
ÁREA DE POSGRADO

**GESTIÓN Y SUPERVISIÓN ESCOLAR. UN ESTUDIO SOBRE LAS PERSPECTIVAS
CONSTRUIDAS POR LOS SUPERVISORES ESCOLARES EN TORNO A LAS
ACCIONES IMPLEMENTADAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS
DE MEJORA CONTINUA EN LAS ESCUELAS ADSCRITAS A LA JEFATURA DE
SECTOR NO. 8**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN
CON CAMPO EN GESTIÓN EDUCATIVA**

PRESENTA:

BIBIANA CARRO JUÁREZ

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. MA. EUGENIA SÁNCHEZ MINOR

Apetatitlán de Antonio Carvajal, septiembre de 2023.

**Unidad 291 Tlaxcala
Maestría en Educación con
Campo en Gestión Educativa
Comisión Posgrado
Comisión de Titulación**



Apetatitlán, Tlaxcala a., 20 de septiembre de 2023.


**C. BIBIANA CARRO JUÁREZ
PRESENTE.**

Por este medio se le comunica que el trabajo de tesis. **Gestión y supervisión escolar. Un estudio sobre las perspectivas construidas por los supervisores escolares en torno a las acciones implementadas para el fortalecimiento de los procesos de mejora continua en las escuelas adscritas a la jefatura de sector no.8.** Que presenta como egresada de la **Maestría en Educación con Campo en Gestión Educativa** y dirigido por la Mtra. Ma. Eugenia Sánchez Minor. Ha sido dictaminado favorablemente, en virtud de cubrir los requisitos académicos y reglamentación al respecto.

**ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**




DR. MIGUEL ÁNGEL NETZAHUALCOYOTL NETZAHUAL
COORDINADOR DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON
CAMPO EN GESTIÓN EDUCATIVA


MTRO. VÍCTOR REYES CUAUTLE
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DIRECTOR DE UPN 291

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO UNO. MARCO CONTEXTUAL	9
1.1. Los ámbitos de gestión en los centros escolares en Educación Básica	9
1.2. Las tendencias de la gestión en la Educación Básica	12
1.3. El Programa Escolar de Mejora Continua en Educación Básica (PEMC)	15
1.3.1. Antecedentes del Programa Escolar de Mejora Continua	18
1.3.2. El marco normativo de la Mejora Continua en Educación Básica	20
1.3.3. Principios de la Mejora Continua	22
1.3.4. Criterios de medición de la Mejora Continua en la escuela	25
1.4. La intervención de la Supervisión Escolar de la Educación Básica en el proceso de Mejora Continua en la Escuela	26
1.5. Las tendencias de la Mejora Continua desde la instancia de la Supervisión Escolar	28
CAPÍTULO DOS. MARCO TEÓRICO	31
2.1. La noción de mejora continua de los sistemas de la gestión de la calidad, teorías de la administración	31
2.2. La mejora continua y la organización desde el enfoque de la calidad total	34
2.3. El proceso de la mejora continua y su articulación con la eficacia y eficiencia de la organización	37
2.4. El ciclo de la mejora continua y la participación de los actores	40
2.5. Una aproximación al análisis de las políticas de mejora continua en educación, en cuanto a su diseño e implementación	42
2.6. Hacia la construcción de un modelo de análisis de la subjetividad y experiencia de los actores educativos de los procesos educativos de mejora continua	46
2.6.1. La construcción social del actor educativo	46
2.6.2. El actor social-educativo y las instituciones	48
2.6.3. La cultura escolar y el papel de los actores escolares en su construcción	50
2.6.4. Construcción de una visión colectiva de la organización	54
2.6.5. Los aprendizajes colectivos en las organizaciones escolares	57
CAPÍTULO TRES. DISEÑO METODOLÓGICO	63
3.1. La metodología cualitativa	63
3.1.2. Las características de la investigación cualitativa	65

3. 1. 3. Los métodos cualitativos y sus características principales.	67
3. 1. 4. La investigación cualitativa en educación.	69
3. 2. Estrategia de investigación.	71
3. 2. 1. El Método del Estudio de Casos.	71
3. 2. 2. Las técnicas de investigación.	74
3. 2. 3. Los Instrumentos.	79
3. 2. 4. Acceso al campo.	82
3. 2. 5. Descripción del objeto empírico.	85
3. 2. 6. Los informantes.	86
3. 3. Estrategia de análisis.	90
3. 3. 1. Transcripción de datos.	90
3. 3. 2. Codificación.	91
3. 3. 3. Análisis de datos.	94
3. 3. 4. Elaboración de matrices.	97
3. 3. 5. Elaboración de categorías.	99
3. 3. 6. Elaboración del informe final.	104
CAPÍTULO CUATRO. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.	106
4. 1. Origen sociocultural.	108
4. 2. Experiencia profesional.	114
4. 3. Trayectoria profesional y laboral del supervisor escolar.	119
4. 3. 1. Experiencia en la función de supervisor escolar.	119
4. 3. 2. Concepción de gestión de los supervisores escolares.	124
4. 3. 3. Estrategias para la gestión en las organizaciones escolares.	129
4. 3. 4. Participación de los actores escolares.	133
4. 4. La Valoración de la experiencia como supervisor escolar.	137
CONCLUSIONES.	141
BIBLIOGRAFÍA.	145

Introducción

Los resultados que se presentan a continuación son producto de la investigación que se llevó a cabo, tanto durante como después de nuestra formación académica en programa de posgrado de la Maestría en Educación con Campo en Gestión Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 291, Tlaxcala. Los resultados derivan del proceso de indagación emprendido con el objetivo de reconocer las perspectivas construidas por los supervisores escolares del sector número 8 de Educación Primaria, en torno a las acciones que emprenden para la mejora continua de los centros escolares a su cargo. Estas perspectivas les han permitido discernir y caracterizar las acciones que construyen y reconstruyen en sus respectivas zonas escolares, en términos de gestión y supervisión que brindan la escuela en su conjunto.

Cada supervisor, en virtud de sus propias vivencias y trato con los diversos agentes educativos, ha desarrollado una subjetividad única y particular que sustenta y justifica sus decisiones. Estas perspectivas se entrelazan y complementan mutuamente, generando a través de sus experiencias un panorama acerca de las acciones que emprenden para la mejora continua, pues *“el hombre vive en un mundo que para él es real”* (Berger y Luckmann, 2001: 11).

Los resultados de la investigación están organizados a partir de una ruta analítica, la cual contribuye al abordaje y comprensión de los procesos de gestión que emprenden los supervisores escolares y, al mismo tiempo, ésta se deriva de la pregunta de investigación *¿Cuáles son las perspectivas que tienen los supervisores de la Jefatura Escolar No.8, acerca de las acciones de mejora continua que impulsan en las escuelas a su cargo?*

Con el propósito de abordar la interrogante de investigación planteada, fue esencial contextualizar en términos de los referentes normativos que rigen la gestión escolar, los ámbitos, principios y criterios que operan en la supervisión escolar para dirigir el proceso de gestión dentro de las instituciones educativas, dichos referentes

establecen y fundamentan el marco de acción de la gestión de la supervisión escolar.

De acuerdo con Del Castillo y Azuma (2009), la supervisión escolar se centra en proporcionar a las escuelas un apoyo enfocado desde una perspectiva de *"acompañamiento cercano a la institución educativa"*, este enfoque reconoce las circunstancias y la realidad única de cada escuela dentro de su contexto, por lo que, la supervisión escolar a partir del diagnóstico identifica las necesidades de las organizaciones escolares y proporciona orientación, asesoría y acompañamiento para atender las singularidades de cada institución educativa, con el propósito de guiarlas en su trayectoria hacia una mejora continua.

En este contexto, la gestión escolar emerge como una herramienta fundamental para construir una educación de excelencia, lo cual implica que la organización escolar debe desplegar un conjunto de acciones y decisiones que son analizadas, discutidas y reflexionadas por los agentes educativos para implementarlas, con el objetivo es garantizar el adecuado funcionamiento de la escuela. Por lo tanto, la gestión emprendida por los supervisores escolares adquiere un papel relevante en la dinámica organizacional, su labor consiste en establecer las bases para construir una cultura de trabajo basada en la participación activa de todos los actores educativos, a fin de promover la discusión colectiva de los problemas que enfrenta la escuela y orientar la toma de decisiones que impacta no solo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino que también contribuye en el fortalecimiento de toda la comunidad educativa.

La gestión escolar se erige como un pilar esencial para asegurar una educación de excelencia, fomentando la colaboración y el compromiso de todos los involucrados.

La investigación se divide en cuatro capítulos que contribuyen a la comprensión de las perspectivas desarrolladas por los supervisores escolares en relación a las acciones implementadas para fortalecer los procesos de mejora continua en las escuelas bajo su supervisión.

En el marco contextual de este estudio, se destaca el análisis de los ámbitos de gestión en los centros escolares y el marco normativo de la mejora continua. Estos referentes constituyen la base para orientar la gestión de los procesos educativos, a la vez, permiten comprender los procesos que impulsan los supervisores para atender los problemas, necesidades y situaciones que las escuelas enfrentan.

El marco teórico, por su parte, aborda la teoría del construccionismo social, enfoque que permite comprender cómo los supervisores escolares construyen y adoptan perspectivas sobre la gestión escolar. Además, nos brinda la oportunidad de reflexionar acerca del papel del lenguaje en la comunicación y en la formación de la subjetividad que van configurando los supervisores escolares a lo largo de su experiencia en la función. Se recuperan las aportaciones de Berger y Luckmann (2001) con su teoría de la construcción social de la realidad; Gergen (2007) y su teoría del construccionismo social; Potter (1998) con su análisis del discurso; y Mercer (2001), quienes nos aportan elementos para poder explicarnos y entender cómo es que los individuos, a través de la subjetividad, llegamos a apropiarnos de conceptos y conocimientos para explicar nuestras experiencias de vida. Pero, sobre todo, estas aportaciones nos han permitido acercarnos a una visión sociológica del mundo de los supervisores escolares, es decir, cómo estos individuos, dan sentido a las acciones que emprenden desde la función que desempeñan, las cuales se construyen y reconstruyen a partir de la interacción dialógica que establece con los distintos actores educativos, directivos, docentes, padres de familia y estudiantes, lo que da sentido a los significados que configura de su papel como supervisor escolar.

Berger y Luckman (2001), destacan que el conocimiento humano se da en la sociedad como un a priori de la experiencia individual, proporcionando a esta una manera natural de conocer al mundo, es decir que los supervisores escolares son actores que parten de una comprensión de carácter intrínseco donde sus tipificaciones e interpretaciones se van entretejiendo en la medida que interactúan

y se enfrentan en situaciones cara a cara con otros individuos dentro de las organizaciones escolares a su cargo. De manera que la organización escolar no es sólo una estructura formal de puestos, funciones, responsabilidades. También es un entramado de relaciones o redes de interacción y flujo de comunicación entre las personas que lo constituyen en su vida cotidiana.

Los centros escolares están compuestos por individuos que mantienen relaciones e interacciones constantes, estableciendo patrones particulares de relación dentro de la organización. Estas personas tienen sus propias ideas y concepciones sobre cómo mejorar la organización, pero estos intereses no siempre coinciden, lo que influye en la forma en que se abordan y resuelven los conflictos.

Gergen (2007) señala que las narraciones del yo no pertenecen al individuo únicamente, sino que emergen de las relaciones sociales, de esta manera podemos comprender cómo los supervisores escolares han construido sus perspectivas de mejora continua en la gestión, como un producto de sus interacciones con otros individuos con los que comparten una cultura y, por ende, un conjunto implícito de conocimientos que impactan en sus realidades.

Las historias que van configurando se tejen a lo largo de sus vivencias conforman sus narrativas, las cuales se convierten en puntos de referencia, para comprender su actuación en la gestión educativa, convirtiéndose en recursos culturales que estos profesionales utilizan para dar sentido a las acciones que emprenden, esto implica reconocer que vivimos a través de historias, tanto al narrarlas como al entender nuestra propia identidad.

La perspectiva de Mercer (2001) arroja luz sobre nuestra naturaleza intrínsecamente social y comunicativa. El lenguaje es el vehículo a través del cual transformamos el pensamiento individual en pensamientos y acciones colectivas. Adquirimos estas perspectivas a través de nuestras interacciones con los demás. De hecho, gran parte de nuestro conocimiento y nuestras acciones se moldean en base a la necesidad de debatir argumentos y compartir ideas con quienes nos rodean.

Por lo tanto, para que nuestras ideas puedan tener algún impacto social, estas se deben poner en práctica a través del dialogo y la comunicación en las diferentes comunidades en las que interactuamos, para que influyan en las acciones de los demás. De esta manera, es posible concientizar la forma en que el conocimiento no solo se emplea para designar información contenida en el cerebro de un individuo, sino que también se emplea para designar la suma de lo que saben las personas respecto los recursos compartidos a disposición de una comunidad o sociedad, es decir, el conocimiento compartido persigue un fin social funcional.

Potter (1998), a su vez, resalta que los individuos dentro de un contexto o situación social tendemos en base a las habilidades lingüísticas que tenemos, a gestionar intereses y preferencias utilizando recursos discursivos, como la persuasión o la retórica, para socavar, convencer o exhibir a las personas cuando así conviene o no a nuestros intereses, por lo que nos ha servido para comprender que este lenguaje del que hablan Gergen, Mercer y Berger y Luckmann, se traduce en discursos intencionados que informan a través del relato, por lo que los supervisores describen sucesos particulares por medio de la construcción de hechos.

El marco metodológico, retomamos un tipo de investigación a través de la cual buscamos generar un conocimiento de la realidad a partir de la experiencia de los supervisores escolares, a efecto de que nos pudieran compartir, mediante sus relatos, cómo es que han construido sus perspectivas sobre la toma de decisiones, buscando la mejora continua dentro de las organizaciones a su cargo. En este sentido, la investigación asume el carácter cualitativo y, a través del método de estudio de casos, es como se pretende brindar esas perspectivas que buscamos para esta investigación, por lo que retomamos autores como Taylor y Bogdan (1984), Rodríguez (1996), Denzin y Lincoln (2012), entre otros.

Estos autores fueron de crucial importancia por cómo nos fueron guiando para ingresar al campo de acción y desarrollar una serie de habilidades comunicativas para dialogar con los supervisores escolares. Y, para ello, empleamos la técnica de investigación de la entrevista semiestructurada, donde nos valimos de la

organización de un guion, con una serie de preguntas enfocadas a nuestro objetivo, para el encuentro cara a cara con estos actores escolares y, como resultado, se comprendió que cada individuo parte de una realidad que lleva tras de sí un largo historial y que esta se re-construye socialmente.

En el apartado de la presentación de resultados, nos permitimos construir categorías analíticas que nos fueron guiando para organizar los relatos de los supervisores escolares, partiendo primeramente de los hallazgos sobre el origen sociocultural, el cual nos permitió reconocer a estos actores educativos: quiénes eran y cómo es que su preparación profesional incide en la construcción de las representaciones de su quehacer laboral, a través del cual configuran su identidad y determinan su incorporación al campo educativo como parte de su trayectoria como supervisores escolares. La segunda categoría construida comprende a la experiencia profesional, donde se reconocen los discursos contruidos por estos actores en relación al aprendizaje adquirido a partir de los distintos escenarios en donde han interactuado.

La tercera categoría consta de la trayectoria profesional y laboral del supervisor escolar, donde se exponen los discursos que han construido y contextualizado en torno a su práctica en la función de supervisión, las cuales permiten rescatar la contribución de su formación inicial y continua para la toma de decisiones en los sucesos significativos que han enfrentado en la gestión escolar dentro de las organizaciones, buscando la mejora continua a través de acciones implementadas y de saberes adquiridos. Y, la cuarta categoría, es la valoración de la experiencia, donde los supervisores narran sus opiniones respecto lo que ha significado adquirir nuevos aprendizajes, mismos que les han permitido crear perspectivas y compartirlas para después convertirlas en experiencias y reflexionar sobre las acciones emprendidas.

La experiencia recuperada de este trabajo de investigación, sin duda, fue enriquecedora, pues permitió que adquiriéramos experiencias y conocimientos sobre aquellos elementos teóricos previamente descritos, para después poner en práctica lo aprendido en la realización de la entrevista a los supervisores escolares

y, por último, recopilar, procesar y clasificar la información obtenida para presentar los resultados.

I. Planteamiento del problema

La supervisión escolar se considera una instancia de control y supervisión de los procesos administrativos y escolares; históricamente, en la percepción de los actores escolares, esta instancia se ha visto como un mecanismo institucional a través del cual el Estado y las autoridades educativas implementan políticas y dirigen el rumbo que los supervisores deben seguir para tomar decisiones y llevar a cabo acciones a través de programas de gestión, con el fin de lograr objetivos educativos.

En este contexto, el supervisor escolar adquiere un papel crucial en los programas de gestión, al participar en interacciones dentro de sus organizaciones en las cuales expresan ideas, creencias y acciones a lo largo del tiempo y el espacio, contribuyendo a abordar situaciones específicas de las organizaciones escolares, implica mantener una postura que conlleva ideas, puntos de vista y acciones que moldean una perspectiva sobre cómo llevar a cabo los procesos de mejora y cambio escolar.

Por lo tanto, se plantea comprender ¿Qué piensan y cómo actúan los supervisores escolares para implementar acciones de mejora continua en las escuelas y cómo se coordinan con otros actores educativos? ¿Hasta qué punto las decisiones tomadas por los supervisores influyen en los procesos de mejora continua en los centros escolares?

En este contexto, es crucial tener en cuenta que la gestión escolar en la actualidad implica una participación colectiva, considerando la supervisión como una entidad compleja e integrada debido a las múltiples interrelaciones que ocurren dentro de ella y su entorno. Esta faceta de la gestión se refleja en un Programa

Escolar de Mejora Continua, que nos proporciona una estructura organizativa y orientación para llevar a cabo el trabajo en los centros escolares.

Pregunta de investigación:

¿Cuáles son las perspectivas que tienen los supervisores de la Jefatura Escolar No.8, acerca de las acciones de mejora continua que impulsan en las escuelas a su cargo?

II. Objetivos: General y Específicos de investigación

Conocer las perspectivas construidas por los supervisores respecto a cómo conciben los procesos de gestión de la escuela y de qué forma enfrentan los obstáculos al promover acciones establecidas para la implementación de la mejora continua.

Objetivos Específicos:

- Analizar los elementos que estructuran el Programa de Mejora Continua e identificar la forma en que estos referentes se articulan con la gestión del supervisor escolar.
- Indagar a partir del discurso de los supervisores de la Zona Escolar 08 de Educación Primaria los significados que han construido acerca de la función que emprenden en el acompañamiento a la organización escolar hacia la mejora continua.
- Reconstruir a partir del relato de los supervisores las experiencias de cómo enfrentan los obstáculos del Programa de Mejora Continua y las acciones que emprenden para atenderlos.

CAPÍTULO UNO. MARCO CONTEXTUAL

1. 1. Los ámbitos de gestión en los centros escolares en la Educación Básica.

En este primer capítulo, abordaremos el concepto de gestión, el cual se refiere a las acciones llevadas a cabo por el equipo directivo y los docentes de una escuela con el objetivo de fomentar y facilitar el logro de los propósitos pedagógicos. Según Pozner (2006), la gestión implica la participación activa de todos los actores involucrados, así como atribuir significado a la organización dentro de un marco de mejora continua, teniendo en cuenta la calidad y la equidad en las instituciones educativas.

La gestión se refiere a las acciones realizadas por los actores escolares en las organizaciones con el objetivo de alcanzar resultados deseados. Su propósito es fomentar el surgimiento de nuevas ideas y permitir el desarrollo de aspiraciones individuales y colectivas. Además, busca fomentar la participación activa y continua de las personas para lograr importantes avances.

La gestión articula los procesos teóricos y prácticos para el mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación para todos, de todos los niveles del sistema educativo, esto incluye a gestores, equipos docentes, instituciones educativas y a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pozner, 2006: 63).

El marco normativo de la gestión educativa ha experimentado diversas modificaciones a lo largo del tiempo, desde la implementación de la Reforma Integral de Educación Básica en 2011 hasta la reciente reforma educativa conocida como la Nueva Escuela Mexicana en 2019. Uno de los instrumentos legales relevantes en este ámbito es el acuerdo 717, el cual fue publicado en el Diario Oficial de la Federación en 2019. El propósito fundamental de este marco normativo, es proporcionar las directrices que las autoridades educativas deben seguir para fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas de Educación Básica. Estas directrices se enfocan en la implementación de acciones que contribuyan al logro de los aprendizajes de los alumnos.

Es importante resaltar que este marco normativo ha sufrido modificaciones significativas a lo largo del tiempo, reflejando la evolución de las políticas y enfoques educativos en el país, en aras de buscar la mejora y adaptar la gestión educativa para garantizar una educación de calidad acorde a las necesidades actuales de los estudiantes y la sociedad.

En este sentido, las acciones para el fortalecimiento de la autonomía de gestión en la planeación dentro de las escuelas se llevarán a cabo en los Consejos Técnicos Escolares establecido en el Acuerdo 12-05-19 publicado en el Diario Oficial de la Federación (2019), por el que se emiten los lineamientos de organización y funcionamiento.

El acuerdo 12-05-19 establece que el Consejo Técnico Escolar (CTE) es el órgano colegiado encargado de tomar decisiones pedagógicas y técnicas en cada escuela de Educación Básica, con el fin de lograr el máximo rendimiento académico de los estudiantes. Este consejo está conformado por la directora o director, los docentes frente a grupo y aquellos que están involucrados directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como los docentes de educación física, educación especial, inglés, cómputo y asesoría técnico pedagógica.

La Ley General de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación en 2019, establece en su Artículo 109 que cada Consejo Técnico Escolar debe contar con un comité de planeación y evaluación. Este comité está conformado por el director y los docentes de la institución escolar, y su función principal es supervisar y dar seguimiento a las acciones establecidas en el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC). El PEMC debe ser implementado en todas las instituciones de educación básica y debe incluir un diagnóstico, objetivos, metas, acciones, seguimiento y evaluación.

El "Documento de Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua (2019)" establece que dicho programa cumple el papel de ser una guía para las organizaciones escolares. A través de un diagnóstico exhaustivo, se identifican las necesidades que enfrenta la escuela y, a partir de ello, se establecen metas, procesos y acciones que deben llevar a cabo los docentes en conjunto para

abordar dichas necesidades. Estas acciones contribuyen de manera significativa a promover y mantener la mejora continua en el ámbito educativo.

El diagnóstico se considera como el punto de partida para trazar acciones hacia la mejora, su realización incluye ocho ámbitos de gestión, los cuales comprenden: Aprovechamiento académico y asistencia de los alumnos; Prácticas Docentes y Directivas; Formación Docente; Avance de los Planes y Programas Educativos; Participación de la Comunidad; Desempeño de la Autoridad Escolar; Infraestructura y Equipamiento y Carga Administrativa. Estos ámbitos comprenden diferentes aspectos clave que deben ser tomados en cuenta para mejorar el funcionamiento de la escuela y lograr un progreso constante, por lo que, las acciones implementadas son evaluadas para identificar áreas de oportunidad y tomar decisiones concretas para mejorar

Los ámbitos aprovechamiento académico y asistencia de los alumnos y prácticas docentes y directivas buscan colocar al centro el aprendizaje de los alumnos tomando en cuenta los talentos y conocimientos de cada uno, que se retroalimentarán con los resultados de evaluaciones internas como listas de cotejo, cuadernos, fichas descriptivas, portafolio y externas como Concurso de Comprensión Lectora Estatal y PISA que son instrumentos que nos dan resultados para explorar el aprovechamiento de los alumnos y ayudan a manejar el impacto del ausentismo.

En los ámbitos de Formación Docente y Avance de los planes y programas educativos se emprende una reflexión de las prácticas pedagógicas referente al abordaje de los programas de estudio, explorándolos y dominando los elementos que estos contienen para fortalecer el perfil de egreso de los estudiantes, además es importante mantener una formación continua ya que esta contribuye al desarrollo profesional buscando la mejora del logro educativo.

Infraestructura y Equipamiento, Carga Administrativa y Desempeño de las Autoridades Escolares, en estos tres ámbitos se busca lograr que las autoridades escolares no solo transmitan información a la escuela, sino que además participen en las decisiones pedagógicas, asesorando y acompañando. En este sentido

Guerra (1994), expresa que el desarrollo de actitudes, el escuchar, opinar, ceder, respetar, proponer, colaborar, participar, fortalece el trabajo en equipo y es un fuerte componente educativo que retroalimenta el aprendizaje de los alumnos y establece vínculos para la mejora de la infraestructura, eliminando así procesos burocráticos.

En el último ámbito Participación de la Comunidad, se busca establecer redes formales e informales de colaboración con los diferentes agentes comunitarios que permitan mantener y mejorar las relaciones, comunicar mensajes y aprovechar los recursos de la comunidad como participación de los padres de familia en reuniones de vinculación que ayudan a fortalecer el Programa Escolar de Mejora Continua.

Finalmente estos ocho ámbitos de gestión señalados por el Programa de Orientaciones emitidas por la Secretaría de Educación Pública para las instituciones de Educación Básica y ya mencionados permiten recolectar información y conocer necesidades centrado en los estudiantes, por lo que es necesario recolectar, comparar y analizar información referida a las características, intereses y necesidades de los alumnos, para así fortalecer áreas de oportunidad y transformar a las organizaciones encaminadas a una mejora continua.

1. 2. Las tendencias de la gestión en la Educación Básica.

La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992 marcó un punto de inflexión en México al impulsar la reformulación de políticas educativas con el objetivo de alcanzar la calidad educativa. Una de estas reformas significativas fue la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en 2011. Esta reforma se enfocó en promover la formación integral de los estudiantes de preescolar, primaria y secundaria, con el propósito de fomentar el desarrollo de competencias para la vida y lograr los objetivos de egreso establecidos mediante aprendizajes esperados.

Posteriormente, en 2017, se implementó la Reforma de Aprendizajes Clave para la Educación Integral, con el fin de mejorar la calidad y equidad educativa, garantizando que todos los estudiantes recibieran una educación integral y

adquirieran los aprendizajes necesarios para desarrollar con éxito su proyecto de vida.

En la actualidad, nos encontramos en la etapa de implementación de la Reforma de la Nueva Escuela Mexicana, la cual se fundamenta en la búsqueda de la excelencia educativa a través de la mejora continua del personal docente. Esta reforma se orienta hacia la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, el fortalecimiento de habilidades y competencias de los educadores, así como el impulso de prácticas pedagógicas innovadoras.

Estas reformas han buscado la formación integral de los estudiantes, el desarrollo de competencias para la vida y la excelencia educativa, con un enfoque en la mejora continua del personal docente, con el objetivo principal consolidar la calidad educativa. La preocupación por la calidad ha sido una constante en todas ellas.

En este sentido, las Reformas y Políticas Educativas se han impulsado en línea con las directrices nacionales, por ejemplo, "Mejorar las Escuelas: Estrategia para la Acción en México" tiene como objetivo fortalecer el sistema educativo y establecer una relación directa entre las autoridades educativas y las organizaciones escolares, afín de fortalecer el sistema educativo, además se toman en cuenta las recomendaciones internacionales de instituciones como el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO, las cuales subrayan la importancia de una educación y evaluación de calidad para el mejoramiento social y económico a través de una educación de calidad, la cual se ha definido mediante el logro de dos tendencias principales, el Movimiento de Escuelas Eficaces y el Movimiento de Mejora Continua de la Educación.

En ese sentido, las tendencias actuales apuntan a fortalecer la capacidad de gestión de los centros escolares al empoderar a los diferentes actores involucrados, como supervisores, directores, docentes, padres de familia y alumnos. Esto se logra al otorgarles el poder de tomar decisiones sobre acciones pedagógicas.

Según Murillo (2003), una escuela eficaz se define por su capacidad de promover de manera sostenida el desarrollo integral de cada uno de sus alumnos, superando incluso las expectativas basadas en sus condiciones iniciales. Además, busca fomentar el desarrollo de la comunidad, con el objetivo de alcanzar una educación de calidad.

La atención prestada a ciertos elementos clave para el funcionamiento de los centros escolares ha sido una tendencia en aumento. Según Murillo (2003), estos elementos incluyen el clima escolar, que se refiere a las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa; la cultura escolar, que abarca valores, formas de pensar, costumbres y metas compartidas en el centro; y el liderazgo directivo.

Estos elementos han desempeñado un papel fundamental en los cambios significativos experimentados por los centros escolares. No obstante, los resultados de evaluaciones externas como PISA y PLANEA han sido un factor determinante para impulsar la gestión escolar hacia una educación de calidad en México, a través de un proceso de mejora continua.

Por otro lado, el movimiento de Mejora de la Escuela se enfoca principalmente en transformar la realidad de una organización escolar mediante la implementación de múltiples acciones de mejora a nivel institucional. Este enfoque se basa en la planeación y ejecución de un Programa Escolar de Mejora Continua, el cual incluye elementos clave como el diagnóstico, los objetivos, las metas, la evaluación y el seguimiento, para promover la transformación integral del centro educativo.

El 15 de mayo de 2019, en medio de un importante proceso de transición política en nuestro país, se emitió un decreto que reforma, añade y deroga diversas disposiciones relacionadas con la educación en los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Esta reforma incluye la creación de un Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, el cual es coordinado por un organismo público descentralizado llamado Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). El principal objetivo de este sistema es implementar acciones en cada centro escolar que promuevan la mejora

continua de la educación, desde una perspectiva basada en los derechos y una visión humanista (SEP, 2019).

En sentido, la mejora continua implica la búsqueda constante de la excelencia. De acuerdo con el artículo 3° de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2019), este concepto se refiere al proceso integral y constante de mejora que tiene como objetivo principal el máximo desarrollo de los estudiantes, fomentando su pensamiento crítico y fortaleciendo la relación entre la escuela y la comunidad. Se deben tener en cuenta las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes (SEP, 2019).

Por consiguiente, a través de la mejora continua de la educación, en el ciclo escolar 2018-2019, se establece en cada una de las instituciones de educación básica a nivel nacional el Programa Escolar de Mejora Continua, como una propuesta concreta y realista que permite orientar, planear y materializar los procesos en el que establecen las prioridades, metas y acciones que llevarán a cabo los actores de las organizaciones escolares.

Programa Escolar de Mejora Continua, requiere la colaboración y participación de diversos actores, como autoridades educativas, docentes, madres y padres de familia, académicos, investigadores y grupos ciudadanos. El cambio en la educación es un trabajo colectivo que comienza desde abajo, buscando alcanzar la excelencia educativa de manera progresiva mediante la implementación de procesos de mejora continua en todos los ámbitos de participación.

1. 3. El Programa Escolar de la Mejora Continua en la Educación Básica (PEMC).

El Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) es una propuesta concreta y realista que busca mejorar las condiciones actuales de la escuela. A través de un diagnóstico exhaustivo, los actores educativos establecen objetivos, metas y acciones para fortalecer los aspectos positivos y abordar las problemáticas escolares de manera prioritaria y dentro de plazos establecidos.

La elaboración del PEMC se realiza en el Consejo Técnico Escolar (CTE), el cual se basa en el Acuerdo 12-05-19 publicado en el Diario Oficial de la Federación en 2019; este consejo es el órgano colegiado más importante en términos de decisiones técnicas y pedagógicas en cada centro educativo de Educación Básica. Su función principal es tomar y ejecutar decisiones orientadas a lograr el máximo nivel de aprendizaje de los estudiantes (SEP, 2019).

En este sentido, es necesario implementar en las organizaciones escolares, un proceso que permita orientar, planear y materializar mejoras en los procesos educativos, centrándose en el aprendizaje de los estudiantes. Cada plantel educativo, en el ejercicio de su autonomía de gestión, señalada en el acuerdo 717 publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF), deberá establecer las condiciones que determinan la toma de decisiones pertinentes.

Estas acciones de autonomía de gestión del PEMC, proponen tomar en cuenta su contexto, las necesidades formativas de los estudiantes, el apoyo que se tiene de las familias, la historia de la propia escuela, crear diversos puntos de partida para marcar los ritmos y prioridades de cada uno, además, ofrece orientaciones a los colectivos docentes para su elaboración, considerándolo como el instrumento de planeación que les permite dirigir y encauzar las acciones que contribuyan a la mejora de la calidad de sus centros educativos (SEP, 2019).

Por consiguiente, el PEMC tiene como objetivo brindar una educación integral a todos los estudiantes, por lo que, es importante tomar en cuenta las siguientes características para su elaboración:

- Basarse en un diagnóstico escolar compartido por toda la comunidad educativa.
- Enmarcarse en una política de participación y colaboración.
- Tener una visión de futuro.
- Ajustarse al contexto.
- Ser multianual.
- Tener un carácter flexible.
- Contar con una adecuada estrategia de comunicación.

Estas características permitirán ir trazando una ruta en el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), además de contemplar elementos para la organización de la estructura; como un diagnóstico, objetivos, metas, acciones, seguimiento y evaluación. Por lo que, dentro del diagnóstico como primer elemento de la estructura del PEMC, se consideran ocho ámbitos, los cuales son: aprovechamiento académico y asistencia de los alumnos, prácticas docentes y directivas, formación docente, avance de los planes y programas educativos, participación de la comunidad, desempeño de la autoridad escolar, infraestructura, equipamiento y carga administrativa (SEP, 2019).

Es importante mencionar que, de los ocho ámbitos, una vez que se cuenta con toda la información disponible y necesaria se puede decidir en qué ámbitos debe centrarse la atención y de esa manera abordarlos para cubrir las necesidades de la organización escolar.

Pero continuando con la estructura del PEMC, los objetivos y metas parte de lo que queremos lograr y hacia donde queremos avanzar, es recomendable establecer uno o dos objetivos que planteen lo que se pretende lograr y verificar al término de la vigencia del PEMC si se concretaron.

Establecidos ya los objetivos y metas, se definen las acciones para definir periodos y responsables que puedan comunicar resultados obtenidos, entonces en colegiado realizar una evaluación interna de la escuela y dar seguimiento a la ruta del PEMC.

Este seguimiento lo llevarán a cabo los docentes de la institución utilizando distintos instrumentos (rubricas, listas de cotejo) que diseñarán para identificar qué actividades no produjeron los resultados esperados y así retroalimentar oportunamente en la revisión periódica que se realiza en las sesiones de Consejo Técnico Escolar para prever las necesidades de cambio en la planeación del PEMC.

Es muy importante que los cambios previstos se registren en el PEMC, para que al finalizar el periodo de vigencia se efectuó una valoración de las causas de sus logros y aciertos de las acciones implementadas. Esta reflexión final ayuda a la

escuela para que pueda seguir adelante con su política de mejora continua e inicie un nuevo ciclo de evaluación y diagnóstico que derive en la mejora continua (SEP, 2020).

El seguimiento y evaluación son piezas clave en el desarrollo del PEMC, ya que la información que ofrecen permiten establecer si mediante la implementación del conjunto de acciones se favorece la incorporación de prácticas educativas y de gestión para el logro de los aprendizajes y reconocer la brecha entre lo planeado y lo que realmente se implementa.

1. 3. 1. Antecedentes del Programa Escolar de Mejora Continua.

En este apartado plantearemos los programas de gestión que han sido precedentes al Programa Escolar de Mejora Continua. A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, se implementaron distintos modelos en busca de fortalecer el mejoramiento de la educación, el primero de ellos, denominado Escuelas de Calidad (PEC), se implementa en 2001-2006, a través del fortalecimiento para la toma de decisiones que dieran atención a las problemáticas de las instituciones educativas en aras de mejorar la calidad de la Educación, por lo que, el trabajo coordinado que emprendió el director escolar junto con maestros y padres de familia para elaborar el “Proyecto escolar” que les permitirá participar y obtener un financiamiento económico para el desarrollo de las acciones establecidas en el proyecto en beneficio de la institución (SEP, 2007).

En el año 2007-2012, el Plan Sectorial propuso como objetivo impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en las diversas escuelas de Educación Básica con el propósito de apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento. Reconociendo a las TIC en el ámbito educativo y, en consecuencia, la instrumentación de estas tecnologías para innovar los procesos educativos y promover el desarrollo en los centros escolares del país (SEP, 2012).

Con este programa de gestión, se esperaba que la escuela y las TIC tuvieran una doble relación de beneficio, por un lado, la educación y los sistemas educativos

se convirtieran en un mecanismo para la “alfabetización digital”, al asegurar el desarrollo de la sociedad; por otro, la educación en sí misma podría beneficiarse al introducir las TIC como apoyo para el aprendizaje.

En el 2014-2015 se plantea la Ruta de Mejora Escolar que se propone como documento de gestión propio de cada escuela diseñado y planeado por el Consejo Técnico Escolar (CTE), en el ejercicio de su autonomía de gestión, dicho ejercicio incluye los procesos de planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas, orientados a que la escuela brinde un servicio educativo de calidad (SEP, 2014).

En ese sentido, la planeación que se realiza en la organización escolar, como parte del proceso sistemático, profesional, participativo y colaborativo que emprende el colectivo a través del trabajo horizontal y colegiado en el Consejo Técnico Escolar, para identificar a través del diagnóstico de su realidad educativa, prioridades, trazar objetivos y metas verificables, así como estrategias para la mejora del servicio educativo que prestan a los estudiantes.

El seguimiento que emprende el colectivo, integra las acciones para verificar cuidadosa y periódicamente el cumplimiento de actividades y acuerdos para el logro de las metas establecidas en la ruta de mejora escolar, por lo que, la evaluación es considerada como un proceso sistemático que contribuye a la recogida de información (cualitativos y cuantitativos) para tomar decisiones con el objeto de mejorar la actividad educativa.

A través de la rendición de cuentas, el director de la escuela, con el apoyo de los maestros, realizaban el informe de las acciones emprendidas para el logro de los aprendizajes durante el ciclo escolar, dicho documento era socializado a los miembros de la comunidad escolar, contemplando los resultados educativos, de gestión escolar y lo referente a lo administrativo y financiero; dicho informe era del conocimiento de la autoridad educativa, a través de la supervisión escolar.

La ruta de mejora escolar fue un documento que permitió sistematizar información relevante de la organización y toma de decisiones por parte de los miembros de la escuela, el cual estuvo vigente durante el ciclo escolar 2014 al 2017.

Para el ciclo escolar 2018-2023, derivado de la reforma educativa actual, en todas las escuelas de Educación Básica se implementa el Programa Escolar de Mejora Continua, el cual contempla principios, marco de referencia y ejes de actuación, que permiten construir un documento centrado en la mejora de los aprendizajes de todos los alumnos, el cual es diseñado y consensuado por el colectivo docente en los Consejos Técnicos Escolares.

El Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), es un documento conformado por características como; basarse en un diagnóstico escolar compartido por toda la comunidad educativa, tener una visión a futuro, ajustarse al contexto, ser multianual, tener un carácter flexible, contar con una adecuada estrategia de comunicación, además de una estructura que parte de un diagnóstico, objetivos, metas, acciones, que son elementos fundamentales que permiten llevar a cabo el programa y concluye con un seguimiento y evaluación.

Finalmente, el programa permite orientar, planear y materializar los procesos de mejora en las escuelas, propiciando la diversidad de opiniones y de intereses de los docentes, que buscan potenciar las acciones del Programa Escolar de Mejora Continua.

1. 3. 2. El marco normativo de la Mejora Continua en la Educación Básica.

El 15 de mayo de 2019, en el marco de una importante transición política de México, se expide el decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones en materia educativa de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

En él se contempla la creación de un Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, coordinado por un organismo público descentralizado, no sectorizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión,

personalidad jurídica y patrimonio propio, que se denominó posteriormente Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (SEP, 2020).

La Comisión Nacional de Mejora continua tiene por objeto coordinar la mejora en la educación, como un principio distintivo, en la búsqueda de la excelencia, citado en el artículo 3° Constitucional (DOF, 2019), este concepto se entiende como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico. Además, busca el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad.

En este sentido se le asignan las siguientes atribuciones:

- ❖ Realizar estudios, investigaciones especializadas y evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales del Sistema Educativo Nacional.
- ❖ Determinar indicadores de resultados de la mejora continua de la educación.
- ❖ Establecer los criterios que deben cumplir las instancias evaluadoras para los procesos valorativos, cualitativos, continuos y formativos de la mejora continua de la educación.
- ❖ Emitir lineamientos relacionados con el desarrollo del magisterio, el desempeño escolar, los resultados del aprendizaje; así como la mejora de las escuelas, organización y profesionalización de la gestión escolar.

Por lo que la mejora de las escuelas, sustentadas en sus acciones derivadas de los ámbitos; Aprovechamiento académico y asistencia de los alumnos, Prácticas docentes y directivas, Formación docente, Avance de los planes y programas educativos, Participación de la comunidad, Desempeño de la autoridad escolar, Infraestructura y equipamiento, Carga administrativa como; se retroalimentan de sus necesidades e información y el conocimiento de los procesos educativos y de las condiciones escolares, del trabajo docente, la organización escolar, el desarrollo profesional de docentes, los contenidos de enseñanza y aprendizaje que permiten trazar la ruta del Programa Escolar de Mejora Continua.

El documento de la mejora continua tiene tras de sí muchas ideas y aportes provenientes de consejeros técnicos, investigadores educativos y docentes que, directa o indirectamente, colaboraron con ideas, planteamientos, escritos y puntos de vista vinculados al qué hacer en el marco de una nueva visión de la educación para contribuir efectivamente a su mejora (SEP, 2020).

En él se expresan los principios que orientan el trabajo y se describen dos ejes de actuación:

I.- Emisión de lineamientos, criterios, sugerencias y programas para la mejora continua de la educación.

II.- Generación de conocimiento e información para la mejora continua de la educación: investigaciones, evaluaciones e indicadores.

Estos ejes de actuación están vinculados entre sí. Por un lado, se busca que los lineamientos, criterios, sugerencias y programas que emite la Comisión se fundamenten en el conocimiento y la información que ofrecen las investigaciones, evaluaciones y los indicadores.

Por otro lado, la generación de conocimientos e información se propone ser siempre relevante para los instrumentos normativos y programas de formación que integran el primer eje o para los actores a quienes éstos se dirigen y los procesos de mejora que puedan impulsar. Ambos ejes se refieren a la mejora continua de la educación y, por tanto, se articulan con el marco de referencia.

1. 3. 3. Principios de la Mejora Continua.

En este apartado puntualizaremos los seis principios que rigen a la mejora continua de la educación los cuales son: un enfoque de derechos en la educación, una visión humanista, la mejora continua como prioridad, un cambio educativo a partir de las escuelas, revalorización del trabajo docente y la inclusión-participación y colaboración (SEP, 2020).

El primer principio, (SEP, 2020), se basa en un enfoque de derechos y busca que la educación esté al alcance de todas y todos para que puedan participar de ella, garantizando la no discriminación, por lo que la educación debe preparar a las y los estudiantes para disfrutar, ejercer y defender sus derechos, así como los de otras personas.

El segundo principio, hace referencia a la visión humanista de la educación, la cual radica (SEP, 2020), en promover en cada persona, el desarrollo armónico de todas sus facultades, la construcción de comunidades y la formación de una sociedad de bienestar.

El tercer principio, resalta a la mejora continua de la educación como prioridad, busca una articulación de la evaluación y el aprendizaje, donde la primera sirva para la regulación del segundo, es decir, usar la evaluación para retroalimentar el aprendizaje más y mejor, en este sentido (Gardner, 2012) comparte que en la educación escolar aprendemos o simulamos aprender para ser mejor evaluados.

Por ello implica situar a la evaluación educativa en una posición privilegiada y concebirla como uno de los medios para la retroalimentación a la mejora continua, a través de distintos instrumentos, programas para que las escuelas y actores educativos identifiquen sus necesidades, retos y avances.

El cuarto principio (SEP, 2020), refiere al cambio educativo a partir de las escuelas, el cual parte de la premisa de que ese cambio educativo se va a dar en un proceso lento y no en un hecho que se alcance por decreto. Se considera que no hay una relación directa entre las propuestas de cambio planteadas por las autoridades educativas y su puesta en práctica en las escuelas.

Por lo que, el cambio hacia la mejora es un proceso complejo, pero sin duda posible cuando las comunidades escolares hacen un balance reflexivo y crítico de su situación y desarrollan sus propias estrategias de mejora, las escuelas son espacios heterogéneos e inacabados, vinculados con la vida cotidiana de las comunidades. Por ello, a pesar de que la Comisión Nacional de la Mejora Continua (Mejoredu) tiene la encomienda de impulsar la mejora del Sistema Educativo

Nacional en su conjunto, sólo al reconocer e impulsar las iniciativas de cada escuela es posible un cambio educativo pertinente y sostenible en sus contextos.

El quinto principio (SEP, 2020), la revalorización del trabajo docente, concibe al quehacer docente como una profesión compleja y multifacética, enmarcada en condiciones laborales desiguales, desprestigio social del que fueron objeto y se responsabilizó en gran parte por los resultados de logro en el aprendizaje escolar.

Ello implica considerar tanto la profesionalización asociada con el reconocimiento social y la importancia que éste otorga al desempeño de sus funciones, como al profesionalismo, relacionado con el manejo experto y el mejoramiento constante de su práctica (SEP, 2020).

Por último, el sexto principio resalta a la inclusión, participación y colaboración, como bienes públicos, los cuales en una tarea compartida que demanda de un trabajo colaborativo mediado a través del diálogo con diversos actores educativos y la comunidad escolar en la construcción de una formación integral como un objetivo en común, donde los alumnos disfruten y ejerzan sus derechos, por ello, es necesario establecer mecanismos de colaboración con distintas instancias y autoridades gubernamentales que puedan incidir en la mejora de la educación (SEP, 2020).

En conclusión, estos principios resumen el impulso de un verdadero enfoque humanista sobre la educación, el reconocimiento de la mejora educativa como el centro de las acciones del cambio educativo y desde esta perspectiva, concebimos la mejora continua de la educación como un proceso progresivo, gradual y sistemático, que orienta a garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación de todas las personas.

1. 3. 4. Criterios de medición de la Mejora Continua en la escuela.

Evaluar es una actividad esencial y natural para el ser humano, es un proceso que permite medir los avances de forma progresiva y gradual a través de criterios establecidos como una ruta para fortalecer la mejora continua en las escuelas (SEP, 2020).

Esta concepción relaciona dos aspectos, por un lado, la idea de mejorar a través de una evaluación de diagnóstico y por otro el seguimiento a través de la evaluación formativa.

La evaluación diagnóstica permite apreciar o valorar el estado inicial en que se encuentra lo que se pretende evaluar, demanda clarificar aquello que queremos alcanzar, un escenario deseable para la educación, en ella se establecen criterios según las necesidades y características de la organización escolar, los cuales son:

- ❖ Definir los problemas centrales, su magnitud y alcance, y proporcionar información que permita conocer las causas y efectos asociados con la situación.
- ❖ Examinar las relaciones entre las diferentes dimensiones, componentes y procesos que intervienen en la temática a evaluar.
- ❖ Obtener información sobre el punto de partida en el que se encuentra el objeto, proceso o situación a valorar para fundamentar la instrumentación de acciones de mejora.
- ❖ Considerar los contextos socioculturales –locales y regionales– desde el planteamiento de los propósitos y aspectos que serán evaluados.

Por otro lado, mejorar significa emprender una evaluación formativa como un proceso que permita acortar la distancia de los resultados que queremos y la situación en la que nos encontramos ahora, por lo que, está orientada a valorar el desarrollo y seguimiento con el propósito brindar retroalimentación para realizar ajustes que contribuyan a su mejora a través de los siguientes criterios (SEP, 2020).

- ❖ Proporcionar información y juicios sustentados que permiten a los actores educativos plantear y realizar cambios o ajustes en las prácticas, proyectos o procesos donde participan, en relación con un referente de mejora.
- ❖ Brindar retroalimentación útil para establecer rutas de acción encaminadas hacia la mejora.
- ❖ Impulsar la reflexión y el análisis crítico entre los actores educativos.

Siguiendo a Ravela (2017), la evaluación diagnóstica y formativa, debe ser integral, articulando enfoques y perspectivas sobre la integralidad de las evaluaciones, sus criterios son los ejes articuladores y la unidad de referencia para una mejora continua y un cambio educativo significativo.

La mejora continua es un proceso complejo, que implica en la comunidad escolar hace un balance reflexivo y crítico de su situación y desarrollar sus propias estrategias de mejora. En este sentido, “la educación como prioridad” es la articulación de la evaluación con el aprendizaje (SEP, 2020).

1. 4. La intervención de la Supervisión Escolar de la Educación Básica en el proceso de Mejora Continua en la Escuela.

Del Castillo y Azuma (2009), sostienen que no existe una política que atienda específicamente las necesidades de reforma y modernización de la supervisión escolar ni del supervisor, asimismo que favorezca una incorporación integral de ambos en el modelo de gestión escolar existente.

Sin embargo, los esfuerzos e intentos por conseguir que los centros escolares funcionen mejor, derivan en la intervención de la supervisión escolar, la cual determinan estrategias de cambio más adecuados para conseguir que los centros alcancen sus objetivos, esto implica generar las condiciones para que ocupe un papel en el proceso de la mejora continua.

El carácter estratégico de la supervisión, así como de la figura del supervisor escolar, ocupan una posición jerárquica y organizacional dentro de la estructura del

Sistema de Educación Básica, siguiendo a Del Castillo (2009), la supervisión escolar representa el enlace entre las autoridades educativas y las escuelas, a través del cual se transmiten las políticas y programas educativos a los centros escolares.

Es decir, la supervisión implica pensar necesariamente en la modernización de sus funciones y la incorporación oportuna del supervisor en la gestión escolar, por lo que Fullan (2002), ha sintetizado disposiciones que surgen de este nuevo paradigma del cambio dinámico y que deben ser tenidas en cuenta por la supervisión escolar. Estas disposiciones son:

- ❖ El cambio e implica incertidumbre y necesidad de aprender continuamente.
- ❖ Los problemas son inevitables en los procesos de cambio y sólo a través de ellos es posible encontrar nuevas soluciones.
- ❖ La previsión detallada de todo lo que va a implicar el cambio tiene el riesgo de no acertar en lo previsto.
- ❖ Los directores y los supervisores deben tener estrecha comunicación.
- ❖ Los centros escolares deben mantener conexión con su comunidad escolar y con su entorno.
- ❖ Los responsables de las innovaciones educativas y de la mejora de los centros son todos los que están implicados en su funcionamiento.

Estas propuestas implican el cuestionamiento de lo existente y de la reflexión de lo que se busca transformar en las organizaciones escolares, para lograrlo, se exige un esfuerzo sostenido y sistemático dirigido a cambiar las condiciones del aprendizaje y las condiciones internas de los centros, fomentando el trabajo en colectivo de supervisores, directores y docentes con el objetivo de conseguir las metas educativas de forma más eficiente.

De acuerdo con Castillo (2009), el cambio educativo sólo llega a ser significativo si se activan los procesos de acción-reflexión-acción en los sujetos que lo llevan a cabo de forma participativa, cooperativa, negociada y deliberativa. En la actualidad es indispensable una propuesta de cambio o innovación educativa a

través de un plan de trabajo que presente las líneas de acción que fomenten la mejora continua.

En este sentido, el plan de trabajo se lleva a cabo en los Consejos Técnicos de Zona (CTZ) constituye un espacio propicio para el análisis y la toma de decisiones sobre los asuntos educativos de la zona escolar, establecen una oportunidad para el desarrollo profesional docente y la mejora de las escuelas (SEP, 2019).

Sus tareas consisten en el trabajo colegiado entre el personal directivo y de supervisión para revisar los resultados educativos y las prácticas profesionales, a fin de tomar decisiones y establecer acuerdos y compromisos para mejorar la organización y el funcionamiento de las escuelas, por lo que la supervisión deberá establecer comunicación con las escuelas y visitarlas para organizar los servicios de apoyo, asesoría y acompañamiento técnico pedagógico, así como para realizar las actividades inherentes a su función (SEP, 2017).

1. 5. Las tendencias de la Mejora Continua desde la instancia de la Supervisión Escolar.

A partir del Programa Nacional de Educación 2001-2006, establece que el personal docente y directivo de cada escuela asume colectivamente la responsabilidad por los resultados educativos, establezca relaciones de colaboración entre sí y con el entorno social de la escuela y se comprometa con el mejoramiento continuo de la calidad y equidad de la educación (SEP, 2006).

La relevancia de esta política deriva en analizar la pertinencia de la actualización y funcionamiento de la supervisión escolar, además de la superación profesional de los supervisores frente a las nuevas demandas de conocimientos, habilidades y destrezas que reclama una nueva gestión escolar.

Por lo que, el punto de partida para cubrir estas demandas de la función de la supervisión escolar, según Del Castillo y Azuma (2009), es a partir de las tareas

que le competen, las cuales deben estar acotadas a funciones sustantivas con mayor impacto en el logro educativo.

Por ello, es relevante señalar las tendencias que son propuestas para la supervisión, las cuales resaltan:

- ❖ Una descripción más coherente del puesto. Esto supone una reducción de las funciones administrativas y concentrarse más en lo pedagógico para atender lo importante de lo urgente.
- ❖ Mayor apertura y transparencia; hace referencia a la disponibilidad de los informes por lo que se debe establecer medidas como notificar, con días de antelación, a los maestros de la visita que realizara el supervisor, así como discutir con ellos el reporte que surja de dicha visita y darles una copia de éste.
- ❖ Fortalecer el seguimiento; a través de la elaboración de un plan de acción, con el fin de corregir las fallas identificadas, buscando fortalecer un trabajo en colectivo.
- ❖ Evaluación de las escuelas y no de los profesores; en este sentido, los supervisores deben guiarse por información muy precisa acerca de cómo evaluar. Además, la supervisión requiere de trabajo en equipo y, por ende, de cambios importantes en las conductas y formas de trabajo tradicional de los supervisores.
- ❖ Incorporación en los sistemas de evaluación; esta tendencia sugiere agregar a las funciones de los supervisores la evaluación del sistema escolar, bajo la justificación de que son ellos quienes mejor conocen la realidad de las escuelas, lo que permitirá calificar cualitativamente, por ello se evalúa aspectos como la disponibilidad y uso del material pedagógico, el seguimiento de nuevos métodos pedagógicos, la gestión de los profesores y toda la información que sea útil para la mejora continua en la institución.

En este sentido, las tendencias buscan disminuir el conflicto entre roles, funciones y formas de trabajo (lo pedagógico y lo administrativo; el control y el

apoyo); la acción del supervisor tiene como foco a la escuela; monitoreo del sistema educativo y fortalecimiento de la autoevaluación de las escuelas por lo que la supervisión escolar busca romper con ese paradigma de control en lo administrativo.

A fin de fortalecer estas tendencias, Del Castillo y Azuma (2009) argumentan que se debe considerar que cada escuela presenta necesidades diferentes, por lo tanto, la supervisión debe ofrecer asesoría y apoyo a cada escuela, a través de visitas regulares. Ayudando a realizar una autoevaluación para detectar qué áreas de oportunidad necesitan retroalimentarse.

Los modelos, programas y proyectos de las reformas pedagógicas implantados durante los últimos años han implicado que las administraciones educativas busquen la participación de las estructuras de supervisión (jefaturas de sector, supervisores, jefes de enseñanza) para su instrumentación. Por lo que la relevancia de la formación, actualización y revalorización son elementos importantes de la estructura de la supervisión, ya que son considerados agentes de cambio claves para para la transformación escolar.

CAPÍTULO DOS. MARCO TEÓRICO

2. 1. La noción de mejora continua de los sistemas de la gestión de la calidad, teorías de la administración.

La influencia de Frederick W. Taylor con su teoría científica y Henry Fayol con su teoría clásica, revolucionaron la administración como una actividad diferenciada, encargada de supervisar y controlar el proceso de producción y trabajo en la época del siglo XIX, derivado de las grandes transformaciones del mundo globalizado y del progreso tecnológico. Según Torres *“la administración como una actividad socialmente útil y necesaria, para conducir y encausar el trabajo cooperativo de las personas hacia el cumplimiento de objetivos y metas de producción”* (Torres, 2014: 9-10).

En la visión de la teoría científica de la administración de Taylor, el trabajo humano se consideraba como una mercancía. Se creía que el mejor indicio de una buena administración consistía en mantener el salario lo más bajo posible y obtener buenas utilidades. Considerando que el trabajo de un obrero entrenado y bien dirigido lo podría ejecutar mejor y a bajo costo.

La teoría científica hace énfasis en la importancia de la coordinación de los departamentos de una empresa para evitar un funcionamiento desarticulado, al controlarlo se lograría una armonía empresarial que implicaría desde esta perspectiva, la disminución del despilfarro económico y la ineficiencia laboral. Taylor enfatizó que para cambiar la mentalidad de su época y modificar las actitudes imperantes de los patronos, obreros y del pueblo se requería asumir un nuevo pensamiento, pagar más al operario que produzca más.

Muchas de esas ideas, en la actualidad se mantienen en las relaciones dentro de las organizaciones escolares como la coordinación de roles y funciones que deben desempeñar los docentes, padres de familia y estudiantes, para lograr el objetivo en común, el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, la teoría clásica de Fayol se distingue por la especial atención en la estructura que debería tener una organización con el fin de lograr la eficiencia, a partir de un enfoque global y universal de la empresa, lo cual organiza en funciones técnicas, comerciales, financieras, de seguridad, contables y administrativas. Dentro de esas funciones retoman los elementos como: prever, organizar, mandar, coordinar y controlar, considerada como una unidad social, pero también una función administrativa conformada por personas que interactúan de manera permanente para el cumplimiento de un objetivo común.

En este sentido la administración desde una perspectiva clásica, implica la dirección racional de las actividades de una organización, con o sin fines de lucro. Implica planeación, organización (estructura), dirección y control de las actividades, diferenciadas por la división del trabajo. Por tanto, *“la administración es imprescindible para la existencia, la supervivencia y el éxito de las organizaciones. Sin la administración, las organizaciones jamás tendrían condiciones que les permitan existir y crecer”* (Chiavenato, 2008: 2).

La teoría de las Relaciones Humanas de Elton Mayo, rompe con los paradigmas de las dos teorías mencionadas, se enfoca en el trato que se le da al obrero como un elemento primordial en una organización. Esta teoría se considera como pionera en el estudio de la motivación, el liderazgo, la comunicación y los grupos informales.

Por último, en la teoría de los nuevos enfoques de la administración, la tecnología de la información (la relación de la computadora, la televisión y las telecomunicaciones) tienen un papel fundamental en las nuevas administraciones, además, de que el uso de la tecnología intensifica la globalización de la información y hace la principal fuente de energía de la organización, por lo que modifica profundamente el trabajo dentro y fuera de las organizaciones, constituyéndola como la principal herramienta para la mejora.

Esta era de la información y la comunicación trajo un nuevo contexto, lo que las organizaciones hacen y lo que deberían hacer, se hizo enorme e insuperable, surgiendo con ello varias técnicas de intervención y enfoques innovadores que

impulsaron el cambio organizacional, la mejora de la calidad y la calidad total, basadas en el benchmarking, con la finalidad de que las empresas mejoraran su eficiencia y productividad haciéndolas más competitivas.

La filosofía de la mejora continua se deriva del kaisen (del japonés kai, que significa cambio y zen, que significa bueno). Kaisen es una palabra que significaba un proceso de gestión y una cultura de negocios y ahora significa perfeccionamiento continuo y gradual, implementado por medio del involucramiento activo y comprometido de todos los miembros de la organización en lo que hacen y en la forma con la cual las cosas se hacen (Chiavenato, 2008: 505).

Por lo que la mejora continua en la organización, debe enfocarse en lograr resultados específicos centrados en los objetivos, la calidad de los productos y servicios que privilegian la mejora gradual. La calidad total se deriva de la aplicación de la mejora continua, impulsando al trabajo en equipo como pieza esencial para el desarrollo de acciones continuas y constantes para el cambio.

La calidad debe tener como objetivo las necesidades del usuario, presentes y futuras que representa la adecuación a la finalidad o al uso. Es la conformidad con las exigencias que señala que es lo total de las características de un producto o servicio referentes a marketing, ingeniería, manufactura y mantenimiento, por las cuales el producto o servicio, cuando en uso, atenderá las expectativas del cliente (Chiavenato, 2008: 506).

De acuerdo con Chiavenato (2008), para lograr una calidad se necesitaba de un proceso de evaluación continuo, por lo que se introdujo el benchmarking en 1979, como un proceso continuo para evaluar productos, servicios y prácticas de los competidores más fuertes y de aquellas empresas que son reconocidas como líderes empresariales. Es decir, el proceso del benchmarking buscaba sistematizar información para llevar un control de los productos con el propósito de mejorar y perfeccionar, su principal barrera es en cómo el administrador observa sus desempeños con paciencia y evidencias.

En este sentido las organizaciones actuales buscan transformarse en educadoras, a través de una la valoración continua del trabajo en equipo con respeto en las formas de pensar de cada miembro y la comunicación como parte fundamental para formar una nueva cultura, aumentando así su compromiso con la educación y el aprendizaje para administrar el conocimiento partiendo de una

evaluación o diagnóstico que le permitirá trazar sus objetivos y transformar actitudes, conocimientos, habilidades, competencias y una filosofía diferente en cada uno de sus miembros.

2. 2. La mejora continua y la organización desde el enfoque de la calidad total.

Los cambios sociales y económicos que se producen actualmente intensifican la competitividad en las organizaciones, aunado a la aceleración de la tecnología y las exigencias de los consumidores, ha provocado que las organizaciones, empresas e instituciones educativas impulsen procesos de evaluación continua y sistemática, a fin de garantizar la calidad (Colom, 2001).

Hablar de mejorar significa clarificar aquello que queremos alcanzar, en un escenario deseable para la educación, donde todas las personas ejercen su derecho de forma plena, según lo establece el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y la Ley General de Educación (LGE).

Por lo que, hablar de calidad es relacionar diferentes perspectivas técnicas, culturales y críticas que son parte de una organización escolar, las cuales van determinando los espacios de convivencia en la búsqueda de resaltar cualidades que distinguen a una organización. Es decir, la calidad está en estrecha conexión con los objetivos educacionales y estos dependen de los objetivos que establezca la organización escolar de forma interna de acuerdo a su necesidad, partiendo de un diagnóstico que le permitirá plantear y trazar metas en colectivo.

Existen diversas perspectivas cuando se habla de calidad, según Gairín (1999), ya no se trata solo de explicar a las organizaciones, se busca orientarlas en una determinada perspectiva y resaltar así su carácter instrumental. Por otra parte, De Miguel, habla de calidad de vida, calidad de las instituciones y calidad del trabajo, hace referencia a esa constante mejora que busca obtener logros, excelencia, eficiencia y efectividad. San Fabián, habla de una era cualitativa de reformas, donde *“elevar los rendimientos escolares de los estudiantes y las condiciones de trabajo existentes es una necesidad”*.

La calidad es interpretada de acuerdo a las necesidades y condiciones de su tiempo y lugar, *“calidad significa cosas diferentes para distintos observadores y grupos de interés, no todos comparten las mismas percepciones de las prioridades de un cambio”* (OCDE, 1991; citado en Torres, 2014: 21).

Mejorar un centro escolar supone elaborar un plan que debe ser aplicado durante un cierto tiempo y que está orientado a cambiar las condiciones en las que se lleva a la práctica el aprendizaje de los alumnos y a modificar el funcionamiento del centro escolar.

Martín (2002: 4-5) cita las siguientes consideraciones esenciales a tener en cuenta en relación con los procesos de mejora de los centros escolares.

- Los centros escolares son unidades de cambio.
- El cambio tiene un enfoque sistémico puesto que se trata de un proceso continuo.
- El cambio educativo, más que implementar propuestas externas, es un proceso de aprendizaje del centro.
- El foco del cambio son las condiciones internas y la cultura del centro.
- Necesidad de liderazgo interno y externo que conjunte la visión y las acciones del centro.
- La evaluación de los procesos de cambio es imprescindible.
- Los procesos de cambio y mejora no son una cuestión que afecte sólo a los centros.
- Las estrategias de aplicación son integradoras.

Valorar la calidad de un centro escolar, sólo puede hacerse desde la misma institución o por alguien perteneciente a ella *“que conozca muy bien sus necesidades, sus preferencias y las restricciones del contexto en el que se mueve, y que, además, pueda actuar en su nombre”* (Nevo, 1997; citado en Chiavenato, 2008: 27).

La evaluación juega un papel importante en la identificación de necesidades y la toma de decisiones, a fin de atenderlas, pero nunca eliminará por completo la incertidumbre de una decisión, ni la hará totalmente racional, puede ayudar, al

proporcionar información relevante en el momento oportuno, a fin de comprender el problema que se afronta, por ello, desde la perspectiva formativa de la evaluación, la información que se recupera es utilizada para la toma de decisiones para la mejora y el desarrollo de actividades que se llevan a cabo dentro del centro escolar.

De acuerdo con González (2009), llegar a una calidad implica el reconocimiento de la necesidad de mejora (identificar el problema y los agentes) y una evaluación preparatoria (analizar y valorar la situación presente o el problema) de este modo nos estaríamos introduciendo en un primer instante, en una autoevaluación, que en conjunto se trata de un modelo proactivo, inductivo y cíclico que comporta un aprendizaje continuo desde la experiencia, los discursos y las prácticas de los participantes, que comentan y reconstruyen progresivamente mientras toman decisiones y emprenden acciones.

Los aspectos técnicos o procedimentales de la evaluación deben contemplarse como herramientas que pueden diseñarse o elegirse a la medida de las necesidades. Pero lo realmente importante serían las motivaciones, así como la voluntad y la actitud del colectivo que son los que encaran el inicio de una mejora dentro de sus centros escolares, el desarrollo y la consolidación que resuelve un problema de interés general para el centro escolar, colocando al alumno en el centro.

La evaluación debe ser una actividad para mejorar (no un examen terminal); algo que venimos haciendo (no algo novedoso); iniciada por nosotros (no una inspección externa); basada en nuestros intereses (no impuesta); analítica y crítica (no a-científica); una expresión de nuestra inquietud profesional (no una valoración del rendimiento de otros); parte de un proceso de enseñanza y aprendizaje (no una opción extra); una apoyatura para formular mejores juicios (no una medición obligada); un esfuerzo de equipo (no desordenada); un refuerzo a prácticas educativas sólidas y transparentes (no una perpetuación de prácticas educativas frágiles y recelosas); una base para el desarrollo profesional como experiencia productiva y creativa, no un tiempo desperdiciado (Hopkins, 1988; citado en Torres, 2014: 69).

Por consiguiente, la identificación y planeación de la solución (clarificar la meta y diseñar las acciones de mejora) y la implementación de la solución (llevar a cabo las acciones de mejora) permitirán a la organización escolar trabajar en una mejora

continua, llegando a una evaluación conclusiva (valorando la implementación y efectos de la solución), asegurando así las condiciones para que la mejora se mantenga.

2. 3. El proceso de la mejora continua y su articulación con la eficacia y eficiencia de la organización.

La preocupación por mejorar el desempeño dentro de las organizaciones y establecer esquemas más eficientes y eficaces han motivado a docentes, directores, supervisores y jefes de sector a diseñar y plantear diversas alternativas de gestión, diseñar y experimentar esquemas para promover e implementar opciones de política educativa para los centros educativos que, desde el punto de vista de cada uno, constituyen la decisión más acertada para una mejora continua.

En las organizaciones escolares se retoma un movimiento de escuelas eficaces que surge en 1975 donde asume que se deben lograr resultados con los recursos que ya hay, además de diversas perspectivas de diferentes autores, dentro de un primer grupo Gairín (1999), define a las escuelas eficaces “*en la necesidad de reflexionar acerca de las variables sociales y familiares, que tienen un gran impacto en los resultados de la mejora continua*”, en este sentido y siguiendo con las propuestas de Shoemaker y Kerensky retoman la perspectiva del contexto familiar donde consideran lo siguiente:

- ❖ Las variables ambientales de la familia son importantes para explicar la variación en niveles de resultados académicos.
- ❖ Lo que el niño trae a la escuela es más importante que lo que pasa en el aula a la hora de determinar el tipo de persona que será.

Esta perspectiva impulsa la participación de los padres en la escuela, con el fin de involucrarse en la formación de sus hijos, generando situaciones eficaces como optimizando los resultados de los alumnos en la comprensión lectora y participación con materiales solicitados en clase. Analizar la eficacia o buscar la calidad supone definir objetivos y clarificar sistemas de medida para comprobar si esos objetivos se

han alcanzado, por lo que este hecho genera dos consecuencias directas; el uso de indicadores como promotores de determinados objetivos de la enseñanza y el compromiso de las escuelas con la mejora de su actuación.

Para que una escuela sea eficaz, se asume que se deben lograr unos resultados determinados con los recursos que dispone. Ser eficaz implica una reconcentración de lo que es básico a la enseñanza; significa deshacerse de los adornos y centrarse en la tarea esencial de la escuela: enseñar a los alumnos y mejorar los resultados escolares. *“Una escuela eficaz frecuentemente significa mejorar la destreza de los alumnos en lectura y matemáticas”* (Beare, Caldwell y Millikan, 1992; citados en Gairín, 1999: 293).

En un segundo grupo, se toma en cuenta las perspectivas de autores como Bolívar (2012), quien define una escuela eficaz como aquella, donde los alumnos y alumnas progresan más allá de lo que cabría esperar o podría predecirse desde sus condiciones de partida. Por otra parte, se considera que un centro es eficaz cuando promueve el progreso de todos sus alumnos más allá de lo que sería esperable considerando su rendimiento inicial y su historial, además, “que cada uno de ellos alcance el mayor nivel posible en todos los aspectos de su rendimiento y desarrollo, y se mantenga así a lo largo del tiempo” (Estrada, 2008: 33).

En estas perspectivas se retoman el involucramiento de los padres de familia, y se distinguen otros factores como el rendimiento y aprovechamiento de los estudiantes que varían según su contexto socioeducativo e historia institucional. De acuerdo con Estrada (2008), las características de las escuelas efectivas o eficaces comprenden: un fuerte liderazgo instructivo, posición académica y altas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos, implicación y colaboración de los padres, control organizativo de los alumnos, coherencia y articulación curricular e instructiva, control sistemático del progreso y logros de los alumnos, colaboración y relaciones de colegialidad entre el profesorado, desarrollo continuo del personal docente, autonomía y gestión local.

Así pues, las perspectivas que se proponen en este segundo grupo, consideran de manera relevante la participación de los padres de familia, alumnos,

docentes y directivo para lograr la eficacia y eficiencia en los centros escolares, los cuales son piezas fundamentales dentro del proceso de la mejora continua en la organización.

La teoría de gestión de acuerdo con Gonzáles (2009), contempla a la gestión como un cuerpo organizado de principios y regularidades que explican el funcionamiento de las organizaciones, lo que se aplica para guiar y prescribir cómo han de funcionar y como han de ser gestionadas con el propósito de que alcancen la mayor eficacia y eficiencia.

La teoría de gestión genera dos líneas teóricas: una considera a los centros escolares como organizaciones formales; otra, como organizaciones informales considerando a los individuos. Dentro de la estructura formal, se asume las metas de la organización escolar, para orientar el cómo debe ser y qué deben hacer los directivos para llevar a cabo la ejecución de acciones que contribuyan a su logro y de controlar las funciones de los docentes.

La estructura informal, asume que las motivaciones personales de cada miembro de la organización escolar, son una gran influencia en el funcionamiento de la organización, por lo que, desarrollan una estructura de interacción y comunicación espontánea propiciando un buen ajuste y acoplamiento dentro de la estructura, *“cualquier medida que garantice la satisfacción de los miembros será un medio para conseguir de ellos un mayor rendimiento para la organización”* (Scull y Conley, 1995; citados en Gonzáles, 2009: 7).

Por lo que, cada uno de los miembros en el trabajo en colectivo, serán un elemento indispensable para la toma de decisiones en la mejora continua dentro de los centros escolares.

2. 4. El ciclo de la mejora continua y la participación de los actores.

La mejora continua en el campo de la educación básica, inicia con círculos de calidad o círculos de control de calidad, con el propósito de decidir y solucionar problemas que afectan sus actividades comunes de trabajo. La idea-clave para la mejora continua es que *“las personas que hacen el trabajo lo conocen mejor que nadie para proponer recomendaciones que mejoren su desempeño”* (Chiavenato, 2008: 505).

En este sentido, los círculos de calidad orientan la toma de decisiones de la organización, así las decisiones se toman de abajo hacia arriba, sus miembros son libres para recolectar datos y hacer un cambio, contemplando una mejora continua dentro de su organización.

Por lo tanto, la mejora continua es una técnica de cambio organizacional centrado en las actividades de un grupo de personas que tienen como objetivo la calidad de los servicios educativos, en el planteamiento y operatividad de programas a largo plazo, que privilegian la mejora gradual y el paso a paso por medio de la intensiva colaboración y participación de las personas. Se trata de un enfoque acrecentador y participativo para obtener la calidad de los productos y servicios a partir de las personas.

En este sentido, el término mejora incide, precisamente, en el componente valorativo del cambio, pero no todo cambio presupone mejora ni sugiere renovación o perfeccionamiento, en otras palabras, juzgar un cambio como mejora, supone que es un cambio deseado, que se valora positivamente o que satisface un criterio de deseabilidad desde un marco interpretativo determinado. Por este motivo, un mismo cambio puede ser valorado como progreso o como retroceso, dependiendo del punto de vista.

Así pues, el cambio se ve inmerso en un ciclo que permite que la mejora continua signifique un proceso de gestión, el cual permite un perfeccionamiento continuo y gradual de las acciones, implementado por medio del involucramiento

activo y comprometido de todos los miembros de la organización en lo que hacen y en la forma con la cual las cosas se hacen.

De acuerdo con González (2009), el ciclo de la mejora continua, se trata de un modelo pro-activo, inductivo y cíclico, que comporta un aprendizaje continuo desde la experiencia: los discursos y las prácticas de los participantes, se revisan y reconstruyen progresivamente mientras toman decisiones, emprenden acciones y se relacionan. En consecuencia, todos los procesos implicados en un ciclo se influyen mutuamente y tienen un carácter dinámico, evolutivo y flexible.

Por lo tanto, toda acción de mejora debe estar precedida por actividades evaluativas de carácter preparatorio y debe ser completada con actividades evaluativas de carácter conclusivo. Las actividades preparatorias (previas a la acción de mejora) tienen por objeto lograr la identificación, comprensión y valoración tanto de un problema como de su solución (toma de decisiones y planificación). Por su parte, las actividades conclusivas (simultáneas y posteriores a la acción de mejora) buscan disponer de información de retorno que permita comprender la acción en sí misma y sus resultados (toma de decisiones y control) a efectos de corregirla y consolidarla.

Las actividades preparatorias contemplan a la iniciación de una auto-evaluación, que puede plantearse cuando algún(os) miembros(s) reconocen o constatan que un problema o necesidad, llevarán a la toma de decisiones efectivas para buscar y emprender una solución, es necesario el reconocimiento, entre lo que es y lo que debe ser.

Por consiguiente, el desarrollo del análisis y valoración del problema, se sitúan en la búsqueda de soluciones y, por tanto, en el desarrollo de la mejora, éste cabe entenderlo en dos sentidos complementarios. Uno, que desarrollar una mejora implica clarificarla y planearla; otro, que desarrollar una mejora supone ponerla en práctica e implementarla a través de la planificación como proceso en la búsqueda de soluciones. Por lo que, *“clarificar la meta o dirección permitirá comprender sus preferencias y determinar cuál es o en qué consiste la situación deseable, los*

resultados aceptables son, en definitiva, el estado futuro ideal al que se aspira” (Burke, 1992; citado en González, 2009: 278).

En este sentido, la consolidación de la mejora no concluye con su implementación, la parte más difícil es, precisamente, que se mantenga en el tiempo y se consolide hasta llegar a institucionalizarse, pues, debe analizar y valorar la propia puesta en práctica, tanto como sus efectos, para ver si la mejora contribuye a resolver el problema que la motivó inicialmente.

Por lo que, las actividades conclusivas proporcionan información de retorno a los participantes acerca del progreso y el impacto de las acciones emprendidas, esta información puede poner de manifiesto el éxito de la solución y de su puesta en práctica, o puede indicar la necesidad de profundizar en la evaluación del problema o de revisar el diseño e implementación de su solución.

Planeación, seguimiento y evaluación constituyen un proceso clave para reconstruir y consolidar la mejora, este aprendizaje puede orientar esa información sistemática acerca de las prácticas y los resultados que están produciendo. Y es aquí donde entra el proceso de mejora, pues no se puede controlar o mejorar la solución si no se sabe cómo funciona. Por lo que, analizar y valorar la implementación y los efectos de la solución, permiten asegurar condiciones para que la mejora se mantenga.

2. 5. Una aproximación al análisis de las políticas de mejora continua en educación, en cuanto a su diseño e implementación.

Las políticas de mejora continua a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de Educación Básica, como una de las principales reformas educativas en México desde 1989 hasta la fecha, por lo que estas se han abordado desde dos rutas de interpretación; análisis y aplicación (SEP, 2012).

Firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de Educación Básica y actualización del magisterio 1989-1994, su objetivo fue aplicar Programas Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, cuyos

objetivos específicos fueron: fortalecer en los seis grados de educación primaria el aprendizaje y el ejercicio constante de la lectura, la escritura y la expresión oral. Referente a la actualización del magisterio fue fortalecer su formación y lograr una actualización permanente y dotarlo de las condiciones adecuadas que requiere su importante actividad.

Proyecto Escolar 1994-2000, buscaba mejorar cualitativamente la educación en la enseñanza de la lecto-escritura, las matemáticas, las ciencias, gestión escolar; así como la participación de México en las evaluaciones internacionales. Además, se crea Carrera Magisterial en apoyo a la formación docente.

Programa de escuelas de Calidad 2000- 2006, estaba orientado principalmente a escuelas ubicadas en las zonas con índices de media a muy alta marginación, multigrado y escuelas con alumnos cuyos resultados en evaluación (ENLACE) fueron insuficientes, este programa tenía como objetivo en función de las necesidades de los alumnos, contribuir en la mejora del logro educativo.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), 2006-2012, estableció las bases del perfil de egreso de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y las competencias que debían desarrollarse en esta etapa.

Aprendizajes Claves 2012- 2018, tuvo como propósito mejorar la calidad y la equidad en la educación para que todos los estudiantes se formen integralmente y logren los aprendizajes que necesiten para desarrollar con éxito su proyecto de vida.

La Nueva Escuela Mexicana 2018-2024, tiene como propósito la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación.

Cabe mencionar que estas políticas se fueron estableciendo con un propósito fundamental, atender particularmente la necesidad de lograr una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación, así como la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial (SEP, 2012).

Así mismo, es importante enfatizar que estas políticas se desprenden de las reformas educativas y se utilizan para justificar políticas de gobierno o para promover cambios en las escuelas en mejora de los aprendizajes de los estudiantes, pueden diseñarse y ejecutarse por medio de un enfoque de arriba hacia abajo en el que una autoridad se aplica a transformar el entorno escolar o capacitar a los maestros en servicio o promover mudanzas en su formación inicial (Ornelas, 2020: 14).

Es decir, intentan instituir un modelo pedagógico a través de un proyecto cuyas modalidades de ejecución se inscriben dentro del marco histórico, por lo que, dentro del terreno educativo, su intervención se explica por el carácter de su proyecto educativo, en congruencia con su proyecto político, donde se establecen los fundamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociales de su política educativa, mismos que se materializarán en su programa y sus diferentes modelos educativos.

Política educativa se le puede definir como un curso de acciones implícitas y explícitas que surge primordialmente desde el gobierno, pero que es recreado de manera constante por los diversos actores sociales y políticos. Esto con el propósito de cumplir con las finalidades que el Estado se va fijando (Flores, 2017: 30).

Es decir, las políticas educativas, señalan que su planteamiento surge de la confrontación entre la política y la administración pública, en donde la primera fija los fines y la segunda los medios. Así, la política educativa pretende inaugurar una nueva administración pública que rompe con las viejas dicotomías entre políticos que deciden los fines y los administradores que ejecutan, o entre los políticos que deciden los fines y los administradores que definen los medios.

Así mismo, la política educativa es integral y abarca desde los procesos de formulación hasta la instrumentación, tomando en consideración las razones, fortalezas y debilidades de las líneas de interacción y decisión intergubernamental.

Por lo tanto, las políticas son públicas en tanto abren espacios de participación ciudadana y restringen el margen de operación gubernamental, con

base en acciones sociales que surgen de los intereses y necesidades de los gobernados. Es decir, política pública satisface los intereses de los ciudadanos, es fruto de la agregación de voluntades individuales, discutidas públicamente.

La política educativa, entendida como una política pública, está sujeta a las formulaciones de una política gubernamental, se dirige hacia los diferentes grupos sociales después de identificar los problemas más resultantes de anteriores cursos de acción, mismos que integrarían la agenda de gobierno; sometidas al análisis de políticas por los especialistas, quienes después de manejar toda la información obtenida, sugerirán las alternativas más viables para optimizar la toma de decisiones, consiguiendo así la satisfacción del bienestar general en el terreno educativo.

En México, las políticas educativas se mueven entre las tensiones que se derivan de las exigencias del desarrollo nacional y de la atención a las particularidades regionales, culturales y personales de los actores de la educación, aunado a las tensiones que devienen de la implantación de propuestas de organismos internacionales como el Banco Mundial, UNESCO; UNICEF en el marco de la globalización.

El sistema educativo mexicano se ha caracterizado por un constante cambio institucional, a través de su historia, impulsado por la política educativa en la búsqueda de reconstituirlo conforme a las emergentes fuentes de legitimidad social, que en la interacción se construye para la educación pública.

2. 6. Hacia la construcción de un modelo de análisis de la subjetividad y experiencia de los actores educativos de los procesos educativos de mejora continua.

2. 6. 1. La construcción social del actor educativo.

La realidad se construye socialmente, cada individuo define, propone, comprende, produce y construye perspectivas con referente a su realidad y conocimiento, que no solo son un elemento en el lenguaje cotidiano, sino que, *“llevan tras de sí un largo historial, pues el hombre de la calle vive en un mundo que para él es real, aunque en grados diferentes, y sabe, con diferentes grados de certeza, que este mundo posee tales o cuales características”* (Berger y Luckmann, 1968: 11).

Por otro lado, el lenguaje en la vida cotidiana nos permite pensar, actuar y utilizar nuestras interpretaciones, tipificaciones, sedimentaciones, que al interactuar nos permite comprender experiencias y construir nuevos significados, el lenguaje se puede utilizar como un instrumento para realizar una actividad intelectual conjunta, comprendiendo mejor cómo podemos emplearlo para considerar nuevas ideas y reflexionar conjuntamente sobre nuestras acciones.

En este apartado se recuperan las aportaciones de los autores Berger y Luckmann (1968), Potter (1996), Mercer (2001) y Gergen (2007) en torno a cómo los individuos construyen su realidad, el posible sentido que le dan a las cosas que existen a su alrededor desde sus experiencias, para que, al interactuar utilicen su lenguaje para construir y reconstruir significados.

Berger y Luckmann (1968) resaltan que en la realidad de la vida cotidiana se organiza en torno al aquí de mi cuerpo y el ahora de mi presente. Este aquí y ahora es el foco de atención a la realidad de la vida cotidiana, que se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que, para ellos, tiene un significado subjetivo de un mundo coherente que cada uno de nosotros construimos.

Además, en la vida cotidiana se presentan interpretaciones e instrucciones acerca de cómo proceder en la interacción social de la realidad cotidiana, a la que

se da por establecida y parte del sentido común de cada individuo, acompañada de situaciones cara a cara, que están presentes dentro de las relaciones que se dan entre los individuos.

En este sentido, las personas se construyen a sí mismas como poseedoras de unas expectativas o unos puntos de vista particulares, lo hacen según sus necesidades y de una forma que se adapte estrechamente relacionada a la interacción del momento, permitiendo a los individuos utilizar el habla y los textos para realizar una descripción ya que está estrechamente ligada a nuestras vidas y cualquier conversación que incluye relatos de sucesos.

Mercer (2001), expone que nuestras ideas para que sean reales para otras personas, tenemos que expresarlas con palabras (o mediante de una representación simbólica) en las prácticas cotidianas, lo que nos permite comunicarnos y adquirir nuevos conocimientos al interactuar con otras personas. Cuando uno habla, simultáneamente nos involucramos en la construcción del mundo. Esto sucede en dos sentidos principales, el primero, implicativo, y el segundo, pragmático. Es decir, en el primer sentido, la construcción del mundo depende del hecho de que el lenguaje no funciona como un arreglo o colección de sonidos, sino como un sistema de símbolos. Para calificar como símbolos, las entidades lingüísticas deben implicar un dominio de referentes; si no lo hacen, pierden su identidad como lenguaje. Por tanto, involucrarse en la producción del lenguaje normalmente supone crear un compromiso implícito con un dominio de referentes que no están contenidos dentro del lenguaje mismo. En efecto, el acto de hablar invita al oyente a aceptar a construir elementos.

Al mismo tiempo, el lenguaje tiene un aspecto pragmático, o como lo llamó Austin (1962) performativo. Esto es, como mover la torre en el ajedrez, abrazar a alguien o parecer desinteresado cuando se está bajo ataque. En sí mismo, es una forma de interacción social; y, como ejercicio, frecuentemente tiene efectos sociales.

Estas perspectivas, contribuyen a reconocer cómo los individuos construyen sus perspectivas y forman nuevos conocimientos, a través de las interacciones que establecen con otros, por lo que, la relación a sus experiencias y el empleo del

lenguaje, permite que los recursos mentales de varios individuos se combinen en una inteligencia colectiva y comunicadora, que permite a los interesados comprender mejor el mundo.

2. 6. 2. El actor social-educativo y las instituciones.

En la vida cotidiana solemos contrastar el simple hablar con actuar, pero algunas de las cosas más importantes que pasan o que hacemos que pasen son consecuencias de emplear el instrumento del lenguaje, pues con el lenguaje no sólo informamos y prometemos, sino que, también acusamos, defendemos, mentimos, negamos, ordenamos y persuadimos. El lenguaje es un arma en las batallas entre explicaciones, teorías e ideologías contrarias (Mercer, 2001: 29).

Al interactuar dentro de las instituciones las personas emplean el lenguaje para intentar resolver problemas, defender puntos de vista, diferencias y compartir conocimientos y comprensiones, logrando una comprensión conjunta que nos permite analizar el proceso de pensar colectivamente. Pues cuando hablamos con otras personas lo hacemos partiendo del supuesto de que entienden lo que queremos decir, también presuponemos que harán lo posible para aclarar las cosas con el fin de que las entendamos.

En este sentido, las instituciones están ligadas a una red de supuestos, es decir, un discurso compartido acerca de la naturaleza de los seres humanos, sus capacidades y su relación con el mundo y los otros. Por lo que, las instituciones no son edificios, máquinas, y currículum, son relaciones e interacciones entre personas.

González (2009), hace referencia que las instituciones son organizaciones en constante interacción con el entorno y forman parte de una red mucho más compleja de relaciones sociales, económicas, culturales de un momento histórico dado. Las instituciones están formadas por personas que se relacionan y construyen ciertos patrones de relación entre ellas; tienen ideas, concepciones, intereses, no siempre similares; trabajan de una determinada manera; tienen unos u otros problemas y conflictos, las instituciones no se reducen a lo burocrático y lo

estructuralmente establecido; en ellas también encontramos una dimensión relacional.

En este sentido, para comprender la dimensión relacional en las instituciones requiere atender, cuando menos, a las facetas micropolíticas y de interacción profesional en el seno de la organización. La primera, se articula en torno a las relaciones micropolíticas, desarrolladas, generalmente, en el plano de lo informal y con frecuencia implícito. A través de ellas, se ponen en juego diferentes intereses y capacidades de poder influenciar en los acontecimientos organizativos. La presencia de conflictos, pactos más o menos explícitos, dinámicas de control, negociaciones, luchas, utilización de estrategias por parte de individuos o grupos en el centro escolar para conseguir que sus intereses pasen a formar parte de la vida organizativa, son algunas de las manifestaciones de la vida micropolítica en las instituciones escolares.

Por otra parte, en el contexto organizativo de la institución, ocurren relaciones profesionales entre sus miembros que configuran en gran medida el funcionamiento educativo de aquél. Los actores han de llevar a cabo la actividad educativa y para ello han de mantener relaciones de trabajo. Éstas pueden adoptar formas diferentes en la realidad cotidiana de cada institución, aunque existan normativas y documentos formales que tratan de definir las y regularlas, en algunas instituciones quizá sean relaciones en las que predomina el individualismo, o mantenidas sólo por razones formales y burocráticas; en otros, pueden existir relaciones profesionales conflictivas, de enfrentamiento acerca de cómo hacer las cosas o ir solucionando los diversos problemas; o relaciones de cooperación y coordinación en las que predomina el trabajo conjunto y en colaboración en torno al currículo y la enseñanza que se está desarrollando, su coordinación y su mejora.

2. 6. 3. La cultura escolar y el papel de los actores escolares en su construcción.

La cultura constituye el principal elemento de cohesión de las organizaciones y el filtro de percepción de la realidad por parte de sus componentes, controla la fuerza de los compromisos y otorga sentidos a las acciones que se desarrollan en el interior de la organización, además está ligada a una red de supuestos, es decir, un discurso compartido acerca de la naturaleza de los seres humanos, sus capacidades y su relación con el mundo y los otros.

Beare (1992), propone la existencia de dos conceptualizaciones derivadas del uso que de este término de cultura que han hecho, por una parte, antropólogos/sociólogos y por otros literatos y artistas. Desde la perspectiva antropológica/sociológica, *“la cultura se identifica como el conjunto de significados, conocimientos, símbolos y experiencias que comparten y expresan un determinado grupo social”* (Gairin, 1999: 366). Su expresión se manifiesta a través de rituales, ceremonias, imaginaria o símbolos que sirven para unir al colectivo, reforzar las interacciones personales y dar apoyo social. La cultura está orientada y mantenida socialmente, es heredada mediante un sistema de transmisión y experiencia de trabajo con formas simbólicas y está sujeta a cambio a partir de diálogos del individuo o grupo social.

Por otra parte, desde la perspectiva estética, *“la cultura se asimila a un conjunto de manifestaciones que tienen valor en y por sí mismas y que son conocidas genéricamente como artes”* (Gairin, 1999: 366). Aborda, por tanto, manifestaciones de ámbitos como la pintura, música, ballet, ópera, grabado, poesía, literatura, arquitectura, escultura y otras manifestaciones de la expresión artística y creativa. En esta perspectiva representa un esfuerzo sistemático por conseguir una realidad que refleje los ideales más altos de la persona humana, supone la búsqueda de la perfección, como la síntesis de lo ético y lo racional, que nos transporta, al menos desde el punto de vista conceptual, por encima de las debilidades humanas.

Asimismo, en los centros educativos estas dos perspectivas suelen trabajar juntas, ya que seleccionan, desarrollan y manifiestan propuestas artísticas, pero, además, se configuran como organizaciones contextualizadas que se soportan en historias y ritos propios. Por ello, resulta tan importante como conocer los símbolos expresados al analizar su significado e interpretarlo.

El interés por conocer y escribir los componentes culturales tiene una doble finalidad, por una parte, comprender las variables que inciden en el funcionamiento de las organizaciones; por otra posibilitar procesos de intervención que faciliten el desarrollo de las organizaciones.

La cultura es un elemento mediador que influye y es influenciada por un conjunto de factores, entre los que se cita la estructura real, el rol de los directivos, los procesos que se aplican en los centros o las relaciones que mantienen padres y demás miembros de la comunidad (Coronel, 1994; citado en Gairín, 1999: 368).

En este sentido, González (2009) retoma a las instituciones como parte de una sociedad que han ido desarrollando su propia cultura. En tal sentido, se suele utilizar la expresión cultura escolar para referir aquella que caracteriza a esta institución y que se ha ido configurando históricamente muy mediatizada por las condiciones socio-económicas, políticas, culturales que la rodean. Así lo reflejan definiciones de cultura escolar como las siguientes:

Conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar (Pérez, 1998: 127).

Definitivamente, no es sencillo hablar de la cultura del centro escolar, pues, de entrada, no existe una acotación conceptual unánimemente aceptada de la misma. Aspectos como: creencias profundamente arraigadas que se comparten en la organización por parte de los actores, reglas no escritas, el modo de hacer las cosas en la organización, significados compartidos, creencias y expectativas compartidas,

valores y creencias que subyacen a una organización, son una muestra de la diversidad de elementos a los que se alude para tratar de definirla.

Sin embargo, cuando hablamos de la cultura que se genera en el centro escolar estamos haciendo referencia al conjunto de supuestos, creencias, valores, normas implícitas, rutinas y formas de hacer que se van construyendo socialmente en la organización, y que subyacen a lo que se piensa y se hace en el centro, así como a sus traducciones prácticas y más concretas.

Es un modo de expresar que en el centro escolar existe una dimensión organizativa, que se ha ido generando a partir de las experiencias compartidas, las percepciones subjetivas, incluso emocionales de la organización y lo que ocurre en ella, los modos particulares de relacionarse e ir haciendo las cosas; una dimensión que no es objetiva, ni fácil de captar, ni posee un carácter formal, pues está implícita, siendo incluso, con frecuencia, inconsciente. Ese componente organizativo está ligado a contextos concretos, vivencias subjetivas, interacciones sociales y profesionales, y representa de algún modo, el mundo de significados que dan sentido al modo de funcionar de la organización.

Es decir, que se trata de una dimensión implícita de la organización, y también colectiva, cuando hablamos de la cultura del centro escolar no nos referimos o estamos pensando en los valores, las creencias, los supuestos, etc., de miembros particulares del centro, sino de aquellos que son mantenidos simultáneamente por varias personas. No necesariamente por todos sus integrantes, pues no siempre los valores, las creencias, los supuestos que articulan el funcionamiento de un centro son plenamente compartidos. En los centros, por lo que no existe una cultura unitaria, unívoca y compacta, sino subculturas diversas ligadas a grupos particulares o a unidades organizativas en el centro.

Por lo tanto, en la dimensión organizativa el núcleo de interés se sitúa en aquellos más visibles y objetivos, tales como las estructuras formales, sus diversos elementos y la relación entre ellos. Cuando el foco de atención se orienta hacia el estudio de los aspectos humanos de las organizaciones (motivación, satisfacción, participación, etc.) se empieza ya a reconocer que en ellas existen elementos que

no se pueden observar ni captar con facilidad y se hablará de clima, un concepto con el que se trataba de transmitir la idea de que en las organizaciones existe una 'atmósfera' o ambiente determinado, de modo que, aunque tengan estructuras similares, cada una es distinta.

Asimismo, es evidente en el argumento, tan ampliamente sostenido en nuestros días, según el cual los centros escolares han desarrollado, que tienen cierto tipo de cultura, pueden lograr mejores resultados y tener más éxito; se defiende que las culturas pueden y deben ser gestionadas, y se añade que son los directivos de la escuela los que habrán de desempeñar un papel clave a la hora de modelar, conformar, modificar, reorientar, en definitiva, gestionar la cultura del centro de tal manera que promueva la eficacia y calidad del mismo.

En este sentido González (2004), opina que la dimensión organizativa impregna a las diversas facetas del centro escolar: la cultura que se ha ido configurando a medida que sus miembros se han ido enfrentando diariamente al quehacer y a las diversas situaciones en la organización, se manifiesta en los diversos ámbitos de la vida del centro. De ahí que los centros escolares no sean ni funcionen todos del mismo modo, han elaborado tipologías para etiquetar el conjunto de características y rasgos culturales de los centros escolares, así como para poner de manifiesto que algunas culturas organizativas contribuyen más adecuadamente que otras al aprendizaje de los alumnos y profesores. Por lo que, muestran el modo de ser y funcionar de los centros escolares y difieren en unos u otros casos, en relación con unos u otros aspectos organizativos, en función de la cultura predominante en la organización.

Las culturas en los centros escolares permiten expresar la complejidad del entramado cultural de las organizaciones escolares. También alude a que la cultura desarrollada en cada centro escolar no siempre es coherente, cohesiva y compacta.

Viñao (2006) menciona que no existe una sola cultura escolar, por ello parece preferible hablar, en plural, de culturas escolares. Los centros de primaria tienden a desarrollar, una cultura caracterizada por la importancia dada a la atención y el

cuidado a los alumnos, y por el sentido de propiedad y control que mantienen los profesores con respecto a los niños y niñas que tienen a su cargo en el aula.

En este sentido, la cultura escolar no es por supuesto, una consecuencia o un producto específico del proceso de los sistemas educativos, su existencia está ligada a los orígenes de la escuela como institución:

- a) Ha reforzado las relaciones de dicha cultura con los niveles educativos articulados, el proceso de profesionalización docente y la formación de los códigos disciplinares de las materias impartidas;
- b) Ha planteado la cuestión de la no siempre bien avenida relación de la misma con las reformas estructurales y curriculares llevadas a cabo desde los poderes públicos.
- c) Ha sistematizado y estandarizado aspectos curriculares y organizativos como, entre otros, las nociones de curso, grado, etapa, ciclo o nivel y, con ellas, la segmentación temporal del currículum.

La cultura de la organización escolar, se ve inmersa dentro de una construcción colectiva que permite a la organización la toma de decisiones en los aspectos curriculares, pedagógicos y organizativos.

2. 6. 4. Construcción de una visión colectiva de la organización

La comunicación es un proceso fundamental que permite una construcción colectiva dentro de las organizaciones escolares. Ciertamente es que no todos los problemas implican necesariamente deficiencias o fracasos por la comunicación, pero es muy difícil pensar en algún aspecto de la interacción didáctica u organizativa, dentro o fuera de las aulas, que pueda separarse o aislarse del componente comunicativo.

La tarea principal que concierne a los centros escolares conlleva la comunicación de un currículum a través de procesos y actividades que denominamos enseñanza y aprendizaje, lo que supone transacciones de símbolos a través de múltiples formas verbales y no verbales.

En este sentido, los directores, jefes de estudio, secretarios, coordinadores, inspectores, orientadores, especialistas y asesores pasan buena parte de su tiempo comunicando. Como grupo social organizado, el centro escolar depende para su buen funcionamiento de establecer medios y procesos de comunicación apropiados que permitan concertar decisiones, planear, trasladar metas a actividades concretas, coordinar tareas, evaluar, intercambiar información con familias u otras instancias del entorno y, en último término, desarrollar formas compartidas de sentir, de pensar y de obrar.

Leithwood (2000) señala que la organización que aprende de manera autoritaria puede cambiar y mejorar, no por mandatos y regulaciones, sino implicando a todos sus miembros en expresar aspiraciones, crear futuros deseables, dialogar, trabajar y desarrollar capacidades colectivamente en el centro escolar, y en él la comunicación puede plantearse a tres niveles: interpersonal, intergrupala e interorganizativa.

Si nos desplazamos de izquierda a derecha, iniciaremos con el nivel interpersonal a través de lo que representa y ocurren gradualmente una serie de cambios: el número de personas implicadas se va incrementando; los mensajes empleados se van haciendo menos personales y más genéricos en su contenido; las personas involucradas se van alejando cada vez más física y emocionalmente, marcándose sus diferencias; y se van haciendo necesarias una organización y una tecnología más complejas.

Al nivel intergrupala, la comunicación organizativa indica la contextualización de la comunicación en las relaciones de los individuos dentro de un orden organizado, representado por el centro escolar, dado que, este tipo de entidad organizada e institucionalizada no puede entenderse al margen de su interacción con el entorno, la denominación puede hacerse extensible a la comunicación entre el centro escolar.

El nivel interorganizativa hace posible el desarrollo de significados que sirven de cimiento a la realización de tareas y la consecución de metas en un contexto organizado y compartido, por medio del diálogo profesional, que guíen las prácticas

que realizan. Por otro lado, González (2004) comenta que la comunicación organizativa tiende a adoptar la forma de redes y permite una construcción colectiva.

Las redes formales son canales de comunicación sancionados explícitamente por el centro escolar y relacionados directamente con sus metas y ámbitos de funcionamiento. Según el modelo tradicional de organización burocrática, están expresamente reguladas y atraviesan la organización por medio de la jerarquía de autoridad, siendo común diseñarlas de acuerdo con los siguientes principios: los canales de comunicación deben ser bien conocidos, los canales deben conectar a cada miembro de la organización, las líneas de comunicación deben ser tan directas y cortas como sea posible, hay que seguir por completo la red de comunicación, cualquier comunicación es autenticada por la persona correcta ocupando una posición y dentro de su autoridad para emitir el mensaje.

Por otra parte, las redes informales consisten en pautas comunicativas que no están contempladas en la estructura organizativa y surgen como expresión natural o espontánea de las relaciones interpersonales que ocurren en el centro escolar, la comunicación informal entre miembros del centro escolar se construyen sobre bases muy variadas y diversas, pero en general: está muy determinada por factores de proximidad o afinidad (personal y profesional) entre las personas y es cambiante y no acontece linealmente sino mediante racimos, lo que contribuye a su rápida difusión y a la imprevisibilidad de su desarrollo.

De modo que, la rumorología, los corrillos o camarillas, las conversaciones entre pasillo, son formas típicas de comunicación informal, fruto del deseo de conocer lo que sucede en el centro escolar, de la necesidad de sincerarse o de no ocultar lo que se juzga inconveniente manifestar por otros medios. En este sentido, suele afirmarse que las personas que están integradas en grupos informales o pandillas tienden a alcanzar una comprensión rápida sobre todo aquello que les afecta, pues existe una comunicación franca y fácil en torno a hechos o sucesos dentro y/o fuera del centro escolar.

En consecuencia, las redes informales cumplen funciones importantes que complementan la comunicación formal. En este sentido, suele afirmarse que las

personas que están integradas en grupos informales o pandillas tienden a alcanzar una comprensión rápida sobre todo aquello que les afecta, pues existe una comunicación franca y fácil en torno a hechos o sucesos dentro y/o fuera del centro escolar, por lo que:

- ❖ *Reflejan la calidad de la actividad: es indicativa de una cultura organizativa abierta y activa donde unos valoran y aprenden de otros. A menudo, se asocia la cantidad y calidad de los canales de comunicación informal a un sentimiento de comunidad que comparten todos los miembros y colectivos del centro escolar.*
- ❖ *Satisfacen necesidades sociales y de afiliación: se identifican entre sí como miembros de un grupo, obtienen apoyo psicológico o pueden acomodarse más fácilmente cuando están recién llegados al centro escolar. También permiten reducir las diferencias entre los miembros.*
- ❖ *Llenan un vacío de información: transmiten una gran cantidad de información o, al menos, aquella que no sigue los canales formales.*
- ❖ *Proporcionan significado a la actividad: Cuando los mensajes se transmiten informalmente aumenta la posibilidad de precisar su comprensión: las personas pueden clarificar su significado o captar mejor su sentido, completar información, evitar malentendidos o controversias (Sáez y Miskel, 2001; citados en González, 2004: 117).*

Las redes informales tienden a propiciar un tipo de comunicación más expresiva, directa y placentera. Pero, quizás, su mayor desventaja sea la posibilidad de que alimenten malentendidos o difundan rumores sin fundamento, pero se debe tener en cuenta y presente en el trabajo que se lleva en las organizaciones escolares.

2. 6. 5. Los aprendizajes colectivos en las organizaciones escolares.

La palabra conocimiento no sólo se emplea para designar la información contenida en el cerebro de un individuo, sino que también se emplea para designar la suma de lo que saben “*las personas, los recursos compartidos a disposición de una comunidad o sociedad*” (Mercer, 2000; 25).

En este sentido, la mayoría de las veces, cuando hablamos en la organización con otras personas lo hacemos partiendo del supuesto de que entienden lo que

queremos decir, también presuponemos que harán lo posible para aclarar las cosas con el fin de que las entendamos y dentro de estas, los aprendizajes que se comparten y se construyen cuando hablamos. De modo que, el producto de una conversación suele ser el logro de un conocimiento nuevo, en conjunto y común. *“El lenguaje permite que los recursos mentales de varios individuos se combinen en una inteligencia colectiva y comunicadora que permite a los interesados comprender mejor el mundo e idear maneras prácticas de tratar con él”* (Mercer, 2000: 23).

Por otro lado, Gairín (1999), señala que los aprendizajes en colectivo de las organizaciones escolares se dan a través de estrategias de dinamización, pues las realidades de los centros quedan configuradas por factores externos e internos que interactúan entre sí, potenciándose o condicionándose. Los factores externos actúan como marco, son expresión de los condicionantes socioculturales de carácter general o próximo y adoptan formas de acuerdo a las necesidades del contexto, al marco normativo y a la ordenación que se hace del sistema educativo. Los factores internos hacen referencia tanto a la ordenación de los elementos estáticos de la organización (planteamientos institucionales, estructura y sistema relacional) como a la consideración de los aspectos dinámicos (dirección y funciones organizativas: planificación distribución de tareas, actuación, coordinación, evaluación e innovación).

Estos factores internos retoman algunas posibles estrategias en función de la compleja realidad de la organización de los centros escolares y la multitud de situaciones que en ellos se dan y permiten tomar en cuenta variadas estrategias en función del ámbito considerado (académico, administrativo, de representación) y del contenido de actuación (estructural, operativo). Igualmente, se podrían identificar las actuaciones de acuerdo al nivel educativo y a los grupos implicados y al grado de desarrollo organizativo existente (mínima o máxima implicación del personal, recursos existentes).

Benne (1969), propone una agrupación de estrategias de cambio en función al trabajo colectivo de las organizaciones escolares y estas son:

- a) El basado en la aplicación del poder, nos acercaría a los planteamientos legislativos y administrativos: se delimita una norma que regula la actividad.
- b) Orientaciones psicológicas, que confían en la persona como objeto activo que busca solución a sus problemas. Las estrategias dirigidas a la mejora de la solución de problemas, al cambio de actividades y valores o al desarrollo personal, serian algunas propuestas.
- c) El tercer enfoque, calificado de empírico-racional se apoya en un proceso de racionalidad y utiliza a la investigación científica como el mejor medio para ampliar conocimientos y comprobar los resultados en la práctica.

Por otro lado, las estrategias de cambio se clasifican de la siguiente manera: “a) las dominadas por expertos o de implementación dirigida; b) las dominadas por expertos en medio socio cultural o de adaptación limitada, y c) las estrategias de carácter contextual o de implementación abierta” (Short, 1983; citado en Gairín, 1999: 406).

De la Torre (1994), establece seis tipos de estrategias a partir del examen de los roles potenciales del cambio educativo:

- 1) Estrategia de valores, que supone tomar decisiones de acuerdo a una prioridad de valores exigida.
- 2) Estrategia racional, apoyada en investigaciones y argumentos lógicos.
- 3) Estrategia didáctica, cuando el adoptante admite la innovación, pero carece de formación suficiente para ponerla en práctica.
- 4) Estrategia psicológica, relacionada con la implicación de la persona en la innovación.
- 5) Estrategia de compensación económica por participar en la innovación o de sanción si no se hace.
- 6) Estrategia de autoridad que tiene que ver con la coacción.

Las combinaciones de las diferentes perspectivas de estrategias nos dan idea de las orientaciones que podemos adoptar en la innovación y trabajo en colectivo para las organizaciones escolares. La mejora de la acción a través del aprendizaje en colectivo se debe desde la propia realidad social. A través de un proyecto curricular de centro en tiempo y con estructura determinada. Los compromisos adquiridos a partir de los planteamientos institucionales existentes (Proyecto educativo, proyecto curricular), la creación de estructuras de gestión (comisiones responsables) o académicas determinadas (departamentos, comisiones, curriculares).

La selección y aplicación de diferentes estrategias supone un conjunto de decisiones con implicaciones ideológicas y metodológicas que asumen como imprescindible la existencia de una alta coherencia entre las diferentes estrategias a desarrollar, si se quiere evitar disfunciones e incluso conflictos. Igualmente, habrá que considerar las condiciones que su aplicación exige, particularmente en lo referente a procesos de formación, tiempo de acción y recursos humanos, materiales y funciones precisas.

El conjunto de estrategias operativas adquiere una importancia fundamental, en la medida en que pueden hacer realidad una determinada filosofía (participación, colaboración) o posibilitar la eficacia de la práctica desde el interior de las organizaciones escolares.

De acuerdo con González (2004), en las organizaciones escolares de educación primaria, desde el punto de vista estructural, los profesores están organizados en equipos, con vistas a asegurar la coordinación del currículum y enseñanza que reciben los alumnos que tienen a su cargo. Los equipos docentes son colectivos organizados para coordinar la enseñanza que reciban los alumnos de los que se hacen cargo los profesores que lo integran.

Rué (2001), los define como aquella organización de enseñantes de naturaleza colaborativa, que comparte la responsabilidad educativa sobre un mismo contingente de alumnos en un determinado tramo de su escolaridad, ya sea en un mismo nivel o curso o en un mismo ciclo educativo, en un mismo establecimiento escolar.

Es decir, con una organización en equipos, los centros de primaria se dotan de una estructura que posibilitará, si ocurren los procesos de trabajo adecuados en su seno, que la experiencia educativa ofertada por el centro en cada uno de los ciclos educativos sea coherente y no existan saltos o rupturas en lo que respecta a metodologías, criterios y métodos de evaluación y acciones de tutoría entre los diferentes cursos que componen el ciclo. Pero, si la coordinación del profesorado de primaria se reduce exclusivamente a la realizada en sus respectivos equipos de ciclo, se corre el riesgo de que cada uno de ellos funcione como un compartimento estanco, de modo que la continuidad y coherencia curricular entre ciclos podría verse mermada.

La planeación también suele alcanzar un estadio en que hace virtualmente necesaria la intervención de colectivos de personas, si bien la naturaleza de esa intervención puede variar entre ellos: particularmente, cuando los procesos y tareas de los que depende son complejos e interdependientes, y los recursos (por ejemplo, el tiempo) que se precisan para emprenderlos son muchos. En tales casos, la ejecución de estos procesos y el volumen de los recursos que van a ser empleados previsiblemente harán necesario o, al menos, conveniente el concurso de colectivos de personas (como ocurre en una organización compleja).

Hablar de una cultura organizativa del centro escolar que permita el aprendizaje en colectivo no es sencillo, pues, de entrada, no existe una acotación conceptual unánimemente aceptada de la misma. Aspectos como: «creencias profundamente arraigadas que se comparten en la organización», «reglas no escritas», «el modo de hacer las cosas en la organización», «significados compartidos», «creencias y expectativas compartidas», «valores y creencias que subyacen a una organización», son una muestra de la diversidad de elementos a los que se alude para tratar de definirla y conseguirla.

Por consiguiente, el trabajo en colectivo varía, en el grado de individualismo o de colaboración y apoyo entre profesores. En los centros con culturas individualistas, la práctica de la enseñanza casi nunca se discute entre los colegas –se carece, incluso, de un lenguaje para discutir–, predomina el individualismo

profesional y la rutinarización. En los que han desarrollado culturas de colaboración, predominan normas de trabajo conjunto, de reflexión sobre la práctica y su mejora, y se generan oportunidades para que unos docentes aprendan de los otros.

La cultura es, de ese modo, un elemento clave para la comunicación y coordinación en la organización, para el adecuado funcionamiento de la organización. Porque no importa sólo el hecho de compartir creencias, valores, concepciones y convicciones, sino también cuáles son, sobre qué versan, qué propuestas pedagógicas anidan. *“La existencia de una cultura compartida, y mantenida por los miembros de una organización o de un grupo, no justifica ni garantiza un adecuado funcionamiento de la misma; las culturas organizativas, o sus subculturas, pueden ser disfuncionales al desarrollo de la organización”* (Deal y Peterson, 1999, citados en González, 2004: 182).

Dentro del proceso de construcción de la cultura, debemos tener en cuenta que el proceso no es lineal, los integrantes del colectivo desarrollan supuestos, expectativas, hábitos y creencias que constituyen la norma dentro de ellas. *“Aquellos que esperan desarrollar culturas del centro escolar fuertes y saludables han de mantenerse vigilantes para que no enraícen semillas de mala cultura, como la no disposición a aceptar la responsabilidad, el trabajar en aislamiento, las guerras de territorios, y el confundir actividad con eficacia”* (DuFour y Burnette, 2002: 1)

El aprendizaje colectivo en las organizaciones escolares parte de factores externos e internos, que debemos tener presente al planear estrategias para proyectos de gestión. Por lo tanto, es posible comprender lo que ocurre dentro de las organizaciones, a través de la articulación de las interacciones subjetivas de los individuos que forman parte de la misma, el análisis de las estructuras objetivas que estos producen. Por ello, la importancia de conocer y comprender las perspectivas de los supervisores del sector 08, en la toma de decisiones que sustentan en las organizaciones escolares y su incidencia en los procesos de aprendizaje y aprendizajes colectivos.

CAPÍTULO TRES: DISEÑO METODOLÓGICO

3. 1. La metodología cualitativa.

En este apartado haremos una exposición acerca de la naturaleza de la investigación cualitativa en términos de ir aclarando o precisando algunas categorías que nos permitieron trazar una ruta para arribar a la pregunta de investigación que nos hemos propuesto.

Para ello recurriremos a autores como Taylor y Bogdan (1984), Flick (2007), Rodríguez et al (1996), Erickson (1989), Denzin y Lincoln (2012), entre otros. Estos autores plantean que la investigación cualitativa es un tipo de indagación que consiste en la exploración que hace el investigador sobre los comportamientos sociales de los individuos o grupos de individuos que comparten un espacio y temporalidad y que tienen en común el intercambio de experiencias de su vida cotidiana. Se trata de un tipo de investigación a través de la cual se genera un conocimiento de la realidad a partir de la experiencia y de lo que la gente sabe e interpreta de su vida cotidiana.

Este tipo de investigación se ha trabajado en algunas disciplinas sociales como la sociología, la antropología, la psicología social, la teoría educativa etc., históricamente, estos autores señalan que la investigación cualitativa ha tenido un desarrollo desigual en estas disciplinas en el sentido de que se pueden observar diferentes momentos o periodos en su evolución.

El periodo tradicional (1900-1950), está asociado al paradigma positivista que sostiene que existe una realidad exterior que debe ser estudiada, capturada y entendida, con interpretaciones válidas, confiables y objetivas. El legado de este primer periodo comienza en la escuela de Chicago, con su énfasis en la historia de vida y el enfoque del material etnográfico como fragmentos de la vida tal como es vivida, buscaron desarrollar una metodología interpretativa cuyo enfoque mantuviera la centralidad de la historia de vida narrada.

En este sentido el momento moderno o la edad de oro (1950-1970) y la fusión de estilos, están relacionados a la aparición de los discursos pos positivistas. Al mismo tiempo, surgieron una variedad de nuevas perspectivas cualitativas y de interpretación, incluyendo la hermenéutica, el estructuralismo, la semiótica, la fenomenología, los estudios de culturas y el feminismo.

Asimismo, el momento de fusión de géneros (1970- 1986), en la fase de la fusión de estilos, las humanidades se tomaron como recursos centrales para la teoría crítica de la interpretación y se concibió en amplitud el proyecto de la investigación cualitativa. Según Geertz (1983), el viejo enfoque funcionalista, positivista, conductista y totalizante en las ciencias humanas estaba abriéndole paso a una perspectiva más pluralista, interpretativa y dialógica, que tomaba las representaciones culturales y sus significados como puntos de partida para el trabajo.

Esta fase produjo el siguiente momento, la crisis de representación, donde los investigadores se enfrentaron al problema de cómo situarse ellos mismos y sus temas en textos reflexivos, por lo que mueve a la investigación cualitativa en nuevas direcciones críticas. Los investigadores cualitativos en las disciplinas humanas enfrentan, de hecho, crisis: de representación, de legitimación y de praxis, que dispara la pregunta: es posible efectuar cambios en el mundo cuando uno considera que la sociedad es solo (y siempre) un texto, estas crisis se interconectan y desdibujan sus límites, como lo hacen las respuestas a las preguntas que generan.

En lo que concierne al momento postmoderno o momento presente (1990 hasta hoy). Se caracteriza por una nueva sensibilidad que pone en tela de juicio todos los paradigmas. El concepto del observador distante fue dejado de lado: la investigación - acción, participativa y orientada al activismo definían el nuevo horizonte (Denzin y Lincoln, 2012).

La investigación cualitativa significa cosas diferentes en cada uno de estos momentos, por lo que se puede definir como genérica e inicial; la investigación cualitativa utiliza diferentes métodos, incluyendo interpretaciones a su objeto de estudio, esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su

situación natural, tratando de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga.

Apartando sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, observando los hechos como si estuvieran ocurriendo por primera vez. Todas las perspectivas son valiosas, no se busca la verdad o la moralidad, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas, observando y escuchando hablar a las personas lo que tienen en mente.

La investigación cualitativa sigue siendo más que el simple uso de un método u otro para responder a una pregunta continúa basándose en actitudes específicas: de apertura hacia las personas y al objeto que se estudia, de flexibilidad al aproximarse al campo en lugar de proyectar una estructura de una materia o un campo en lugar de proyectar una estructura sobre lo que se estudia.

La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo, es multiparadigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo es inherentemente político y construido por múltiples posiciones éticas y políticas.

3. 1. 2. Las características de la investigación cualitativa

La investigación cualitativa se caracteriza por todo un conjunto de elecciones desconcertantes, de modo que el investigador cualitativo nunca ha tenido tantos paradigmas, métodos, técnicas e instrumentos o estrategias de análisis, nos encontramos en un momento de descubrimiento y redescubrimiento, con nuevas formas de ver, interpretar, argumentar y escribir. La investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones contradisciplinar, atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y la física, la investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque, los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico, están

sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana (Denzin y Lincoln, 2012).

Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. De modo que, la investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales -entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos- que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas.

Al mismo tiempo, el investigador cualitativo se somete a una doble tensión simultáneamente. Por una parte, es atraído por una amplia sensibilidad, interpretativa, postmoderna, feminista y crítica. Por otra, puede serlo por unas concepciones más positivistas, postpositivistas, humanistas y naturalistas de la experiencia humana y su análisis.

Taylor y Bogdan (1984: 20) consideran, en un sentido amplio, la investigación cualitativa como "aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable". Estos autores llegan a señalar las siguientes características propias de la investigación cualitativa:

- Es inductiva
- El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.

- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. - Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. - Los métodos cualitativos son humanistas.
- Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.
- Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- La investigación cualitativa es un arte.

Para Flick (2007: 20-22) la investigación cualitativa utiliza el texto como material empírico, parte de la noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudio y se interesa en las perspectivas de los participantes, en las prácticas cotidianas y el conocimiento cotidiano. De manera que la investigación cualitativa comprende a las personas a través de su historia, de sus situaciones, a conocer lo que realmente hacen en su vida cotidiana, donde la información recopilada pueda interpretarse para poder conocer y aprender, utilizando diferentes métodos de investigación que permitirán orientar el proceso de indagación

3. 1. 3. Los métodos cualitativos y sus características principales.

El empleo de métodos cualitativos se divulgó primero en los estudios de la “Escuela de Chicago” entre 1910 y 1940, durante este lapso investigadores produjeron detallados estudios de observación participante sobre la vida urbana, pero tuvo una declinación entre finales de 1940 y principios de 1950, pero resurge en una gran evolución en la década de 1960 (Taylor y Bogdan 1984: 18-19).

La investigación cualitativa incluye la recolección y el uso estudiado de una variedad de datos empíricos —estudio de caso, experiencia personal, introspección, historias de vida, entrevistas, textos de observación, históricos, de interacción y visuales— que describen la rutina, los momentos problemáticos y los significados en la vida de los individuos.

En concordancia con ello, los investigadores cualitativos despliegan un amplio rango de métodos interrelacionados, esperando siempre conseguir fijar mejor el objeto de estudio que tienen entre manos.

De manera que la investigación cualitativa permite retomar los diferentes puntos de vista, tanto individuales como después en colectivo, de modo flexible en cuanto al modo de conseguir y conducir la información de forma interpretativa y lograr introducirnos en una investigación con enfoque cualitativo utilizando métodos como:

- La fenomenología
- La etnografía
- La teoría fundamentada
- La etnometodología
- La investigación acción y
- El método biográfico

En cuanto a la fenomenología; busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia.

A través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado.

En relación a la teoría fundamentada se desarrolla durante la investigación, y esto se realiza a través de una continua interpretación entre el análisis y la recogida de datos.

En lo que concierne a la etnometodología radica en su interés por centrarse en el estudio de los métodos o estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas.

Respecto de la investigación-acción es una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales, para perfeccionar la lógica y la equidad de las propias prácticas sociales o educativas

que se efectúan estas prácticas, comprensión de estas prácticas y las situaciones en las que se efectúan.

Dentro del método biográfico, se pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia, lo cual se materializa en una historia de vida, es decir, en un relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas.

Los métodos cualitativos, permiten al investigador desarrollar conceptos, entender y comprender datos, observar el escenario y a las personas en una perspectiva holística y de forma naturalista, es decir que el investigador interactúa de un modo natural y no intrusivo.

3. 1. 4. La investigación cualitativa en educación.

La investigación en el campo educativo se define como un largo camino que intenta comprender el papel de los sujetos, la interacción entre las personas, hallazgos que construyen un mundo de conocimiento. La investigación cualitativa está asociada a explorar dentro de un mundo explicativo, interpretativo o comprensivo y vivir construyendo los procedimientos de la investigación desde lo pedagógico.

Arnal (1992), destaca lo complejo del carácter cualitativo, en la realidad educativa, su estudio y conocimiento resulta más difícil que el de la realidad, debido a su mayor nivel de complejidad, aspectos importantes de la realidad educativa como las creencias, valores o significados, dimensionados por aspectos morales, éticos y políticos.

En este sentido, atraviesa diversas disciplinas, participa de una gran variedad de discursos o perspectivas teóricas y engloba numerosos métodos y estrategias de recogida de datos. Esta riqueza denota la complejidad y alcance del enfoque cualitativo en el abordaje de la investigación socioeducativa y requiere que se ensayen clasificaciones o categorías que aporten un orden conceptual en el ámbito de investigación y permitan la comunicación en la comunidad investigadora.

Sin embargo, y paradójicamente, cuando se realiza un análisis de las diversas tipologías de modalidades de investigación cualitativa se constata la existencia de una pluralidad de términos usados con diferentes sentidos, que en ocasiones se convierte en una situación desconcertante, y que lejos de simplificar esta cuestión, dificulta la tarea de establecer un marco común y homogéneo de clasificación.

La investigación debe ser reconocida como un proceso sistemático de aprendizaje orientado a conceptualizar la realidad, esto es, conocerla, analizarla y explicar sus manifestaciones. Toda investigación conlleva una intencionalidad, el mejoramiento y la transformación no sólo de las y los actores sociales que participan en ella, sino también de sus prácticas. Lógicamente esto exige una indagación constante por parte de las y los investigadores, con altas dosis de imaginación, intuición y deseo por acercarse y comprender la realidad estudiada.

Por otro lado, el proceso de construcción del conocimiento no es neutro, los seres humanos logran convertir la realidad desde su mera percepción sensorial y su visión del mundo, hasta categorizarla y analizarla mediante determinados enfoques o paradigmas, que permiten tanto la comunicación con otras personas, como la búsqueda de explicación de esos fenómenos reales. No obstante, sería ilusorio pensar que para lograr lo anterior todas y todos los investigadores deban asumir el mismo paradigma de investigación: se debe elegir aquel que mejor convenga a sus intereses y a las exigencias del estudio que se llevará a cabo.

En este sentido, el paradigma escogido va a condicionar los procedimientos de estudio que se fijen en la investigación, el tipo de problema elegido, las estrategias, técnicas e instrumentos, así como los criterios de validación y legitimación del conocimiento que se produce.

De acuerdo con Rubio y Varas (1997), cada estrategia metodológica se encuadra una serie de técnicas con una finalidad y potencialidad coherente con ella, aunque en ocasiones es legítimo utilizar una misma técnica de investigación bajo el enfoque de diferentes métodos, por ejemplo, el método cualitativo destaca las técnicas como el grupo de discusión y las entrevistas en profundidad.

3. 2. Estrategia de investigación.

3. 2. 1. El Método del Estudio de Casos.

Vamos a iniciar este apartado definiendo qué es el estudio de caso, en este sentido, el estudio de caso, “*es un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés*” (García, 1991; citado en Rodríguez et al, 1996: 92).

Stenhouse (1990), considera el estudio de caso como un método que implica la recogida y registro de datos sobre un caso o casos, y la preparación de un informe o una presentación del caso.

Stake (1999: 11) define el estudio de caso, como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso en singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Es decir, considera que el buen estudio de caso es paciente, reflexivo, empático y no intervencionista, se intenta no estorbar la actividad cotidiana de la persona, por lo que se recomienda conseguir la información que queremos por medio de la observación discreta y de la revisión de lo recogido para comprender como ven las cosas los actores.

De manera que el estudio de caso es uno de los métodos más apropiados para aprender la realidad de una situación, tienen como característica básica abordar de forma intensiva la relación de varios elementos, éstos pueden referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución. Puede ser algo simple o complejo, pero siempre que haya una absoluta claridad acerca de cuáles son las razones para llevar a cabo el estudio de caso. Para ello es fundamental conocer a quién va destinado y cómo va a ser empleado. Si se comienza teniendo su finalidad en mente, se garantizará que el estudio esté bien enfocado y aborde por completo todos los requerimientos de su destinatario final. Por ello es importante conocer las características de los tipos de estudio de caso para poder elegir según los objetivos planteados por lo que se mencionan los siguientes:

Guba y Lincoln (1981), consideran tres tipos de casos, factual, interpretativo y evaluativo, a partir de la consideración de los propósitos y de lo que se persiga con la investigación se desarrollara el estudio de caso. Por ejemplo, hacer una crónica, así se desarrolla el estudio de caso factual (llevar a cabo registros) y se obtienen ciertos resultados (los registros o grabaciones). A un nivel interpretativo, el investigador, a partir del propósito elegido, realiza determinadas acciones de las que se desprenden ciertos resultados. Finalmente, a nivel evaluativo, las acciones del investigador se traducen en los productos correspondientes.

Stake (1999: 16-17), diferencia entre estudios de caso intrínseco, instrumental y colectivo, en el estudio de caso de caso intrínseco lo que se pretende alcanzar una mejor comprensión del caso concreto, no se trata de elegir un caso determinado porque sea representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí mismo es de interés. En el estudio del caso instrumental, un caso se examina para profundizar un tema o afinar una teoría, en lo que se refiere al estudio de caso colectivo que se realiza cuando el interés se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general.

Yin (1993), toma como nuevo criterio de clasificación de los estudios de caso el objetivo del mismo, considerando así seis tipos básicos, exploratorio, descriptivo, explicativo, transformador y evaluativo que surgen de cruzar el criterio del número de unidades de análisis (simple o múltiple) con el criterio del objetivo del estudio (explicar, describir o explicar).

Independientemente de tipo del que se trata es importante tener en cuenta, el caso o los casos que tomemos no son casos representativos de una totalidad ni tampoco se trata de hacer una generalización. Lo importante reside precisamente, en comprender e interpretar el caso desde su singularidad, interesan los casos porque son únicos y particulares, y no porque pueden corresponderse con otros posibles casos. En este sentido, además, no hay casos típicos que actúen de prototipos. Cada caso habla de la realidad objeto de estudio desde su aporte de ideas, actitudes particulares, etc. Con ello estamos diciendo que todo estudio de

caso definido y seleccionado es, en cierta medida, una invención creada, en última instancia, por la persona que investiga.

Definidos los objetivos del estudio de casos, depende del razonamiento inductivo, las generalizaciones, conceptos o hipótesis surgen a partir del examen minucioso de los datos, lo que lo caracteriza es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecidas, permite descubrir nuevos significados, amplía la experiencia del lector o confirma lo que sabe.

Los temas no son simples y claros, sino que tienen una intrincada relación con contextos políticos, sociales, históricos y sobre todo personales. Todos estos significados son importantes en el estudio de casos. Los temas nos llevan a observar, incluso a sonsacar, los problemas del caso, las actitudes conflictivas, la compleja historia de las preocupaciones humanas. Los temas nos ayudan a traspasar el momento presente, a ver las cosas desde una perspectiva más histórica, a reconocer los problemas implícitos en la interacción humana. Las preguntas temáticas o las afirmaciones temáticas constituyen una valiosa estructura conceptual para la organización del estudio de caso (Stake, 1999: 26).

Los casos a examinar deben ser seleccionados una vez que se hayan identificado las razones y sus destinatarios, la elección debe girar en torno a qué estudios serán óptimos para el proceso de investigación. El criterio para realizar tal selección deberá negociarse cuidadosamente con quien esté encargando el trabajo y según los parámetros establecidos para los objetivos del estudio. Se podrá presentar una selección de los posibles casos, los cuales serán después juzgados según el criterio general y particular del estudio.

Por lo que, esta investigación que se llevara a cabo sobre el estudio de las perspectivas construidas por los supervisores escolares en torno a las acciones implementadas para el fortalecimiento de los procesos de mejora continua en las escuelas es situada en un estudio de caso único e intrínseco que permitirá construir, comprender y adquirir conocimientos acerca de estos actores.

3. 2. 2. Las técnicas de investigación.

El diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se necesita, puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos, y esquemas para presentar las interpretaciones a otras personas.

Por lo que, *“las técnicas son instrumentos concretos de los que se vale cada método para recabar información deseada”*. En este sentido, podemos afirmar que las técnicas son particulares, mientras que el método es general. Dentro de un método pueden utilizarse diversas técnicas (Bizquerra, 1989; citado en Rubio y Varas, 2004 : 227).

Nos situaremos en las entrevistas cualitativas como técnicas de investigación que son flexibles, dinámicas, no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Se utilizan reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros que son dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras.

Pope (1979), resalta que la entrevista es un encuentro hablado entre dos individuos que comparten interacciones tanto verbales como no verbales. No es un encuentro entre dos personas iguales puesto que está basado en una diferenciación de roles entre los dos participantes. A aquel que se le asigna mayor responsabilidad en la conducción de la entrevista se le llama entrevistador, al otro entrevistado.

La entrevista refiere a la conversación mantenida entre investigador/investigados para comprender, a través de las propias palabras de los sujetos entrevistados, las perspectivas, situaciones, problemas, soluciones, experiencias que ellos tienen respecto a sus vidas. La técnica de la entrevista se utiliza, tanto en el estudio de casos como en la investigación/acción, como fuente de información. En este sentido, puede emplearse en diferentes momentos la investigación y como procedimiento de las siguientes situaciones:

- a) Búsqueda de información general, cuyo análisis de datos nos irá indicando los campos a explorar. Es decir, antes de comenzar la observación. Es el caso de la entrevista abierta, semejante a una conversación cara a cara con los informantes seleccionados, donde se requiere información general sobre el tema de estudio.
- b) Indagación de datos que nos ayuden a comprender situaciones producidas durante la observación. Se trata de la entrevista semi-estructurada, donde se recoge información a partir de las preguntas planteadas en el análisis de los datos, de las notas de campos, documentos, etc.
- c) Recabar información, quizá más comprometida, que pudiera crear algún conflicto si se realizará en el proceso de observación. En esta situación se plantean las contradicciones aparecidas en los datos. Se complementará con la entrevista semiestructurada.

Por otro lado, la entrevista abierta y la entrevista semiestructurada son dos tipos de entrevista que se utilizan, generalmente, en los estudios cualitativos, bien para indagar al principio del estudio, los datos que nos ayuden a centrar el problema planteado; bien para profundizar en aquellos datos recogidos a partir de la observación, o para clarificar contradicciones que han ido apareciendo a lo largo del estudio.

La entrevista se utiliza como técnica, base de recogida de datos, por lo que se requerirá una entrevista en profundidad, siendo necesario reiterados encuentros entre investigador/investigado, semejante en tiempo a las horas de observación. Por lo que, pueden diferenciarse tres tipos de entrevistas en profundidad estrechamente relacionados entre sí. El primero, es la historia de vida o autobiografía sociológica. En ella, el investigador trata de aprehender las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias.

En el segundo tipo de entrevista en profundidad se dirige al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente, en este tipo de entrevista nuestros interlocutores son informantes en el más verdadero

sentido de la palabra, actúan como observadores del investigador, son sus ojos y oídos en el campo. Por lo que el tipo final de entrevistas en profundidad tiene la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas. *“Las entrevistas se utilizan para estudiar un número relativamente grande de personas en un lapso relativamente breve si se lo compara con el tiempo que requeriría una investigación mediante observación participante”* (Taylor y Bogdan, 1984: 102-103).

Por otro lado, la entrevista semi-estructurada, generalmente, se utiliza cuando, a partir de la observación se profundiza para comprender cierto tipo de acciones, para clarificar ciertas contradicciones entre lo observado y la información recogida por otras fuentes (entrevistas anteriores, documentos, etc.), que pudieran crear problemas de relación si los intentáramos esclarecer durante el estudio. *“Así pues, se utiliza para recoger la información más delicada, pero que nos es necesaria en la investigación”* (Rubio y Varas, 2004: 414).

De manera que, al final del estudio nos podemos plantear una serie de interrogantes a los cuales pueden dar respuesta los participantes a través de la entrevista semiestructurada. Así, en estos casos, la entrevista semi-estructurada es una conversación cara a cara entre entrevistador/entrevistado, donde el investigador plantea una serie de preguntas, que parten de los interrogantes aparecidos en el transcurso de los análisis de los datos o de las hipótesis que se van intuyendo y que, a su vez las respuestas dadas por el entrevistado, pueden provocar nuevas preguntas por parte del investigador para clarificar los temas planteados.

El conocimiento previo de todo proceso permitirá al entrevistador orientar la entrevista. Por lo que la guía de la entrevista que utilizará el investigador sirve para tener en cuenta todos los temas que son relevantes y, por tanto, sobre los que tenemos que indagar, aunque no es necesario mantener un orden en el desarrollo de la entrevista. La característica de esta entrevista es que, en ambas, las personas expresan de forma oral las perspectivas personales, con sus propias palabras. Consecuentemente, el investigador no determina las categorías con anterioridad,

sino que a través de sus descripciones se podrá captar las experiencias y los significados vividos.

De manera que, la entrevista semiestructurada intenta entender asuntos del mundo cotidiano vivido desde la propia perspectiva de los sujetos, a través de sus descripciones:

El entrevistador registra e interpreta los significados de lo que se dice y además de como se dice, debe tener conocimiento sobre el asunto de la entrevista, observar y ser capaz de interpretar, la vocalización, las expresiones faciales y otros gestos corporales (kvale, 2011: 34).

Por consiguiente, la técnica de la observación según Rubio y Varas (2004), nos permite explorar fenómenos tal como ellos emergen de la propia observación, los cuales nos proporcionan un conocimiento científico, por lo que se señalan tres principios fundamentales:

- 1) El principio de constancia; que se refiere a la permanencia de un hecho o fenómeno social a lo largo del tiempo, confirmado de diferentes observadores en distintos momentos. La constancia implica que el hecho perdura, y no es fruto de una percepción engañosa o ingenua.
- 2) El principio de control: la observación debe realizarse con instrumentos adecuados acordes con el tipo de objetivos y el objeto de estudio de la investigación. En definitiva, la utilización de instrumentos técnicos adecuados en la recogida de la información.
- 3) El principio de orientación: toda observación debe estar guiada por unos planteamientos teóricos y conceptuales previos que nos permitan inscribir los hechos observados en un marco sistemático de reflexión sociológica.

La observación como forma de investigación cualitativa, es un proceso abierto en el que el diseño previo de la investigación puede verse reorientado o modificado en función de la información que se vaya obteniendo. Por lo que la observación externa

o no participante permite que el observador ni se incorpore a la vida cotidiana del grupo a observar, ni participa de sus vivencias y relaciones. Manteniéndose, así al margen como un espectador, pasivo, que se limita a registrar la información que aparece ante él, sin interacción, ni implicación alguna. En este sentido, se dice que la observación externa o no participante no es intrusiva, es decir, no interfiere, ni modifica la marcha cotidiana de lo observado. Pretendiendo con ella, la máxima objetividad y veracidad posible.

La observación externa o no participativa se puede clasificar, a su vez en dos variantes: Observación directa, es la que el observador realiza sobre el terreno, pero sin incorporarse a la vida del grupo con el fin de no modificar su comportamiento habitual. La observación indirecta aquí desaparece la observación de la realidad en cuanto tal, sin mediaciones y se pasa a la observación y selección de fuentes documentales (prensa, fotografía, vídeos, archivos, biografías, objetos, grabaciones, etc.).

El propósito de esta técnica es comprender como ven el problema, descifrar su terminología y captar las acciones en toda su complejidad. El registro de datos en las entrevistas se realiza a través de grabaciones, siempre con el consentimiento de las personas entrevistadas. Ello permite captar una información más detallada, que, si solamente utilizamos la memoria, y además recuperar las palabras exactas del sujeto, sin ningún tipo de valoración.

De todas formas, aunque utilicemos grabadora, es conveniente tomar notas durante el encuentro, ya que éstas nos ayudarán a estructurar lo dicho y plantear nuevas preguntas, así como analizar los datos grabados. El diario del investigador, anotando gestos, reflexiones, etc., será de gran ayuda en el análisis de datos. El proceso de análisis de datos se desarrolla a partir de la categorización y siguiendo el mismo proceso utilizando en las notas de campo.

La investigación sobre las perspectivas de los supervisores permitirá conocer y comprender a través de una entrevista semiestructurada, procurando intervenir lo menos posible cuando se esté presente cara a cara con el entrevistado, buscando

la profundidad y fluidez de la información, motivando al supervisor para que pueda expresarse con sinceridad y libertad toda la información que quiera compartir.

3. 2. 3. Los Instrumentos.

Lo que permite operativizar a la técnica es el instrumento de investigación. Se aclara que en ocasiones se emplean de manera indistinta las palabras técnica e instrumento de investigación; un ejemplo es lo que ocurre con la entrevista que es una técnica, pero cuando se lleva a cabo, se habla entonces de la entrevista como instrumento. Las técnicas más comunes que se utilizan en la investigación cualitativa son la observación, la encuesta y la entrevista.

En este sentido, el entrevistador cualitativo debe hallar modos de conseguir que la gente comience a hablar sobre sus perspectivas y experiencia sin estructurar la conversación ni definir lo que aquella debe decir. Hay diversos modos de guiar las entrevistas iniciales en este tipo de investigación: las preguntas descriptivas, los relatos solicitados, la entrevista en cuaderno de bitácora y los documentos personales son instrumentos que ayudaran a la investigación cualitativa.

Dentro de las preguntas descriptivas es enumerar o bosquejar acontecimientos, experiencias, lugares o personas de sus vidas. Cuando los informantes mencionan experiencias específicas, se pueden indagar mayores detalles. También es bueno tomar notas de temas para volver a ellos ulteriormente.

En los relatos solicitados son documentos escritos, no todas las personas pueden o están dispuestas a escribir sobre sus experiencias, no obstante, los bosquejos y cronologías pueden también emplearse como guías en entrevistas abiertas en profundidad.

En este sentido, la entrevista con cuaderno de bitácora, los informantes llevan un registro corriente de sus actividades durante un periodo específico, ese registro proporciona una base para las entrevistas en profundidad. Los documentos personales (los diarios, cartas, dibujos, registros, agendas y listas de cosas importantes de las propias personas) pueden utilizarse para guiar las entrevistas sin

imponer una estructura a los informantes. La mayor parte de las personas guardan antiguos documentos y registros, y están dispuestas a mostrar a terceros por lo menos algunos de aquellos elementos.

Por tanto, en los proyectos de entrevistas algunos investigadores utilizan una guía de la entrevista, esta no es un protocolo estructurado, se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. En la situación de entrevista el investigador decide como enunciar las preguntas y cuando formularlas.

Por otra parte, en la entrevista semi-estructurada o entrevista basada en un guion, el trabajo investigativo puede ser organizado a partir de ejes temáticos de reflexión y/o a partir de preguntas orientadoras. Se genera de esta manera un proceso interactivo, circular e incremental (Gianturco,2005).

Así pues, al no existir un cuestionario al cual ajustarse, es el entrevistador quien ha de tener una idea clara de los temas que le interesa abordar con el entrevistado, lo que se llama guion, el cual puede cambiar con el desarrollo de la conversación. El guion es construido teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, pero no está organizado en una estructura secuencial ya que lo que interesa es que la persona entrevistada produzca información sobre cada uno de los temas considerados. Y entonces si bien el guion está definido previamente, la secuencia y la formulación de los ejes y/o preguntas pueden variar para cada sujeto entrevistado. El guion no conforma de ninguna manera un protocolo y sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas.

Para lograr la ampliación del desarrollo de algún tema y si se lo considera conveniente, el investigador podrá utilizar una pregunta de profundización, asimismo, y en caso de detectar que el entrevistado no hubiera comprendido aquello acerca de lo que se le consulta, el investigador le explicará con más detalle lo que le estuviera preguntando. La idea es generar una comunicación dinámica y flexible de tal forma que el entrevistado pueda responder desde su lógica comunicativa. Es decir, que si bien el investigador realiza una serie de preguntas que definen el área a investigar, también puede profundizar en alguna idea que le resulte relevante, decidiendo entonces, la incorporación de nuevas preguntas.

En este sentido, la lista de ejes y/o preguntas que se preparen, fundamentalmente permite al investigador verificar que la misma información haya sido recabada de cada uno de los sujetos entrevistados. Alonso (1999) señala al respecto que la entrevista es una conversación dirigida y registrada por el investigador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional continuo y con una línea argumental sobre un tema definido, que no se encuentra precodificado por una lista de preguntas, y que entonces no se encuentra fragmentado ni cerrado.

Por consiguiente, es fundamentalmente un encuentro entre personas, en el escenario de la entrevista cobran un lugar protagónico la confianza y la confidencialidad en tanto condiciones indispensables para el desarrollo de la misma, el investigador desarrolla sus habilidades de comprensión e interpretación, ofreciendo al entrevistador libertad de expresión, intentado mantenerlo interesado y sin perder su propia concentración; y si bien cuenta con un guion de los temas a tocar, el orden y el modo de formulación de los mismos, son decisiones que toma en su encuentro con el entrevistado.

Es decir, el registro de la información resulta necesaria la utilización de un grabador, así como las notas, personales y metodológicas, que el investigador realiza y que le proveerán de las primeras pistas para el análisis posterior.

Cabe en este último punto recordar la importancia del trabajo de grabación y transcripción, ya que no conforman una mera copia de datos, sino que se configuran como interpretaciones construidas que sirven para dar sentido a lo que comenta cada supervisor desde su perspectiva. Por lo que el guion de entrevista con características y formas de utilizar ya mencionadas resultará interesante al llegar al campo de investigación, por cómo se irán desarrollando las ideas de cada supervisor en el entendido de cómo han sido sus experiencias dentro de una supervisión escolar y en la interacción con diversos actores sociales.

3. 2. 4. Acceso al campo.

El acceso al campo se entiende como un proceso por el que el investigador va accediendo progresivamente a la información fundamental para su estudio. En un primer momento el acceso al campo supone simplemente un permiso que hace posible entrar en una escuela u otra organización para poder realizar una observación. Eso es precisamente el campo, lo desconocido, lo que suele escapar a las previsiones hechas desde la perspectiva del investigador o lo que no siempre puede someterse al control.

El campo es el contexto físico y social en el que tienen lugar los fenómenos y el objeto de la investigación por lo que las condiciones de naturalidad y de incertidumbre, bajo las que el investigador intenta comprender y/o modificar una situación problemática son, precisamente, las que configuran un tipo de investigación educativa diferente de otra que se realiza desde una realidad simulada.

El investigador cualitativo cuando plantea su trabajo en el campo debe enfocarlo situándose en la perspectiva de ser de allí (con un cometido), convirtiéndose en alguien que está en y forma parte determinada de una institución o comunidad, al tiempo que el investigador entienda lo que piensan y hacen los que forman parte del proceso educativo estudiado.

Cuando el investigador accede al campo, enfrenta su visión de la realidad con la que tienen otros. Pone a prueba su visión de qué resulta problemático o de cuáles son las cuestiones que reclaman la atención en un determinado ámbito educativo. Pone a prueba la forma de abordar estas cuestiones. Y, en definitiva, pone a prueba sus ideas sobre cómo pueden explicarse las cosas.

El acceso al campo también marca una continuidad con el trabajo previo del investigador al tratar de definir el área problemática de su estudio. El problema es, en este sentido, un elemento fundamental al decidir las fuentes potenciales de datos, lugares, grupos o individuos a los que se desea acceder para realizar la investigación. No obstante, como hemos destacado en el capítulo anterior, la

información que recojamos en las primeras fases de nuestra investigación puede concretar el área problemática definiéndola en un sentido diferente al que inicialmente hemos trazado.

En este sentido, la definición del problema o el diseño de la investigación nos permite a los investigadores realizar los preparativos para la próxima entrada al campo. Unos, asistidos en la tarea por su conocimiento de la ruta a seguir y con la experiencia de mil aventuras ya vividas y, otros, sin más bagaje que la ilusión y la osadía que acompañan al que se embarca. Por tanto, se debe tomar en cuenta aspectos como la formación y experiencia del investigador *“La investigación cualitativa será todo lo buena que lo sea el investigador”* (Morse, 1994; citado en Rodríguez et al, 1996: 71).

Por lo que, a través de su habilidad, paciencia, perspicacia y visión, el investigador podrá obtener la información necesaria para producir un buen estudio cualitativo, por lo que debe estar preparado para confiar en el escenario; ser paciente y esperar hasta que sea aceptado por los informantes, ser flexible y tener capacidad de adaptación y ser conscientes de que existen muchas maneras diferentes de obtener la información necesaria. Es preciso ser persistente, la investigación se hace paso a paso, los datos se concentran una y otra vez, se verifican, se comprueban; las dudas surgen y la confusión es preciso superarla.

Por consiguiente, el momento más difícil de todo el trabajo de investigación es poner el pie por primera vez en el campo y saber qué hacer en ese momento por lo que Rodríguez recomienda dos estrategias que suelen utilizarse en ese momento el vagabundeo y la construcción de mapas.

El vagabundeo supone un acercamiento de carácter informal, incluso antes de la toma de contacto inicial, al escenario que se realiza a través de la recogida de información y lo que caracteriza al vagabundeo, aspecto exterior, opiniones, características de la zona y el entorno. En el segundo que es la construcción de mapas, supone un acercamiento formal a partir del cual se construyen esquemas sociales, espaciales y temporales de las interacciones entre individuos e instituciones: características personales y profesionales, competencias,

organigramas de funcionamiento, horarios, utilización de espacios, tipología de actividades.

Por otra parte, es importante tener como referente que un buen informante es aquel que dispone del conocimiento y la experiencia que requiere el investigador, tiene la habilidad para reflexionar, se expresa con claridad, tiene tiempo para ser entrevistado y está dispuesto positivamente para participar en el estudio, estos criterios pueden servir para llevar a cabo una primera selección. Aunque existe una selección secundaria en caso de que el investigador no pueda elegir a los participantes bajo los criterios referidos anteriormente. El muestreo que se sigue en la selección de informantes tiene un carácter intencional, dinámico y secuencial; los sujetos se eligen de forma intencionada de acuerdo con los criterios establecidos por el investigador, y este proceso de selección se continúa prácticamente durante todo el proceso de investigación.

De acuerdo con Patton (1990), al ingresar al campo se obtienen dos tipos de datos: Los primeros son descripciones de alta calidad de un caso, que resultan útiles para informar sobre lo específico; y, en segundo lugar, patrones significativos compartidos de aspectos comunes que se dan entre los participantes.

Por último, es importante mencionar que para poder llevar a cabo mi investigación sobre las perspectivas construidas por los supervisores en torno a las acciones implementadas en la Jefatura de Sector No 8, para el fortalecimiento de los procesos de Mejora Continua en la escuela, debo contar con el consentimiento y aprobación de cada uno de ellos para comprender la riqueza de sus experiencias y la construcción de sus perspectivas.

3. 2. 5. Descripción del objeto empírico

La imagen que por años se ha tenido de los supervisores escolares, refiere a un sujeto que es ajeno a los procesos que se desarrollan al interior de los centros escolares, pero que su presencia siempre está acompañada de un sentido de vigilancia y control que lo hace estar relacionado estrechamente con los espacios de autoridad y poder. Una autoridad que oficialmente representan y un poder que han construido a través de los años.

El acompañamiento pedagógico es una de las funciones de la supervisión educativa a través de la cual los supervisores proporcionan a directores las herramientas necesarias para la formación integral de los estudiantes. En la actualidad, se cree que los supervisores se han enfocado su atención en el cumplimiento de sus funciones administrativas y han desatendido las relacionadas con la orientación a lo pedagógico. Al respecto Silva (1992) señala que:

Un supervisor docente es un funcionario con título profesional docente, cuya función es la de asistir a los educadores para ayudarlos a mejorar el proceso de técnicas, procedimientos especializados y que provienen de un proceso de planificación. El proceso de enseñanza envuelve tres aspectos fundamentales: La planificación, la ejecución y la evaluación.

Desde esta perspectiva, en una zona escolar, el supervisor, aparece como un actor que influye en el trabajo de directores y docentes. La determinación de las actividades por parte de él o el desarrollo de alguna situación, está ligado a las nociones de control, vigilancia, inspección, autoridad y poder, en tanto que parece que nada puede ocurrir en las escuelas de la zona escolar, sin el conocimiento del supervisor.

La finalidad de la investigación es conocer a través de sus experiencias, cómo los supervisores escolares de la Jefatura de Sector 08 toma de decisiones para la mejora continua, con los directores escolares. La jefatura 08, se encuentra ubicada San Benito Xaltocan, municipio de Yauhquemecan, a su cargo tiene 6 supervisiones, cada supervisión está dirigida por un supervisor y apoyada por

asesores técnico pedagógicos y administrativos. Además, que cada una atiende un número determinado de escuelas.

Estas escuelas son de organización completa, tridocentes y bidocentes, se encuentran ubicadas desde la parte Noreste del estado en los municipios de: Emiliano Zapata, Lázaro Cárdenas, Tetla, Terrenate, Xaloztoc, Tocatlán, Apizaco y Tzompantepec. Las comunidades que se atienden están ubicadas en lugares rurales, semiurbanos y urbanos.

3. 2. 6. Los informantes.

Una vez identificado el método estudio de caso, "como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso en singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (Stake, 1999: 11).

Los informantes son los sujetos, objeto de estudio, las personas que harán que la investigación cumpla con los objetivos planteados, son personas informadas, reflexivas y relacionadas ampliamente en el contexto. Son aquellas que proporcionarán a través de sus descripciones, datos que permitirán la comprensión e interpretación de estos. Por lo que, es importante escuchar a los informantes acerca de lo que hacen en su vida cotidiana, para Taylor y Bogdan (1968) en la metodología cualitativa el entrevistador ve a las personas en una perspectiva holística son considerados como un todo, personas que han adquirido poder al comprender las situaciones desde la posición en la que se encuentran.

De modo que, los supervisores escolares son los informantes fundamentales para esta investigación, cada uno de ellos ha tenido experiencias y aprendido diferentes significados sociales de sus organizaciones, y que por medio de sus narraciones han permitido una recuperar las realidades de su vida cotidiana en torno a la toma de decisiones. El diálogo que se estableció con cada uno de ellos, formó parte esencial de toda esta investigación, comprendí cómo conciben los procesos de gestión en la escuela y de qué forma enfrentan los obstáculos al promover acciones establecidas para la implementación de la mejora continua.

Es decir, cómo han construido y significado la mejora continua dentro de sus organizaciones, tomando en cuenta su posición y lo que representa para estos actores, no ha sido fácil, porque en ellas se relacionan personas con significados, interpretan, filtran, recrean a la luz de sus creencias, valores, concepciones que forman parte de una cultura.

Cada uno de ellos proporcionó a la investigación información relevante, a través de la entrevista semiestructurada realizada, fue todo un arte pues era buscar esas interpretaciones y descripciones a través de ellas, para comprender sus experiencias, valorar sus procesos y generar interpretaciones de los informantes.

Las personas a medida que pasan a través de realidades diferentes, están constantemente interpretando y definiendo. *“Diferentes personas dicen y hacen cosas distintas porque cada persona ha tenido diferentes experiencias y ha aprendido diferentes significados sociales, así como se hallan en situaciones diferentes”* (Sánchez, 2012: 15).

Por tanto, para interactuar con los supervisores fue importante establecer un clima de confianza, para que pudieran abrir la conversación acerca del tema de investigación “Gestión y supervisión escolar. Un estudio sobre las perspectivas construidas en torno a las acciones implementadas para el fortalecimiento de los procesos de Mejora Continua”, es decir cada uno de ellos brindó información sobre sus datos generales, preparación profesional, experiencia profesional, ingreso a la función, experiencia en la función de supervisión escolar, implicaciones desde las funciones de gestión, organización, administrativa, académica y vinculación, formación continua que ha recibido para emprender su gestión en el puesto que actualmente ocupa.

Por estas razones, los supervisores escolares son informantes que representan un alto valor para la investigación, porque conocen los hechos y tienen la experiencia. Ellos pueden rebatir, confirmar, ampliar, mostrar un mundo nuevo, un contexto diferente a la vista del investigador, porque están involucrados en el hecho y obtener resultados que dibujen la realidad estudiada según los objetivos.

Criterios de selección: la selección de las personas que facilitan el acceso al campo al investigador y la información necesaria para comprender el significado de las actuaciones que se desarrollan en determinado contexto tiene en la investigación cualitativa, unas características definidas.

Taylor y Bogdan (1984), identifican a dos informantes fundamentales, el primero, que por lo general se le solicita el permiso para el acceso al campo, a estas personas le denominamos porteros, ingresar a un escenario supone un proceso de manejo de la propia identidad, de proyectar una imagen que asegure las máximas probabilidades de obtener información necesaria de esa organización.

El segundo, se habla de los informantes clave, personas respetadas y conocedoras que son las fuentes primarias de información en el primer día y que puedan compartir información del escenario.

“Quiero entender el mundo. Quiero entender el mundo desde su punto de vista. Quiero conocer lo que usted conoce en la forma en que usted lo conoce. Quiero entender el significado de su experiencia, ponerme en su piel. Sentir las cosas como usted las siente, explicar las cosas como usted las explica. ¿Se convertirá usted en mi maestro y me ayudará a entender?” (Spradley, 1979; citado en Kvale: 80).

Por tanto, los supervisores por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el contexto permitieron establecer el intercambio de esa información que permitió un mayor acercamiento al campo de estudio y romper el hielo que se produce al inicio de toda relación.

En tal sentido, a lo largo de todo el proceso se buscó establecer una relación de confianza con los informantes, lo que algunos autores denominan “rapport”, fue buscar esa relación de cordialidad que permitió que los supervisores manifestaran sus sentimientos internos, aunque no fue fácil y en el proceso de la entrevista con cada uno de ellos se vivió distintas experiencias.

Identificación de los informantes: la identificación de los seis supervisores fue esencial, por lo que la participación de ellos me permitió conocer esa construcción de perspectivas para la toma de decisiones donde muchas veces aprendieron por

la rutina dentro de sus organizaciones y otras por los diversos problemas a los que se enfrentaron, donde pusieron en práctica sus saberes previos, todo ese bagaje de experiencias, creencias y conocimientos que guiaron, organizaron e implementaron acciones para dar solución a las situaciones que se presentaron. Y al mismo tiempo se enriquecieron con nuevos conocimientos.

En el proceso de obtener información se trabajó un clima de confianza sin ser intrusivos, buscando esa naturalidad como característica de la investigación cualitativa, pero bajo sus reservas, conforme fue pasando el tiempo de la entrevista y por la confianza que se les brindó, compartieron problemáticas a las que se han enfrentado, a las que siguen enfrentándose, algunos de ellos con directores, docentes, padres de familia, alumnos y autoridades educativas.

Así pues, inicia esta etapa de análisis, identificando categorías sobre la construcción de perspectivas de gestión para la mejora escolar, que va desde lo normativo, administrativo, organización, gestión, académica y de vinculación.

Por consiguiente, el análisis de esta investigación inicia a través de datos generales del informante (véase en la tabla 1) que permitieron conocer el lugar de origen de cada uno de los supervisores, la edad, el estudio socioeconómico y descripción de su entorno familiar donde compartieron narraciones de cómo llegaron al puesto que actualmente ocupan.

Algunos de ellos por la motivación de algún familiar y sin pensarlo iniciaron su proceso, otros por medir conocimientos en esa época donde era obligatorio una certificación para permanecer dentro del magisterio realizaron el examen para supervisor y obtuvieron la plaza, otros más porque tuvieron siempre claro que lograrían ser supervisores, tomando cursos y preparándose hasta ocupar el puesto actual.

Tabla 1: Datos Generales de los Supervisores

Datos Generales sobre del Informante	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6
Nombre	Pedro Minervino Parada Calderón	Diego Xochitemol Bautista	Victoria Ramírez Rosales	María Lourdes Amador Aguilar de	German Flores Martínez	Briseida Nochebuena Osorio
Edad	54 años	58 años	56 años	56 años	41 años	54 años
Lugar de Origen	Contla de Juan Cuamatzi	Contla de Juan Cuamatzi	Santa Ana Chiautempan	Distrito federal, radico desde hace 30 años en Tlaxcala	Santa Ana Chiautempan	Apizaco

La información que incorpora la tabla posibilita el análisis de la información que brindan los actores, reconocer a partir del análisis las relaciones que establecen los supervisores como grupo, así como sus vínculos que establecen para atender la función de supervisión, así las primeras aproximaciones a la realidad estudiada hacen posible, avanzar en su descripción y comprensión mediante la información recopilada, con el fin de desarrollar categorizaciones precisas.

3. 3. Estrategia de análisis.

3. 3. 1. Transcripción de datos.

Para Taylor y Bogdan (1984), la investigación cualitativa es aquella que produce datos descriptivos; son las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Por lo que el investigador ve al escenario y a las personas, desde una perspectiva holística, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables sino considerados como un todo.

De manera que, la transcripción de datos implica este descubrimiento en progreso, identificando temas, desarrollando conceptos y proposiciones. Por lo que dentro de esta etapa nos permitió conocer, reflexionar y comprender las experiencias de cada uno de los supervisores a través de sus discursos, en torno a las construcciones de sus perspectivas para la toma de decisiones en la mejora continua, ya que esta se verá reflejada en las organizaciones escolares que dirigen cada uno de ellos.

La investigación implicó la recolección de datos, registrar información a través de un diálogo que se estableció con cada uno de los supervisores, donde su lenguaje formó parte esencial, para reconocer cómo conciben los procesos de gestión en la escuela y de qué forma enfrentan los obstáculos al promover acciones establecidas para la implementación de la mejora continua.

Es decir, las experiencias vividas por cada uno de ellos, permitieron comprender cómo han construido, defendido, persuadido y argumentado para la mejora dentro de sus organizaciones, por lo que establecer esas relaciones en un contexto, no ha sido fácil, porque en ellas interactúan personas con significados, que interpretan, filtran, recrean a la luz de sus creencias valores, concepciones que forman parte de una cultura.

Por todo esto, la mayor parte de los datos que serán recogidos en el curso de la investigación es con el propósito de ser expresados en forma de textos a través de las transcripciones. Se trata de datos que reflejaran la comprensión del proceso y las situaciones por parte de los propios participantes en los contextos estudiados. Por lo que, al comprender las perspectivas de los supervisores permitirán codificar información.

3. 3. 2. Codificación.

En la investigación cualitativa la codificación se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de la información y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. La codificación es un modo sistemático de

desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos, el proceso de codificación incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos interpretaciones y proposiciones.

Durante esta etapa del análisis, lo que inicialmente fueron ideas e intuiciones vagas se refinan, por lo que según Taylor y Bogdan (1984), nos presentan un modo de codificar los datos cualitativos:

- 1) Desarrolle categorías de codificación, empiece redactando una lista de todos los temas, conceptos, interpretaciones, tipologías y proposiciones identificados o producidos durante el análisis inicial. Al poner por escrito las ideas, es necesario ser lo más específico posible. El número de categorías que se adopten dependerá de la cantidad de datos recogidos y de la complejidad de nuestro esquema analítico.
- 2) Codifique todos los datos, codifique todas las notas de campo, las transcripciones, los documentos y otros materiales, escribiendo en el margen el número asignado o la letra correspondiente a cada categoría. A medida que se codifican los datos, hay que refinar el esquema de la codificación, añadir, suprimir, expandir, y redefinir las categorías.
- 3) Separe de los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación; el investigador reúne los datos codificados pertenecientes a cada categoría, hacemos esto manualmente, se recorta las notas de campo, las transcripciones y otros materiales y se colocan los datos de cada categoría en carpetas de archivo
- 4) Vea que datos han sobrado; después de haber separado todos los datos, repase el remanente de datos que no han ingresado en el análisis probablemente se ajusten a las categorías de codificación existente. También se pueden plantear nuevas categorías que se relacionen con las desarrolladas previamente y con la guía de la historia subyacente.
- 5) Refine su análisis por lo que esta separación y codificación de los datos permite comparar diferentes fragmentos relacionados con cada tema,

concepto, proposiciones y en consecuencia refinar y ajustar ideas. Se encontrará que algunos temas que parecían vagos y oscuros aparecen claramente iluminados. También es probable que algunos conceptos no se ajusten a los datos y que algunas proposiciones pierdan validez. Hay que estar preparado para descartarlos y desarrollar otros nuevos, mejor adecuados.

Por otro lado, según Ruiz (2007), retoma algunos principios que deben guiar la codificación, la mejor manera de organizar y poder tratar en el futuro el enorme volumen de información que se almacena en una investigación cualitativa, consiste en codificarla adecuadamente, por lo que pueden sistematizarse de la siguiente manera:

- a) El mejor sistema de códigos es el que mejor ayuda a la interpretación final de datos.
- b) Se puede utilizar números, pero conviene no perder nunca la riqueza de los datos para su futuro análisis.
- c) Los códigos pueden ser utilizados para nuevas entrevistas, observaciones y cualquier otro modo de recoger información.
- d) Existen múltiples modos de categorizar los datos para poder resumirlos y analizarlos, razón por la cual inicialmente hay que aceptar varios modos de hacerlo.
- e) Un modo útil de codificar es de categorizar por dominios.

En la investigación cualitativa no hay líneas guías que determinen la cantidad de datos necesarios para refrendar una conclusión o interpretación, la codificación como un proceso intuitivo, flexible, orientado a encontrar sentido a los datos sin que para ello sea necesario seguir un proceso de separación en elementos y reconstrucción del todo a partir de las relaciones entre los elementos pero si apoyándonos de las teorías, métodos que nos permitirán ir situando información de acuerdo a nuestros objetivos de investigación.

3. 3. 3. Análisis de datos.

Con las diversas aportaciones de autores que hemos venido rescatando como Ruiz (2007), Taylor y Bogdan (1984), Stake (1999), Rodríguez et al (1996), podemos definir, al análisis de datos como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación.

Este análisis inicia a través de la recogida de datos recolectados y que estos se dan por los instrumentos que se utilizaron de las técnicas de investigación, los datos recogidos en el campo constituyen las piezas de un rompecabezas que el investigador se encarga de ir encajando, utilizando la evidencia recogida para orientar la búsqueda de nuevas evidencias susceptibles de incorporar a la investigación que se está construyendo por medio de significados que dan cuenta de la realidad estudiada y que poco a poco van aproximando al investigador a la descripción y la comprensión de la misma.

En efecto, analizar datos supondrá examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo. En definitiva, todo análisis persigue alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada y, en la medida de lo posible, avanzar mediante su descripción y comprensión hacia la elaboración de modelos conceptuales explicativos.

De manera que, el principio guía del procedimiento en la recogida de datos cualitativos es el de la inspección de primera mano que obliga al investigador a buscar la mayor proximidad a la situación, situándose en un retroceso o evolución de su persona con el fenómeno de estudio, a buscar el foco descriptivo y a estudiar la conducta rutinaria de cada día sin interferencias ni aislamientos artificiales. Los datos cualitativos son recogidos en aquellas situaciones en las que el observador dispone de una accesibilidad fácil para su adquisición, *“sin tener que recurrir a crear o fingir situaciones inexistentes en la realidad, y sin tener que recurrir a intermediarios”* (Ruiz, 2007: 73).

Por otra parte, la investigación cualitativa retoma cuatro estrategias para el análisis de su información que se denominan triangulación, pues en nuestra búsqueda de precisión y de explicaciones alternativas, necesitamos disciplina, necesitamos estrategias que no dependan de la simple intuición y de las buenas intenciones de hacerlo bien.

De modo que, la primera estrategia es triangulación de las fuentes de datos, observamos si el fenómeno o caso sigue siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o cuando las personas interactúan de forma diferente por lo que la triangulación de las fuentes de datos es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contienen el mismo significado cuando lo encontramos.

Por lo tanto, la segunda estrategia son los cambios que los investigadores introducen en lo que hacen. Para la triangulación del investigador, hacemos que otros investigadores observen la misma escena o el mismo fenómeno.

Así pues, en la tercera estrategia de triangulación de la teoría, en realidad, dado que nunca dos investigadores interpretan las cosas de una forma completamente idéntica, siempre que varios investigadores comparan sus datos se produce algún tipo de triangulación de la teoría. En la medida en que describen el fenómeno con un detalle similar, la descripción esta triangulada.

La cuarta estrategia es en realidad la más aceptada: la triangulación metodológica, por ejemplo, si se trata de afianzar nuestra confianza en nuestra interpretación, podemos completar la observación directa con la revisión de registros anteriores (Denzin, 1984; citada en Stake, 1999: 98).

Taylor y Bogdan (1984), proponen en una fase final del análisis cualitativo, que el investigador trate de verificar en sus descubrimientos que información tiene menor valor o mucha importancia, es decir, de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos. Por lo que hay un cierto número de consideraciones:

- a) Formulan ciertos tipos de preguntas y persiguen ciertos temas, al hacerlo solicitan datos que podrían no haber emergido espontáneamente.

- b)** La influencia del observador sobre el escenario, la mayor parte de los observadores participantes tratan de reducir al mínimo los efectos de su presencia sobre las personas que están estudiando, hasta que han logrado una comprensión básica del escenario.
- c)** ¿Quién estaba allí?, se debe estar alerta a las diferencias en lo que la gente dice y hace cuando está sola y cuando hay otros en el lugar.
- d)** Cuando analizamos nuestros datos, codificamos tanto, los enunciados directos como los datos indirectos referentes a un tema, interpretación o proposición.
- e)** Fuentes, se debe prestar atención a las fuentes de los datos en los que se basan las interpretaciones, está bien recurrir a informantes clave para lograr comprensiones esenciales, pero conviene saber distinguir entre las perspectivas de una sola persona y las de un grupo más amplio.
- f)** Nuestros propios supuestos, en los métodos cualitativos, el investigador comienza el estudio con un mínimo de supuestos, no obstante, nuestros propios compromisos y preconcepciones son imposibles de evitar.

Ruiz (2007), rescata que el análisis de los datos se lleva a cabo básicamente a través de una descripción densa cuyo rasgo característico es lo interpretativo, que consiste en tratar de rescatar lo dicho en ese discurso de sus ocasiones perecederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta.

Por lo que, propone diversos esquemas analíticos como herramientas de análisis, partiendo siempre del postulado básico de que la investigación cualitativa, por definición, no se somete a ningún esquema rígido de procedimientos y normas de comprensión de la realidad social.

Rodríguez et al (1996), se refiere a esta fase analítica y la considera como un proceso realizado con un cierto grado de sistematización que a veces permanece implícita en las actuaciones emprendidas por el investigador, es este sentido resulta difícil hablar de una estrategia o procedimiento general de análisis de datos

cualitativos con la salvedad de lo que pueda inferirse a partir de las acciones identificadas en un análisis ya realizado.

Las fases sugeridas por el propio concepto de análisis no siempre están presentes en las tareas desarrolladas por los investigadores que se disponen a trabajar con datos cualitativos. A veces, el análisis es concebido como un proceso intuitivo, flexible, orientado a encontrar sentido a los datos sin que para ello sea necesario seguir un proceso de separación en elementos y reconstrucción del todo a partir de las relaciones entre los elementos. En este tipo de enfoques, frecuentemente de tendencia intuitivo, son cruciales ciertas cualidades del investigador creatividad, imaginación, ingenio, perspicacia para poder lograr los objetivos de investigación.

3. 3. 4. Elaboración de matrices.

Cuando la disposición de datos conlleva además un cambio en el lenguaje utilizado para expresarlos, hablamos de transformación de ellos. Por lo que en el análisis de datos cualitativos es frecuente llevar a cabo distintas formas de disposición y transformación de datos, uno de los procedimientos de disposición usados con frecuencia son matrices, las cuales permiten no sólo presentar los datos, sino advertir relaciones y descubrir su estructura profunda.

De acuerdo con Strauss y Corbin (1990), la importancia de la matriz es ubicar un fenómeno en contexto significativo, más que simplemente dibujar una situación descriptiva, como lo haría un buen periodista o novelista, pues significa construir un relato sistemático, lógico e integrado, que debe especificar la naturaleza de las relaciones entre los acontecimientos y fenómenos significativos. Por lo que se debe tener presente que una matriz por sí sola no puede:

- a) Abordar las decisiones de muestreo teórico múltiple que un analista tiene que hacer durante el proceso de investigación.

- b)** Explicar la forma como los modos variados, dinámicos y complejos en que las condiciones, acciones/interacciones y consecuencias pueden existir y afectarse mutuamente.
- c)** Dar razón de las diferentes percepciones, construcciones y puntos de vista de los distintos actores;
- d)** Poner todas las piezas juntas de manera que representen un cuadro general de lo que sucede.
- e)** Hacer énfasis en que tanto las condiciones macro como las micro son importantes para el análisis.

Por tanto, los acontecimientos que ocurren en el proceso de investigación no son sólo un trasfondo material interesante, pues cuando emergen de los datos como pertinentes, también deben traerse al análisis. Para esclarecer todo y esto sirve para la construcción de la matriz.

De manera que, los diagramas o matrices, definidos como "representaciones gráficas o imágenes visuales de las relaciones entre conceptos" (Strauss y Corbin, 1990: 198) constituyen importantes instrumentos de análisis. A través de este tipo de procedimientos podrían ser presentados los sistemas de categorías, mostrando las interconexiones existentes entre las categorías, o incluso algunos aspectos de su contenido por lo que se debe considerar lo siguiente:

- 1.** Las condiciones/consecuencias no están aisladas. Siempre están integradas en el texto, y se relacionan con la acción/interacción a medida que evolucionan y cambian con el paso del tiempo (proceso).
- 2.** La distinción entre lo micro y lo macro es artificial. Las condiciones micro con frecuencia se originan en condiciones macro y, cuando sea apropiado, el analista debe rastrear las relaciones entre ambas.
- 3.** Las condiciones y consecuencias usualmente se dan en conjuntos y se asocian y varían de muchas maneras diferentes, tanto entre ellas como con las acciones/interacciones relacionadas. Además, con el tiempo, la aparición

de contingencias, los conjuntos de condiciones y consecuencias pueden cambiar o reorganizarse, de tal manera que la naturaleza de las relaciones o asociaciones que existen entre ellas y las acciones/ interacciones también cambian.

Además, cuando la disposición de datos conlleva un cambio en el lenguaje utilizado para expresarlos, hablamos de transformación de los datos. Por lo que es recomendable utilizar con frecuencia los gráficos, los cuales permiten no sólo presentar los datos, sino advertir relaciones y descubrir su estructura profunda.

Miles y Huberman (1994), han dedicado especial atención a describir diferentes procedimientos para la presentación de datos cualitativos. Contemplan el diseño de matrices que pueden albergar diferentes tipos de información (expresada por fragmentos de texto, citas, frases, abreviaciones o figuras simbólicas) y adoptar distintos formatos.

Por esta razón generalmente, las matrices consisten en tablas de doble entrada en cuyas celdas se aloja una breve información verbal, de acuerdo con los aspectos especificados por filas y columnas. Es frecuente construirlas para sintetizar los fragmentos codificados en una misma categoría (columna) para diferentes sujetos, situaciones, casos, etc. (filas). Algunas de las dimensiones a partir de las cuales se elaboran pueden implicar la ordenación de fenómenos o componentes de fenómenos a lo largo del tiempo, en función de los roles desempeñados, etc. Determinadas matrices presentan procesos y productos, relaciones de causa-efecto, agrupamientos conceptuales o empíricos de datos.

3. 3. 5. Elaboración de categorías.

En la práctica, resulta habitual que la codificación se haga recurriendo a procedimientos y utilice categorías amplias definidas, a partir de las cuales se van introduciendo modificaciones y ampliaciones que permiten la adaptación al conjunto de datos al que están siendo aplicadas. Durante la codificación es posible constatar que determinados códigos podrían haber sido agrupados en uno solo o, por el

contrario, que cabría dividir uno de ellos en otros diversos, que ciertas categorías podrían ser denominadas de otro modo, o que simplemente habrían de ser suprimidas.

Cada una de las categorías implican reconsiderar la información recopilada y categorizada. Por ese motivo, la codificación suele llevarse a cabo como un proceso recurrente. Además, a medida que el investigador avanza en el análisis, las reglas de codificación pueden alterarse inconscientemente. Cuando se detectan incongruencias derivadas de la aplicación inconsistente de códigos, también habrá que revisar lo realizado hasta el momento.

Asimismo, se ha defendido la idea de que los sistemas de categorías deben caracterizarse por su corrección lógica, a la que se llegaría si garantizamos el cumplimiento de una serie de requisitos, por ejemplo:

- ❖ Exhaustividad de las categorías; cualquier información debe poder ser ubicada en alguna de las categorías. Es decir, el sistema de categorías es capaz de cubrir todas las posibles variedades de información de los datos.
- ❖ Exclusión mutua; cada información determinada se incluye en una sola categoría. Un segmento de texto diferenciado no puede pertenecer simultáneamente a más de una categoría.
- ❖ Único principio clasificatorio. Las categorías deben estar elaboradas desde un único criterio de ordenación y clasificación.

Con respecto a la elaboración de categorías Ruiz (2007), señala que en el análisis cualitativo prefiere codificar con categorías más que con números, por eso conviene no olvidar los tipos principales de categorías existentes y pueden ser de tres clases principales:

Comunes: son las utilizadas en la jerga de la convivencia común por la generalidad de las personas, por ejemplo, la edad, el sexo, el nivel de educación, el estrato socioeconómico, el lugar de origen, y tantas otras.

Especiales: son las utilizadas como jerga propia por los determinados grupos sociales en sus respectivos campos propios, los médicos utilizan la suya, los mismos que los ingenieros, los economistas, los agricultores, etc.

Teóricas: son las que brotan del análisis sistemático de los datos de forma que responden a la vez que ayudan a elaborar marcos teóricos.

Stake (1999) comparte que una forma de organizar la redacción del informe es de cualquier forma que ayude al lector a comprender el caso, el investigador ha utilizado determinadas preguntas de la investigación para estudiar la complejidad del caso, ha reconocido que son necesarios determinados contextos para entender la forma en que funciona el caso. Y una forma de organizar el informe del estudio de caso, es en la mente, en una pizarra y después casi inmediatamente archivarlo.

Incorporar un sistema de categorías puede incluir aproximaciones al contenido de los datos considerando distintas dimensiones. Según el aspecto en el que nos fijemos, una misma información de contenido puede ser codificada bajo códigos diferentes. Por lo tanto, es fundamental tener en cuenta el análisis de datos, ya que implica una síntesis conceptual y un agrupamiento físico de la información que pertenece a una misma categoría. Categorías que considera el guion de entrevista.

Primer momento de la entrevista:

Datos generales sobre el informante

- Nombre:
- Edad:
- Lugar de origen
- Estatus Socioeconómico
- Descripción de su entorno familiar

Datos sobre su preparación profesional

- Formación profesional
- Institución formadora
- Año en el que egresa
- Otros estudios realizados y en que instituciones

Experiencia profesional

- Ingreso a trabajo al servicio educativo
- Puestos que ha desempeñado
- Formación continua
- Capacitación que ha recibido para su desempeño en el puesto de trabajo

Segundo momento de la entrevista:

Trayectoria como supervisor escolar

Ingreso a la función de supervisión

- Proceso de ingreso a la función
- Año de ingreso a la función
- Ubicación de la supervisión a su cargo
- Antigüedad en la función
- Número de escuelas que atiende
- Características de la organización escolar de los planteles que atiende
- Tránsito entre la función que desempeñaba anteriormente a la supervisión escolar

Experiencia en la función de supervisión escolar

- Acompañamiento que brinda a los centros escolares
- Relaciones que establece en la supervisión escolar
- Capacitación que ha recibido para el desempeño de la función como supervisor
- Organización que emprender para el trabajo que desempeña como supervisor

Funciones que realiza como supervisor escolar

- Desde su experiencia como supervisor cuáles son las implicaciones de las siguientes funciones y cómo las atiende para la mejora de la gestión escolar:
 - Normativas
 - Administrativas
 - Organización
 - Gestión
 - Asistencia
 - Académicas
 - Vinculación
- Cómo son los procesos implicados en el ejercicio de la práctica de la gestión en las escuelas.
- Cómo fortalecen los procesos de gestión para la mejora continua en la escuela y qué recursos utiliza para hacerlo.

Problemáticas que enfrenta en el puesto y qué acciones implementa para atenderlas:

- Los problemas que identifica dentro de la organización en la interacción con directores y cómo los enfrenta para la mejora de la gestión escolar.
- Los problemas que identifica sobre la organización escolar y las alternativas que implementa para su atención de la gestión.
- Los desafíos que se presentan en la organización de la práctica docente y las acciones que implementa para atenderlas.
- Las relaciones que establece con los estudiantes y padres de familia.
- Acciones que implementa en la organización administrativa y las dificultades que enfrenta para el desarrollo de la gestión escolar y la mejora continua.
- Acciones que establece desde la gestión educativa como supervisor en la vinculación tanto educativa y municipal a fin de atender las necesidades de las escuelas a su cargo en la supervisión escolar.

Perspectiva acerca de la gestión escolar

- Experiencias más significativas tanto positivas como negativas en la gestión educativa desde su función en la supervisión.
- Problemas educativos más relevantes que enfrenta como supervisor y su impacto en la mejora continua de los centros escolares.
- Acciones que implementa para promover procesos de mejora continua en los centros escolares y con los recursos que dispone como supervisor para implementarlos.
- Las perspectivas que construye acerca de la gestión educativa para la mejora continua de las escuelas.
- La función de supervisor ha impactado en la mejora de las escuelas generando alguna mejora en el ámbito profesional y personal.

Tercer momento: Cierre de la entrevista

La valoración de la experiencia

- La interacción con los supervisores escolares, en qué ámbitos de la gestión escolar retroalimenta su práctica profesional.
- A partir de su experiencia construida, cuáles son las actividades de la gestión escolar más relevante para la mejora continua de las escuelas que emprende.
- Cuáles son los principales desafíos que enfrenta en la gestión escolar para la mejora continua.
- Su formación inicial le ha permitido desarrollar su función como supervisor escolar.
- La formación continua que ha recibido, cómo han contribuido para emprender su gestión como supervisor para la mejora.

3. 3. 6. Elaboración del informe final

Los investigadores debemos explicarles a los lectores el modo en que se recogieron e interpretaron los datos, hay que proporcionarles información suficiente sobre la manera en que fue realizada la investigación para que ellos relativicen los hallazgos, es decir, para que los comprendan en su contexto.

Por lo que la capacidad para escribir de modo claro y conciso es algo vital, por ello las siguientes sugerencias pueden ser útiles cuando el investigador redacte el informe sobre sus hallazgos:

- 1) Antes de comenzar a redactar bosqueje sus ideas en el papel, lo que se ha aprendido en la investigación (los conceptos, interpretaciones y proposiciones) proporcionaran la estructura del escrito.
- 2) Decida a que público quiere llegar y adapte el estilo y el contenido a esa decisión. Es útil tener en mente un público o un tipo de lector específico mientras se escribe, esto no significa que se soslayan hallazgos para agradar a los lectores, sin embargo, es cierto que se debe tomar en cuenta las reacciones previstas de los colegas, amigos, directores de periódicos, informantes y otras personas.
- 3) Los lectores deben saber hacia dónde se apunta, aclarando el propósito en los comienzos del escrito.
- 4) Es importante ser conciso y directos en la medida de lo posible emplee oraciones breves y palabras directas.
- 5) Sustentar el escrito en ejemplos específicos, la investigación cualitativa puede generar ricas descripciones, las citas y descripciones ilustrativas permiten comprender en profundidad cómo aparecen los escenario y personas.
- 6) Escriba algo, redactar varios borradores, el primer borrador que fluya libremente. Después de haberlo completado, abandonarlo por un día o

dos para tomar distancia. Al retomarlo en un segundo intento, hay que eliminar las palabras, oraciones, frases y párrafos innecesarios.

Rodríguez (1996), propone que, en la fase informativa, el proceso de investigación culmina con la presentación y difusión de los resultados, de esta forma el investigador no solo llega a alcanzar una mayor comprensión del fenómeno objeto de estudio, sino que comparte esa comprensión con los demás. El informe cualitativo debe ser un argumento convincente presentando la información sistemáticamente que apoyen los datos del investigador y refute las explicaciones alternativas, existen dos formas fundamentales de escribir un informe:

- a)** Como si el lector estuviera resolviendo un rompecabezas con el investigador.
- b)** Ofrecer un resumen de los principales hallazgos y entonces presentar los resultados que apoyen las conclusiones.

El informe final es posiblemente la tarea en la que se exige una mayor experiencia del investigador, que debe ser capaz de contextualizar y contrastar con otros estudios los hallazgos alcanzados, y de plasmarlos en un informe narrativo. Una vez alcanzados ciertos resultados es necesario integrarlos con los de estudios anteriores, poner de manifiesto cómo se integran en unas teorías más amplias, en qué da contribuyen al cuerpo de conocimientos sobre un tema.

CAPÍTULO CUATRO. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En el capítulo se presentan los discursos obtenidos de los supervisores escolares del sector 08 del subsistema de Educación Primaria, en torno de la gestión y supervisión escolar, particularmente las acciones que implementan para el fortalecimiento de los procesos de Mejora Continua de las escuelas adscritas a sus zonas escolares.

La recuperación de las experiencias de la gestión escolar que emprenden estos actores fue posible, a través de la entrevista semiestructurada y del método de estudio de casos, como referentes metodológicos que contribuyeron en la recuperación de las perspectivas construidas por los supervisores escolares a lo largo de su experiencia, la cual es recuperada, a partir de sus discursos.

En este sentido, el método de estudio de caso siguiendo a Stake (1999), permitió comprender la particularidad y singularidad de cada supervisor escolar, acerca de la manera en cómo interpretan los procesos de gestión a partir del rol que desempeñan al enfrentar los conflictos que se suscitan en las organizaciones escolares a su cargo y promover a partir de las perspectivas construidas de su cultura escolar acciones que incidan en los procesos de Mejora Continua.

La recogida de datos y el análisis de los mismos, recuperando a Taylor y Bogdan (1984), brinda a la investigación el saber construido por estos actores en torno a la mejora escolar y las acciones que desempeñan para la toma de decisiones a partir de las experiencias vividas en el contexto educativo.

La presentación de resultados nos permite abordar el análisis a través de las categorías que abarca la entrevista semiestructurada en torno a las percepciones construidas por los supervisores escolares para atender las necesidades que enfrenta la organización escolar hacia la mejora continua. Estas categorías permiten la sistematización de los significados de cada uno de los seis casos presentados.

La información que se presenta a continuación está estructurada en cuatro categorías que guiaron el trabajo empírico. Estas categorías se ordenan de manera

sistemática para exponer las diversas experiencias que se construyen y reconstruyen a partir de las interacciones establecidas con las figuras directivas. Estas interacciones tienen el propósito de enfrentar diversas problemáticas y llevar a cabo acciones en la gestión escolar. La primera categoría alude al Origen Sociocultural la cual permite reconocer quiénes son estos actores educativos y cuál es su preparación profesional que inciden en la construcción de las representaciones de su quehacer laboral a través del cual configuran su identidad y determinan su incorporación al campo educativo como parte de su trayectoria como supervisores escolares. Siguiendo a Berger y Luckmann (1968), cada individuo define, propone, comprende y produce perspectivas con referente a su realidad y conocimiento, que no solo son un elemento en el lenguaje cotidiano, sino que llevan tras de sí un largo historial.

La segunda categoría analítica comprende la experiencia profesional, en ella se reconocen los discursos construidos por estos actores en relación al aprendizaje adquirido a partir de los distintos escenarios en donde han interactuado y se han desempeñado en su papel como actor educativo, la cultura de un individuo se construye y está forma una identidad que se caracteriza por desarrollar, hábitos, formas de hacer y pensar, por lo que todo esto se va sedimentando a lo largo del tiempo en forma de tradiciones y costumbres, compartidas dentro de sus entornos sociales referentes que dan significado a las acciones que emprenden. En este sentido Gergen (2007), expone que las personas se construyen a sí mismas como poseedoras de unas expectativas o unos puntos de vista particulares y, lo hacen según sus necesidades en la interacción del momento y del contexto.

La tercera categoría trayectoria profesional y laboral del supervisor escolar expone los discursos que construyen y contextualizan en torno de su práctica en la función de supervisión, las cuales permiten rescatar la contribución de su formación inicial y continua para la toma de decisiones en los sucesos más significativos que han enfrentado en la gestión escolar dentro de las organizaciones, buscando la mejora continua a través de acciones implementadas y de saberes adquiridos, los cuales les han permitido construir una cultura escolar, en este sentido Gairín (1999),

resalta que la cultura constituye el principal elemento de cohesión de las organizaciones y el filtro de percepción de la realidad por parte de sus componentes, controla la fuerza de los compromisos y otorga sentidos a las acciones que se desarrollan en el interior de la organización.

La cuarta categoría y última es la valoración de la experiencia, en esta se hace referencia a la reflexión sobre el quehacer que les atañe a los actores y a las implicaciones que se han enfrentado en cada uno de sus contextos educativos, relacionados a los procesos de organización, los conflictos y las acciones para la gestión escolar. Donde sus perspectivas teóricas y culturales que han construido sobre su experiencia otorgan sentido para la toma de decisiones que desarrollan en el interior de las organizaciones para la mejora continua, siguiendo a González (2009), en la medida en que el conocimiento teórico y cultural acerca de la gestión aumenta y enriquece la comprensión de cómo es y se comporta una organización escolar, puede perfeccionar y afinar la interpretación que sus miembros hacen de la misma y expandir, así, sus posibilidades de acción para mejorar las prácticas, actuando sobre el entendimiento de los sujetos que las protagonizan. Por lo que, a continuación, se presenta la información obtenida.

4. 1. Origen sociocultural.

Cada individuo se caracteriza por desarrollar sus propios hábitos formas de hacer y pensar, por lo que todo esto se va sedimentando a lo largo del tiempo en forma de tradiciones y costumbres que forman una identidad, siguiendo a Berger y Luckman (1968), señalan que la identidad de un individuo se construye socialmente en las interacciones de la vida cotidiana, en este vínculo utilizan sus experiencias, un lenguaje y un conocimiento en común para así construir nuevos significados.

En este sentido, para el caso 1, hijo de padres campesinos y originario de Contla de Juan Cuamatzi, reconoce que ser docente significó continuar con una tradición familiar que iniciaron los hermanos mayores, quienes lo animaron a entrar a la escuela normal, argumentándole que con base a su experiencia lo podrían

ayudar en los trabajos que realizaría en su formación y orientarlo en las acciones que desempeñaría en su profesión como docente, por lo que ingresa a la licenciatura en Educación Primaria, la cual concluye en 1990 en la escuela Normal Urbana Emilio Sánchez Piedras.

[...] Originario de Contla de Juan Cuamatzi, tengo 54 años de edad y 30 años de servicio en la docencia. Estoy casado y tengo dos hijos. Mis padres son campesinos y tengo 10 hermanos, cinco de ellos son docentes que me animaron a estudiar la misma profesión, continuando así una tradición familiar que ellos iniciaron. Además, me decían que podían ayudarme en la realización de trabajos y en las acciones que desempeñaría en mi profesión. Egresé en el año 1990 de la Normal Urbana Federal de Tlaxcala 'Licenciado Emilio Sánchez Piedras'. Posteriormente, ingresé a la Universidad Pedagógica Nacional para cursar la maestría en Educación con enfoque en formación docente en el ámbito regional, culminándola en el año 2003 (Caso 1)

Basándonos en el testimonio del primer caso, la socialización primaria que establece el supervisor con sus hermanos para elegir la profesión docente se debe a la objetivación que ellos crearon como una tradición familiar. Esto significa que, para el supervisor, adoptar la realidad de su entorno y continuar un legado cultural resultó significativo.

En el segundo caso, es un supervisor egresado de la Normal Urbana en 1982, el significado de ser docente se construye cuando ingresa al servicio docente como maestro multigrado. Durante la fase de capacitación en el Programa Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria, despierta su interés y dedicación por la función docente. Considera esta experiencia como una preparación completa que le permite comunicarse a través de diferentes lenguajes, como la danza, el teatro y la música.

[...] Soy originario de la comunidad de Contla de Juan Cuamatzi. Tengo 58 años y estoy casado, con dos hijos. Egresé de la Normal Urbana en el año 1982. El significado de ser maestro se forjó cuando ingresé al servicio en una escuela multigrado. Me inscribí en un programa llamado 'Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria', que marcó un punto de inflexión en mi vida profesional. En mí nació el interés y el ímpetu de ser docente. Trabajamos con lenguajes artísticos como danza, teatro, artes plásticas y música. También abordamos módulos científico-tecnológicos, pedagógicos e históricos, lo que significó una amplia gama de preparación. Debido a ello, continué con mi formación y me uní a la Universidad Pedagógica Nacional para cursar la Maestría en Educación con énfasis en Formación Docente (Caso 2)

En el testimonio anterior, se evidencia que la rutina que experimenta el supervisor escolar, la cual es modificada al ingresar al Programa de Actividades Culturales, donde sus conocimientos adquiridos reconstruyeron un lenguaje de significados sociales, orientándolo nuevamente en su función como docente. De esta manera, su perspectiva lo lleva a seguir preparándose profesionalmente.

En el caso 3, proveniente de una familia de escasos recursos, ser maestra significa una superación personal, profesional y trascender en el aprendizaje de los estudiantes. Ingresó a la Normal Rural Lic. Benito Juárez, siendo parte de la generación 80-84

[...] Tengo 56 años, dos hijos y vivo en Santa Ana Chiautempan. Ser maestra para mí significa una superación personal y profesional, así como trascender en el aprendizaje de los estudiantes. Mis raíces provienen de una familia humilde. Ingresé a la Normal Rural Lic. Benito Juárez y pertenezco a la generación 80-84. Continué con mi preparación académica al realizar una licenciatura en Educación Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional. Además, obtuve una Maestría con especialización en formación docente y un Doctorado en Ciencias Sociales por la UAM Iztapalapa (Caso 3)

Con respecto a lo anterior, se reconoce que las condiciones socioeconómicas de la supervisora juegan un papel relevante en la construcción del significado de ser maestro. Estas condiciones la impulsaron a introducirse en un contexto institucional donde este determinaría su comportamiento a través de los discursos obtenidos, la transmisión de conocimientos, la habituación y la enseñanza para su vida cotidiana.

En el caso 4, la experiencia como subdirectora comisionada de la escuela primaria Vicente Guerrero del Estado de Veracruz, y llevar a cabo acciones vinculadas con la toma de decisiones académicas, como la planeación del trabajo docente y la búsqueda de soluciones a problemas relacionados con la enseñanza, produjo una reflexión sobre su vocación como docente.

[...] Soy originaria del Distrito Federal. Tengo dos hijos: uno es médico y el menor está estudiando derecho. Egresé de la normal rural en el año 1982. Al ingresar y ocupar el puesto como docente en el estado de Veracruz, me comisionaron como subdirectora en la escuela Vicente Guerrero. Me di cuenta de lo difícil que era organizar a mis compañeros, ya que, al intentar desarrollar acciones para tomar decisiones académicas, planificar el trabajo de los alumnos y resolver problemas de enseñanza, me enfrentaba a nuevos retos. Esto me llevó a reflexionar sobre el papel docente y concluí que no me equivoqué de profesión; es mi vocación ser maestra.

Significa un reto el cambiar mentes y actitudes. Ingresé a la Universidad Pedagógica para estudiar una licenciatura y una maestría relacionadas con la educación (Caso 4).

El testimonio revela que la supervisora, al llevar a cabo acciones de gestión y organización con sus compañeros en la institución donde fue comisionada como subdirectora, y los problemas que enfrentó en esa experiencia, va configurando su concepción del quehacer del directivo en el ejercicio cotidiano. Esto representa nuevos aprendizajes y que dan significado al papel que desempeña como gestora educativa.

En el caso 5, su testimonio resalta que la influencia que ejercen los padres para elegir la carrera de abogado es un detonante que lo induce a estudiar leyes, carrera a la cual ingresa y concluye en la facultad de derecho en la Universidad Autónoma de México. Pero su vocación y pasión por la pedagogía y la enseñanza lo motivan a cursar la carrera docente, ingresando a la Normal Urbana Emilio Sánchez Piedras en el año 1998.

[...] Tengo 41 años de edad y vivo en la ciudad de Santa Ana Chiautempan. Estoy casado desde hace 14 años y tengo dos hijas. Soy hijo único de padres abogados. Actualmente, estoy estudiando dos Licenciaturas: una en leyes en la Universidad Autónoma de México, por iniciativa de mis progenitores, y la otra en educación primaria en la Normal Urbana Lic. Emilio Sánchez Piedras.

Mi vocación por ser docente y mi pasión por la pedagogía y la enseñanza de los alumnos son las fuerzas que influyen en mi decisión de ejercer la función de maestro. Además, estoy comprometido con mi formación continua, lo que me lleva a cursar una maestría en educación con especialización en formación docente y posteriormente un doctorado en pedagogía en la UAT (Caso5)

Al analizar el testimonio anterior, se puede comprender que, a través de la socialización secundaria, el supervisor escolar construye un proceso de alternancia que le permitió reflexionar sobre las motivaciones de sus padres para estudiar la carrera docente y los conocimientos adquiridos durante su licenciatura en educación primaria. Esto condujo a un cambio significativo en su preparación profesional, orientándolo hacia el trabajo pedagógico.

En el caso 6, la separación de su familia que experimenta, para cursar sus estudios de licenciatura en un internado debido a su condición económica, resultó ser una experiencia difícil. Sin embargo, esta fue la única manera de seguir una carrera técnica docente. Es por esta razón que ingresó a la Escuela Normal Rural de Panotla "Lic. Benito Juárez.

[...] Soy originaria del estado de Morelos, tengo dos hijas y actualmente resido en Apizaco. Tuve que dejar a mi familia a una edad temprana para poder completar una carrera profesional. Mi situación económica era difícil, pero mi objetivo era obtener una licenciatura. Me formé en la Normal Rural Benito Juárez y posteriormente cursé la licenciatura en Educación Básica en la Universidad Pedagógica Nacional. Además, obtuve una Maestría en Dirección de Organizaciones Educativas en el Instituto Multidisciplinario de Educación en Puebla, y posteriormente completé un Doctorado en Excelencia Docente en la Universidad de los Ángeles. Encontrar el verdadero significado de ser maestra fue un proceso que comenzó debido a mis necesidades económicas y culminó con mi preparación profesional (Caso 6).

En este contexto, la supervisora, originaria de Morelos, construye el significado de ser docente en un orden social. En primer lugar, debido a su situación económica, busca completar su formación profesional; posteriormente, recibe educación en la escuela normal y, finalmente, en su preparación profesional. Esto le permite apropiarse de nuevos significados y utilizar un lenguaje que le facilita interactuar en diversas funciones que desempeña en la organización escolar.

El análisis de los discursos obtenidos, nos permite reconocer cómo los supervisores construyen perspectivas sobre el significado de ser maestro. Esto se realiza a través de la existencia de dos tipos de socialización: la primaria, que atraviesan estos actores desde su niñez y que los va definiendo como miembros de la sociedad; y la secundaria, que se refiere a procesos posteriores que introducen al individuo ya socializado en nuevos aspectos del mundo objetivo de su sociedad. En otras palabras, es la socialización en instituciones a través de roles, lo que implica la interpretación y el comportamiento rutinario dentro de un entorno institucional. Por lo que, la socialización primaria que se identifica en el caso 2, es el de continuar con una tradición familiar donde sus costumbres, valores y rutinas de sus hermanos, desarrollaron en el supervisor creencias ligadas al grupo social que pertenece por lo que su internalización presenta secuencias definidas de como

continuar con un legado familiar donde le va a proporcionar seguridad al desarrollarse como profesionista.

Por otro lado el factor secundario, es un rasgo común que comparten los casos 1, 3, 4, 5 y 6, aunque cada uno de ellos con distintas experiencias, por lo que se refiere al caso 3 y 6, al no contar con los medios para estudiar otra profesión, lo relacionaron con una superación personal, profesional y económica para poder sobresalir de su contexto y a través de su experiencia fueron construyendo conocimientos que les permitieron una socialización cuyo propósito principal era lograr como primer objetivo, concluir con su carrera profesional en educación primaria, apropiándose así de conocimientos sociales que más tarde les permitiría obtener una remuneración económica y con ello una vida más desahogada.

Para el caso 1 y 4 el factor de las experiencias sociales que obtuvieron en la interacción de su vida cotidiana y en las situaciones cara a cara que se les presentaron con otros actores escolares donde las tipificaciones de estos permitieron en los supervisores aprehender el significado de ser docente, dando como resultado el continuar con su preparación profesional en distintas instituciones tanto públicas como particulares, sedimentando conocimientos que les han ayudado adquirir un lenguaje para comunicar significados al interactuar en diversos contextos en su vida cotidiana y poder seguir escalando otros puestos.

En este sentido Berger y Luckman (1968), argumentan que el lenguaje es capaz de transformarse en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significados y experiencias, que puede preservar a través del tiempo y transmitir a generaciones futuras.

Para el caso 5, la influencia que ejercieron sus padres a través de una acumulación de significados para que eligiera la carrera de abogado y que fue un detonante que lo induce a estudiar leyes antes de la licenciatura en educación primaria pero su vocación y socialización con instituciones relacionadas a la pedagogía construyen una realidad de sus propios intereses.

Finalmente, el significado de ser docente de cada uno de los supervisores escolares es un acopio de conocimientos que han adquirido de los grupos con los que interactúan en su vida cotidiana y que se estructuran en términos de conocimientos que para ellos son relevantes, algunos de las cuales se determinan por propios intereses. Por lo que es más significativo decir que el hombre construye su propia naturaleza o más sencillamente, que el hombre se produce a sí mismo.

4. 2. Experiencia profesional.

La palabra conocimiento no sólo se emplea para designar la información contenida en el cerebro de un individuo, sino que también se emplea para designar la suma de lo que saben las personas, los recursos compartidos a disposición de una comunidad o sociedad (Mercer, 2000: 25).

Es decir, las personas se construyen a sí mismas como poseedoras de unas expectativas o unos puntos de vista particulares, y lo hacen según sus necesidades y de una forma que se adapte estrechamente relacionada a la interacción del momento.

En este sentido, el Caso 1, con 23 años de edad, se incorpora al sector educativo en el año 1990 como maestro de grupo. Al mismo tiempo, inicia su formación continua en instituciones públicas como el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros (PRONAP), y en otras instituciones privadas como Grupo KAIZEN

[...] Comencé a trabajar en el sector educativo en 1990, a los 23 años de edad, desempeñándome como maestro frente a grupo. Simultáneamente, inicié mi formación continua en PRONAP y en instituciones designadas por la Secretaría de Educación Pública. De manera personal, también busqué instituciones para actualizarme, participando en cursos enfocados en el ámbito educativo en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, Universidad Autónoma de Hidalgo, Universidad Pedagógica Nacional y el grupo KAIZEN. Estas experiencias me permitieron participar en la carrera magisterial, alcanzar un nivel y remuneración económica, y siete años después, asumir el cargo de director (Caso 1)

Estas brindaron saberes al supervisor por lo que al participar en carrera magisterial obtuvo un nivel que significaba una remuneración económica y siete años más tarde

lograr el ascenso a director. Aunque para el actor el aprendizaje más importante es al interactuar con los otros miembros de las organizaciones,

[...] Sin embargo, lo más importante en todo este proceso de construcción fue enfrentarme a diversas situaciones. El aprendizaje está en cómo fui dando solución a través del diálogo, y en otros casos, mis acciones me ayudaron a resolver (Caso 1).

Por otra parte, la experiencia profesional del caso 2, quien ingresó al servicio docente en el año 1982, se deriva de los diferentes contextos en los que ha interactuado. Primero como maestro frente a grupo, posteriormente fue comisionado como miembro del grupo técnico pedagógico de la Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala (USET) en tareas de orientación pedagógica, las cuales desarrolló durante once años. Estas experiencias lo llevan a incorporarse al equipo de formadores para la actualización docente durante dos años. Después, desempeñó funciones como docente de actividades culturales durante tres años. En el año 2004, al concluir su comisión, se reincorporó a su función de docente frente a grupo en educación primaria.

[...] Ingresé al sector educativo en el año 1982, concretamente el primero de septiembre. Me desempeñé como maestro frente a grupo durante 6 años. Después, estuve comisionado durante 11 años en el grupo técnico pedagógico de la USET. Más tarde, me integré al equipo de formadores de actualización docente durante 2 años. Posteriormente, fui comisionado como maestro de actividades culturales durante 3 ciclos escolares y luego me reincorporé nuevamente como maestro de grupo (Caso 2).

[...] A partir de las experiencias adquiridas, mi perspectiva de enriquecer mi aprendizaje me llevó a buscar cambios como profesionista. Trabajé en mi formación continua a través de instituciones como PRODEP, KAIZEN, INEE y la Universidad Pedagógica. Cada institución fortaleció mis conocimientos, los cuales he puesto en práctica a través de acciones como la toma de decisiones en las diferentes funciones que he desempeñado (Caso 2).

La experiencia anterior, ofrece desde la perspectiva del supervisor la visión que van construyendo a lo largo de la experiencia adquirida en los diversos cargos desempeñados, los cuales impulsaron la determinación de continuar con su desarrollo profesional. Esto llevó a la adquisición de habilidades y a una mejora en la capacidad para tomar decisiones en una variedad de roles que va asumiendo en la organización.

En el tercer caso, el ingreso al ámbito educativo ocurrió en 1982 como maestra al frente de un grupo. Su compromiso con el aprendizaje continuo se manifestó a través de la participación en cursos del Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP). Estos cursos contribuyeron a la acumulación de puntajes en el área de conocimientos y resultaron en su ascenso a la posición de directora técnica. Posteriormente, recibió la invitación para asumir el cargo de directora en la Normal Rural Lic. Benito Juárez. Más adelante, se le convocó a desempeñar el rol de responsable del Programa de Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Finalmente, ocupó el puesto de directora en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

[...] Ingresé al sector educativo en 1984, lo que suma un total de 24 años de experiencia al frente de grupos. Inicié mi trayectoria con la formación continua en PRONAP, acumulando puntaje en el ámbito del conocimiento. Posteriormente, ascendí al cargo de directora técnica, desempeñándome en esta posición durante 4 años. Luego, fui invitada a asumir el rol de directora de la Normal Rural del Estado de Tlaxcala, donde permanecí durante dos años. Después de esta etapa, recibí una invitación para liderar el Programa de Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), en el cual trabajé durante 3 años.

Más adelante, participé en un concurso para asumir el cargo de directora del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en Tlaxcala, y tuve éxito en obtener dicha posición. En la actualidad, continúo mi formación constante a través de PRODEP y los cursos ofrecidos por la Secretaría de Educación Pública, al mismo tiempo que desempeño mi función como supervisora.

[...] Todas estas experiencias acumuladas han contribuido a desarrollar una perspectiva más amplia de mi labor. Me permiten ver más allá de los detalles individuales y en lugar de observar solo un árbol, puedo apreciar todo el bosque en su conjunto (Caso 3).

En el testimonio anterior se identifica como la supervisora al interactuar en distintos escenarios ha transformado sus conocimientos, los cuales le han permitido utilizar y apropiarse de un lenguaje como herramienta para intercambiar, recibir y compartir información e influir para cambiar pensamientos, detonando en una mirada macro de la función que actualmente desempeña.

El caso 4, ingresa al sector educativo en 1984 como maestra frente a grupo en la escuela Vicente Guerrero del estado de Veracruz, posteriormente llega al

estado de Tlaxcala en 1992 y decide participar en los diferentes cursos impartidos por distintas instituciones.

[...] Ingresé al servicio en 1984 como maestra frente a grupo y me asignaron al estado de Veracruz, en la escuela Vicente Guerrero. Seis meses después, me designaron como subdirectora comisionada. Esta etapa me dejó mucha experiencia y aprendizaje, los cuales me motivaron a buscar una mejora en mi formación. Por lo tanto, llegué al estado de Tlaxcala en 1992 e inicié cursos en PRONAP. Realicé diplomados con el Tecnológico de Monterrey, el grupo KAIZEN y la Universidad Pedagógica Nacional. Posteriormente, participé en el escalafón, donde obtuve la función de directora. Tengo 37 años de servicio, 25 años frente a grupo y 11 años como directiva técnica. Considero que, en cada una de las etapas, mi función ha experimentado cambios y mejoras significativas (Caso 4).

El testimonio anterior, nos permite reconocer el papel que juega la experiencia que los supervisores van construyendo a lo largo de su trayectoria, en el caso particular al enfrentar diversas situaciones como subdirectora comisionada marcó un punto de partida para buscar cambios y mejoras en cada función desempeñada.

En el caso 5, ingresó al servicio en el año 2002 bajo un contrato de honorarios, figura que le permite conocer el contexto de la organización escolar, y participar en procesos de actualización docente, participando en cursos y diplomados en instituciones particulares. Posteriormente, al obtener su plaza, se inscribió en el programa de Carrera Magisterial, donde continua su formación a través de PRONAP y en la actualidad se encuentra trabajando en una línea de investigación centrada en el Trayecto de Análisis Curricular en Educación Básica.

[...] En el año 2002, ingresé al servicio docente bajo un contrato de honorarios, dando inicio a mi formación a través de cursos y diplomados en instituciones particulares. Posteriormente, en el 2005, obtuve una plaza y me inscribí en el programa de Carrera Magisterial, lo que me brindó la oportunidad de tomar cursos impartidos por PRONAP. En la actualidad, he desarrollado una línea de investigación centrada en el análisis curricular como miembro activo del Sistema de Investigadores, con el propósito de compartir y recibir información valiosa, y así provocar transformaciones en la dinámica cotidiana de diversas instituciones.

Todos estos datos han fortalecido no solo mis habilidades como docente, sino también como supervisor escolar. Sin embargo, lo más significativo ha ocurrido en el ámbito de acción (Caso 5).

Como se puede observar en el testimonio anterior, el supervisor a partir de su experiencia va construyendo una relación persona-mundo a través de su línea de

investigación, proceso que ha partido de una reflexión y de una necesidad, como académico, de dar y recibir información a través de acciones desempeñadas en las diferentes funciones, lo que provoca un impacto en la vida cotidiana de las distintas organizaciones.

El caso 6, ingresó al servicio en 1984 como docente estatal durante doce años. Aunque su clave era federal, trabajó para la Secretaría de Educación Pública del Estado (SEPE). Su preparación comenzó con los cursos Nacionales y Estatales, a través de la cual recibe información relevante que le permiten conocer los temas de la escuela. Posteriormente, continuó preparándose en instituciones particulares como el grupo KAIZEN y en instituciones públicas como la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

[...] Ingresé al servicio como docente estatal en 1984. Aunque tenía clave federal, fui prestada a SEPE. He tomado cursos nacionales y estatales impartidos por distintas instituciones, los cuales considero de alta calidad debido a la información y los instructores que los impartían. Participé en Carrera Magisterial y en escalafón. Gracias a esto, doce años después, obtuve una dirección técnica y logré llegar al Nivel E. Todo esto ha sido parte de mi formación continua, ya que busco mejorar constantemente en las acciones que emprendo. Sin embargo, no he dejado de avanzar. Sigo tomando diplomados impartidos por KAIZEN, la Universidad Autónoma de Tlaxcala y la UPN.

[...] Todo lo que he adquirido me ha brindado valiosas experiencias, pero no considero que sea lo más importante. He llegado a la conclusión de que el aprendizaje más valioso se ha dado al llevar a cabo las funciones y al interactuar directamente con otros actores. La vida cotidiana es incierta, pero estas experiencias me han fortalecido en las acciones que he llevado a cabo (Caso 6).

Con respecto a lo anterior, derivado de sus experiencias, la supervisora concluye que, a pesar de su formación, lo más importante ha sido la vida cotidiana. El conocimiento cara a cara le ha permitido un fortalecimiento en sus acciones.

Por lo tanto, podemos concluir que la experiencia profesional de los actores es una contextualización que han ido construyendo a través de la interacción con las instituciones formadoras en su preparación profesional, formación continua y las instituciones donde han desempeñado funciones de acuerdo a los cargos asignados. Sin embargo, las interacciones en la vida cotidiana también les han dejado nuevos aprendizajes que les han permitido comprender, crear y considerar

nuevas ideas. Posteriormente, han convertido estas ideas en experiencias y las han compartido a través de un lenguaje en las funciones que han ido desempeñando. Esto busca una mejora como profesionistas y en las acciones llevadas a cabo.

4. 3. Trayectoria profesional y laboral del supervisor escolar.

4. 3. 1. Experiencia en la función de supervisor escolar.

La trayectoria como supervisor comienza con el ingreso a la supervisión escolar y representa el enlace entre las autoridades educativas y las escuelas. Sin embargo, su definición se basa en las funciones específicas y en el papel que el actor asigna a las relaciones que establece con las organizaciones a su cargo.

En este sentido, el supervisor del caso 1 ingresó a la supervisión en el año 2016 a través del examen de promoción a la zona 32 de Atlangatepec. Posteriormente, fue asignado a la zona 19 de San Cosme Xaloztoc en 2021, atendiendo a un total de 7 escuelas, todas ellas de organización completa.

[...] Comencé mi labor como supervisor hace 6 años cuando obtuve la clave a través de un concurso de oposición. Al concluir este proceso, me asignaron la clave y me ubicaron en la zona 32 de Atlangatepec, donde permanecí durante aproximadamente 5 años. Actualmente, desempeño mis funciones en la zona escolar número 19, ubicada en San Cosme Xaloztoc. Están bajo mi responsabilidad 7 escuelas, todas ellas de organización completa.

Encuentro a un grupo de directores comprometidos con sus labores, por lo que brindo orientación en las tareas que deben llevar a cabo. Estas directrices son claras, concretas e innovadoras. Considero que, para obtener buenos resultados y alcanzar los objetivos que he planeado, es crucial que los protagonistas estén bien preparados para llevar a cabo las tareas que les corresponden (Caso 1).

Con base en lo expuesto anteriormente, el testimonio proyecta una referencia a la teoría de la administración científica. La orientación proporcionada por el supervisor en las acciones que los directores deben llevar a cabo es clara, concreta e innovadora. Esto busca lograr que cada uno de ellos alcance la eficiencia, ya que, al ser los actores principales de una organización, el supervisor argumenta que deben estar bien preparados para alcanzar los objetivos planteados y desempeñar

sus roles de manera satisfactoria. De este modo, ejecutarán exitosamente las tareas que les corresponden, lo que resultará en mejoras de los resultados dentro de la organización.

En el segundo caso, el individuo ingresa a la función de supervisión escolar en el año 2017, su transición ocurre de director a supervisor mediante un examen de promoción. Él se encarga de la supervisión de 9 escuelas en total, de las cuales 6 son de organización completa en zonas urbanas y las 3 escuelas restantes son de carácter multigrado, las cuales se ubican en zonas semiurbanas.

[...] En el año 2017, ingresé a la función de supervisión escolar mediante el examen de promoción. Actualmente, superviso un total de 9 escuelas: 6 de organización completa y 3 multigrado. Cada una de estas instituciones presenta características únicas. Por esta razón, considero de gran importancia establecer relaciones fundamentadas en la confianza, la motivación y la comunicación. Mi enfoque se centra en colaborar estrechamente con los directores y docentes.

Mi objetivo al establecer estos vínculos es cambiar la noción tradicional de supervisión, alejándola de su connotación de vigilancia. En lugar de eso, busco que las acciones de supervisión se orienten hacia el acompañamiento y la guía de los maestros. Esta aproximación define la característica principal de mi enfoque en la supervisión escolar (Caso 2).

Con respecto a lo anterior, se reconoce que la perspectiva de las relaciones humanas es fundamental en este caso. El supervisor ha establecido vínculos de colegialidad, confianza y motivación, colocando como prioridad a directores y docentes. Esto ha generado acciones que orientan y acompañan a las distintas instituciones a su cargo, buscando fortalecer la figura de la supervisión escolar.

En el caso 3, se incorporó a la supervisión en el año 2015. Su tránsito es de directora a supervisora por el proceso de escalafón, atendiendo a 6 escuelas: 4 de organización completa en zonas urbanas y 2 multigrado en zonas rurales.

[...] De directora técnica a supervisora por el proceso de escalafón, mi ingreso se dio en el 2015. Atiendo 6 escuelas: 4 de organización completa y 2 multigrado. El acompañamiento que brindo se basa en un plan de trabajo. Mis acciones están sistematizadas, planificadas y organizadas, no se basan tanto en sentido común. Trabajo con un sustento en mi información, realizo diagnósticos y evaluaciones formativas que me permiten retroalimentar el proceso.

Los factores que influyen son la claridad de las estrategias, los procedimientos y las responsabilidades de cada uno. Además, estos factores me ayudan a mantener un clima de armonía en las organizaciones. (Caso 3).

Como se puede apreciar en el testimonio anterior, la supervisora hace referencia a la teoría clásica de la administración. Por lo tanto, trabaja mediante acciones sistematizadas, planificadas y organizadas, llevándolas a cabo en su plan de trabajo. Esto le permite lograr coordinación y ordenamiento de la información existente, con el objetivo que se plantea. Comenzando con un diagnóstico que busca retroalimentarse mediante una evaluación formativa para garantizar la eficiencia de las organizaciones escolares a su cargo.

En el caso número 4, ingresó a la supervisión en 2021 a través de un examen de promoción, transitando de directora a supervisora. Ha estado desempeñando la función de supervisión escolar asignada en la zona de Terrenate durante solo 4 meses. En esta capacidad, está atendiendo a 11 escuelas: 8 con organización completa, 2 con modalidad multigrado y un albergue escolar.

[...] En el 2021, ingresé a la función de supervisión escolar. Me asignaron la zona de Terrenate y ya llevo 4 meses en esta función. Mi ascenso se dio a través de un examen de promoción. Actualmente, atiendo a 11 escuelas: 8 de organización completa, 2 de modalidad multigrado y un albergue escolar. Una característica que comparten es un gremio joven, por lo que considero importante trabajar en las relaciones humanas. Sin embargo, es fundamental dejar en claro cuáles son sus funciones dentro de la estructura perteneciente a la SEP (Caso 4).

De acuerdo con el testimonio anterior, es evidente que la supervisora hace énfasis en una teoría estructuralista de la administración, teniendo en cuenta las características que comparten las organizaciones escolares a su cargo: un gremio joven y con una diversidad de pensamientos. Por lo tanto, deja en claro cuáles son las funciones de cada integrante y, al mismo tiempo, resalta la importancia de las relaciones humanas.

En el caso 5, se incorpora a la supervisión escolar en el año 2016 a través del concurso del Servicio Profesional Docente. Su transición ocurre de docente frente a grupo a supervisor escolar, atendiendo a 11 escuelas: 4 de organización completa y 7 multigrado en zonas semiurbanas

[...] Mediante el concurso del Servicio Profesional Docente, ascendí al puesto de supervisor. Actualmente, he desempeñado la función de supervisión durante 4 años y 11 meses. Mi responsabilidad abarca la atención a un total de 11 escuelas: 4 de organización completa y 7 escuelas multigrado. Estas instituciones están ubicadas en Cd. Industrial Xicohténcatl, perteneciente al municipio de Tetla de la Solidaridad.

[...] El proceso de transición de ser un educador a cargo de un aula a convertirme en un supervisor implica un cambio significativo. Este cambio me ha llevado de dirigir una única aula a dirigir un grupo de escuelas. Asumir esta posición de liderazgo no ha estado exento de desafíos. Aunque carecía de la experiencia necesaria al principio, me apoyé en mi preparación y especialización para ejercer este cargo.

[...] La mejora constante de los resultados educativos ha sido mi objetivo principal. Aunque enfrenté la competencia en este proceso, adquirí la competitividad necesaria a través de mi dedicación para prepararme y especializarme. Mi compromiso radica en lograr avances significativos en los resultados educativos y en el crecimiento de cada una de las escuelas bajo mi supervisión (Caso 5).

Con respecto al testimonio anterior, se hace evidente la preparación profesional del supervisor, lo cual demuestra que el actor ha implementado su liderazgo a través de la competitividad. Esta última se convierte en la herramienta principal para interactuar con las organizaciones a su cargo e implementar acciones mediante un plan de trabajo que busca coordinar y verificar una constante mejora en los resultados.

En el caso 6, ingresa a la función en 2016 a través de un examen de promoción. Su proceso transcurre de directora a supervisora, por lo que la asignan a la zona 46, donde atiende 8 escuelas. De estas, 7 son de organización completa en zonas urbanas, y 1 es multigrado en una zona semiurbana.

[...] De directora técnica a supervisora mediante examen de oposición, ingresé a la función de supervisión en el año 2015 en la zona de Apizaco. Mi responsabilidad abarca la atención de 8 escuelas, de las cuales 7 son de organización completa y 1 es multigrado.

Mi enfoque principal es proporcionar acompañamiento a los directores en el ámbito pedagógico. Comparto bibliografía relevante y catálogos de cursos impartidos por PRODEP. Además, organizo mesas de análisis para discutir experiencias exitosas y llevamos a cabo reuniones con el propósito de reflexionar sobre los resultados de las acciones en su Programa Escolar de Mejora Continua. Siempre priorizo la creación de un clima de confianza que nos permita abordar de manera efectiva las diversas situaciones que puedan surgir en las escuelas (Caso 6).

Como se puede observar en el testimonio anterior, la supervisora es consciente de su posición jerárquica, donde sus obligaciones, acciones y autoridad están definidas por normas y reglas por parte de la Secretaría de Educación Pública. Por lo tanto, el acompañamiento a los directores se realiza de acuerdo con estas normas.

A partir de los relatos recuperados de los supervisores, podemos concluir que la experiencia que van construyendo estos actores, los ha llevado a reevaluar sus perspectivas. La interacción que establecen con los directores, ha propiciado la búsqueda de alternativas para la toma de decisiones que les permitiera llevar a cabo acciones para una mejora para los centros escolares a su cargo, desde el rol que juegan en la estructura organizativa, posición que les permite llevar a cabo acciones orientadas a mejorar los centros escolares bajo su responsabilidad.

En este sentido, los casos 3 y 6 hacen hincapié en la estructura que debe tener una organización para lograr la eficiencia. La jerarquía que establecen estos actores significa para ellos una línea de autoridad que articula las posiciones de la organización y especifica quién está subordinado a quién, según las normas y reglas de la Secretaría de Educación Pública. Por lo tanto, el acompañamiento a los directores se lleva a cabo de acuerdo con estas directrices.

Por otro lado, en el caso 2, las relaciones que estableció, creando vínculos de colegialidad, confianza y motivación, y poniendo como prioridad a los directores, le han permitido crear un clima de confianza para trabajar en su zona. Considera que si el director presenta excelentes condiciones físicas y fisiológicas para el trabajo, pero no está integrado socialmente, su eficiencia se verá afectada por el desajuste social.

Además del énfasis que hace el supervisor escolar en la integración de su zona va de la mano con el reconocimiento que hace a cada director por el trabajo que desempeña, buscando quitar esa figura de supervisar o de vigilancia concientizando que las acciones de la supervisión a su cargo son para orientar y acompañar a los maestros.

En el caso 1 y 5 nos permiten observar que mientras mejor preparado este el director o en su caso él como supervisor escolar mayor rendimiento y eficiencia desempeñan en las acciones realizadas, por lo que obtienen mejores resultados en las organizaciones escolares logrando que cada actor escolar a su cargo ejecute la función que le corresponde. Por consiguiente, la orientación que dan en las tareas a desempeñar son claras, precisas, directas e innovadoras mediante un plan de trabajo.

Por otro lado, el caso 4, hace notar un vínculo entre dos teorías, la primera en la que señala la forma en cómo se relaciona a través de la interacción social siendo empática con un gremio joven, escuchando opiniones respecto al trabajo y al trato que reciben de su director, con el fin de atender las relaciones que se establecen en su organización las cuales permiten un mejor desempeño de las funciones. En este sentido, argumenta que entre mayor sea la integración social en grupo de trabajo, mayor será la disposición a producir.

Finalmente, cada uno de los supervisores escolares ha buscado una mejora con la eficacia y eficiencia a través de sus decisiones, considerando puntos de vista y los resultados obtenidos mediante los recursos utilizados en diversos procesos, buscando satisfacer las necesidades de los integrantes de las organizaciones.

4. 3. 2 Concepción de gestión de los supervisores escolares.

La preocupación de los supervisores escolares por fomentar el desempeño dentro de las organizaciones y establecer esquemas más eficientes y eficaces los han motivado a diseñar y plantear diversas alternativas de gestión, diseñar y experimentar esquemas para los centros educativos que, desde el punto de vista de cada uno, constituyen la decisión más acertada para una mejora continua.

[...] Cada supervisor tiene sus propias experiencias y actúa en función de ellas. Por lo tanto, cada uno de nosotros aporta -todos aportamos- y tenemos algo que contribuir según nuestras perspectivas de gestión, con el objetivo de lograr una mejora continua.

Aunque parezca poco emocionante, lo que cada uno va a aportar será determinado por su propia percepción, por cómo visualiza su realidad como supervisor (caso 3).

Por lo que la realidad del caso 3, refleja que sus concepciones de gestión se derivan de la política educativa vigente. Menciona que, a partir de su experiencia, ha observado cambios en la perspectiva del supervisor escolar. Estos cambios han sido tomados en consideración para desarrollar un enfoque en la elaboración de acciones a implementar en los centros escolares.

[...] Antes, la mirada del gestor era la de ir, observar y sancionar. Actualmente, ¿qué es un gestor? ¿Qué nos dicen según la política educativa? Es aquel que monitorea, asesora y acompaña en las funciones de las escuelas. Esto logra que el supervisor se convierta en el profesional encargado de compartir conocimiento e involucrarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Caso 3).

Basándonos en lo anterior, el testimonio hace referencia a las nuevas formas de integración y participación del supervisor escolar a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación (ANMEB) en 1992. Según Del Castillo (2009), los procesos de diseño e implementación de las Políticas Educativas en el contexto de la Nueva Gestión Escolar impulsan las acciones de este profesional de la educación.

En este sentido, el supervisor escolar es el responsable de aspectos como la organización, el acompañamiento pedagógico, el seguimiento, el asesoramiento y la vinculación a través de la interacción dentro de sus organizaciones.

Por otro lado, en sus concepciones de gestión del caso 2 y 4, las van formando al involucrarse con los miembros de las organizaciones escolares mediante las visitas que realizan, con la finalidad de conocer las necesidades y situaciones que enfrentan los directivos y colectivos docentes, estos acercamientos les permiten construir acciones y sistematizarlas en un Plan de Trabajo. Estas acciones buscan implementarse mediante un acompañamiento, asesoramiento y seguimiento.

[...] Con las visitas constantes a las escuelas, tengo la oportunidad de observar si el director asiste a los salones para conocer el trabajo docente y si atiende las problemáticas de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Utilizamos una ficha técnica como instrumento de evaluación para registrar lo que hemos observado y, posteriormente, las recomendaciones o sugerencias que les brindamos. En estas dos circunstancias, tanto lo que percibimos como nuestras sugerencias, procuramos que el director se sienta verdaderamente retroalimentado en lugar de juzgado. El apoyo,

acompañamiento y asesoramiento representan las funciones de gestión que busco implementar como parte de mi plan de trabajo (Caso 2).

Al analizar la narración de su concepción de gestión en el caso anterior, podemos observar que, en su interacción en la vida cotidiana con las organizaciones, ha interpretado y asimilado las situaciones cara a cara, consolidando conocimientos para proponer acciones de mejora para las escuelas.

Es importante destacar las necesidades a las que se enfrentan los supervisores escolares y los cambios que la sociedad exige. Son ellos quienes, al estar a cargo de diversas organizaciones, adquieren la responsabilidad de implementar acciones.

Por lo tanto, estas acciones representan, para el caso 4, la construcción basada en la comprensión de los diagnósticos de evaluación de las escuelas. Estos diagnósticos son considerados elementos fundamentales que permiten retroalimentar su concepción de gestión.

[...] El plan de trabajo se elabora a partir de los elementos que obtenemos de las visitas a los grupos y escuelas, así como de los comentarios de los directivos y los resultados de las evaluaciones diagnósticas que nos entregan. Con base en esta información, se desarrolla un diagnóstico que abarca todas las instituciones que conforman la Zona Escolar. A través de estas instituciones, generamos acciones que buscan apoyar en la reducción de los problemas identificados (Caso 4).

Como se puede observar en la narración, el supervisor escolar nos ha construido en referencia a las acciones derivadas de las circunstancias que ha ido entretejiendo, en la medida de compartir experiencias con otros individuos.

Por lo tanto, para el siguiente caso, la socialización y la interacción en sus escuelas le han permitido determinar las acciones que llevará a cabo en la construcción de su plan de trabajo.

[...] Primero, conozco las problemáticas que están surgiendo en una determinada escuela, e incluso en una misma supervisión. Posteriormente, siempre debemos regirnos por un plan de actividades que incluya un cronograma y una agenda, para poder llevar a cabo las actividades de manera organizada. No podemos improvisar. Incluso para visitar la escuela, no puedo simplemente llegar y dirigirme al grupo de

cuarto B solo porque se me ocurrió en ese momento. Tengo que llevar un instrumento y una guía de observación. Debo cumplir con todos los elementos necesarios (Caso 5)

En la narración anterior, se reconoce que la supervisora realiza acciones, que incorpora en la construcción de su Plan de Trabajo. Argumenta que desconocía la necesidad de elaborarlo y lo confundía con el Programa Escolar de Mejora Continua, tal como se narra a continuación:

[...] Yo no sabía que se tenía que hacer un Plan Anual de Trabajo. Cuando escuché el Plan de la Jefatura de Sector, pensé: 'Yo no sabía que teníamos que hacer un Plan de Trabajo'. Sin embargo, por lógica, debe ser así, y creí que se llamaba Programa Escolar de Mejora Continua (Caso 5).

Por lo tanto, con base a su conocimiento del plan anual de trabajo, la supervisora decide convocar a sus directores con el propósito de que, mediante el conocimiento de sus Programas Escolares, elaboren conjuntamente su Plan Anual de Trabajo. A partir de este plan, se procede a sistematizar las acciones orientadas hacia la comunicación, la práctica docente y la evaluación.

[...] Para lograrlo, vamos a reunir a todos los directivos para que conozcan su programa y podamos ir ajustando las actividades a nuestro plan. Así lo hicimos; al final, nos enfocamos en tres aspectos: la comunicación, que considero debe ser el pilar fundamental en todo trabajo; la práctica docente, que es lo que nos preocupa para lograr mejores resultados; y la evaluación, que también se lleva a cabo en sus diversos tipos y modalidades (Caso 5)

Hasta este punto, las narraciones presentadas coinciden en que la concepción de gestión se desarrolló mediante un proceso de interacción dentro de las organizaciones, lo que les permitió idear acciones para acompañar a los actores escolares. Estas perspectivas coinciden con las formas de integración y participación del supervisor escolar a partir del ANMEB.

Por otra parte, en el caso 2, se ha construido una percepción de gestión a través de la interacción y la observación que ha tenido en su trayecto formativo con otros actores escolares. Por lo tanto, ha ido sedimentando significados de acciones para crear ciertas perspectivas de gestión.

[...] Cuando fui maestro frente a grupo, observaba a mis directores para aprender de su forma de operar. Asimilaba y adoptaba actitudes que consideraba útiles, pensando en qué haría si fuera director, y cómo eso podría beneficiarme. Ahora, como supervisor, observo a mis superiores inmediatos: cómo actúan, qué estrategias emplean y qué les da resultados. Siempre estoy evaluando a mis colegas y adoptando como propias algunas acciones que considero efectivas. Luego les doy mi toque personal. Creo que este ha sido el proceso mediante el cual he ido formando acciones que resultan relevantes en mi desarrollo profesional (Caso 2).

La realidad de la vida cotidiana del supervisor escolar, revela una disposición de significados. Esta disposición, aunque relativa en relación a situaciones histórico-sociales particulares, ha adoptado una apariencia natural para comprender y construir la concepción de gestión para la mejora de las escuelas.

En el caso siguiente, el paso de director a supervisor le ha proporcionado una perspectiva más amplia de la función que debe ejercer, lo que le lleva a reflexionar sobre las prácticas de supervisión necesarias. Su objetivo es fomentar, a través de sus acciones, escuelas más autónomas e independientes.

[...] La función de dirección es significativamente distinta. Cuando asumimos la dirección de una escuela, la responsabilidad se encontraba, en cierta medida, limitada al funcionamiento de dicha institución educativa. Nos preocupábamos por un número reducido de alumnos, docentes y padres de familia de manera directa. Sin embargo, con el rol que desempeñamos en la actualidad, la responsabilidad es mucho mayor al tener que supervisar lo que ocurre en siete escuelas. Ahora debemos atender las necesidades de siete directores y más docentes (Caso 1).

En este sentido, el conocimiento adquirido por el supervisor en su responsabilidad como director y ahora como supervisor parte de una comprensión de carácter intrínseco. Sus tipificaciones e interpretaciones se entrelazan a medida que interactúa en diferentes escenarios, en los cuales va adquiriendo y aprehendiendo nuevos aprendizajes.

Finalmente, la concepción de gestión de los supervisores es una construcción de sus experiencias de distintos escenarios. Estas experiencias se han ido sedimentando para que asuman su función en la supervisión, una función que busca poner en práctica acciones de mejora continua.

4.3.3 Estrategias para la gestión en las organizaciones escolares.

Las organizaciones escolares constituyen una comunidad conformada por individuos desempeñando distintos roles y con diversas necesidades. Desde un punto de vista operativo, la organización escolar, según Gairin (1999), implica el análisis de la interrelación entre los elementos que influyen en una realidad con el objetivo de alcanzar la máxima eficiencia a través de estrategias implementadas por los actores educativos.

De este modo, las estrategias de gestión de los supervisores asumen que los objetivos de la organización son construidos por los miembros, ya que estos son fundamentales para definir la estructura (diseño) y las funciones (control) de una organización. En consecuencia, esta participación otorga racionalidad al comportamiento de los actores dentro del entorno escolar.

[...] En cada actividad que emprendamos como supervisores escolares, es crucial cuestionarnos: ¿Beneficiará a las organizaciones? ¿Cómo la llevaremos a cabo y qué recursos necesitamos? (Caso 3)

En la medida en que se produce tal correspondencia entre lo que se hace y lo que se debe hacer, podemos afirmar que los supervisores escolares han utilizado una diversidad de estrategias de gestión, a través de las cuales atienden las necesidades que enfrentan las escuelas. Así también se reconoce en los relatos que cuando el supervisor es consciente del papel que desempeña dentro de una organización hay una reflexión de las acciones que realiza.

[...] El supervisor es un líder pedagógico en sus escuelas, ya que impacta con sus estrategias. Es decir, tanto lo que un supervisor hace como lo que deja de hacer tienen un impacto. Por lo tanto, es importante comprender cuáles son las funciones que nos corresponden (Caso 3)

Las funciones que emprenden los supervisores escolares, se acompañan de estrategias y de negociaciones que posibilitan un acercamiento con los directores, generando así un sentimiento de acompañamiento y asesoramiento. Esto, a su vez, facilita la consecución de una mejora continua en sus organizaciones.

[...] En mi zona escolar, ¿crees que la realización de exámenes por MEJOREDU fue una cuestión de espontaneidad? No, en absoluto. ¿A qué se debe, te preguntarás? Pues, se debe a que yo estuve muy atento. En primer lugar, les comuniqué a los docentes sobre el proceso; en segundo lugar, los capacitó en la plataforma de la evaluación diagnóstica, ya que muchos de ellos ni siquiera sabían de qué se trataba o no entendían su propósito. Cuando me di cuenta de esta falta de conocimiento, pensé: '¡Vaya! ¿Qué van a hacer entonces en sus propias escuelas?' Así que decidí intervenir y guiarlos. Les mostré cómo acceder a la plataforma y cómo ingresar toda la información relacionada con los resultados de los estudiantes. Fue un cambio significativo, ¿verdad?

[...] Como resultado, todas las escuelas de la Zona 30 aplicaron la evaluación diagnóstica y, además, se analizaron los resultados en cada una de ellas. No se trata solamente de que los directores tengan los resultados almacenados; ¡no! Todos los directores ahora conocen las preguntas y las unidades de análisis en las que los grupos presentan un desempeño más bajo (Caso 3).

Con cada estrategia que emprende el supervisor escolar se busca lograr un impacto que genere un cambio sustancial en los centros escolares, creando un antes y un después en la manera en como las escuelas se organizan para definir acciones de mejora. Esto se logra tomando en cuenta las características y necesidades específicas que puedan ser satisfechas para lograr una mejora continua.

Mejorar un centro escolar implica elaborar un plan que se implementará durante un período determinado y que tiene como objetivo cambiar las condiciones en las que se lleva a cabo la práctica educativa. En este sentido, Chiavenato (2008) argumenta que la clave para la mejora continua radica en que las personas que desempeñan el trabajo comprenden su naturaleza mejor que nadie, lo que les permite proponer recomendaciones que beneficien su rendimiento.

Por lo tanto, otra estrategia consiste en llevar a cabo círculos de lectura con materiales como el Plan y los Programas de Estudio vigentes, en colaboración con los directores de los centros escolares.

[...] Los supervisores, llegamos a pensar que los docentes ya conocen el plan y los programas de estudio, pero en la realidad no es así. Al visitar las escuelas y monitorear los enfoques y propósitos de las asignaturas, descubrimos que muchos de ellos los desconocen. (Caso 2)).

La información que recuperan los supervisores escolares, en las visitas que realizan a la escuela, hace posible reconocer las necesidades que enfrentan los actores educativos, por esta razón, los supervisores de los casos 2 y 4 se dan a la tarea de prepararse en el dominio del Plan y Programas de Estudio como herramienta principal para atender las necesidades pedagógicas de sus zonas escolares.

[...] Los planes, programas y enfoques pedagógicos de estudio, así como la evaluación diagnóstica, constituyen aspectos esenciales de la gestión educativa. Estos elementos son la base que nos motiva como supervisores, y se relacionan con todo lo que acontece en la organización. (Caso 4).

El plan y los programas de estudio, particularmente del nivel de educación primaria, derivan de las Reformas Políticas Educativas implementadas en nuestro país, prestando especial atención a los procesos de gestión, desde lo establecido en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992. En aquel momento, el nuevo modelo de gestión tenía como objetivo proporcionar nuevas herramientas y competencias a los supervisores escolares, de manera que pudieran, a través de las acciones emprendidas, contribuir de manera efectiva a una mejora continua.

Esta mejora continua ha sido interpretada por los actores escolares como un avance en las acciones que implementan. Estas acciones se llevan a cabo a través de las estrategias utilizadas para satisfacer las demandas de las necesidades de sus organizaciones.

[...] Capacitaciones, mesas de análisis y talleres representan estrategias para la mejora continua que la supervisión ha implementado con varios maestros de distintos grados. Otra forma de abordar esta mejora es mediante el diálogo personal que se establece con los docentes durante las visitas a las aulas. Cuando te acercas al maestro y le haces saber que estás allí para brindar apoyo, y le dices que no estás ahí para fiscalizar ni para solicitar sus instrumentos de evaluación, sino para entender cómo puedes ayudar, el maestro se siente más relajado y comienza a compartir las situaciones que enfrenta en el aula. Expresa sus necesidades de ayuda y cómo tú podrías asistir. En respuesta, la supervisión se compromete a brindar opiniones, sugerencias o, al menos, promete investigar estrategias para abordar y resolver los desafíos que el maestro enfrenta (Caso 2)

En este sentido, la supervisión escolar, según Del Castillo (2009), comprende tres dimensiones principales: 1) El monitoreo y evaluación de las acciones que deben cumplir las organizaciones; 2) el acompañamiento pedagógico técnico-pedagógico al director y docentes; y 3) el papel estratégico como enlace entre las escuelas y las autoridades educativas.

En consecuencia, la estrategia del caso 2 se enfoca en la parte administrativa. Esta estrategia gestiona a través de escritos las necesidades de recursos humanos ante las autoridades educativas correspondientes, ya que considera que al cubrir esta necesidad se logrará una mejora.

[...] Elaboro escritos y los entrego a las autoridades correspondientes, tanto a la Secretaría como al municipio. A pesar de ello, procuro asistir a diferentes reuniones para expresar las necesidades de las escuelas. Un ejemplo de ello es cuando tome la palabra en una reunión territorial, con el propósito de compartir todas las necesidades de la zona 033.

[...] Por ejemplo, señalé la falta de maestras de educación especial. Este problema afecta a una niña que estudia en la Escuela Ignacio Zaragoza, la cual es una escuela multigrado a cargo del maestro Giovanni. También se hizo la solicitud de pintura para algunas aulas. Sin embargo, lo que más nos importa es el aprovechamiento escolar. Por ello, solicitamos libros y el apoyo de instructores para el aula de medios, con el fin de poder trabajar al mismo nivel que lo indica el Plan Sectorial (Caso 4)).

En lo que respecta al vínculo entre las escuelas y las autoridades educativas como lo señala el caso anterior, esta conexión se ha convertido en una función estratégica de suma importancia para el caso 4. Pues considera que si la organización cuenta con los recursos humanos necesarios los resultados serán fructíferos.

Por ende, las estrategias de gestión relacionadas con los recursos humanos son fundamentales en el caso 6. Esto se debe a que se reconoce que, en una institución sin maestros, simplemente no es posible establecer mejoras en la organización.

[...] La situación de los recursos humanos es crucial, ya que es tan importante como la infraestructura y la capacitación. Si no contamos con el recurso humano adecuado, la educación simplemente no ocurre en el aula, y la escuela no puede afirmar que está cumpliendo con una mejora continua (Caso 6).

En este sentido, la consolidación de la mejora no solo concluye con la implementación de estrategias. La parte más difícil es, precisamente, mantenerlas en el tiempo y consolidarlas hasta que se institucionalicen. Es necesario analizar y valorar su implementación, así como sus efectos, para determinar si la mejora realmente contribuye a resolver el problema que la motivó inicialmente.

Finalmente, podemos afirmar que las narraciones de los supervisores acerca de las estrategias utilizadas parten de las necesidades que los actores observaron en sus organizaciones. Algunos se enfocan en la parte pedagógica y otros en la administrativa, según sus perspectivas, pero todos en búsqueda de una mejora continua.

4.3.4 Participación de los actores escolares.

Los centros escolares son impredecibles, cambiantes en su gestión y administración. La razón esencial, según Del Castillo (2009), estriba en que se establecen a través de la interacción de las personas, sus valores y su apreciación subjetiva de la realidad. Esta apreciación subjetiva puede dar lugar a mitos culturales, a los que los supervisores escolares deben enfrentar cara a cara en la vida cotidiana dentro de las organizaciones.

Según Berger y Luckmann (1998), el mundo de la vida cotidiana no solo se establece como una realidad por los miembros de la sociedad, que lo conforman de manera ordinaria en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas, sino que también se origina primeramente en sus pensamientos y acciones, y es sustentado como algo real por los demás.

Así, en la vida cotidiana de los casos 3 y 4, se ha observado un contraste generacional en los centros escolares. Aseveraban que los maestros jóvenes eran quienes llegaban con todo ese conocimiento, pero en realidad no es así.

[...] La gente joven está realizando actividades planas y copias de lecturas en el aula, de manera similar a como se hacía en mis tiempos. Fíjate en lo que decía yo: es un problema generacional. Tenemos maestros de diferentes edades, lo que significa que pertenecen a generaciones que fueron formadas con distintos planes de estudio en las normales. Es interesante observar que, a lo largo de su vida profesional, han enfrentado cambios significativos en su enfoque educativo. Alguien decía que los maestros con más antigüedad suelen ser más resistentes al cambio debido a que aprendieron de una manera específica. Por otro lado, los jóvenes llegan con todo este nuevo conocimiento. Sin embargo, en realidad, la situación no es tan simple (Caso 3).

Como se puede observar en el caso anterior, se trata de una generación joven que llega con pensamientos, lenguajes y significados ya estructurados de la profesión docente, y que ha establecido una rutina en los centros escolares. La supervisora lo ha interpretado, según su experiencia, como una forma de trabajo tradicional.

Por ello, esta rutina construye en una organización una cultura que la hace única y peculiar. Asimismo, otra forma de rutina consiste en improvisar el trabajo en el aula. Según la supervisora del caso 4, esto le genera un problema, ya que considera que las acciones de los docentes constituyen un trabajo sin objetivos definidos o metas a alcanzar, tal como lo menciona a continuación:

[...] Me preocupa y ha sido un problema en mi función, ya que la mayoría de los maestros jóvenes se presentan al trabajo improvisando. Este enfoque tradicional, que se llevaba a cabo desde mi propia educación primaria hace aproximadamente 40 años, consistía en la frase clásica "abre tu libro en la página indicada y contesta las actividades". Lamentablemente, en la actualidad, todavía se puede observar esta práctica. (Caso 4).

[...] Al conversar con un docente y preguntarle por qué utiliza planas, su respuesta fue es que es la mejor manera de no olvidar cómo realizar la actividad. Esto me alertó sobre la importancia de evitar que tales acciones se arraiguen sin tener objetivos ni metas claras para lograr (Caso 3).

Como se puede observar en los dos casos anteriores (3 y 4), la participación de los actores jóvenes dentro de las organizaciones parte de sus apreciaciones de una realidad que han construido del trabajo docente, lo cual choca con la realidad que las supervisoras han construido acerca de la función docente, lo que les ha permitido aprender y generar acciones.

No obstante, "la vida cotidiana se divide en sectores: unos se aprehenden por rutina y otros se presentan como problemas" (Berger y Luckmann, 1998: 41). De esta manera, las experiencias que surgen pueden ser establecidas mediante rutinas, mientras que otras pueden surgir de la vida y presentarse como problemas o simplemente situaciones que pueden interferir con el desarrollo de las relaciones sociales.

Es precisamente el sentido común del supervisor escolar el que puede orientar al sujeto a resolver o involucrarse con lo desconocido en su vida cotidiana, buscando una solución que minimice el impacto en las relaciones o en la vida cotidiana de los sujetos. No obstante, en esta cotidianidad también se permite visualizar la complejidad de enfrentar los ritos de la política sindical como lo narra el siguiente caso:

[...] Cuando surge una situación, de no querer asistir a trabajar porque el sindicato ha otorgado un día y debemos tomarlo. No se respeta el calendario escolar; es decir, el calendario escolar nos establece la cantidad de días que debemos trabajar en el aula. Estas situaciones son complicadas ya que se relacionan con asuntos de política sindical.

[...] Entonces, ¿qué hago en estos casos? Lo que hago es convocar a una reunión, nos comunicamos y abordamos el tema. Llegamos a algún acuerdo. Sin embargo, a pesar de que se toman estas decisiones, aún existen directores que dicen 'está bien', pero luego cambian de opinión. Además, en cada escuela hay rituales establecidos, ya que el director acuerda con nosotros que se trabajará en ese día en particular, pero no se cumple por lo ya establecido en las escuelas (Caso 5)

Como se puede percibir, la participación no es solo de directores y supervisores, sino también de docentes. Al llegar a la institución y comunicar la información de la necesidad de asistir en un día dado por el sindicato, se entretajan habilidades manipulativas, sentimientos, pasiones e ideologías para decidir no asistir a trabajar, porque sus significados los han llevado a construir rituales que deben seguir.

En este caso los rituales son parte de una cultura escolar, es un componente que perdura en el tiempo, un sedimento que se ha ido formando a lo largo del tiempo y que no es sencillo cambiar o modificar.

Otro ejemplo se encuentra en el caso 2, donde al llegar a la zona, se encontró con grupos de maestros que, por el simple hecho de pertenecer a la parte sindical, manifestaban formas de pensar y costumbres en referencia a las acciones del supervisor.

[...] Quiero comentarte que cuando no existe esa situación de confianza o comunicación con los docentes, esto se debe principalmente a que, en un pasado reciente tras haber llegado a la zona 20, todavía persistía una tendencia política marcada por ciertas costumbres de grupos antagónicos con un trasfondo sindical. Estas tendencias generaban una atmósfera incómoda, haciendo que siempre se estuviera a la defensiva. Había escuelas en las que la supervisión era recibida como si fuera alguien que iba a causar daño. (Caso 2).

En este caso, encontramos analogías mantenidas simultáneamente por los actores escolares, que se han ido generando a partir de las experiencias compartidas, las percepciones subjetivas e incluso emocionales dentro de las organizaciones por lo que han permitido la construcción de rituales.

Por otro lado, dentro de las organizaciones, también se utiliza un lenguaje que los directores han empleado para negociar significados y movilizar conocimientos sobre cómo llevar a cabo su trabajo, con el fin de no generar situaciones que les provoquen salir de su cotidianidad, como se puede observar en la narración siguiente:

[...] La circunstancia con la que me he enfrentado involucra a un grupo de directores. El hecho que resalta es su resistencia a realizar acciones fuera de lo común, a evadir situaciones que demanden esfuerzos extraordinarios. En lugar de ello, optan por una travesía más tranquila, comunicando con un lenguaje que evite generar complicaciones. Este riesgo es sumamente significativo, ya que, en su deseo de evitar conflictos con su equipo, los directores a menudo adoptan una postura excesivamente condescendiente, evitando inmiscuirse en dinámicas de confrontación. (Caso 1).

El lenguaje no es solamente un medio de comunicación; es una herramienta que los directores han utilizado para interpretar una metodología de trabajo que busca satisfacer necesidades prácticas y sociales. Por lo que han empleado una dinámica en la cual involucraron y han hecho partícipes a cada uno de los miembros de las escuelas.

El lenguaje, las rutinas y las analogías se fueron construyendo a través de la participación de los actores dentro de las organizaciones. Esto propició mediante intereses, pensamientos y valores, los cuales contribuyeron a la formación de una cultura escolar. En este sentido, Viñao (2006) menciona que no existe una única cultura escolar, por ello, parece preferible hablar en plural, de culturas escolares. Es decir, cuando nos referimos a la cultura del centro escolar, no estamos hablando ni pensando en los valores, las creencias, los supuestos, si no, de miembros particulares del centro. Nos referimos a aquellos que son mantenidos simultáneamente por varias personas.

4. 4. La Valoración de la experiencia como supervisor escolar.

La experiencia son eventos narrativos que se cuentan como historias. Estos eventos hacen visibles los aprendizajes adquiridos y, por lo general, establecen expectativas para el futuro. Dado que los eventos de la vida cotidiana están inmersos en experiencias que adquieren una realidad y un significado.

En otras palabras, cada uno de los supervisores escolares ha construido un lenguaje a través de sus experiencias, desde su formación profesional hasta el puesto que ocupan en la actualidad. Esto les ha permitido interactuar en diversos contextos, adquirir aprendizajes, expectativas y perspectivas particulares. Valorando cada una de las situaciones vividas y lo hacen de acuerdo con sus necesidades, adaptándose estrechamente a la interacción del momento.

Por lo tanto, la reflexión del caso 1, manifiesta que su formación inicial no le proporcionó los elementos necesarios para desenvolverse en un puesto de director o supervisión. Los aprendizajes los ha adquirido en su trayecto formativo.

[...] La formación inicial no nos brindó ninguna indicación sobre cómo llevar a cabo funciones de dirección o supervisión. Las estrategias que aplicamos las adquirimos a medida que desempeñamos nuestra labor. Como directivos, intercambiamos experiencias y al interactuar con docentes, conocemos sus evaluaciones grupales y necesidades. En el rol de supervisores, colaboramos con los directores en los

Programas Escolares de Mejora Continua. Trabajar directamente en el campo nos capacita para abordar situaciones problemáticas, identificar deficiencias y áreas de mejora en las instituciones. Así, podemos tomar medidas adecuadas. La formación en sí se da una vez que estamos inmersos en la función (Caso 1).

Este testimonio vislumbra una adquisición de conocimientos a través de la interacción e involucrándose en el trabajo que se lleva cabo en las organizaciones escolares, pues le permite conocer los programas escolares de mejora continua, documento que contiene diagnóstico y acciones las cuales retoma para proponer una mejora continua.

En el segundo caso, considera una gran riqueza el haber transitado por diferentes roles en la educación: docente, director, cargos de confianza y supervisor escolar. Esto le ha permitido comprender y mostrar empatía en diversas situaciones con otros directores y docentes de su zona escolar.

[...] Mi formación inicial y experiencia profesional me ha permitido valorar mi función actual. He tenido la oportunidad de desempeñarme como maestro frente a grupo, lo que me facilita entender y ser empático con los maestros actuales, especialmente con los más jóvenes. Puesto que puedo identificarme inmediatamente, reflejo cómo era yo cuando empezaba mi actividad. Por lo tanto, resulta muy sencillo comprender a las personas.

[...] Es sumamente importante que las normas hayan sido modificadas para permitir el ascenso a la supervisión. Anteriormente, aquellos que saltaban directamente de maestros de grupo a supervisores se perdían la valiosa experiencia de haber sido directivos. En la actualidad, considero que es esencial que nosotros sepamos lo que implica pasar por esa etapa, para así comprender a los demás (Caso 2).

Con base en lo expuesto, se aborda la adquisición conjunta de conocimientos, lo cual le permitió una mejor comprensión de la relación existente tanto entre los individuos como entre las formas individuales y colectivas. Para el actor escolar, resulta crucial partir de lo que uno ya conoce, para motivar a las personas con las que interactúa y lograr un beneficio en común.

En el caso 3, reconoce que la formación obtenida en la Escuela Normal le dejó valores, conocimientos y orientaciones que la guiaron hacia la adquisición de habilidades necesarias para ser una buena maestra y sobresalir en su labor. Este aprendizaje lo ha aplicado en diversos escenarios en los que ha interactuado.

[...] Lo que aprendemos en la Normal es lo que nos hace maestros. La Normal Rural fue una formación fundamental. De ahí todavía me llevo valores y conocimientos como docente. Después de 30 años, me preguntaron: '¿Qué es una buena maestra?' Una buena maestra tiene que distinguirse por informarse con nuevos conocimientos y compartir sus aprendizajes, además de los que se van adquiriendo. Eso fue lo que ocurrió en mi caso al desempeñar distintos puestos. Por lo tanto, mis acciones en los diversos puestos han estado encaminadas a buscar un cambio, una transformación con los actores en los que me involucro. En estos momentos, mi enfoque está en colaborar con los directores de las escuelas a mi cargo (Caso 3).

Al analizar el testimonio anterior, se puede comprender la construcción del contexto de ser una buena maestra, a través de las aportaciones adquiridas en su preparación profesional. Estas fueron complementándose de manera relativa mediante el lenguaje utilizado al interactuar con distintos actores, añadiendo un aprendizaje intrínseco y conocimientos compartidos.

En el caso 4, lo que le ha facilitado su labor como supervisora es la experiencia adquirida como docente, subdirectora comisionada y directora técnica. Todo lo aprendido sirve para apoyar a sus compañeros y comprender cómo se desenvuelven las actividades de la vida cotidiana dentro de las organizaciones.

[...] Mi experiencia como docente en el aula, subdirectora comisionada y directiva técnica, junto con mi sólida formación y desarrollo profesional, han allanado el camino para mi labor actual como supervisora.

Al interactuar con mis colegas, logro comprender que las instituciones tienen una cultura arraigada entre sus miembros. Sin embargo, cuando entablo conversaciones, mi objetivo es fomentar el bien común en cada institución. Este bien común se centra en la mejora del aprendizaje para los estudiantes (Caso 4).

En relación al caso 5, se reconoce que su formación continua le ha brindado una perspectiva distinta de las responsabilidades que ha asumido. Durante su período de posgrado y aun como docente frente a un grupo, participó en conversaciones teóricas con sus colegas. Al asumir el rol de supervisor, comprendió con claridad que la organización de una escuela no recae únicamente en el director, sino que cada uno de los miembros desempeña un papel importante en todas las funciones implicadas.

[...] Concretamente, durante mis estudios de posgrado y ya en la etapa de la maestría, participé en seminarios de administración educativa y gestión. Incluso cuando desempeñaba el rol de docente frente a un grupo, mantenía interacciones con mis

colegas para discutir los aspectos teóricos relacionados con las buenas prácticas en el aula. Posteriormente, en mi rol como supervisor, tuve la oportunidad de interactuar con otros supervisores para comprender las funciones de un líder educativo. Esta experiencia me llevó a cambiar mi perspectiva con respecto a los directores escolares.

Partí de una premisa que un supervisor me compartió: "La dirección no es responsabilidad exclusiva de un director; es una tarea compartida por todos. Todos deben estar involucrados en el proceso de dirección para lograr una transformación y mejorar la calidad de la enseñanza para los alumnos" (Caso 5).

La valoración de su experiencia del caso 5, son los intercambios de conocimientos con colegas, los cuales ha utilizado para buscar una transformación en las organizaciones bajo su responsabilidad, concluyendo que para lograr esa transformación debe ser una tarea compartida por todos los actores educativos.

Hasta aquí, podemos argumentar que lo adquirido por los supervisores escolares, no solo les ha brindado una valiosa experiencia, sino que también han establecido una cultura escolar. Esta cultura la han empleado para consolidar el conjunto de lo que saben y comparten, poniéndolo a disposición de comunidades con tradiciones, costumbres y rutinas.

En este sentido, los casos 2 y 4 destacan una reflexión acerca de la cultura escolar por lo que argumentan que esta hace única a cada institución por su forma de pensar, ser y actuar de los miembros que componen a la organización.

González (2009) argumenta que la cultura escolar permanece como un elemento sedimentado que se ha forjado a lo largo del tiempo. Modificarla o transformarla no resulta sencillo debido a sus tradiciones, costumbres y rutinas arraigadas, que persisten en su empeño por conservarse y replicarse mientras buscan formas de trabajar en conjunto. En consecuencia, cada escuela es única, a pesar de las similitudes que puedan existir entre ellas.

Finalmente, los supervisores han comprendido que sus experiencias son herramientas, a través de las cuales construyen su propia percepción de la realidad como recurso para interactuar en su vida cotidiana dentro de las organizaciones a su cargo.

CONCLUSIONES

La presente investigación se centró en analizar y reflexionar sobre las perspectivas construidas por los supervisores escolares del sector 08, en torno a las acciones implementadas para el fortalecimiento de los procesos de mejora continua en las escuelas. Estas perspectivas se originan en una realidad construida socialmente por los actores, donde cada uno de ellos define, propone, comprende y genera significados y conocimientos.

Por lo tanto, en los siguientes apartados se presentan varias ideas que profundizan en la reflexión surgida a partir de las narrativas de los supervisores. Retomando los aspectos más relevantes que contribuyen al objetivo principal de esta investigación.

1. Primero, es importante señalar la relevancia que han construido en torno al significado de ser maestro. En este sentido, los actores parten de la noción de dos tipos de socialización: la primaria, donde identifican que el individuo no nace como miembro pleno de la sociedad, sino que llega al mundo con una predisposición hacia la interacción social. En este tipo de socialización, los supervisores escolares internalizan y sedimentan que el significado de ser maestro representa continuar un legado familiar y asegurar una forma de vida económicamente estable. En la socialización secundaria, refiere a cualquier proceso posterior que introduce al individuo ya socializado en nuevos aspectos del mundo objetivo de su sociedad. En este sentido, a medida que los supervisores escolares socializaron en distintas instituciones, han interpretado y asimilado el significado de ser maestro pues adquirieron conocimientos que fortalecieron su experiencia y permitieron comprender el mundo que les rodea. Por lo que los supervisores escolares son actores que parten de una comprensión intrínseca, sus tipificaciones e interpretaciones se entrelazan a medida que interactúan en las organizaciones y enfrentan diversas situaciones.

2. La siguiente reflexión gira en torno a la preparación y experiencia profesional de los actores, aquí se puede observar un contraste de acuerdo a las experiencias adquiridas, todos ellos egresados de las escuelas normales y que decidieron de forma personal continuar con su formación continua en distintas instituciones particulares y públicas. Pero para algunos de ellos la oportunidad de ocupar cargos de confianza dentro de la Secretaría de Educación Pública como es el caso 2, 3 y 4, les ha permitido un panorama diferente para llevar a cabo sus funciones, por lo que concluyen que los conocimientos y aprendizajes adquiridos en su preparación y experiencia profesional han sido cimientos esenciales para la construcción de sus acciones enfocadas a una mejora continua.

Por otro lado, para los casos 1, 5 y 6 argumentan que lo adquirido en su preparación y experiencia profesional no les ha sido del todo funcional en las acciones desempeñadas, pues argumentan que el aprendizaje se adquiere directamente al resolver situaciones que se presentan en la vida cotidiana al llevar a cabo sus funciones.

No obstante, los seis supervisores coinciden en la importancia de dirigir la atención hacia la formación que se imparte en las escuelas normales y proponen una revisión en los contenidos curriculares por parte de las Autoridades Educativas.

3. Referente al ingreso a la función de supervisión, se concluye que no existe una formación específica para las tareas que deben desempeñar un supervisor ni antes ni durante su trayectoria en la función. Además, en las instituciones públicas sugeridas por la Secretaría de Educación Pública es en donde menos se encuentran propuestas para la formación como supervisor escolar, por lo que se han inclinado hacia instituciones particulares. Por tanto, los actores hacen un llamado a las Autoridades Educativas para que haya mayores propuestas para su formación.

4. Sobre el análisis de las concepciones de gestión de los supervisores escolares, los actores buscan establecer vínculos entre los miembros de las organizaciones y la supervisión escolar. Ya que estos vínculos fortalecen las relaciones sociales y les permiten comprender las necesidades de los miembros de las diferentes organizaciones que los llevan a la construcción de acciones para la mejora continua.

En este sentido, los actores argumentan que sus acciones se van ajustando y reconstruyendo según las experiencias acumuladas y las situaciones surgidas al interactuar en los centros escolares.

5. Lo concerniente a las estrategias para la gestión en las organizaciones escolares, los supervisores las han utilizado para romper con el paradigma tradicional de las funciones de la supervisión escolar, la cual solía limitarse a supervisar y sancionar, por lo que concluyen que el acompañamiento y asesoramiento ayudan a fortalecer las relaciones sociales, generando un clima de confianza entre los miembros de los centros escolares.
6. Referente al análisis de la participación de los actores escolares. Los supervisores manifiestan haber observado en las organizaciones un contraste generacional que establece una cultura escolar, por lo que mencionan que dentro de cada una de las organizaciones de las diversas zonas escolares a su cargo interactúan actores de diferentes edades, concluyendo que la edad no tiene nada que ver con la iniciativa de trabajo. De hecho, quienes responden positivamente a las nuevas propuestas curriculares son los actores de mayor antigüedad, pues los jóvenes docentes se muestran renuentes a las nuevas propuestas.
7. En relación a la valoración de la experiencia como supervisor escolar, los actores hacen una reflexión de su rol como supervisor concluyendo que es fundamental involucrarse en las funciones de la gestión escolar, pues argumentan que no se puede lograr una mejora continua si se trabaja de

manera aislada e independiente donde la comunicación juega un papel fundamental.

Finalmente reflexionar sobre lo que significa ser supervisores escolares, los actores aluden a un sentimiento de orgullo, lo ven como un logro personal y un escalón más en sus carreras profesionales. Sin embargo, han llegado a entender que también representa un compromiso, ya que de sus acciones dependen el futuro de niñas y niños de sus zonas escolares. Esto subraya la importancia vital del trabajo profesional de los supervisores escolares.

En consecuencia, considerando las narrativas de los actores escolares, podemos concluir que los resultados del extenso trabajo de campo y el análisis de diversos documentos han sido pertinentes para alcanzar nuestros objetivos de investigación. Aunque enfatizamos que adquirir esta experiencia no ha sido fácil, pero hemos contribuido para lograr esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnal, J.; Del Rincón, D. y A. Latorre, (1992) *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, Labor.
- Berger, P. y T. Luckmann (2003) *La construcción social de la realidad*. Argentina, Amorrortu.
- Carballeda, A., (2012) *La intervención en lo social*. Buenos Aires, Paidós.
- Castillo, G. y A. Azuma, (2009) *La reforma y las políticas educativas, impacto en la supervisión escolar*. México, Flacso.
- Chiavenato, I., (2007) *Introducción a la teoría General de la administración*. México, Printed.
- Denzin, N. y Y. Lincoln (2012) *El campo de la investigación cualitativa*. Vol. I, Barcelona, Gedisa.
- Erickson, F., (1989) *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*.
- Etkin, J., (1996) *Gestión de la complejidad en las organizaciones*. Buenos Aires, Granica.
- Flick, U., (2007) *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid, Lavel.
- Flores, P., (2017) *Educación, políticas públicas y cultura*. México, Amat.
- Gairin, J., (1996) *La organización escolar, contexto y texto de actuación*. Madrid, Muralla.
- Gergen, K., (2007) *Construccionismo Social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, Printed.
- González, M., (2009) *Organización y gestión de centros escolares, dimensiones y procesos*. México, Printed.
- Guerra, M. et al., (2010) *Gestión de la educación básica y referentes, reflexiones y experiencias de investigación*. México

- Kvale, S., (2011) *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- Mercer, N., (2000) *Palabras y mentes, cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, Paidós.
- Martínez, M., (coord.) (2018) *Temas sobre la reforma y el nuevo modelo educativo*. México, Cresur:
- Ornelas, C., (2020) *Reformas, resistencia y persistencia*. México, Antrhopos.
- Potter, J., (1996) *La representación de la realidad, discurso, retórica y construcción social*. Barcelona, Paidós.
- Pozner, P., (2006) *La supervisión en la educación básica para impulsar la mejora continua*. México, SYCSA.
- Pozner, P. (2007) *El papel de la supervisión en la mejora de la calidad de la educación*. México.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y E. García (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- Rubio, M. y J. Varas (2004) *El análisis de la realidad en la intervención social, Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, CCS.
- Ruiz, J., (2007) *Metodología de la Investigación cualitativa*, España. Printed.
- SEP (2014) Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar., México SEP.
- SEP (2014) Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar., México SEP.
- SEP (2019) Acuerdo 12/04/19 por el que se modifica el diverso número 15/10/17 por el que se emiten los lineamientos de organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica., México SEP.
- SEP (2019) Dominios, criterios e Indicadores de Supervisores., México SEP.
- SEP (2019) Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación 2020., México SEP.

- SEP (2019) *La mejora continua de la educación.*, México SEP.
- SEP (2019) *Ley General de Educación.*, México SEP.
- SEP (2019) *La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.*
- SEP (2019) *Orientaciones para elaborar el programa escolar de mejora continua.*, México SEP.
- Simons, H., (2009) *El estudio de caso.* Madrid, Morata.
- Stake, R., (1999) *Investigación con estudio de casos.* Madrid, Morata.
- Strauss, A. y J. Corbin (1990) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Medellín, Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y R. Bogdan (1984) *Introducción los métodos cualitativos de investigación.* España, Paidós Básica.
- Torres, Z., (2014) *Teoría general de la administración.* México, Patria.
- Viñao, A., (2006) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas.* Madrid, Morata.