a collegial space, in which the school collectives meet to exchange, discuss and analyze the problems that arise in the teaching and learning process. The Council meetings are intended to encourage reflection and find an answer to the concerns and pedagogical needs that are faced in the daily educational task. With this research we try to know and detail the events, the forms of intervention and communication, the perceptions, the processes of interaction and individual and collective action of these collegiate groups; to be in direct contact with its actors, to observe the daily life of its practices, forms of organization and functioning. The present study is ascribed to the tradition of the interpretative paradigm with the support of the method of ethnographic inquiry, using data collection techniques such as; the participant observation made in different School Technical Councils and in-depth interviews with Educators and Directors.

Keywords

Educational policy, educational reform, preschool education, collaborative work.

Introducción

Desde que comenzó el sexenio 2012- 2018 la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció un conjunto de reformas cuyo discurso se centró en la premisa de recuperar la rectoría del Estado en este sector, mejorar la calidad educativa, evaluar el desempeño de los maestros, promover el desarrollo profesional y establecer, a través de la reforma del Artículo tercero constitucional y la Ley General de Educación, normas para el ingreso, permanencia y promoción de docentes, directores y supervisores escolares. Con respecto al desarrollo profesional, uno de los aspectos destacados sugiere que la formación continua debe darse in situ,

visualizando a la escuela como el espacio donde los docentes aprenden a ser maestros, a partir del diálogo entre iguales y el trabajo colaborativo. Por lo cual se exalta la figura del Consejo Técnico Escolar (CTE), como un espacio que puede contribuir a este fin.

En el documento de los lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica se define como: “El órgano colegiado encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas a que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria su misión” (SEP, 2013, p. 8).

De esta manera se plantean estrategias para que los CTE se fortalezcan como espacios para la formación docente y un referente necesario para la transformación de las prácticas escolares y la toma de decisiones sobre los diversos asuntos que permitan mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

El CTE constituye una ocasión para el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. Esta última no ocurre sin el fortalecimiento de los saberes de los maestros y el primero no sucede si no se atiende, de manera colaborativa, la resolución de los retos que la enseñanza de los niños y adolescentes plantea día a día. Cada escuela es diferente, cada una exige a su colectivo docente –maestros y director—decisiones distintas, adecuadas a la circunstancia de sus alumnos (SEP, 2013, p.5).

Para ello, las escuelas cuentan con un tiempo dedicado especialmente a las reuniones del CTE, con lo cual se pretende que a partir del encuentro entre el director y sus maestros, apoyados por el supervisor de zona, se genere un espacio formal para el trabajo colaborativo.

Esta posición representa un cambio importante pues de manera tradicional la formación docente y el trabajo colegiado se venían desarrollado por vías diferentes, pero a partir de la Reforma Educativa 2013 se hace énfasis en la importancia de hacerlos converger en un mismo espacio, por lo cual el CTE no solo promueve la comunicación horizontal sino que al mismo tiempo puede ser aprovechado como detonador de procesos formativos dentro de las escuelas.

En la comunidad académica hay un amplio consenso con respecto a la necesidad de realizar cambios permanentes en las prácticas pedagógicas, de tal manera que se ajusten a las transformaciones de los diversos contextos, la profesión docente está presionada para que transite del individualismo al trabajo colectivo (Fullan, 2001; Hepp, Prats, y Holgado, 2015; Youens, Smethem, y Sullivan, 2014), lo cual exige cambios profundos en la cultura organizacional para aprender a trabajar juntos, comunicarse de

manera fluida y eficaz y establecer acciones para mejorar la calidad educativa desde el interior de los centros escolares, creando así un ambiente de colaboración.

Esta tendencia privilegia el espacio escolar como ámbito de desarrollo profesional, un lugar en el que es posible aprender a través del trabajo entre pares, la participación activa en las actividades de análisis y la reflexión compartida de experiencias, que de manera sistemática son enriquecidas con nuevas propuestas. Además se requiere del liderazgo académico del personal en funciones directivas y de supervisión.

Al establecerse de manera oficial que los CTE son una instancia para la formación y colaboración de la comunidad escolar, resulta interesante adentrarse en dicho proceso para conocer cómo se han venido desarrollando las estrategias que la SEP ha promovido y qué papel juegan los diversos actores involucrados en las dinámicas que se tornan cada vez más complejas. Por ello resulta relevante saber ¿Cuál es el impacto del trabajo realizado en el Consejo Técnico Escolar en la formación de los colectivos docentes del nivel de educación preescolar?

Se pretende describir y analizar críticamente el ambiente cultural de los Consejos Técnicos Escolares, entendidos como un espacio colegiado en el que se reúnen un grupo de docentes para intercambiar, discutir y analizar diferentes situaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de encontrar respuesta a las inquietudes y necesidades pedagógicas que se enfrentan en el quehacer educativo diario, se trata de conocer y detallar los acontecimientos, las formas de intervención y comunicación, las percepciones, los procesos de interacción y de actuación individual y colectiva de un equipo académico en y desde el escenario específico, estar en contacto directo con dichos actores.

Metodología

La perspectiva metodológica para abordar esta problemática es la interpretativa, pues busca un conjunto de acercamientos que nos permitan indagar a profundidad los hechos únicos e irrepetibles que presenten en sí tensiones y contradicciones derivadas de la complejidad del proceso.

Como método de indagación se utilizó la etnografía, mediante la cual se busca entender un fenómeno a partir de las percepciones y explicaciones de los actores participantes, para comprender e interpretar los hechos y la dinámica desde la perspectiva y la visión que ellos mismos han construido.

La elección de este tipo de estudio se fundamenta en la descripción y análisis de una situación social determinada, observada desde

diversas perspectivas, comprendiendo la particularidad del caso en un contexto específico. Su principal característica sería que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando que se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que sirva para arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación (Hammersley Atkinson, 1994, p. 15).

Para la recopilación de información, la investigación se organizó en tres fases:

La primera fue la recopilación de información para lo cual se realizó un compendio de bitácoras de diferentes Consejos Técnicos Escolares, con diversas características, como un CTE sectorizado dirigido por la Supervisora Escolar y otros dirigidos por directoras así como los de zona escolar dirigidos por las Asesoras Técnico Pedagógicas e integrado por las directoras.

En la segunda fase se aplicó la técnica de la entrevista a profundidad, la cual consistió en realizar diez entrevistas a integrantes de diferentes CTE; entre ellas ocho educadoras y dos directoras. Una entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias (Álvarez-Gayou, 2003, p. 109).

En la tercera fase, se tiene contemplado realizar un grupo focal entendido como:

Una discusión informal pero también estructurada, en la cual un pequeño grupo, (usualmente de 6 a 12 personas) de entrevistados, bajo la guía del moderador, habla acerca de temas de especial importancia para el investigador. Los participantes son seleccionados de una población en específico cuyas opiniones e ideas son relevantes para el investigador (Balcázar, 2005, p.18).

Resultados

El presente trabajo es el avance de una investigación en curso, por lo tanto se presentan resultados parciales.

Para revisar a profundidad lo que sucede dentro de los CTE fue necesario conocer las dinámicas que ahí se desarrollan, así como de los detalles internos que caracterizan dicha instancia a fin de recuperar la comprensión y el sentido que los docentes dan a su realidad.

La interpretación generada en primer lugar se dio en relación a la dinámica que se desarrolla en las reuniones del CTE, el discurso de algunas educadoras está centrado en la crítica hacia la labor de coordinación de las actividades, no obstante las opiniones se distribuyen en dos direcciones opuestas, quienes consideran que se requiere precisión y eficiencia en el trabajo directivo, es decir que se fijen normas de participación con el fin de aprovechar el tiempo. En el otro extremo, se encuentran aquellas personas que aprecian las actitudes abiertas, la flexibilidad en la participación del colectivo y tomar en cuenta las opiniones que se vierten en las reuniones, critican el esquema vertical, rígido y autoritario que ha caracterizado tradicionalmente a la organización de las escuelas de educación básica (Beane y Apple, 1997; Vázquez, 2013), los testimonios siguientes dan cuenta de ambas posiciones:

Sí, la dinámica siempre es de trabajo de disposición de repente una que otra nos ponemos al brinco, no pasa de ser un comentario sobre que no se realizó una actividad pero en general se da un CT activo y de participación de todos las compañeras. (P 8: Docente 8:6 12:12).

Mira yo siento que la maestra (Directora) no ha puesto las reglas para seguir el CTE, la maestra es muy buenaza, de más, entonces por ejemplo cuando ella está dando las indicaciones para empezar a veces, una que otra maestra dice eso a mí no me gusta no hay que hacerlo así, entonces ella empieza a tambalear ahí, y dice bueno, que les parece muchachas si lo hacemos de esta manera, ella cambia lo que traía (P 6: Docente 6:6, 17:19).

Como se puede observar en este último caso la directora muestra una actitud abierta y flexible, que admite la participación de las integrantes del colectivo, sin embargo esta postura no siempre es apreciada y se considera como una señal de debilidad o falta de liderazgo. Otro elemento presente en este tipo de críticas tiene que ver con la sensación de pérdida de tiempo, el dialogar analizar, discutir, puede obstaculizar el logro de los propósitos planteados en la reunión, sobre todo si se considera que se dispone solamente de cinco horas de trabajo efectivo, así lo expresaron:

Dentro del CTE se observa que los cuadros no están bien diseñados para poder rendir cuentas a nivel escuela, entonces se pierde el objetivo o se pierde tiempo del CTE, al tener que modificar dentro del tiempo que está destinado para el puro CT, en lo que volvemos a rehacer los cuadros o en lo que podemos todas las escuelas

consensar la información para poder rendir cuentas (P 7: Docente 7:7 15:16).

Otro elemento a destacar tiene que ver con la coordinación entre las personas que están dirigiendo el consejo por mencionar un ejemplo: la Supervisora Escolar y la Asesora Técnico Pedagógica, la crítica apunta hacia la falta de claridad en las responsabilidades y atribuciones que a cada figura le competen. Esta situación se visualiza en algunos CTE de modalidad sectorizada donde cada zona escolar reúne a las escuelas que carecen de un directivo.

En el que estamos ahora es muy diferente la funcionalidad de CT, debido a que existen muchos tiempos muertos, entre la supervisora y la ATP no hay muy buena comunicación en cuanto lo que van a hacer, entonces una hace una cosa y otra hace otra cosa, o una contradice a la otra entonces eso genera incertidumbre entre las educadoras y se pierde el objetivo (P 7: Docente 7:12).

No obstante, esta situación no se percibe de manera tan diferente en los CTE de un plantel educativo donde se deposita toda la responsabilidad en la figura del directivo, en los testimonios se visualiza que el criterio del directivo es fundamental para que la dinámica funcione y el trabajo dentro del consejo se lleve a cabo de manera adecuada.

Siento que para que CTE pueda realmente pueda desarrollarse bien depende mucho del director, entonces ahí siento que es la falla más grande por hay que tener criterio; bueno si esta guía la hicieron en México no sé personas que no están frente a grupo, pensar en eso y tratar de adaptarla a tu centro, igual a tus personas, a tus docentes, ósea es como una planeación, entonces los directivos en eso muchas veces fallan, que no conoces a tu colectivo, a qué hora les da hambre, a qué hora pierden la atención, procurar tener un mejor conocimiento para tener una mejor dinámica y mejores resultados, entonces siento que les falta más preparación a los directivos para poder desarrollar un CTE. (P12: docente 12:11 32:34)

Las opiniones anteriores parecen ser una constante en la organización y desarrollo de estas sesiones, independientemente del nivel en que se desarrollen, tenemos, por ejemplo, la percepción de algunas directoras a quienes se les cita una semana antes del último viernes de cada mes en la supervisión escolar para llevar a cabo el CTE de zona, donde se les da a conocer la guía nacional y se les plantea la forma de abordarla en sus diferentes colectivos. Se detecta una especie de fuga hacia delante en el planteamiento de los problemas, es decir las observaciones que los cuerpos

docentes hacen al equipo directivo, se replican en las directoras con respecto al trabajo de sus supervisoras:

Considero que ir a leer la guía no es de gran utilidad o sea deberían de asesorarnos como dar realmente un CTE en la escuela (P11:Directora 11:6 14:15).

Algunas directoras expresan que se ha construido una práctica rutinaria, centrada en aspectos formales y de poco o escaso contenido pedagógico.

Generalmente es muy igual una sesión de las otras, participan las mismas, trabajan las mismas, simulan las mismas, considero que hay muy poca disposición por algunas directoras al cambio y a la crítica (P11: Directora 11:5 12:13).

Como se expresa no toda la responsabilidad es del directivo escolar, pues si bien es el responsable de dirigir CTE dentro de su centro escolar, no siempre recibe una capacitación adecuada por parte de sus autoridades, situación que desconocen las docentes y por la cual es sujeto de críticas, esta rutinización tiene que ver con la imposición y estandarización de estos procesos por parte de la SEP y la manera en que se interpreta por parte de los directivos y colectivos escolares, los espacios de participación que de origen deben ser flexibles y abiertos, se convierten entonces en una camisa de fuerza para el personal de las escuelas.

Por ejemplo mi directora en este caso es de las que sigue al pie de la letra la guía entonces muchas veces eso hace tediosa la sesión, creo que se debería de dar un poquito de más apertura o no sé si realmente hay más apertura y solo mi directora lo hace así. Pero en si la dinámica comienza así siendo buena estamos todas muy centradas y de repente se dispara la atención, que tenemos hambre y estamos como los niños y después de un rato se vuelve más difícil el trabajo (P12: Docente 12:5 18:20).

Otro aspecto importante para el análisis es el diseño de las guías para los CTE, la SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Básica, entrega, vía internet y en forma digital, una Guía del CTE por nivel educativo (Educación Inicial, Preescolar, Primaria y Secundaria). En dichas guías se establecen los propósitos de la sesión y las actividades que se desarrollaran, así como los productos que se elaborarán:

Si se sigue la guía, muchas veces la dinámica es tediosa, porque vienen actividades muy repetitivas o que se pueden obviar (P12: Docente 12:5; 18:20).

La imposición de una guía es visualizada como contradicción a las propuestas de autonomía de gestión y la toma de decisiones del colectivo

escolar, pues de acuerdo con los testimonios, se encuentra alejada de la realidad de las escuelas y limita las acciones que podrían implementar para atender las necesidades de sus alumnos.

Están diseñadas para lograr lo que ellos quieren que logremos, no viendo lo que se necesita en cada escuela, a lo mejor sí nos dan la libertad de hacer la Ruta de Mejora, pero ni siquiera tanta libertad porque por ejemplo con nosotras va la supervisora y nos dice por qué no hacen esto, por qué no buscan favorecer esto. Se hace lo que ellos quieren, lo que ellos necesitan, lo que allá en sus oficinas creen que está pasando, pero realmente sabemos que en las escuelas tenemos problemáticas diferentes (P 8: Docente 8:12 24:25).

Por último se logra rescatar que, aunque hay una crítica a la dinámica que hasta hoy ha imperado en los diferentes CTE, las educadoras visualizan la importancia de contar con un espacio de diálogo entre docentes.

Pues sí es necesario, ese es un tiempo como de a la fuerza ¿me explico? no es así como de no voy a estar, ya vez que nadie puede faltar, siento que eso es bueno, sin embargo la dinámica de los CTE no ha sido la más acertada, o sea trabajándola realmente como debiera ser, más ajustada a la realidad de nosotros daría mejores resultados (P12: Docente 12:11 32:34).

Reflexiones finales

Los elementos de juicio encontrados en este primer acercamiento en las reuniones de Consejo Técnico Escolar y entrevistas a profundidad realizadas, evidencian que aunque son espacios formalmente establecidos, que tienen como propósito generar ambientes de intercambio colegiado, los directivos y docentes actualmente siguen enfrentando grandes dificultades para ajustar las exigencias de este tipo de trabajo a las condiciones de sus centros educativos.

Se percibe al CTE como un dispositivo impuesto por mandato institucional para desarrollar las acciones de la guía, realizar los productos solicitados en un periodo de tiempo determinado. Esto se interpreta como una forma de control de las autoridades educativas, consideran que esta forma de trabajo reduce el papel del directivo a simple ejecutor de un guión, alejándose del liderazgo transformador que se requiere la educación básica, su papel se centra en atender lo requerido en las guías de las sesiones ignorando las necesidades de formación de su equipo de docentes y su contexto escolar.

Los docentes visualizan el trabajo de los CTE como un intento, no siempre exitoso, de instalar una cultura de colaboración; a partir de sus

experiencias proponen reconstruir la dinámica para que funcione como un espacio profesional donde se consoliden sus saberes, experiencias e inquietudes.

Referencias

- Álvarez- Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Alvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). Etnografía. En *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (págs. 76-79). Barcelona: Paidós.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Arzola Franco, D. (ABRIL-JUNIO de 2014). La distancia entre el discurso de la participación y las prácticas participativas en los centros de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIX(61), 511-535.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2013). *Dialogar y transformar, pedagogía crítica del siglo XXI*. México: Graó.
- Balcazar, P. E. (2005). *Investigación Cualitativa*. México.
- Barba, B. (enero-marzo de 2010). Entre maestros: reforma de la formación docente en Aguascalientes: un análisis de su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XV(44), 251-275.
- Beane, James A. & Apple, Michael W. (1997). La defensa de las escuelas democráticas. En M. W. Apple, *Escuelas democráticas* (págs. 13-47). Madrid: Morata.
- Bozu, Z., & Imbernon, F. (2016). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 467-492.
- Bromberg, A., Kirsanov, E., & Longueira, M. (2008). *Formación profesional docente, nuevos enfoques*. Argentina: Bonum.
- Caballero Rodríguez, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 391-412.
- Carro, A., Hernández, F., Lima, J. A., & Corona, M. M. (2016). Formación profesional y competencias docentes en el estado de Tlaxcala. *Educación*, XXV(49), 7-28.

- Contreras Domingo, J. (2012). La autonomía del profesorado. Barcelona: Morata.
- Creswell, J. (2007). Procedimiento de la investigación cualitativa. En *Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos* (págs. 163-187).
- Creten, S., & Huyghe, S. (2013). Teaching at the University of Leuven: a case of Teacher Training in Higher Education in Flanders, Belgium. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 73-90.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). Metodología constructivista. En *Técnicas de investigación en ciencias sociales* (págs. 29-31). Madrid: Dykinson.
- Ducoing, P., & Serrano, J. (1996). La investigación de los maestros, una aproximación para su estudio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 88-106.
- Ferreres, V. (1999). Currículo y enseñanza. En V. Ferreres, & F. Imbernón, *Formación y actualización para la función pedagógica* (págs. 35-58). Madrid: Síntesis Educación.
- Fullan, Michael (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Giroux, H. (2012). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- Guzmán Arredondo, A. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. Durango, Durango.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). ¿Qué es la etnografía. En *Etnografía* (págs. 15-37). Barcelona: Paidós.
- Hammersley, Martyn. Atkinson, Paul. (1994). *Etnografía Métodos de Investigación*. 1994. Ed. Paidós. Barcelona.
- Hepp, P., Prats, M., & Holgado, J. (2015). Teacher training: technology helping to develop an innovative and reflective professional profile. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(2), 30-43.
- Hepp, P., Prats, M., y Holgado, J. (2015). Teacher training: technology helping to develop an innovative and reflective professional profile. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(2), 30-43.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). El proceso de la investigación cualitativa. En *Metodología de la Investigación* (págs. 522-747). Mexico: Editorial Mc Graw Hill.
- Jiménez, Y., Hernández, J., & Ortega, J. (2014). ¿Forman los programas de formación docente? CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*(19), 1-27.

- Lorenzo, J., Muñoz, I., & Beas, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva Europea. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 741-757.
- Mella, O. (1998). Naturaleza y orientaciones teórico-Methodológicas de la investigación cualitativa.
- Namo de Mello, G. (1998). Nuevas propuestas para la gestión educativa. México: SEP/UNESCO/ORELAC.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- PROMEP. (14 de diciembre de 2017). Cuerpos académicos reconocidos por PRODEP. Obtenido de <https://promep.sep.gob.mx/ca1/firmadopalabraMEJORA.php?RELOAD=1>
- Rivas, S., & Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre educación*, 27, 153-168.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Giores, J., & García Jiménez, E. (1999). Procesos y fases de la investigación cualitativa. En *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Savín, M. (2003). *Escuelas normales: propuestas para la reforma integral*. México: SEP.
- SEP (2013). *Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*. Educación Básica. México, SEP.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*(22), 39-58.
- Vázquez Recio, Rosa (2013). *La dirección de centros: gestión, ética y política*. Madrid: Morata.
- Whitty, G. (2014). Recent developments in teacher training and their consequences for the "university Project" in education. *Oxford Review of Education*, 40(4), 1-26.
- Woods, P. (1987). En *La escuela por dentro*. La etnografía en la investigación educativa (págs. 18-20). Barcelona: Editoria Paidós.
- Youens, B., Smethem, L., & Sullivan, S. (2014). Promoting collaborative practice and reciprocity in initial teacher education: realising a 'dialogic space' through video capture analysis. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 101-113.