

# Prácticas educativas exitosas

*La evaluación para ingreso y promoción docente*

LYA SAÑUDO GUERRA  
*Coordinadora*

## Prácticas educativas exitosas

*La evaluación para ingreso y promoción docente*



# Prácticas educativas exitosas

## *La evaluación para ingreso y promoción docente*

LYA SAÑUDO GUERRA

*Coordinadora*



Esta publicación ha sido financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología a través de Fondos Sectoriales INEE Conacyt 2016-1 Proyecto 276826 y por la Red de Posgrados en Educación, A. C. Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externo conforme a los criterios académicos de la Comisión de Distribución del Conocimiento de la Red de Posgrados en Educación, A. C.

Primera edición, 2020

D. R. 2020 Red de Posgrados en Educación, A. C.  
San Juan de la Cruz 485  
Zapopan, Jalisco, México  
[www.red-posgrados.org.mx](http://www.red-posgrados.org.mx)

ISBN: 978-84-18080-85-2

Se autoriza su reproducción, citando la fuente correspondiente.

Impreso y hecho en México  
*Printed and made in México*

# Contenido

Prólogo .....	9
<i>Javier Murillo Torrecilla</i>	
Introducción.....	11
<i>Lya Sañudo Guerra</i>	
Acerca de las autoras y autores investigadores .....	17
Una breve revisión histórica de las políticas de ingreso y promoción docente .....	27
<i>Lya Sañudo Guerra</i>	
La Reforma Educativa y la evaluación como su estrategia .....	33
<i>Fabrizio René Orozco Sánchez</i>	
Prácticas educativas exitosas, una mirada a su investigación.....	39
<i>Ruth C. Perales Ponce</i>	
Dentro del marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar.....	47
<i>Lya Sañudo Guerra</i>	
Una estrategia metodológica para el estudio de las prácticas educativas exitosas .....	51
<i>Lya Sañudo Guerra</i>	
De qué se habla cuando se considera a las prácticas educativas como exitosas .....	59
<i>Sandra Cristina Machuca Flores</i>	
Prácticas educativas exitosas en cada nivel de la educación obligatoria .....	75
Educación preescolar .....	75
<i>María Isabel Sañudo Guerra</i>	
Educación primaria .....	80
<i>Sandra Cristina Machuca Flores</i>	
Educación secundaria .....	85
<i>Fabrizio René Orozco Sánchez</i>	
Educación media superior tecnológica .....	94
<i>Karina Alejo Ramírez</i>	
Prácticas exitosas por función.....	99
Función docente .....	99
<i>Karina Alejo Ramírez</i>	
<i>Fabrizio René Orozco Sánchez</i>	
<i>María Isabel Sañudo Guerra</i>	
Función directiva.....	115
<i>José Luis Arce Lepe</i>	
<i>Sandra Cristina Machuca Flores</i>	

Función de supervisor escolar.....	122
<i>Amalia Morales Trejo</i>	
<i>Teodomiro Pelayo Gómez</i>	
<i>Francisco Paz Bravo</i>	
<i>Guillermo Ahumada Camacho</i>	
Función de la asesoría técnico-pedagógica.....	135
<i>Martha Patricia Macías Morales</i>	
<i>Martha Leticia Cbrales de Anda</i>	
<i>Francisco Paz Bravo</i>	
<i>Laura Marcela Gueta Solís</i>	
Retos, estrategias y directrices para las prácticas exitosas en las funciones educativas....	145
<i>Lya Sañudo Guerra</i>	
Consejo Técnico Escolar como política y eje articulador.....	153
<i>Martha Patricia Macías Morales</i>	
<i>Francisco Paz Bravo</i>	
Cadena de valor educativo. Cuando se produce sinergia.....	169
<i>Guillermo Ahumada Camacho</i>	
A modo de conclusión. Componentes transversales de éxito en la práctica educativa.....	193
<i>Gloria Margarita Panduro Loera</i>	
<i>María Isabel Sañudo Guerra</i>	
<i>Laura Marcela Guerta Solís</i>	
<i>Sandra Cristina Machuca Flores</i>	
<i>Fabricio René Orozco Sánchez</i>	
Referencias bibliográficas .....	207
Anexo 1. Reportes de casos de prácticas exitosas .....	213
1.1. <i>Preescolar</i> .....	213
1.1.1A. Docente Ana Paulina Gómez Jiménez.....	213
1.1.1B. Docente Sheila Janet Valadez Contreras .....	221
1.1.2. Directora María Lucía Ruvalcaba Martínez.....	236
1.1.3A. Supervisora Elva Gabriela Hernández Pedraza.....	259
1.1.3B. Supervisora Martha Angélica Martínez González .....	270
1.1.4. ATP Lizbeth Ofelia Cuan Crespo .....	279
1.2. <i>Primaria</i> .....	295
1.2.1A. Docente José Alfredo Reyes Pérez.....	295
1.2.1B. Docente Rossa Flores Muñoz .....	315
1.2.1C. Docente ICGH (caso de contraste, Michoacán) .....	331
1.2.2A. Director David Gutiérrez Castro .....	342
1.2.2B. Directora Iris Marisol Segura Vaca.....	368
1.2.2C. Directora Raquel Machuca Flores .....	406
1.2.3. Supervisora Gloria Guadalupe Torres Cota.....	419
1.2.4. ATP primaria Patricia Hernández Ángel .....	456
1.3. <i>Secundaria</i> .....	480
1.3.1. Docente Sergio Leal Reyes.....	480
1.3.2A. Subdirectora MCA .....	496
1.3.2B. Director Carlos Alberto Reyes Zaleta .....	501
1.3.3. Supervisor Carlos Ramiro Quintero Montaña .....	517
1.3.4. ATP Alejandro Sánchez Rodríguez .....	537

1.4. Educación media superior tecnológica.....	552
1.4.1. Docente Benjamín Azael Rosas Loza.....	556
1.4.2. Directora Laura Susana Durán González.....	566
Anexo 2. Observaciones y comentarios de seminarios con expertos internacionales .....	583
<i>Seminario Internacional sobre Prácticas Exitosas</i> .....	583
<i>Doctora Sylvia Irene Schmelkes</i> .....	583
<i>Doctor Javier Murillo Torrecillas</i> .....	586
<i>Doctora Reyes Hernández Castilla</i> .....	589
Anexo 3. Descripción de las etapas, metas, actividades y productos.....	601
Anexo 4. Entrevista para la percepción del éxito de los recomendantes de los casos .....	605
Anexo 5. Entrevistas de los sujetos. Preguntas con el fundamento teórico.....	607
Anexo 6. Matriz de análisis de los registros de observación.....	617
Anexo 7. Formato del diario de campo.....	619
Índice de cuadros, ilustraciones y tablas .....	621



# Prólogo

Javier Murillo Torrecilla\*

Cuando leí este proyecto me pareció original porque aborda las cosas de una forma distinta a lo que lo suelen hacer. Porque podemos aprender de esas personas, ¡qué cosa más interesante! Y cómo ése es el tema, me pareció prudente que se estudiara en forma simultánea profesores, directivos, ATP y supervisores; porque el tema fundamental es: ¿cómo es que profesionales de la educación de reciente ingreso y promoción son exitosos?

El marco teórico del que se parte me parece adecuado, aunque como es sabido, no ha sido creado para esa finalidad. Y lo que me plantearía con ese marco teórico es que hay que saltárselo. Es decir, una investigación cualitativa tiene como principal objetivo no confirmar lo que ya sabemos, sino generar nuevas ideas y nuevas hipótesis, porque si solamente confirmamos lo que sabemos, hacemos un estudio cuantitativo que, desde el punto de vista de validez, de generalidad, es mucho más potente. Luego, lo que yo espero es documentar cosas diferentes, cosas que no se esperen, cosas que sorprendan. Que el marco posterior no sea el mismo que el marco *a priori*.

¿Qué se pretende? ¿Dar ideas a quién? A mí se me ocurre que a los implicados; es decir, a los docentes, a los directivos, a los ATP, a los supervisores. Cómo puede ser bueno, pero bueno a partir seguramente de la formación inicial. Otros destinatarios tienen que ser claramente las propias autoridades, porque lo que tienen que hacer como obligación fundamental es conseguir

que esas personas de nuevo ingreso sean buenas, buenos profesionales. Por tanto, qué apoyos hay que darle, o qué no dificultades hay que ponerle. Desde esa perspectiva me parece que ese enfoque es muy interesante, es decir, yo soy un director, un ATP, un supervisor, una supervisora exitosa y además no veo qué me ha hecho ser exitoso, qué problemas he tenido para ser exitoso y cuáles son las dificultades de los riesgos.

Por tanto, esa mirada que no está explícita en el proyecto me parece interesante. Primero, ¿cómo podemos ayudar a otros colegas? Segundo, creo que es una excelente idea para la propia evaluación, es decir, si estamos eligiendo gente que desde el primer momento es exitosa, ojalá que todos los que se elijan por este procedimiento sean exitosos; luego, ¿cuáles son las claves que han hecho que estas personas sean exitosas?

¿Qué pasa con directores exitosos, con profes exitosos que desde el inicio de su función lo son? Dentro de 20 años a lo mejor ya no serán exitosos porque estarán quemados por el sistema. Luego, ¿qué tienen esas personas que la elección ha sido tan adecuada que desde el primer momento han mostrado buenas prácticas? Eso me aporta una idea muy interesante como para que hablen en su momento del sistema de evaluación. Porque luego voy a aprender, aquí lo más importante es que tienen un compromiso, se trata de la vocación; pues tal vez hay que poner en ese ingreso y en esa promoción algo de vocación, porque es ésa la persona que muy probablemente será exitosa.

---

\* Grupo de Investigación, Cambio educativo para la justicia social, Universidad Autónoma de Madrid.



# Introducción

Lya Sañudo Guerra

Durante los primeros años del siglo XX la preocupación de la educación en el país se centró en resolver el problema de la cobertura, y a partir de estos últimos tiempos la calidad ha sido la tarea central. Para esto desde 2013 se reformó el Artículo 3º constitucional, la Ley General de Educación, y con ello surge la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGS-PD) y se crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Una de las estrategias más relevantes contemplada en estos documentos normativos es el Servicio Profesional Docente.

Posteriormente en 2019 se reformó el artículo 3º. Constitucional con la intención de apoyar la admisión, promoción y reconocimiento docente. En esta última Reforma (DOF 08-09-2019) se describe que se establecerán las disposiciones del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en sus funciones docente, directiva o de supervisión.

La admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, se realizará a través de procesos de selección a los que concurren los aspirantes en igualdad de condiciones y establecidos en la ley, los cuales serán públicos, transparentes, equitativos e imparciales y considerarán los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos. Estas nuevas condiciones implican que la contratación se abra a todos los candidatos que reúnan los requisitos exigidos y que sus nombramientos de incorporación al servicio sean legitimados de acuerdo con sus cualidades como docentes. En ambas reformas se contemplan procesos similares, aunque actualmente, son menos rígidos y no afectan la permanencia.

En la investigación se recuperan los casos considerados exitosos a partir del proceso de admisión y promoción en diferentes funciones docentes en el periodo de 2013 al 2018. En el texto se escucharán las voces de aquellos profesionales de la educación que fueron admitidos al sistema o promovidos; narran sus dificultades, obstáculos y sus estrategias para enfrentarlas y resolverlas de forma exitosa.

De acuerdo con el último informe *Effective Teacher Policies. Insights from Pisa* (2018) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), casi todos los países, tanto desarrollados como en vías de desarrollo tienen una política legislativa de evaluación de los docentes; las variantes se encuentran en la forma en que se deciden y realizan esos procesos. En general, parece que los niveles de compensación de los docentes y las normas que rigen las carreras de éstos difieren significativamente. Unas dependen de decisiones centrales normativas, de cada región o en cada escuela. Muchas veces se deciden a través de comités de evaluación. Por lo que “no existe un modelo único ni una mejor práctica global de evaluación de docentes” (OCDE, 2018: 63).

Basándose en un análisis exhaustivo de la bibliografía existente y en la revisión de más de 20 sistemas de evaluación de docentes en todo el mundo, el informe de la OCDE puso de relieve que “no es la existencia de requisitos formales de evaluación, sino que el diseño y la calidad de los procesos importa más si las evaluaciones de los maestros tienen un impacto en los resultados de la enseñanza y el aprendizaje” (OCDE, 2018: 71).

En ocho de los países estudiados la información disponible de los resultados de las evalua-

ciones se utiliza para el desarrollo profesional de los docentes. De manera progresiva, la OCDE ha construido un conocimiento comprensivo sobre las principales directrices generales que se deben seguir en el diseño de las prácticas de la evaluación general y de la evaluación en la política educativa. En el reporte *Strong Foundations for Quality and Equity in Mexican Schools*, la OCDE (2018a) enfatiza la importancia de desarrollar enfoques sistemáticos para la evaluación docente que se dirija consistentemente a apoyar el aprendizaje continuo de los y las docentes a lo largo de su carrera, y que para su ingreso, promoción y permanencia se tomen en cuenta los resultados que obtiene en los diferentes momentos de su trayectoria. Reconoce que México ha realizado esfuerzos considerables para crear y reforzar mecanismos de evaluación que cubran todas las áreas del sistema educativo.

Como era de esperar, Jalisco se ha incorporado a este esquema de ingreso, reconocimiento y promoción, y en este año ya se cuenta con un importante número de docentes, directivos, asesores técnico-pedagógicos (ATP) y supervisores trabajando en el sistema educativo con este esquema. Las expectativas respecto a los efectos de estas acciones son muy grandes, y se empiezan a referir casos de éxito en las diferentes funciones. Los cuestionamientos que surgen están asociados a conocer qué está sucediendo con estos docentes, cuáles son las características de aquellos casos percibidos como exitosos, qué y cómo están haciendo su trabajo. El seguimiento de los casos de docentes que ingresan o se promocionan a partir de la evaluación muestra las posibles evidencias de la mejora educativa esperada y las estrategias utilizadas, y al mismo tiempo expone las contra-evidencias, dificultades y debilidades.

Es fundamental explorar estos casos para conocer sus condiciones en contextos complejos, y difundir sus estrategias para enriquecer otras prácticas. Esto da posibilidades de divulgar los logros a la comunidad educativa y a la ciudadanía en general. Del mismo modo, ayuda a comprender los procesos de evaluación en el ingreso y promoción docente, especialmente asociados a los efectos en la práctica educativa. Para cumplir este cometido se concursó y se obtuvo apoyo de los Fondos Mixtos 2016-1 con el número de proyecto 276823, y con el título “Estudio y segui-

miento de la práctica en Educación Básica a partir del ingreso y promoción docente 2014-2015”.

La propuesta de la investigación contiene condiciones de innovación. Por un lado, se plantea una evaluación formativa con un marco comprensivo, de tipo cualitativo, donde se recuperan y estudian las condiciones, no sólo del docente, sujeto del estudio, sino también de la escuela y la comunidad donde labora. Por otro, se pretende que a partir de los resultados se comprenda la situación, retos y estrategias de solución de los docentes contratados y promocionados en este nuevo esquema a partir de su práctica misma, y que desde este marco las recomendaciones y resultados sean pertinentes y relevantes para la autoridad educativa y para los docentes, con la mira de garantizar su efecto en los procesos de formación.

Se considera que los resultados de esta investigación posibilitan el planteamiento de recomendaciones o directrices encaminadas a mejorar la calidad y la equidad en la educación, a través de la operación de los procesos e instrumentos de ingreso y promoción de docentes. Además, se establecen estrategias que facilitan y mejoran la inducción y alcance de las acciones emprendidas por los docentes en contextos específicos.

El problema que se plantea es complejo, por lo que analizarlo para establecer las condiciones pertinentes para su investigación, implicó ir develando los factores que lo constituyen.

La Reforma Educativa ha dado pie a diversas acciones que replantean desde la base el sistema educativo, y que han dinamizado la forma en que se entiende y opera la educación en los niveles básicos y en media superior. Tiene en su carácter más interno un esfuerzo sin precedente para eliminar la opacidad, discrecionalidad y las simulaciones imperantes hasta ahora en ciertos lugares. Estas acciones han tenido una fuerte reacción de grupos que se resisten a las nuevas prácticas; quieren defender las formas anteriores, de las que obtienen ciertos beneficios, o de las que se encuentran desinformados. En este sentido, especial atención merece un caso que se estudió y analizó como contraste en Michoacán, en el cual el contexto, detalladamente expuesto en el Anexo 1.2.1C, expone a una docente exito-

sa en un medio totalmente adverso a la Reforma Educativa y, concretamente, a la evaluación.

El eje de esta reforma son los procesos de evaluación del desempeño para ingresar al sistema o para promocionarse. Si realmente esta nueva dinámica tiene sentido, entonces será evidente que desde la iniciativa de estos profesionales de la educación se empiecen a observar estrategias exitosas que incidan en la mejora de las escuelas, y especialmente del logro educativo del estudiantado. Estos docentes, al proyectar sus estrategias, son percibidos por la comunidad, los colegas, la autoridad u otros agentes como exitosos en su tarea.

El fundamento es la perspectiva comprensiva de la investigación evaluativa. Y específicamente, dentro de ésta la evaluación formativa, donde el objetivo no es medir, calificar ni corregir; a diferencia de otros estudios donde estas actividades son determinantes. La evaluación es una “actividad crítica de aprendizaje” (Álvarez, 2011: 12) porque adquirimos conocimiento confiable y flexible. En este caso se trata del seguimiento y evaluación de la política educativa que plantea la evaluación docente como estrategia para ingresar o promoverse en el sistema educativo. Se pretende generar conocimiento que permita comprender y caracterizar las prácticas educativas de estos sujetos, para de ahí aprender para usar, mejorar o facilitar estos procesos. De esa manera, estos resultados están dirigidos a los docentes de reciente ingreso, a aquellos que se han promovido, y a las autoridades educativas y al personal interesado del INEE. Tal como afirma Álvarez (2011), esta evaluación formativa está al servicio de la práctica educativa para mejorarla de manera oportuna y evitar fallos que puedan llegar a ser definitivos.

Otro núcleo problemático está constituido por la labor docente cotidiana y la posible distancia respecto a las actividades consideradas como tradicionales en cada función. Es esperable que un factor “extraño” que altera el orden en un sistema escolar convencional, enfrente una serie de retos y obstáculos que se deben resolver tomando en cuenta la naturaleza del cambio que se propone. Recuperar las estrategias para enfrentar y resolver los retos es relevante para comprender cuáles son los caminos más efectivos en la mejora escolar.

Las preguntas que surgen son: ¿cuáles y qué características presentan los casos reconocidos como exitosos en la educación obligatoria, en cuatro funciones distintas y en contextos diferentes en la entidad? ¿Cuáles son las formas en que llevan a cabo su práctica educativa exitosa (docente, directiva, de asesor técnico pedagógico y de supervisión) los docentes que ingresaron al sistema o se promocionaron a través del sistema de evaluación propuesto por la Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013? ¿Cuáles han sido los obstáculos y las debilidades a las que se han enfrentado? ¿Cuáles han sido sus condiciones específicas y qué estrategias han implementado los docentes en sus diferentes funciones para lograr efectos educativos exitosos?

Con estos cuestionamientos se plantea el presente proyecto de investigación, que tiene el propósito de documentar, analizar y difundir los resultados para apoyar los futuros procesos educativos y contribuir a lograr la calidad que se desea en Jalisco. En concreto, el objetivo general es:

Caracterizar la práctica educativa de los casos exitosos del periodo 2014-2016 de docentes de reciente ingreso y docentes de reciente promoción (subdirectores, directores, asesores técnicos pedagógicos y supervisores), obtenida a través del sistema de evaluación con el fin de constituir las condiciones y estrategias que han utilizado para sistematizarlas y generar directrices innovadoras para la práctica educativa, la formación inicial, el desarrollo profesional docente y los procesos de evaluación en Jalisco.

Los objetivos específicos son:

1. Documentar y analizar la práctica educativa de los casos exitosos del periodo 2014-2016 de docentes de reciente ingreso, asesores técnico-pedagógicos, subdirectores (secundaria), directores y supervisores de reciente promoción en el sistema educativo, en algunas regiones del estado de Jalisco.
2. Reconocer los retos y las oportunidades que han enfrentado para diseñar estrategias de solución que fortalezcan los procesos de evaluación y fomenten las prácticas educativas innovadoras.
3. Constituir las condiciones y estrategias que han utilizado para lograr efectos educativos exitosos con el fin de sistematizarlas y gene-

rar directrices innovadoras para la formación inicial y desarrollo profesional.

Los propósitos se han logrado de manera progresiva durante el tiempo que ha durado este trabajo, y en este texto se describen los resultados. En el primer capítulo se explora el contexto nacional y el marco normativo vigente durante el proceso de investigación, se revisan los cambios que han sostenido legalmente una dinámica distinta que está paulatina y lentamente moviendo a un sistema educativo plantado en una misma lógica y resultados por décadas. En el siguiente apartado se hace una rápida descripción de los diferentes esquemas para el ingreso y promoción docente, sus resultados, fortalezas y desviaciones. En el capítulo tres se analizan las investigaciones y sus resultados sobre el tema, ubicando este trabajo en el horizonte más pertinente, así como las observaciones directas de las prácticas educativas.

En el capítulo cuatro se realiza un recuento del planteamiento teórico que sirve de base o plataforma de orden y arranque de la investigación, el marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar de Murillo y su grupo de investigación. En el Anexo 2 se transcriben los comentarios y algunas discusiones que tuvieron lugar en los dos seminarios internacionales organizados para el análisis, discusión y sugerencias de expertos respecto a los avances planteados. Las tres participaciones fueron: una de la doctora Sylvia Schmelkes, y dos con el doctor Javier Murillo y con una de las más reconocidas investigadoras de su grupo de investigación, la doctora Reyes Hernández. Estas experiencias fueron relevantes para el fortalecimiento y los ajustes teóricos y metodológicos del proceso en diferentes etapas, y que con seguridad mejoraron la calidad del trabajo.

El siguiente capítulo da cuenta de los supuestos metodológicos consistentes con la conceptualización. Plantea el diseño y los instrumentos utilizados, y describe los criterios de validez y confiabilidad. Aun cuando los sujetos de investigación son los docentes, no se pierden de vista dos factores: el contexto inmediato que permite una recuperación y análisis centrado en la institución educativa, y la orientación al logro educativo de los estudiantes. Las ideas son cohe-

rentes con la perspectiva asumida por el equipo de investigadores de la evaluación comprensiva y formativa para generar conocimiento.

A partir del capítulo seis se describen los resultados. En este espacio se caracterizan las formas en que los recomendantes perciben las “prácticas exitosas;” y a partir de las dimensiones construidas se elabora un instrumento que permite indagar con detalle por qué y con qué evidencias consideran al docente recomendado como exitoso. En el capítulo siete se muestran los primeros reportes del nivel interpretativo; resultado de la comparación y análisis de los 21 casos constituidos (cada uno se encuentra detallado y en textos completos en el Anexo 1). Los resultados se reportan por función y por cada uno de los cuatro niveles de la educación obligatoria: preescolar, primaria, secundaria y educación media superior.

Los análisis transversales por la función docente, directiva, de asesores técnico-pedagógicos (ATP) y supervisores se reportan en el capítulo ocho, y se concluye con un texto que recupera las regularidades identificadas y que son resultado del metaanálisis, y que responden a los objetivos últimos de la investigación.

Uno de los hallazgos más relevantes es el determinante papel que desempeña el Consejo Técnico Escolar en este contexto: es dinamizador, eje del trabajo colaborativo y motor de la mejora, entre otros factores. Por esa razón ha merecido un capítulo independiente. Otro de los hallazgos interesantes es analizar las relaciones que se establecen entre tres casos exitosos: una docente, una directora de esa escuela y la supervisora en cuya zona escolar se encuentra la institución donde las dos primeras trabajan. A esa interrelación de tres casos exitosos se le llamó una cadena de valor educativo, que Quintero y Sánchez (2006) identifican como una herramienta del pensamiento estratégico, y que prefigura las posibilidades de que las interrelaciones productivas pueden tener más docentes evaluados y promovidos, y que están relacionados entre sí. Finalmente, se encuentra un apartado de hallazgos y conclusiones que describe los factores de éxito que prevalecen en la práctica de los docentes estudiados.

Tal como se menciona antes, en el Anexo 1 se pueden encontrar los casos exitosos estudiados.

Esto no hubiera sido posible sin la colaboración, apertura y generosidad de 19 docentes de reciente ingreso o promoción en Jalisco y uno de Michoacán. Las características de los sujetos de la investigación se pueden consultar en el capítulo correspondiente a la metodología. Excepto dos, todas y todos los docentes han dado su consentimiento informado para publicar no sólo su experiencia de éxito, sino también sus datos laborales, imágenes, documentación, etcétera. Ha sido admirable su capacidad de comprensión de las exigencias de la investigación (esperable dado que muchos de ellos y ellas cuentan con estudios de posgrado) y su visión acerca de la utilidad que representa el compartir su experiencia para colegas, expertos y autoridades educativas. A reserva de que se puedan consultar los detalles en el Anexo 1, en este espacio vale reconocerlos (cuadro 1).

Y del otro lado se encuentra el grupo de investigación integrado, como en otras ocasiones, por investigadores e investigadoras consolidadas y en formación, algunos de ellos además son autoridades educativas y expertos prácticos como docentes en servicio. En el siguiente apartado se puede conocer la lista de investigadores y autores, acompañado de una breve semblanza en el orden en que aparecen en el texto. De ellos, el 67% son mujeres y 33% hombres; del total tienen el grado de doctor 44%, y 12.5% están en proceso de obtenerlo; 31% tienen maestría y

12.5% obtendrán el grado en breve. El 28% se dedica a la investigación en el Centro Interinstitucional de Investigación Educativa (CIIE), el 17% trabaja en preescolar y 17% en primaria; en secundaria, educación media superior, educación especial y posgrado el 5.5% en cada nivel; finalmente, el 16% está en formación docente. El proyecto contó con dos becarias, una de ellas apoyando su investigación del doctorado y la segunda para obtener su grado de maestra en Ciencias de la Educación.

El trabajo de apoyo a la operación, seguimiento, búsqueda y sistematización de datos; revisión y ajuste de textos, entre otras actividades, se debe a la colaboración de asistentes de investigación del CIIE: Enrique Domínguez Ruiz, Ana María González Morfín, Silvia Bernardina Muñoz Ibarra y Silvia Enedina Covarrubias Hernández; sin el invaluable apoyo que brindaron hubiera sido más difícil la consecución de los objetivos.

Como se observa, se integró un grupo amplio que llevó a la práctica la investigación colaborativa en una lógica de organización que aprende permanentemente. La mayoría elaboraron artículos y ponencias y todos escribieron para que este libro se hiciera realidad. Enseguida se puede ver la trayectoria del equipo de investigación y autores de este texto.

**Cuadro 1**  
Distribución de docentes exitosos por función y nivel

	<i>Preescolar</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>	<i>Media Superior</i>
Docente	Ana Paulina Gómez Jiménez Sheila Janet Valadez Contreras	José Alfredo Reyes Pérez Rossa Flores Muñoz ICGH	Sergio Leal Reyes	Benjamín Azael Rosas Loza
Directora	María Lucía Ruvalcaba Martínez	David Gutiérrez Castro Marisol Segura Raquel Machuca Flores	Subdirectora MCA Carlos Alberto Reyes Zaleta	Laura Susana Durán González
Supervisora	Elva Gabriela Hernández Pedraza Martha Angélica Martínez González	Gloria Guadalupe Torres Cota	Carlos Ramiro Quintero Montaña	
ATP	Lizbeth Ofelia Cuan Crespo		Alejandro Sánchez Rodríguez	Patricia Hernández Ángel

Fuente: elaboración propia.



## Acerca de las autoras y autores investigadores

Lya Sañudo Guerra

Cursó la Maestría en Educación en el ITESO y la Maestría sobre Educación y Diversidad en la Universidad Internacional de Andalucía, España; el Doctorado en Educación Superior en la Universidad de Guadalajara y el Posdoctorado en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, nivel 1. Está trabajando en dos líneas de investigación: por un lado, la investigación de la investigación educativa, y, derivada de ésta, la producción y distribución del conocimiento educativo. Sus contribuciones se pueden encontrar en diversas revistas y memorias nacionales e internacionales y se le ha invitado como conferencista en Estados Unidos, Nicaragua, Perú, Argentina, Colombia y España. Ha sido autora de más de 15 libros y capítulos como resultado de sus investigaciones. Ha coordinado y participado en investigaciones financiadas por Fondos Mixtos Gobierno del estado de Jalisco y Fondos Sectoriales SEP-Conacyt, Fondos para la Difusión y Divulgación del Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología de Jalisco. Pertenece a diferentes comités de evaluación y a diversas redes profesionales y de investigación. Actualmente tiene dos investigaciones en curso: *Evaluación y seguimiento del proceso de ingreso y promoción docente del periodo 2014-2016*; un estudio desde la práctica en educación básica (financiado por Fondos Conacyt-INEE 2016); y *Gestión del conocimiento en educación* (auspiciado por la Red de Posgrados en Educación, A. C.). Correo electrónico: [Lya.Sanudo@gmail.com](mailto:Lya.Sanudo@gmail.com)

Fabrizio Rene Orozco  
Sánchez

Maestro en Ciencias de la Educación con especialidad en Planeación Educativa por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM). Actualmente se desempeña como profesor-investigador miembro del Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación Jalisco. Coordinó el Plan Estatal de Fortalecimiento a la Educación Normal y fue asesor técnico pedagógico en el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. Estuvo a cargo de la Coordinación del Programa de Intercambio de Maestros México-Estados Unidos del Programa Binacional de Educación Migrante de la Secretaría de Educación Jalisco. Es estudiante del Doctorado en Gestión de la Educación Superior. Correo electrónico: [reneorozco2406@gmail.com](mailto:reneorozco2406@gmail.com)

Ruth C. Perales Ponce	Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco; maestra en Ciencias de la Educación; doctora en Investigación Educativa Aplicada. Ha coordinado diversas investigaciones, entre éstas: <i>Diagnóstico de la investigación educativa en Jalisco 2002-2009</i> . Participa en la investigación nacional convocada por el Comie, A. C., <i>Estado de conocimiento de la investigación educativa de la década 2002-2012</i> . Responsable de la subárea de Condiciones institucionales de la investigación educativa. Su producción académica consiste en la coordinación de dos libros, autora y coautora de nueve capítulos de libros, seis artículos, y coeditora de la <i>Revista de la Red de Posgrados en Educación</i> . Evaluadora de revistas nacionales e internacionales. Miembro de Comie, A. C., de la Redmiiie, Red de Gestión de la Convivencia y Formación para la Ciudadanía. Fue secretaria ejecutiva de la Red de Posgrados en Educación, A. C., durante 2012 a 2017. Actualmente se desempeña como investigadora en el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación Jalisco. Correo electrónico: ruthperales2004@yahoo.com.mx
Sandra Cristina Machuca Flores (becaria)	Cursó la Licenciatura en Educación Primaria en la Normal Nueva Galicia, obtuvo el título de Licenciatura en Educación Preescolar. Estudió la Maestría en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Se desempeñó como docente frente a grupo en el nivel de primaria durante 12 años, en los cuales cursó talleres, diplomados y cursos de actualización docente. Evaluadora certificada por parte del INEE. Actualmente trabaja como asesor técnico pedagógico de nivel de primaria y es colaboradora en la presente investigación. Correo electrónico: sandraover81@mail.com
María Isabel Sañudo Guerra	Cursó la Maestría en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Investigadora educativa del Centro de Investigación y Difusión en Educación Preescolar en Jalisco. Investigadora en el proyecto <i>Modelo de evaluación cognitiva y psicosocial para niñas y niños de educación preescolar en el estado de Jalisco</i> (Fomix 2011-06 170324). Colaboradora de la colección <i>Estados del conocimiento, investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011</i> , específicamente en el capítulo 5: “El agente investigador”. Con el tema <i>Distribución de áreas de conocimiento en Comie por entidades federativas</i> . Su publicación más reciente está en la revista <i>Perfiles Educativos</i> volumen XXXVI, número 143, con el título <i>Retos de la Reforma de la Educación Básica</i> , con el artículo “Aprender ciencia para el bien común”. Correo electrónico: isabelsa2002@hotmail.com

Karina Alejo Ramírez (becaria)	Su experiencia profesional se centra en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Jalisco (CECYTE). Ha desempeñado cargos de supervisora de planteles educativos, coordinadora académica, jefa de departamento académico y subdirectora académica. Su función actual es la Jefatura de Evaluación Institucional. Desde el año 2000 ha sido profesora de asignatura A en el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. Ha recibido las siguientes distinciones: miembro de la Comisión de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), miembro de la Comisión de Evaluación del Consejo Estatal para la Planeación de la Educación Media Superior (CEPEMS), instructora del Diplomado de Formador de Tutores, colaboradora en la formación de docentes para el Movimiento contra el Abandono Escolar en Educación Media Superior, colaboradora en investigación educativa de la SEJ, colaboradora en el Programa Estatal de Evaluación y Mejora Educativa (PEEME) y colaboradora en el Ceneval para la elaboración y validación de especificaciones y reactivos. En cuanto a su formación académica, es doctoranda de quinto semestre de Investigación Educativa Aplicada (ISIDM). Cursó el diplomado superior en Formación de Tutores para el Acompañamiento de Jóvenes de Educación Media Superior (FLACSO), la Especialidad en Competencias Docentes para la Educación Media Superior, Profordems (UPN), la Maestría en Ciencias de la Educación (ISIDM). Obtuvo la certificación como evaluador de Desempeño Docente (INEE-SPD) y en Competencias Docentes para la Educación Media Superior (COSDAC-ANUIES-SEP). Correo electrónico: karinacecytej@gmail.com
Martha Patricia Macías Morales	Licenciada en Educación Preescolar, egresada de la Escuela Normal de Educadoras de Guadalajara (1990). Desde 1994 se desempeña como educadora frente a grupo. Estudió la Maestría en Educación con Intervención de la Práctica Educativa (MEIPE) de la Secretaría de Educación Jalisco en 1997. Formó parte del equipo de apoyo escolar en el Movimiento de Apoyo a Menores Abandonados (MAMA AC), de 1988 a 1998. Realizó estudios en la Especialidad en Investigación Interpretativa en el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS) en 2005. En 2014 obtuvo el grado de doctora en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141 Guadalajara. Colabora en la Maestría en Intervención Socioeducativa (MISE) como investigadora y asesora en talleres de titulación. Es miembro cofundador del Movimiento de Apoyo a Necesidades y Organizaciones Sociales (MANOS AC), realizando investigaciones socioeducativas, y forma parte de la Red Mexicana de Investigadores en Investigación Educativa (Redmiie). Ha participado como ponente en diversos foros y congresos, en el desarrollo de investigaciones y en la elaboración de los estados del conocimiento de la investigación educativa en Jalisco. Correo electrónico: mpmaciasmorales@gmail.com

Francisco Paz Bravo	Licenciado en Educación Primaria por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 de Oaxaca (1996). Participó como coordinador académico de la Instancia Estatal de Actualización para Maestros de Educación Básica en servicio de 1998 a 2005 en el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEPO). A partir de 2006 labora en el Centro de Maestros de la ciudad de Oaxaca como asesor permanente. Recibió el reconocimiento “Rafael Ramírez” por sus 30 años de servicio profesional. Es egresado de la Maestría en Investigación Educativa por la Universidad de Guadalajara (2010). Colabora activamente en el Movimiento de Apoyo a Necesidades y Organizaciones Sociales (MANOS AC) y en la Red Mexicana de Investigadores en Investigación Educativa (Redmiie) hasta la fecha en diversos foros y congresos, entre ellos: el desarrollo y elaboración de los estados del conocimiento de la investigación educativa en Jalisco. Correo electrónico: pazbravofrancisco@gmail.com
Gloria Margarita Panduro Loera	Originaria de Guadalajara, Jalisco, actualmente es aspirante al grado de doctora en Investigación Educativa Aplicada, por el Instituto Superior de Investigación y Docencia del Magisterio (ISIDM). Cursó la Maestría en Investigación Educativa por el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS). Realizó estudios de Sociología en la Universidad de Guadalajara y de Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora en Educación Primaria por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Cursó el Diplomado en Educación Preescolar por la Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara. Como docente inició en Academias Municipales para adultos en rezago educativo y a partir de ahí, en preescolar, primaria, bachillerato, en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara. Fue directora de Jardín de Niños y asesora en diversos talleres y cursos para educación básica. En investigación educativa colaboró en la Dirección General de Investigaciones y Publicaciones del Gobierno del Estado y en el Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar (CIDEP). Ha participado en investigaciones estatales, con fondos sectoriales SEP-Conacyt-INEE y regionales en CREFAL Michoacán. Ponente en foros regionales, nacionales y colaboradora con artículos y ensayos en publicaciones de SEP, ITESO, Colegio de Jalisco y Cero en Conducta. Correo electrónico: pandurgloria@hotmail.com

Guillermo Ahumada Camacho	Licenciado en Mercadotecnia por la Universidad de Guadalajara, y maestro en Intervención Socioeducativa por el Instituto Superior de Investigación y Docencia del Magisterio (ISIDM). Actualmente se desempeña como investigador educativo en el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa (CIE) de la Secretaría de Educación Jalisco. Es colaborador de la Red de Posgrados en Educación, A. C. Fue encargado de investigación y seguimiento de casos en la Dirección General de Atención a la Comunidad Educativa; coordinador administrativo del programa “Abriendo Escuelas para la Equidad” que se desarrollaba en conjunto con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Congreso de la Unión como parte de las políticas públicas que dicta la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Fue secretario técnico del Consejo Estatal de Participación Social en la Educación, y subdirector de Participación Social en el estado, teniendo a su cargo la conformación de todos los Consejos Municipales y Escolares de Participación Social. Correo electrónico: memoufysa@hotmail.com
Laura Marcela Gueta Solís	Doctora en Investigación Educativa Aplicada por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), y maestra en Ciencias de la Educación por la misma Institución. Licenciada en Educación Preescolar y Educación Primaria por parte de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (BYCENJ). Supervisora de Zona y hasta hace poco asesora técnico-pedagógica de la Secretaría de Educación Pública. Las investigaciones que ha realizado se centran en convivencia escolar; grupos vulnerables; y niños en condición de maltrato, calle y abandono. Ha trabajado en albergues e internados de Jalisco promoviendo el abordaje de las intervenciones sistémicas en estos grupos vulnerables. Trabaja las líneas de generación y aplicación del conocimiento: formación docente, Reforma Educativa, y el desarrollo de un enfoque sistémico en educación. Es coautora de libros, capítulos, artículos, ponencias nacionales e internacionales. Su última publicación data de 2016 y lleva por título <i>Elementos para construir una propuesta para el bienestar desde la teoría sistémica en la escuela, con niñas que se encuentran en un internado y han sufrido maltrato infantil</i> . Destacan las siguientes distinciones: al mérito académico en el área de Español en el año 2009 (reconocimiento emitido por el presidente de la República. Entrevista por parte de la revista <i>Enfoques</i> por ser alumna destacada del Doctorado en Investigación Educativa Aplicada SEJ (2017). Ha impartido cursos y talleres a nivel superior enfocados en el desarrollo afectivo, el enfoque sistémico y la convivencia escolar. Directora y lectora de tesis de maestría. Actualmente participa en la investigación: <i>Evaluación y seguimiento del proceso de ingreso y promoción docente del periodo 2014-2016. Un estudio desde la práctica en educación básica</i> (financiado por Fondos Conacyt-INEE 2016). Es miembro fundador de la Red de Gestión de la Convivencia y Formación para la Ciudadana, A. C. Reconci. Correo electrónico: lauramarcelaguetasolis@gmail.com

<p>Lucina Isabel Elizondo Hernández</p>	<p>Licenciatura en Psicología Educativa; Maestría en Educación Holista para el Desarrollo Sustentable, con una Especialidad en Metodología Interpretativa en la Investigación Educativa. Es educadora frente a grupo con 32 años de servicio en área foránea y en área metropolitana. Tiene 12 años de experiencia como investigadora en el Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar (CIDEP) Tayeyari, realizando investigación de corte prospectivo e histórico. Tiene nueve años realizando investigación de campo en el aula en dos líneas de acción: implementación de estrategias para la adquisición de la lectura y escritura, y recuperación de los procesos de aprendizajes de la lectura y escritura por alumnos de preescolar. Cuenta con 10 años de experiencia en la asesoría técnica. Diseñó el curso-taller “La psicomotricidad como fundamento en la pedagogía del preescolar”, avalado por el Programa Nacional de Actualización Permanente de los maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap). Participó en el proyecto “Investigación evaluativa del logro del alumnado de educación preescolar en el estado de Jalisco”. Correo electrónico: lisabeh45@gmail.com</p>
<p>María Dolores Angelina González Hernández</p>	<p>Originaria de Arandas, Jalisco. Egresada de la Licenciatura en Informática por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Zamora; Maestría en Dificultades en el Aprendizaje por el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”; y la Maestría en Gestión de la Educación por el Centro Universitario “Juana de Asbaje”. Participó en los cursos: “Educación personalizada” en el Instituto Pierre Faure, y “Modelos de gestión y la investigación educativa” en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente; tiene el Certificado de Competencia Laboral (Conocer) por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Las asignaturas impartidas son: “Observación y práctica docente”; “Planeación educativa”; “Iniciación al trabajo docente”; “Ambiente de aprendizaje” en la Normal Primaria “Juana de Asbaje”, y el Diplomado de titulación en el Centro Universitario Juana de Asbaje. Ha impartido los cursos: “Desarrollo de la lógica matemática con material concreto” en Cedeprom, “Planeación por competencias” en el Instituto Celestín Freinet y RIEB en el Colegio en Peribán. Su experiencia profesional se centra en asesoría a niños con dificultades de aprendizaje, y como docente y directora con grupo en los colegios: Montessori, Comunidad Educativa y Cumbres. Correo electrónico: gelygelygonzalez@yahoo.com.mx</p>

Julia Alicia Godoy González	Licenciatura en Educación Preescolar (2007); Maestría en Ciencias la Educación (2010-2012), por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM). Su experiencia laboral se centra en la docencia en el nivel de preescolar, desde 16 de noviembre del 2002 a la fecha. Los cursos y reconocimientos recibidos: constancia del taller “Las técnicas grupales como recurso didáctico” (2006); reconocimiento por impartir la asesoría de los Talleres Generales de Actualización a las directoras de las zonas 23 y 24 en 2011. Tiene constancia de expositor de cartel dentro del coloquio “Avances en la investigación educativa: congruencia epistemológica”; y en 2013 recibió la constancia de participación en la elaboración del instrumento de evaluación para el campo de desarrollo personal y social en preescolar, que formó parte del proyecto “Modelo de Evaluación Cognitiva y Psicosocial para Niñas y Niños de Educación Preescolar en el Estado de Jalisco” (Fomix 2011-06 170324). Correo electrónico: julia.alicia.godoy.gonzalez.21@gmail.com
Javier Vargas Rosales	Técnico en Informática; Licenciatura en Administración de Empresas; Maestría en Ciencias de la Educación (en proceso de titulación). Su experiencia profesional ha sido 27 años en el sector educativo, en el área de sistemas, recursos humanos y posgrado en diferentes instituciones educativas como: la Secretaría de Educación Pública (SEP), los Servicios Educativos Integrados al Estado de México, el Instituto de Educación de Aguascalientes y la Secretaría de Educación Jalisco. Actualmente es responsable de Control Escolar en el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Correo electrónico: javier.vargas.rosales@gmail.com
José Luis Arce Lepe	Profesional con más de 30 años dedicados a la docencia en secundaria, preparatoria, licenciatura y posgrado. Ha incursionado en cargos públicos en el sector educativo como: director de la Escuela Normal para Educadoras de Arandas (ENEA); coordinador del Centro de Maestros 1401; coordinador de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa; delegado regional de la Secretaría de Educación; y líder estatal del Programa para la Gestión y el Fortalecimiento Académico de la Educación Básica. Licenciado en Educación Media con la especialidad de Ciencias Naturales, y licenciado en Derecho; maestro en Educación Superior. Actualmente está a cargo de la Subdirección de Investigación de la ENEA, donde también es docente de las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar, además de ser asesor de titulación en la modalidad de tesis. Ha participado en intercambios académicos nacionales e internacionales como tallerista, conferencista y ponente, así como en foros nacionales e internacionales. Fundó la revista <i>TransformAcción</i> , donde escribió varios artículos. Ha escrito varias ponencias relativas a la formación docente. Colaboró en el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en la investigación <i>Evaluación y seguimiento del proceso de ingreso y promoción docente del periodo 2014-2016. Un estudio desde la práctica en educación básica</i> . Correo electrónico: Joseluis.arce@enea.edu.mx

María Amalia Morales Trejo	<p>Doctorado en Planificación e Innovación Educativa por la Universidad de Alcalá de Henares, España (2017); Maestría en Desarrollo Educativo Vía Medios con especialización en Gestión, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); Licenciatura en Administración de Empresas, por la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) (2001). Cursó los diplomados: Formación de tutores de docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso (UPN); Diplomado Superior en Gestión Pedagógica e Institucional de FLACSO; Diplomado en Competencias para Directivos Escolares, Tecnológico de Monterrey Campus Guadalajara; y Diplomado en Tendencias Educativas Actuales, por el Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara. Es jefe de Enseñanza para la Zona Escolar número 20 de Educación Secundaria Técnica, de la Secretaría de Educación Jalisco. Fue directora de Gestión y Vinculación en la Coordinación de Formación y Actualización Docente. Miembro del equipo de diseño y construcción de proyectos para el equipo de transición de la SEJ 2013-2018. Fue coordinadora en México para la Especialidad en Innovación de Instituciones Educativas, por la Universidad de Alcalá de Henares; coordinadora de la Comisión de Formación de Docentes en el Consejo Estatal Técnico de Educación; asesor del Consejo Estatal Técnico de la Educación y de los Proyectos y Vinculación con Universidades Privadas, en la Secretaría de Educación Jalisco. Correo electrónico: <a href="mailto:amalia.morales@jalisco.gob.mx">amalia.morales@jalisco.gob.mx</a></p>
Teodomiro Pelayo Gómez	<p>Egresado de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, especializado en Lengua y Literatura Españolas en la Escuela Normal Superior de Jalisco; Maestría en Educación Media por la Escuela Normal Superior de Oaxaca, y en Tecnología Educativa por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa; Doctorado en Planificación e Innovación Educativa en la Universidad de Alcalá de Henares, España. Ha trabajado como profesor de educación primaria, secundaria, preparatoria y normal. Subdirector de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco; director de Escuela Secundaria Técnica; inspector general de Educación Secundaria Técnica. Ha sido director estatal de Educación Telesecundaria, Secundaria Técnica y director general de Educación Secundaria, secretario ejecutivo del Consejo Estatal Técnico de la Educación, coordinador de Formación Docente. Colaboró en la publicación del volumen XI, tomo I de la obra <i>Jalisco desde la Revolución</i>, con el tema de la expansión educativa 1940-1985. En educación básica publicó la <i>Guía de seguridad escolar y familiar</i> (1997); la <i>Guía de bachilleratos en Jalisco</i> (1999); <i>La escuela formando en valores</i> (2000); y <i>Las visitas de supervisión participativas, como estrategia para la mejora en las escuelas secundarias técnicas de Jalisco</i> (2015). Correo electrónico: <a href="mailto:teodomiro.pelayo@jalisco.gob.mx">teodomiro.pelayo@jalisco.gob.mx</a></p>

Martha Leticia Cabrales de Anda	<p>Licenciada en Trabajo Social por la Universidad de Guadalajara; Maestría en Terapia Gestalt por el Instituto de Terapia Gestalt de Occidente; Maestría en Trabajo Social Escolar por la Secretaría de Educación Pública; Especialidad en Estudios de Género por la Unidad 141 Guadalajara de la UPN; y Diplomado en Orientación Familiar, por DIF Jalisco en colaboración con la Universidad de Guadalajara y la SEP. Actualmente labora como asesora de la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación Jalisco. Es encargada del Programa de Vinculación de la Dirección de Educación Especial y de la elaboración de propuestas didácticas para el desarrollo de habilidades sociales en alumnos con necesidades educativas especiales. Ha laborado como trabajadora social en diversos centros de educación especial, como asesora de la Zona 3 de Educación Especial, y encargada en esa zona del área técnica de Educación Especial. Diseñó el modelo educativo para la USAER en escuelas secundarias. Fue directora de la USAER secundaria; encargada del área técnica de la Zona 3 de Educación Especial; integrante del Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa, y asesora de la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación Jalisco. Ha recibido diversos reconocimientos por su participación como tallerista, ponente, coordinadora de cursos y asistente a eventos internacionales. Correo electrónico: leticia_cabrales@yahoo.com.mx</p>
---------------------------------	--



# Una breve revisión histórica de las políticas de ingreso y promoción docente

*Lya Sañudo Guerra*

**A**ntes del año 2008, la obtención de una plaza inicial de los docentes en México se hacía a través de la voluntad de los servidores públicos y por recomendación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Como describen Delgado, González, Sánchez y Casellas (2015), la asignación de plazas iniciales tuvo su origen en 1951, en la Normal Superior de México, con plazas de tres horas, con el propósito de asegurar a los egresados un espacio laboral; y en 1983 las plazas se incrementaron a 19 horas cada una. En el ciclo escolar 1998-1999 estas plazas se empezaron a fragmentar para ser cubiertas en diversas escuelas.

Los autores señalados identifican en la Política Nacional para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica en 2003, la primera decisión de realizar un examen de ingreso y selección de docentes en cada entidad del país como la única manera de incorporarse al servicio docente. Sin embargo, este proceso se registra en un contexto hetero-

géneo para el ingreso, tal como se muestra en el cuadro 2.

Con estos mecanismos se pretendía resolver cuestiones como: la insuficiencia de plazas para egresados, contratar a egresados sólo de algunas instituciones, ingreso al servicio sin el perfil correspondiente, opacidad en los procesos, tráfico de influencias, comercialización de plazas y herencias laborales e injerencia del SNTE. Se utilizaron exámenes de conocimientos, y se requería cierto promedio y exámenes psicométricos.

De acuerdo con la OCDE (2004), el 76% de los aspirantes se quedó sin ingresar al sistema educativo por la falta de disponibilidad debido al control de las secciones sindicales de plazas que no se concursaban, falta de regulación de la matrícula de las escuelas normales y la asignación de dobles plazas (Delgado, González, Sánchez y Casellas, 2015).

No fue sino hasta el año 2008 que la firma del Acuerdo Alianza por la Calidad de la Educación que contempló la profesionalización docen-

## Cuadro 2

### Mecanismos para la selección y contratación de maestros de educación básica que operaban en el año 2003

Número de entidades	Mecanismos de contratación
8	Aplican examen de ingreso al servicio de manera sistemática El examen es el mecanismo principal para obtener la plaza El 100% de las plazas de nueva creación y de las plazas por incidencia se otorgan en cinco y cuatro entidades, respectivamente, a través de concurso de oposición En tres entidades 50% de estas plazas se otorgan por concurso; la asignación del 50% restante es decidida por el SNTE
5	Aplican pruebas sólo para algunas modalidades y servicios educativos
19	No aplican ningún proceso de evaluación

Fuente: DGN-SEP, 2003, en OCDE, 2004: 58 (tomado de Delgado, González, Sánchez y Casellas, 2015: 128).

te, estableció de manera simultánea en todo el país el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes como mecanismo para seleccionar a los maestros que se incorporarían a las aulas de educación básica.

Los aspirantes presentaban el Examen Nacional de Conocimientos, Habilidades y Competencias Docentes (ENCHCD), elaborado por cuerpos colegiados bajo la coordinación del Órgano de Evaluación Independiente con carácter Federalista (OEIF), y con el apoyo del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval). El OEIF estuvo integrado por 72 especialistas designados por las entidades federativas, la SEP y el SNTE (Delgado, González, Sánchez y Casellas, 2015: 129).

En la reforma al Artículo tercero constitucional en el año 2013 se incorpora la calidad como eje fundamental de la educación, y se agregan compromisos para el Estado:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos (Inciso d, fracción II, *Diario Oficial de la Federación*, 26-02-2013).

Para cumplir con estos compromisos y las demás condiciones de calidad, en la fracción III del mismo artículo se determina que:

El ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorga-

dos conforme a la ley (*Diario Oficial de la Federación*, 26-02-2013).

Para garantizar estos mecanismos obligatorios en todo el país, y la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, y en el mismo documento en la fracción IX establece:

La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior (*Diario Oficial de la Federación*, 26-02-2013).

A partir de estos lineamientos se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGS-PD) (SEP, 2013b). Tiene como gran propósito el transformar la educación básica y media en el país a través de mejorar el desempeño docente para lograr el aprendizaje del alumnado entre las acciones más relevantes. Establece tres ejes fundamentales para esa acción: la evaluación, la formación continua y el desarrollo profesional. Esta ley instaure tres procesos: ingreso, promoción y permanencia, y el mecanismo del reconocimiento para fortalecer y normar la trayectoria profesional del personal docente, técnico docente, con funciones de dirección, supervisión y de asesoría técnica pedagógica.

Entre las reformas más sustanciales que plantea esta ley, incluye las condiciones para el nuevo ingreso y la promoción en sistema educativo. El artículo 21 refiere: “El ingreso al Servicio en la educación básica y media superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados, se llevará a cabo mediante concursos de oposición, preferentemente anuales, que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias”. Para el ingreso se llevan a cabo concursos de oposición con instrumentos de evaluación diseñados para tal fin. Los resultados obtenidos por los aspirantes se comparan con los estándares de desempeño definidos por expertos. La puntuación que debe alcanzarse en cada uno de los instrumentos considerados en

los distintos procesos de evaluación es de al menos 100 puntos, de acuerdo con el cuadro 3.

Cada uno de los exámenes evalúa dominios distintos y tiene una estructura de diseño propia, y en todos los casos se requería que al menos los aspirantes obtuvieran un nivel de desempeño II en todos los instrumentos de evaluación. Estos criterios se encuentran descritos en el documento *Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los concursos de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Media Superior y para la promoción a cargos con funciones de Dirección en Educación Media Superior, para el ciclo escolar 2014-2015* (INEE, 2014).

Delgado, González, Sánchez y Casellas describen:

Del conjunto de sustentantes que se calificaron como idóneos, se conformaron grupos de desempeño de acuerdo con el número de exámenes, el tipo de evaluación y la combinación de resultados en los niveles II y III. Posteriormente se llevó a cabo la integración de las listas de prelación atendiendo a las características específicas de los concursos de oposición (2015: 131).

El diseño de los instrumentos para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica se fundamentó en las dimensiones descritas en *Perfil, parámetros e indicadores* (SEP, 2014), tal como se describen en el cuadro 4.

Los exámenes por tipo de plaza en educación básica son 24: docente educación especial, docente educación física; tres de docente educación preescolar (regular, indígena e inglés); tres de docente educación primaria (regular, indígena-

**Cuadro 3**  
Niveles de desempeño para el ingreso al Servicio Profesional Docente

<i>Nivel de desempeño</i>	<i>Descriptor</i>
Nivel I (NI)	Dominio insuficiente de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento; los cuales se juzgan indispensables para un adecuado desempeño docente.
Nivel II (NII)	Dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento; los cuales se juzgan indispensables para un adecuado desempeño docente.
Nivel III (NIII)	Dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento; los cuales se juzgan indispensables para un adecuado desempeño docente, con amplia capacidad de generalización a situaciones didácticas novedosas y complejas.

Fuente: Delgado, González, Sánchez y Casellas, 2015: 130.

**Cuadro 4**  
Dimensiones del perfil docente

<i>Dimensión 1.</i>	Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.	Examen de conocimientos y habilidades para la práctica docente en función del tipo de plaza por la cual se concursaba. Evalúa el grado de dominio de los contenidos y los enfoques de las estrategias para el aprendizaje propios del nivel o la disciplina correspondiente; además de las capacidades y habilidades para la resolución de problemas en el aula.
<i>Dimensión 2.</i>	Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.	Examen nacional, común a todos los docentes, independiente de la función, de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales. Evalúa las capacidades para la comunicación, el estudio, la reflexión y la mejora continua de la práctica, así como las actitudes necesarias para el ejercicio de la profesión docente, la gestión escolar y los vínculos con la comunidad.
<i>Dimensión 3.</i>	Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.	
<i>Dimensión 4.</i>	Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.	
<i>Dimensión 5.</i>	Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.	

Fuente: *Perfil, parámetros e indicadores* (SEP, 2015).

na e inglés); 13 de docente según la asignatura (Artes, Biología, Educación Tecnológica, Español, Física, Formación Cívica y Ética, Francés, Geografía, Historia, Inglés, Matemáticas, Química), uno de docente de Telesecundaria y cuatro de técnico docente (Música, Aula de Medios, Lectura y Escritura, y Taller).

Estos exámenes pueden complementarse con otros si así las autoridades locales lo deciden; por ejemplo, en Jalisco los docentes presentaron exámenes sobre la Educación Ambiental para la Sustentabilidad, Formación Ciudadana para una Convivencia Democrática en el Marco de una Cultura de la Legalidad, e Historia de Jalisco. En 2014 7,474 sustentantes de diversas disciplinas presentaron un tercer instrumento de evaluación. En total se administraron 57 instrumentos complementarios. En el caso docentes indígenas pudieron presentar una de las 60 variantes de Comunicación en Lengua Indígena.

De acuerdo con Delgado, González, Sánchez y Casellas:

De los 287,594 aspirantes que realizaron su preregistro al concurso, finalmente se registraron sólo 194,639, es decir, poco más de dos terceras partes. Esta cantidad disminuyó aún más, pues en el proceso de evaluación participaron 165,834 sustentantes, esto es, 14.8% menos de las personas que se registraron (2015: 137).

Al igual que el ingreso al sistema, se establece que

[...] la promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado y sus organismos descentralizados, se llevará a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias, además de haber ejercido como docente un mínimo de dos años (artículo 26 de la LGSPD).

Para el proceso de promoción se consideran: funciones de supervisión, dirección y asesoría técnico-pedagógica; promoción de horas adicionales o promoción a la función (que sustituye a Carrera Magisterial desde su origen en 1992) (artículo 37 de la LGSPD).

La promoción se establece desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), el INEE aprueba

los componentes de la evaluación y las autoridades locales lo operan a través de los lineamientos de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. Los aspectos que deben tomar en cuenta son los siguientes (Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica, 2015):

- Procesos de evaluación, mediante los cuales se asegura que únicamente quienes destaquen en su desempeño y obtengan resultados sobresalientes en la evaluación adicional que determine el INEE, accedan al primer nivel del incentivo, confirmen y asciendan a los siguientes.
- Monto del incentivo, que motive la participación de los trabajadores y estimule la mejora continua de su desempeño y, consecuentemente, contribuya a incrementar el nivel de aprendizaje de los alumnos.
- Niveles de incentivo, con porcentajes de despegue para cada uno de ellos; abarcan la vida laboral de los participantes, a efecto que durante toda su trayectoria profesional estén motivados para superarse.
- Opciones claras de desarrollo profesional, que impulsen las fortalezas del personal, indispensables para la mejora de la práctica educativa.

Los concursos de oposición, además de mostrar las capacidades necesarias, y de haber ejercido como docente un mínimo de dos años, se sujetan a términos y criterios, entre los que está la utilización de los perfiles, parámetros, indicadores e instrumentos de evaluación establecidos por la misma ley. Cuando el desempeño en la evaluación sea idóneo, va a dar lugar a un nombramiento temporal y luego definitivo, a un periodo de inducción a la función. Cuando en la evaluación se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño de las funciones de dirección, el personal volverá a su función docente en la escuela en que hubiere estado asignado.

En la actualidad, se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM, DOF 300919) Esta ley está dirigida a la revalorización de las maestras y los maestros, el artículo 1 “sienta las bases para reconocer la contribución a la transformación social de las maestras y los maestros como agen-

tes fundamentales del proceso educativo y es reglamentaria de los párrafos séptimo y octavo del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Tiene por objeto:

- I. Establecer las disposiciones del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en sus funciones docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directiva o de supervisión, con pleno respeto a sus derechos;
- II. Normar los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, y
- III. Revalorizar a las maestras y los maestros, como profesionales de la educación, con pleno respeto a sus derechos.

Para esta investigación se hace seguimiento de los docentes evaluados en ese marco.

En el ciclo escolar 2013-2014 había 1.2 millones de docentes en la educación básica en el país; 47.7% de ellos de primaria, 33.4% de secundaria y 18.9% de preescolar. En su mayoría formados en Escuelas Normales. El 87% de los docentes se encuentran laborando en escuelas públicas, y la mayoría cuenta con licenciatura; únicamente en el nivel de preescolar se detectaron docentes con sólo bachillerato. A partir del próximo ciclo escolar se contratarán igualmente docentes egresados de instituciones diferentes a las Escuelas Normales (Robles, Rojas y Ángeles, 2015).

Para el concurso de ingreso al servicio profesional docente de educación básica para el ciclo 2014-2015 se emitió una convocatoria para egresados de Escuelas Normales públicas y privadas, y la segunda —pública y abierta— para egresados de otras instituciones de educación superior y la Universidad Pedagógica Nacional (IES/UPN). A la primera respondieron 72,870 sustentantes,

y a la segunda 57,642, con un total de 130,512 (78.7%) entre docentes y técnicos docentes (Delgado, González, Sánchez y Casellas, 2015).

En este mismo ciclo Jalisco se encontraba en el lugar número 15 de las 32 entidades del país en cuanto a la cantidad de sustentantes a la evaluación de desempeño. Los resultados se muestran en la tabla 1.

De los más de nueve mil sustentantes al ingreso al servicio educativo, poco más de la mitad son egresados de las Escuelas Normales. Los resultados muestran que Jalisco presenta una diferencia mayor de idóneos respecto al porcentaje medio nacional, y es menor en los no idóneos, excepto en el grupo de los egresados de las Escuelas Normales, que es ligeramente menor en el porcentaje medio nacional de resultados idóneos.

En el cuadro 5 se puede observar la distribución de los 457 sustentantes a ser promocionados en el sistema estatal de Jalisco en 2015. El 32.6% de los promovidos son de educación preescolar, 57.1% para primaria y 10.3% de secundaria.

**Cuadro 5**  
Promoción estatal 2015

<i>Función en el sistema</i>	<i>N</i>
Director de Jardín de Niños	110
Inspector general de Sector de Jardín de Niños	4
Inspectora de Jardín de Niños	35
Director de Primarias	190
Inspectora de Primarias	66
Jefe de Sector de Primaria	5
Director de Secundaria dos turnos	7
Director de Secundaria de un turno	9
Subdirector de Secundaria General dos turnos	26
Subdirector de Secundaria General un turno	5
General	457

**Tabla 1**  
Comparativo de los resultados de la convocatoria 2014-2015

<i>Entidad</i>	<i>Resultado de la evaluación por entidad</i>			<i>Núm. sust.</i>	<i>Convocatoria egresados de Escuelas Normales</i>		<i>Convocatoria pública y abierta</i>		
	<i>Núm. sus.</i>	<i>Idóneo (%)</i>	<i>No idóneo (%)</i>		<i>Idóneo (%)</i>	<i>No idóneo (%)</i>	<i>Núm. sus.</i>	<i>Idóneo (%)</i>	<i>No idóneo (%)</i>
Jalisco	9,718	43.7	56.3	5,013	44.8	55.2	4,705	42.4	57.6
Nacional	123,038	40.4	59.6	69,962	45.4	54.6	53,076	33.9	66.1

Fuente: INEE, 2015: 137.

El 39.1% corresponde a nivel preescolar, el 38.1% a primaria y 22.7% de secundaria, como se detalla en el cuadro 6.

**Cuadro 6**  
Promoción federal 2015

<i>Función en el sistema</i>	<i>Núm.</i>
Director de Jardín de Niños	135
Inspectora de Jardines de Niños	24
Inspectora de Primarias	31
Director de Primarias	124
Director de Secundaria	1
Director de Escuela Secundaria Técnica	22
Subdirector de Secundaria	18
Subdirector de Escuela Secundaria Técnica	24
Subdirector de Secundaria	27
General	406

Con estos cuadros se hace un primer acercamiento a la población a la cual se dirige esta investigación, con excepción del ingreso y promoción de los asesores técnico-pedagógicos, del que todavía no se tiene acceso a la información. La muestra a partir de lo anterior se detalla en el apartado de metodología.

En la actualidad, desde el artículo 3º. Constitucional (DOF 08-09-2019) vigente, establecen las disposiciones del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en sus funciones docente, directiva o de supervisión. Corresponderá a la Federación su rectoría y, en coordinación con las entidades federativas, su implementación, conforme a los criterios de la educación previstos en este artículo.”

“La admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, se realizará a través de procesos de selección a los que concurren los aspirantes en igualdad de condiciones y establecidos en la ley prevista en el párrafo anterior, los

cuales serán públicos, transparentes, equitativos e imparciales y considerarán los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos. Los nombramientos derivados de estos procesos sólo se otorgarán en términos de dicha ley. Lo dispuesto en este párrafo en ningún caso afectará la permanencia de las maestras y los maestros en el servicio.

En concordancia, de acuerdo con la Ley general de Educación vigente (LGE, DOF 300919), las condiciones para ejercer la docencia se norman desde el artículo 93 que dice “Para ejercer la docencia en instituciones establecidas por el Estado en educación básica y media superior, las promociones en la función y en el servicio, así como para el otorgamiento de reconocimientos, se estará a lo dispuesto por Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM, DOF 300919). En artículo 8 se define que “El Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros es un instrumento del Estado para que el personal al que se refiere esta Ley acceda a una carrera justa y equitativa.” En la fracción V, describe que como parte de sus objetivos es “Desarrollar criterios e indicadores para la admisión, la promoción y el reconocimiento del personal docente, técnico docente, asesor técnico pedagógico, directivo y de supervisión.” De la misma manera establece los criterios, indicadores y procesos (artículos 9 y 10).

Claramente esta normatividad conserva el planteamiento de selección para la admisión y promoción del personal docente, técnico docente, asesor técnico pedagógico, directivo y de supervisión. Sin entrar en detalles, las grandes diferencias se refieren a la eliminación del término “evaluación”, la constante mención de la revalorización docente y la determinada declaración de asegurar la permanencia en el servicio de forma independiente a los resultados de selección.

# La Reforma Educativa y la evaluación como su estrategia

*Fabricio René Orozco Sánchez*

La actual política educativa plantea un panorama en el que garantizar la calidad de la educación en nuestro país depende de la calidad del desempeño de los docentes. Hoy, los mecanismos para el ingreso al servicio docente y la promoción están enfocados en la necesidad de llevar a las aulas a los mejores profesores, quienes ganaron su lugar a través de un concurso de oposición. Esta condición requiere del estudio y seguimiento de esos maestros, para conocer el tipo de prácticas que desarrollan y que los hacen exitosos. Se trata de documentar y dar testimonio de las características de sus perfiles y cuáles son los factores que influyen en su buen desempeño.

En el contexto de esta investigación, a continuación se presenta el panorama nacional en el que se desarrolla el estudio, así como el marco normativo que da sustento al proceso de Reforma Educativa para verificar términos, pues los docentes ahora cuentan con nuevas reglas para efectos de ingreso, promoción y permanencia en el sistema.

Existe una serie de esfuerzos proyectados desde el ámbito internacional enfocados en la preocupación de mejorar los sistemas educativos en el mundo, basados en la convicción de que el desarrollo de los pueblos sólo será posible a través de una población educada y comprometida con su desarrollo personal y el de su comunidad. Los desafíos que se plantean en materia educativa en el contexto global implican el establecimiento de políticas públicas sustentables, traducidas en acciones concretas y viables que garanticen el desarrollo sostenido de dichos sistemas educativos.

Uno de estos esfuerzos nació en 1979 en la Ciudad de México, con el denominado “Proyecto Principal de Educación” impulsado por la UNESCO, cuya intención fue construir una política educativa que pudiera tener continuidad en el tiempo, así como impacto. La propuesta central del proyecto se enmarca en un conjunto de principios que asocian la educación con el desarrollo de las naciones, con su independencia política y económica, con la calidad de las personas y la liberación de las mejores potencialidades del ser humano (UNESCO, 2001). A su vez, dicho proyecto propone la articulación de la educación con la cultura, el trabajo, el desarrollo científico y con la educación no formal.

En México, como respuesta a dichas presiones de carácter global y particularmente a la imperiosa necesidad de atender los problemas que en materia educativa se vienen padeciendo, el Gobierno federal implementó en el año 2013 una Reforma Educativa<sup>1</sup> que finca las bases para establecer un sistema educativo más eficiente, que garantice la calidad de la educación que se brinda a los niños y jóvenes de nuestro país. Todos los cambios que se proponen, todas las acciones que implica y todos los esfuerzos que supone la Reforma Educativa, están enfocados en un gran propósito: ofrecer un servicio educativo de calidad que garantice el máximo logro de los aprendizajes de los educandos.

En este sentido, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación define el concepto

---

1. Derogada el 15 de mayo de 2019 con la reforma al Artículo tercero constitucional.

de calidad como el que incluye las siguientes dimensiones:

- Relevancia y pertinencia, entendidas como la adecuación de la educación respecto a las necesidades de los alumnos a los que se dirige, y de la sociedad en que se sitúa.
- Eficacia interna y externa a corto plazo, que incluye el acceso a todos los destinatarios a la escuela (cobertura), su permanencia en ella (lo opuesto a la deserción) y su egreso con los niveles de aprendizaje previstos.
- La eficacia externa de largo plazo o impacto, es decir, la asimilación duradera del aprendizaje y su aplicación en comportamientos provechosos en la vida adulta.
- La suficiencia de los recursos disponibles en las escuelas y la eficiencia de su uso.
- La equidad, en el sentido de la existencia de apoyos especiales a quienes lo requieren para que todos alcancen los objetivos (Rizo, 2008).

En la mejora educativa, y concretamente en el tema de la calidad, el INEE identifica tres aspectos fundamentales, de los cuales dos hacen referencia a la calidad y desempeño de los maestros; el otro está centrado en el tema de la equidad. Así, pone de manifiesto la importancia del docente como factor de calidad del sistema educativo, lo que implica atraer a buenos candidatos a la profesión docente, su selección adecuada para el ingreso al sistema, una oferta salarial atractiva y la implementación de estrategias que dignifiquen su profesión. Otro aspecto relacionado con el docente es la convicción de que para que los resultados institucionales mejoren, es necesario fortalecer los equipos docentes, capacitarlos con enfoques prácticos que puedan implementar en las aulas, y desarrollar el liderazgo de los directores.

La OCDE emite a través del documento *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes*, una serie de recomendaciones donde pone de manifiesto la importancia de que México mejore su planta docente, y que para que su desempeño educativo progrese se debe conseguir que el prestigio de la profesión se iguale a otras más valoradas. Lo anterior a través de un paquete completo de reformas que atraiga a los mejores a la profesión, innovar las prácticas pedagógicas de quienes se encuentran en servicio,

así como mejores esquemas de capacitación y contratación. Además, señala que México debe concentrarse en implementar un sistema de evaluación educativa más eficaz.

Es necesario medir el éxito de los esfuerzos educativos a partir de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Al mismo tiempo que se fortalezca el sistema y las herramientas actuales, será indispensable contar con más herramientas de medición y evaluación. Es necesario que estas herramientas se basen cada vez más en el desempeño, vinculen mejor la información entre la enseñanza y los resultados del aprendizaje y formen parte de un sistema de enseñanza y aprendizaje completo y bien alineado (OCDE, 2011, *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*).

En este mismo orden de ideas, la OCDE, en el documento *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*, pone énfasis en la importancia de establecer una agenda práctica de la política a fin de que las escuelas, directores y docentes reciban mayor apoyo para realizar sus tareas. Esto implica reforzar la importancia de la profesión docente; establecer estándares claros de su práctica; garantizar programas de capacitación de calidad; y profesionalizar la selección, contratación y evaluación docente. Pero también redefinir y apoyar un liderazgo y una gestión escolar de excelencia, consolidar el papel de los directores escolares fijando estándares claros: proporcionando formación, selección y contratación de profesionales, facilitando una autonomía escolar con estructuras de apoyo y garantizando la participación social (OCDE, 2010).

En atención a las necesidades locales, las políticas y recomendación de carácter internacional, en México se han venido implementando una serie de reformas encaminadas a superar los problemas y dificultades que impiden el desarrollo educativo que la población requiere.

Una de las estrategias es la de un sistema de evaluación para valorar el desempeño de los docentes, y con base en los resultados implementar acciones que garanticen su óptimo desempeño.

La OCDE (2011), a partir del análisis del contexto nacional y las prioridades locales, sostiene que toda reforma educativa debe considerar algunos elementos básicos que se pueden agrupar de la siguiente manera:

- Rendición de cuentas: centrada en los distintos niveles (sistema, instituciones, escuelas, maestros y alumnos).
- Los estándares, la evaluación y el currículum: medidas de aprendizaje y avance del alumno, estándares de contenido, evaluaciones formativas y sumativas.
- Políticas docentes: evaluación, desarrollo profesional, incentivos, formación y selección.
- Liderazgo escolar, evaluación y mejora de las escuelas: evaluación del aprendizaje de los alumnos, temas de autonomía, administración, participación de los padres de familia, competencia y la elección de la escuela.
- Incentivos y estímulos: para los órganos estatales y financiamiento federal, así como para las escuelas y los maestros.

Lo anterior como parte de las estrategias para el diseño e implementación de políticas públicas que garanticen un servicio educativo de calidad para todos. Tal expectativa de calidad encuentra su principal sustento en el tránsito hacia un sistema de profesionalización docente que estimule el desempeño académico de los docentes y fortalezca los procesos de formación y actualización.

Es así como la meta plantea como estrategia principal establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico.

La primera medida fue entonces incorporar el concepto de calidad educativa como un derecho para todas las personas y elevarlo a rango constitucional. Esto derivó en una reforma al Artículo 3º constitucional, donde se incorpora el concepto de calidad como derecho y propiedad irrenunciable del servicio educativo que ofrece el Estado, mismo que habrá de hacerse presente a través del mejoramiento constante del sistema y el máximo logro académico de los educandos.

Antes de la reforma de 2013, la evaluación de los maestros se cubría a través de diferentes componentes y etapas de la carrera docente. A partir del año 2008 fue que para obtener una plaza, el maestro tenía que someterse a un examen de oposición, a lo que se denominó Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes. De manera general dicho proceso tenía las siguientes características:

Los maestros en servicio podían evaluarse de forma voluntaria en tres situaciones diferentes: para tener acceso a una promoción de una categoría inferior a una superior mediante el escalafón vertical; para obtener un aumento de salario dentro de cada rango del escalafón vertical por medio del Programa Nacional de Carrera Magisterial, y para tener derecho a un estímulo económico colectivo o individual con base en los resultados de la evaluaciones estandarizadas del alumno por medio del Programa de Estímulos a la Calidad Docente (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015).

Como se menciona en el apartado anterior, con la reforma 2013 al Artículo 3º las reglas cambian y en consecuencia se promulgan dos leyes secundarias: la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Actualmente, a partir de la reforma del Art. 3º. Y la Vigente se (2019) s y Ley general de Educación vigente (LGE, DOF 300919) e generan las leyes secundarias de la Ley Reglamentaria de la Mejora Continua de la Educación. Y del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

Esta última se define como “un instrumento del Estado para que el personal al que se refiere esta Ley acceda a una carrera justa y equitativa. En la fracción V, describe que como parte de sus objetivos es “Desarrollar criterios e indicadores para la admisión, la promoción y el reconocimiento del personal docente, técnico docente, asesor técnico pedagógico, directivo y de supervisión.”

Este marco jurídico es el equivalente al anterior. Implica diferencias relevantes, aunque sigue conservando la esencia de calidad, es decir, quienes desempeñen dichas tareas deberán reunir las cualidades personales y competencias profesionales para asegurar que cuenten con los conocimientos, aptitudes, actitudes y capacidades que correspondan a los distintos contextos sociales y culturales.”

Este sistema de reclutamiento basado en el mérito pretende afectar la función docente en lo individual, ya que ofrece claridad y transparencia en las reglas, normas y los instrumentos; y así los docentes cuentan con la seguridad de que por sus méritos pueden lograr una posición en el sistema. En lo colectivo, busca dar certeza

de un mecanismo legítimo que asegure que sólo los mejores llegarán a ocupar dichas posiciones.

En relación con la promoción, el artículo 26 del SPD establece que la promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión en la educación básica y media superior se llevará a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias; además de haber ejercido como docente un mínimo de dos años.

Éste es el escenario en que descansa el presente proyecto de investigación, el cual por medio del estudio de casos pretende recuperar la práctica educativa de quienes a través de este nuevo esquema se incorporan al servicio profesional docente o logran una promoción en funciones docentes, directivas o de supervisión. Se trata de docentes que, al acceder a una plaza inicial o lograr una promoción, se convierten en un referente de éxito, y en virtud de esto, en profesionales de la educación que desarrollan prácticas educativas exitosas.

En cuanto a la estadística educativa (tabla 2), en el sistema educativo se atienden a 35.2 millones de niños y jóvenes en la modalidad escolarizada, de quienes el 73.4% (25.9 millones de alumnos) de la matrícula forman parte de la educación básica y son quienes constituyen la base de la pirámide educativa que, en niveles educativos, se encuentran distribuidos en 4.8 millones atendidos en educación preescolar, 14.8 millo-

nes en educación primaria, y 6.3 en educación secundaria (Gobierno de la República, 2013).

En educación básica la población estudiantil es atendida por 1.2 millones de docentes en casi 228 mil centros escolares. En cuanto a la cobertura, la expansión y el descenso gradual de la población en edad escolar han hecho posible elevar sustancialmente los niveles de atención. En contraste, la eficiencia terminal en la educación básica es baja, pues de cada 100 que ingresan a la educación primaria, sólo 76 concluyen la educación secundaria.

Al inicio del ciclo escolar 2014-2015, sólo 42.8% de los niños de tres años de edad estaban matriculados en la escuela; en contraste con 89.9% de quienes tenían cuatro años. Prácticamente la totalidad de los niños de cinco a 12 años estaban inscritos en la escuela a edades típicas para cursar, en su caso, el último grado de educación preescolar, la educación primaria y el primer grado de educación secundaria; sin embargo, a partir de los 13 años la tasa de matriculación comienza a descender (de 97.3% a los 13, 73.5% a los 15, y llega a 8.1% a los 24 años de edad). Si bien la mayoría de los inscritos continúa cursando los niveles y grados educativos que corresponden a sus edades típicas, al inicio del ciclo escolar 2014-2015 la tasa neta de cobertura en educación preescolar fue de 71.9%. En la educación primaria prácticamente se alcanzó la cobertura universal (98.6%). En secundaria la cobertura neta se

**Tabla 2**  
Estadística de alumnos, docentes y planteles de educación obligatoria y su proporción de sostenimiento público y privado

Nivel educativo	Total			Público			Privado		
	Alumnos	Docentes	Escuelas/ planteles	Alumnos	Docentes	Escuelas/ planteles	Alumnos	Docentes	Escuelas/ planteles
Preescolar	4'804,065	229,587	90,825	4'126,386	186,803	76,133	677,679	42,784	14,692
				85.9	81.4	83.8	14.1	18.6	16.2
Primaria	14'351,037	574,276	98,771	13'086,773	515,412	89,976	1'264,264	58,864	8,795
				91.2	89.7	91.1	8.8	10.3	8.9
Secundaria	6'825,046	408,252	38,604	6'255,377	348,325	33,703	569,669	59,927	4,901
				91.7	85.3	87.3	8.3	14.7	12.7
Media Superior*	4'813,165	286,955	16,162	3'906,800	191,822	10,437	906,365	95,133	5,725
				81.2	66.8	64.6	18.8	33.2	35.4

\* En educación media superior se reporta el número de planteles y docentes por plantel.

Fuente: INEE, cálculos con base en *El panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior* (en prensa).

ubicó en 87.6%, y en educación media superior (EMS) alcanzó 57% (INEE, 2016).

En cuanto al porcentaje de alumnos que egresan de algún nivel educativo en el tiempo establecido para cursarlo (eficiencia terminal), el estatus es el siguiente: la eficiencia terminal a nivel nacional para el último ciclo escolar del cual se dispone información (2013-2014) alcanzó su valor máximo en la educación primaria (96.3%), pero decrece en secundaria (87.7%), y registró su nivel mínimo en la educación media superior (63.2%). Esta situación pone de relieve la dificultad que enfrentan los alumnos para concluir los niveles educativos más avanzados de la educación obligatoria (INEE, 2016).

Otro dato relevante es el que se refiere al promedio de escolaridad de la población de 15 años o más. La escolaridad de la población del país ha ido en aumento en las últimas décadas debido principalmente a la expansión tanto de la educación obligatoria como de la superior. Esto, aunado al interés creciente de las familias para que los niños y jóvenes completen y prolonguen su formación escolar, se ha reflejado en un aumento continuo de la escolaridad en las dos últimas décadas a razón de 1.1 grados por cada 10 años. Mientras que en 1970 la población de 15 años y más alcanzó una escolaridad promedio de apenas 3.4 grados, en 2015 ésta se había incrementado a 9.2, equivalente a la secundaria terminada.

El principal objetivo de toda acción educativa es que las personas logren los aprendizajes esperados, que cuenten con las competencias necesarias para enfrentar con solvencia los retos que se les presenten, que puedan acceder a mejores condiciones de vida y se conviertan en ciudadanos que contribuyan al desarrollo de una sociedad próspera, democrática y justa. Sobre lo anterior descansan los esfuerzos de la evaluación educativa a fin de conocer los niveles de logro de dichos aprendizajes y dar cuenta de los resultados obtenidos.

Los resultados de las evaluaciones del aprendizaje se constituyen en un indicador clave para evaluar la calidad del sistema educativo, en tanto que permiten plantear cuestiones como las siguientes: ¿qué aprendizajes están adquiriendo los alumnos? ¿Cuáles no logran dominar? ¿Qué tipos de escuelas tienen mayor y menor éxito

para lograr los aprendizajes esperados? ¿Hay diferencias importantes entre entidades federativas y tipos de escuela? ¿De qué tamaño son estas diferencias? ¿Qué factores favorecen o inhiben los aprendizajes? (INEE, 2016).

Dichos resultados de la evaluación del logro permiten llevar a cabo una reflexión sobre los aciertos y áreas de oportunidad, sobre todo en dos dimensiones de la calidad educativa: la eficacia y la calidad.

En México, a partir de 2015 las evaluaciones de aprendizaje a gran escala se realizaron con el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), cuyo propósito fue conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria. Antes de Planea, las pruebas nacionales que desarrolló el INEE —los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale)— generaron información comparativa a lo largo de varios años (2005 a 2013). De manera paralela, la Secretaría de Educación Pública (SEP) aplicó de 2006 a 2014 la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), que produjo información anual sobre los resultados de los alumnos y las escuelas. Planea formuló un esquema que integra elementos de estas dos evaluaciones. Además, el INEE participó en proyectos internacionales de evaluación de resultados, tales como: Programme for International Student Assessment (PISA), International Civic and Citizenship Study (ICCS) y estudios regionales comparativos y explicativos del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, INEE, 2016).

Las evaluaciones pretenden conocer en qué medida se ha alcanzado la meta establecida en los planes y programas de estudio, comparando los aprendizajes pretendidos con los logrados. A continuación se presentan los resultados por nivel educativo publicados en 2016 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, los cuales provienen principalmente de Planea, y en el caso de educación preescolar se basan en las pruebas Excale aplicadas en 2011.

En cuanto a preescolar, en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación, el nivel I, se encuentra el 6% de los alumnos, quienes representan aproximadamente 130 mil; esto quiere

decir que presentarán dificultades para su incorporación a la primaria. Probablemente estos niños tendrán más dificultades para desarrollar la lectoescritura y sus habilidades de expresión oral de quienes alcanzan niveles de logro superiores (INEE, 2016).

Aproximadamente el 40% de los alumnos cuentan apenas con aprendizajes suficientes para que puedan seguir aprendiendo a lo largo de la educación primaria al encontrarse en el nivel II. Los niveles de logro en el campo formativo denominado Pensamiento Matemático, los resultados de la evaluación dicen que el 9% de los niños, que representan aproximadamente 190 mil, se encuentran en desventaja y tendrán dificultades al inicio de la educación primaria debido a que aún no cuentan con las habilidades fundamentales que tienen que ver con la asociación de las cantidades y los nombres de los números. Esos niños se encuentran en el nivel I. La mayor parte de los alumnos se ubica en los niveles I y II, según los resultados, y constituyen el 59%. Entre un 27 y 14% se encuentran los alumnos con niveles más altos.

Igual que en Lenguaje y Comunicación, en Pensamiento Matemático hay diferencias muy importantes en los resultados de aprendizaje de los niños que estudian en los distintos tipos de escuela. En este caso, el porcentaje de quienes asisten a preescolares comunitarios se ubican en el nivel I; es 22 veces mayor que el registrado en las escuelas privadas (INEE, 2016).

Educación primaria es el nivel educativo donde se sientan las bases de aprendizajes que permiten luego acceder a otros más complejos y sofisticados. En este nivel los resultados de Planea confirman bajos niveles de desempeño en lenguaje y comunicación:

Se observa que casi la mitad (49.5%) de los alumnos se encuentra en el nivel I, y por lo tanto no alcanzan los aprendizajes clave suficientes para seguir aprendiendo al ritmo esperado. Una tercera parte (33.2%) se encuentra en el nivel II, mientras que poco más de 17% de los estudiantes se ubica en los niveles de logro satisfactorios

(III y IV) y pueden llevar a cabo tareas del más alto nivel cognitivo planteado en el currículo de primaria (INEE, 2016).

En el caso de los niveles de logro en Matemáticas, los resultados muestran que el 60.5% de los alumnos se encuentran en el nivel I, y sólo el 21% se encuentra en los niveles III y IV. Eso quiere decir que “apenas una quinta parte de quienes terminan la primaria ha adquirido una variedad importante de habilidades matemáticas básicas para el estudio de esta asignatura en secundaria (INEE, 2016).

En nivel educativo de secundaria los resultados de Planea confirman que los estudiantes que concluyen este nivel no están alcanzando niveles satisfactorios de aprendizaje. Casi 30% de los alumnos de tercero de secundaria se ubican en el nivel I de Lenguaje y Comunicación, y 46% en el nivel II. En los dos niveles más altos se encuentra la cuarta parte restante. Esto implica que la mayoría de los jóvenes que terminan la secundaria no cuentan con las habilidades de comprensión de textos que se requieren para el desarrollo de actividades académicas en la educación media superior. Además, igual que en preescolar y primaria, en los tipos de servicio que atienden a las poblaciones más vulnerables, los estudiantes tienen más bajos resultados. En cuanto al nivel de logro en Matemáticas, los resultados demuestran que el 65% de los alumnos evaluados se ubican en el nivel I, una cuarta parte está en el nivel II y únicamente el 10% se ubica en los niveles más altos (INEE, 2016).

Como se puede analizar, la evaluación es el proceso central a partir del cual se construye la Reforma Educativa de 2014, en ella se hace hincapié en que la información derivada de los resultados contribuye a la toma de decisiones para caminar hacia el fortalecimiento de la calidad educativa del país. La pregunta en este estudio es si es posible tener evidencia de que este proceso incide realmente en la calidad, y para esto, en el siguiente apartado se hace referencia primero a investigaciones que dan cuenta de las buenas prácticas en la educación obligatoria.

# Prácticas educativas exitosas, una mirada a su investigación

*Ruth C. Perales Ponce*

**E**n los ámbitos nacional e internacional se ha reconocido en las últimas décadas la importancia que reviste la figura del maestro para mejorar los logros educativos de sus estudiantes, no sólo desde los resultados de pruebas estandarizadas en las que se tiene una evidencia de los dominios técnicos, pedagógicos o normativos de su actividad profesional, sino que se ha buscado conocer y reconocer qué es lo que sucede en las prácticas educativas que permiten alcanzar o no dichos resultados.

En México a raíz de la implementación de la Ley General del Servicio Profesional Docente en el año 2013, en donde el ingreso y permanencia al sistema educativo nacional establece nuevas condiciones supeditadas a un concurso de oposición, quienes acceden a las funciones de docentes, directivos, supervisores, asesores técnicos pedagógicos son ya considerados como exitosos por haber obtenido su nueva categoría laboral, y más aún, se tienen grandes expectativas sobre su desempeño. Para ello, con esta investigación se busca conocer e identificar cuáles son las características de las prácticas que se consideran como exitosas.

En la revisión de la literatura especializada se identificaron al menos tres formas diferentes de referirse a una práctica cuando ésta es reconocida, percibida y en muchos casos ganadora de premios estatales o nacionales; por lo que se organizan en función de tres grandes categorías: buenas prácticas docentes, prácticas innovadoras y prácticas educativas exitosas, de las cuales se describen a continuación investigaciones nacionales e internacionales que nos permiten conocer este campo de conocimiento y plantear nuevos horizontes para la investigación.

## **Buenas prácticas docentes**

El estudio de Gradialle y Caballo (2016) para la identificación de buenas prácticas para la acción comunitaria, clasifica desde diferentes organismos cómo se conciben y qué características tienen las buenas prácticas. Al respecto recuperan lo que desde el ámbito social la “UNESCO define como los atributos de una buena práctica, y son: innovadora, efectiva, sostenible y replicable”, y describen cómo en el ámbito educativo español se amplían estas condiciones al referir que son: hechos constatables; responde a necesidades; innovación secuenciada y reflexiva, documentada, efectiva y eficiente; participación ciudadana; recursos suficientes y definidos; seguimiento riguroso; retroalimentación; código ético” (Gradialle y Caballo, 2016: 78).

De ambas se observa que son la innovación, lo efectivo y la eficiencia, atributos que se conservan. Llama la atención la importancia que tiene que la buena práctica sea secuenciada, que implica continuidad en las acciones, la participación de diversos actores y el cuidado ético en la misma.

En México, Zorrilla sostiene que:

Las buenas prácticas en educación son posibles porque existen profesionales comprometidos con el desarrollo de los individuos en sociedad. Estas prácticas tienen como punto de partida la identificación de necesidades de educación en una población y buscan responder a ellas de manera pertinente (Zorrilla, 2005: 12).

Es decir, en dicha práctica media la intencionalidad educativa y la condición del contexto que las hace pertinentes y relevantes. La autora recono-

ce la necesidad de precisar la conceptualización de buenas prácticas y exitosas, en virtud de que no se tienen elementos objetivos que permitan diferenciar una de otra.

El Ministerio de Educación de Perú emprendió la iniciativa para reconocer y recuperar las buenas prácticas de los docentes que contribuyeran a mejorar la calidad del aprendizaje de sus estudiantes; prácticas que también son referidas como elementos de innovación. Son 15 experiencias realizadas en escuelas de nivel inicial, primaria y secundaria. De éstos, ocho son de nivel primaria, seguido de inicial y secundaria con tres de cada uno de ellos, y uno en educación básica. Se afirma en primer lugar que: “El principal rasgo de la personalidad de estos docentes es la creatividad y perseverancia” (Minedu, 2014: 16), y que en todos los proyectos se:

Comparte como objetivo común el lograr un buen aprendizaje en sus alumnos y se encuentran en constante descubrimiento de su quehacer profesional; lo que les permite alejarse de las prácticas rutinarias y generar nuevas actividades de aprendizaje gracias al fortalecimiento de la autoconfianza en sus alumnos y pares, y el desarrollo de sus potencialidades [...], idean proyectos o nuevas oportunidades de aprendizaje que son novedosas y útiles para sus alumnos. Ven en ellos un reto para aprender y no una amenaza, son maestros por vocación (Minedu, 2014: 16).

Otra característica de estos docentes es que propician procesos de reflexión y diagnóstico colectivo; lo que permite identificar las problemáticas y demandas de los estudiantes, a partir de lo cual realizan la planeación y selección de unidades de aprendizaje de forma colaborativa entre pares, estudiantes, padres de familia y la comunidad. El aprendizaje se comprende desde un enfoque interdisciplinario y problémico. El reconocimiento del contexto y el fomento de aprendizajes significativos son factores que determinan las buenas prácticas. Y un efecto más de estas buenas prácticas docentes se encuentra en el cambio de percepción que sobre la escuela se tiene en la comunidad.

Como puede observarse en las investigaciones descritas, son los docentes directivos los factores clave. Es evidente en ellos una intención educativa que traspasa las paredes de las insti-

tuciones, ya que acuden y reconocen el contexto y sus problemas como la fuente de información necesaria para fortalecer los aprendizajes que a la escuela le corresponde realizar. Es su profesionalismo comprometido con los fines educativos, y su perspectiva de sujetos que aprenden de su quehacer educativo una condición que se manifiesta en estas buenas prácticas.

## Prácticas innovadoras

En México, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) recupera las experiencias de prácticas innovadoras de docentes, directivos, supervisores, asesores técnico-pedagógicos tanto de educación básica como de educación media superior, con el propósito de reconocer y visibilizar el trabajo que cotidianamente se lleva a cabo desde las distintas esferas de la educación obligatoria y que de manera general no se documentan. Para ello definen una práctica innovadora como:

El conjunto de acciones que se realizan para contribuir al logro de los aprendizajes esperados planteados en los programas de estudio, a fin de mejorar una situación específica de la convivencia en el aula o en el centro escolar, o en la gestión pedagógica; a través de la *incorporación de elementos o de procesos que sean originales o novedosos en el contexto específico en que se planearon y llevaron a cabo* (Canedo, 2018: 9).

Las prácticas innovadoras se pueden desarrollar desde alguno de los diferentes aspectos: “Contenidos, metodologías, evaluación, organización, gestión, relación entre los actores educativos, recursos didácticos, valores, actitudes, creencias de los agentes escolares, etcétera” (Canedo, 2018: 10). Todos éstos con la finalidad de mejorar los procesos educativos; por lo que el abanico de posibilidades es amplio y con ello se documentan las prácticas y se fortalece la creación de conocimiento educativo. También establecen como parámetro de dichas prácticas el que deben tener dos componentes centrales: la innovación y la evaluación de éstas.

En la literatura se encuentra gran cantidad de experiencias que se sitúan como prácticas innovadoras. Aquí se describe una breve selección de éstas en función de la relevancia que la in-

vestigación puede aportar para su comprensión, pues recuperan desde las voces de sus propios actores, los docentes o directivos, y se constituyen elementos de conocimiento valioso.

De acuerdo con Calzada (2016), el aprendizaje cooperativo es una estrategia innovadora, que permite en Educación Primaria aprender y enseñar en contextos de violencia, ya que “favorece no sólo la mejora de aprendizajes significativos, sino también la búsqueda en la resolución de problemas en un grupo de trabajo, además se incrementan los sentimientos de solidaridad y obligación mutua” (2016: 89). En esta experiencia es importante el uso de las tecnologías de la información, ya que los estudiantes integraron el uso de *webquest*, herramienta que favorece tener una actitud reflexiva en las tareas asignadas. Una bondad más del aprendizaje cooperativo es que contribuye a que alumnos con dificultades de aprendizaje se integren a las actividades, apoyados por los mismos compañeros de los equipos.

Ríos y Ortiz (2016) desarrollan un trabajo permanente de elaboración de textos en Educación Telesecundaria centrada en la *coevaluación formativa* para fortalecer los procesos de escritura, que tiene como principio pedagógico “ayudar a que el alumno piense, compare, infiera, autoevalúe, coevalúe, pero que sea él mismo quien encuentre soluciones” (2016: 85). Las actividades, de acuerdo con los autores, son guiadas por la reflexión colectiva que les permite avanzar en la mejora de sus producciones. Destaca que esta práctica es realizada de “manera conjunta con todos los estudiantes y el colectivo docente, conformando una comunidad donde todos aprendemos y aportamos, mediante un proceso de coevaluación, de acuerdo con nuestras capacidades” (2016: 82). Un elemento importante en esta experiencia educativa es el uso de los recursos accesibles a los estudiantes como la Internet y sus propios celulares.

Padilla y Ortiz (2018) realizan una investigación en tercer grado de escuelas públicas en Puerto Rico para determinar el efecto de integrar las artes visuales en el desarrollo de la lectura y la escritura; previo a la presentación de pruebas estandarizadas en el área, bajo un diseño cuasi experimental donde se dio seguimiento durante 10 semanas a los estudiantes, se analizan las pruebas y las pospruebas de lectura y

escritura; y se encuentra que el grupo al que se integran actividades de lectura y acercamiento a obras como pinturas, retratos, autorretratos, así como la realización de dibujos y grabados, tuvieron un efecto positivo en el rendimiento de los estudiantes expuestos a la misma, como lo es mejorar la interpretación de textos.

Carrasco, Montero y Ortiz (2017) investigan la función del asesor técnico pedagógico (ATP) en México, y cómo ésta es una estrategia innovadora para la práctica educativa del campo formativo Expresión y Apreciación Artísticas. Las autoras generan “una propuesta de asesoría y acompañamiento al dar sentido a todas las acciones del ATP a partir de la relación tutora, advirtiendo que los actores implicados mostraban cada vez mayor iniciativa cuando el asesor evidenciaba interés genuino en sus necesidades e inquietudes profesionales (2017: 9).

Sin duda alguna la integración y uso de las tecnologías de información y la comunicación constituyen hoy en día una de las principales innovaciones en la práctica educativa. En ese sentido, Juárez (2017) recupera y documenta la experiencia de la primaria “Úrsulo Galván”, en Veracruz, la cual refiere como “oasis tecnológico entre las escuelas públicas”. Esta institución se caracteriza porque la mayoría de los docentes utilizan los recursos tecnológicos como la mediación necesaria para lograr los aprendizajes contemplados en los programas de estudio, pero van más allá de eso, ya que desde el aula busca atender problemáticas que atañen a la comunidad; como es el caso que mediante

[...] el uso del videojuego llamado *Minecraft*, donde los niños ayudan a construir un mundo virtual, que enfrenta desde problemas cotidianos hasta cuestiones de seguridad pública, en donde la estrategia docente consiste en que primero se analiza un problema social, donde los niños investigan de qué se trata, cuáles son las consecuencias y cómo les afecta; y posteriormente se estudian las formas de participación social, enfocándose en las organizaciones civiles y su estructuración para producir un bien común (Juárez, 2017: 67).

También es el uso de las redes sociales una estrategia innovadora en esta escuela, ya que los estudiantes de sexto grado aprenden historia, astronomía, redacción y tecnologías de la información

y la comunicación utilizando como herramienta el Twitter.

### Prácticas educativas exitosas

De acuerdo con Sañudo, la “práctica educativa está conformada por acciones que intencionalmente propician la (trans) formación de los sujetos que intervienen” (Sañudo, 2006: 25). Bajo esta condición, las prácticas precisan del docente, directivo y supervisor tener la claridad respecto a los fines y objetivos que se persiguen en el proceso educativo. En tanto que Martínez (2012) define las prácticas educativas exitosas como:

Prácticas acuñadas por una o varias personas cuando generan soluciones a problemas que obstaculizan el cumplimiento de los objetivos organizacionales. La premisa que se considera en este enfoque es que aunque la práctica no pasa por el proceso de validación con parámetros de la industria, como sucede en las denominadas *mejores prácticas*, sí generan valor para la organización que las acuña y potencialmente podrían generar valor en otras organizaciones con objetivos comunes, como serían las escuelas pertenecientes a un mismo sistema educativo (Martínez, 2012, en Torres-Arcadia y Rodríguez, 2018: 11).

Las prácticas educativas exitosas se investigan desde diferentes perspectivas a partir de las cuales se busca identificar, explicar o comprender qué es lo que las define como exitosas. Al respecto encontramos estudios que tienen como unidad de análisis las actitudes, y otro visto desde las habilidades necesarias para conseguirlo.

En relación con las actitudes, el estudio de Espino (2012) busca identificar el éxito profesional del docente de educación secundaria. La autora considera que la actitud es

[...] un factor que predispone a la acción, es un elemento fundamental en el éxito o fracaso de la labor docente, sin menosprecio de la relevancia de la experiencia, el desarrollo de habilidades y una formación profesional acorde con su desempeño laboral. Para lograr lo anterior, ella aplica un cuestionario a 303 profesores, y en su análisis encuentra que son las “actitudes, habilidades y la experiencia, en convergencia

con la formación profesional en una misma dimensión, los elementos más importantes en el éxito profesional del docente” (Espino, 2012: 1524).

La propuesta establece tres dimensiones del éxito profesional del docente: formación profesional, desempeño académico y desempeño laboral, en donde la integración de éstas y su desarrollo en el ámbito social e institucional permite consolidar prácticas exitosas de los docentes.

En cuanto a las habilidades, Carmen Celina Torres-Arcadia y Rosario Villela Treviño (2016) investigan cuáles son las habilidades sociales presentes en las prácticas de ocho directores de educación secundaria considerados como exitosos dentro del proyecto internacional de directores exitosos (ISSPP) en el capítulo de México. Para eso entrevistan a los directores, profesores, padres de familia y estudiantes. Los hallazgos del estudio encuentran que:

En al menos cinco casos, las habilidades de la comunicación efectiva, la generación de compromiso, la interacción social, la persuasión, así como competencias sociales están relacionadas con el liderazgo; debido a la capacidad del director para persuadir hacia el logro de la misión, además de generar el compromiso en la comunidad escolar para cumplir los objetivos y metas, apoyándose en la interacción social y su habilidad como comunicador efectivo (Torres-Arcadia y Villela, 2016: 2).

También en el ámbito de la gestión se encuentran investigaciones que abonan a la comprensión de las prácticas educativas exitosas; es el caso del estudio realizado por Torres-Arcadia y Rodríguez (2018) a directivos de educación básica y educación media superior del sistema educativo particular, en donde se pone a prueba un modelo de gestión de conocimiento cuya finalidad es capturar y generar conocimiento en las mismas instituciones educativas. Los autores conciben “las prácticas como activos de conocimiento que emergen en el contexto de instituciones de educación básica (Torres-Arcadia y Rodríguez, 2018: 11), y comprenden las prácticas exitosas como “procesos o rutinas generadas por individuos o grupos de trabajo para resolver problemas, generando a través de esas prácticas resultados exitosos en pos del logro de los ob-

jetivos organizacionales” (Torres-Arcadia y Rodríguez, 2018: 11). Otra premisa fundamental en la investigación es asegurar que el conocimiento no permanezca estático; afirman, siguiendo a Nonaka y Takeuchi (1995), que en la medida que “el conocimiento se explicita, se socializa, interioriza (es decir, se adapta y usa) y combina con nuevas experiencias y contextos, incrementa su valor y permite generar nuevo conocimiento, en este caso nuevas prácticas” (Torres-Arcadia y Rodríguez, 2018: 12).

La investigación recupera los conocimientos de 25 prácticas directivas, las cuales se sometieron a discusión a partir de la aplicación de un modelo de gestión de conocimiento que les permitió la identificación de patrones en la generación y aplicación de conocimiento en las escuelas, y cómo éstos pueden ser utilizados en la toma de decisiones de la administración del sistema escolar al evidenciar problemas comunes y los recursos requeridos para resolverlos. Los autores concluyen que las prácticas exitosas tienen en común que responden a la consecución de los objetivos del sistema educativo del que forman parte las escuelas, y consideran la comprensión de “los problemas escolares como una fuente de oportunidad para promover la creatividad y el aprendizaje entre los miembros de la comunidad escolar (Torres-Arcadia y Rodríguez, 2018: 14).

En los resultados de las prácticas documentadas se encuentra mayor compromiso de la comunidad, mejora de la comunicación y fortalecimiento de la identidad institucional; y aunque los efectos se orientan especialmente al incremento del rendimiento, la disminución del rezago académico y la articulación y enriquecimiento del currículum, también logran identificar efectos indirectos en los aprendizajes de los alumnos, particularmente en el trabajo colegiado y el sentido de pertenencia, la convivencia escolar, el fortalecimiento del liderazgo docente, la comunicación interna y la integración de la comunidad educativa.

La investigación muestra evidencias de cómo el rol del director en una institución educativa desempeña un papel fundamental para propiciar la formación de una comunidad de aprendizaje, en donde el conocimiento es un valor que surge de la práctica profesional del docente y éste es

utilizado en la organización, y con ello la mejora de los procesos educativos.

Las prácticas educativas exitosas también se viven en contextos de vulnerabilidad, como lo evidencia el estudio realizado por Estrada (2018), quien se propuso investigar “cuáles son los factores de éxito para el aprendizaje, las acciones realizadas por el director y otros líderes escolares que permiten el éxito, y la influencia del contexto escolar interno y externo en el desempeño de una escuela primaria ubicada en un contexto vulnerable en Yucatán” (Estrada, 2018: 72).

La investigación es un estudio de caso a partir de entrevistas semiestructuradas y grupos focales a los diferentes agentes identificados y reconocidos socialmente por su liderazgo. La escuela primaria se ubica en un contexto catalogado de una “población vulnerable —con alto porcentaje de: familias con ingresos por debajo del umbral de la pobreza, hablantes de lenguas diferentes al idioma dominante, grupos socialmente excluidos, estudiantes con diferencias de aprendizaje y falta de acceso a infraestructura básica—” (Estrada, 2018: 73). No obstante estas circunstancias, la escuela cuenta con logros académicos, deportivos y culturales, lo que genera el interés por indagar qué condiciones los propician.

El estudio arroja diversos resultados. Uno relevante para la comprensión de las prácticas directivas es que se tiene una: “Gestión asertiva y con liderazgo, en donde se priorizaba el aprendizaje y bienestar de los niños a través de la adquisición de bienes, tecnología, rehabilitación y construcción de infraestructura que permita el logro de las metas que en común de los actores se establecieron” (Estrada, 2018: 75).

Constituyen también factores asociados al éxito de la escuela el contar con un clima favorable para el trabajo, una adecuada gestión para el aprendizaje, compartir intereses y establecer una visión común a partir del diálogo, de la sistematización de procesos de evaluación y de la toma de decisiones compartidas, el profesionalismo docente caracterizado por su capacidad de aceptación de crítica y la autonomía para la toma de decisiones y resolución de problemas del proceso educativo de sus estudiantes. Uno de los principales resultados, refiere el autor, es que los docentes de la escuela:

Tuvieron que creer en su capacidad, embonar en las fortalezas del colectivo docente, establecer las bases de un trabajo colaborativo entre la comunidad educativa, sentir pertenencia en la comunidad, priorizar las necesidades formativas de los alumnos y, sobre todo, buscar la superación personal y colectiva para el éxito educativo (Estrada, 2018: 76).

Estas características, aunadas a la proyección social de la escuela a partir de sus resultados, también permitieron que los docentes sintieran el reconocimiento y la valoración de la comunidad por el trabajo desempeñado.

El reconocimiento como profesores exitosos es una de las condiciones que presentan los docentes de matemáticas de educación secundaria en sus diferentes modalidades en México, y de quienes Hernández, R. (2014) estudia su práctica pedagógica. La investigación partió de la observación de la práctica y el análisis de documentación. Teniendo como perspectiva la teoría fundamentada, arroja como sus primeros hallazgos que existen componentes similares en las prácticas, como son:

[...] las formas de gestión en el aula, estrategias instruccionales efectivas, formas de evaluación, secuencias didácticas y hasta imaginarios de buena práctica en matemáticas. Las lecciones permiten ubicar modelos típicos y excepcionales de enseñanza, así como de organización y gestión de la clase que proponen los docentes (2014: 51).

Una práctica educativa exitosa se encuentra en la escuela primaria “Ignacio L. Vallarta”, que ha sido reconocida a nivel nacional por los logros académicos en sus resultados de pruebas estandarizadas como fue el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), ya que “en la edición 2015 de Planea, en el área de Lenguaje y Comunicación, 75.1% de los alumnos se encontraron en los niveles más altos, III y IV de conocimientos; mientras que en Matemáticas, 68.8% de los estudiantes se ubicaron en esos mismos niveles” (INEE, 2017: 52). En las entrevistas realizadas a sus docentes se concluye que dichos logros se deben a las siguientes razones: la participación proactiva de los docentes, apearse a los 14 principios pedagógicos de la propuesta curricular vigente en ese tiempo, atender

la pluralidad y necesidades de los estudiantes, la vocación del maestro, el trabajo colaborativo y hacer colaborativa la enseñanza. Reconocen la participación activa en los procesos de aprendizaje de los padres de familia.

Por tanto, las prácticas educativas exitosas parten de una intención educativa, son percibidas y en su caso reconocidas por diversos agentes educativos con la posibilidad de ser replicadas en otra institución educativa, recuperan el conocimiento que se produce en el aula o institución, siempre se es vigilante del cumplimiento de los objetivos educativos y se plantean metas en común, teniendo presente las condiciones del contexto.

### Consideraciones para seguir investigando

En las investigaciones analizadas la diferencia entre buenas prácticas, prácticas innovadoras o prácticas educativas parece no observarse, o bien su diferencia es muy sutil, pues se encuentran las mismas coincidencias, y aspectos como: trabajo colaborativo, la definición de fines comunes para lograr los aprendizajes de los estudiantes, el liderazgo, un destacado profesionalismo por parte de los docentes y directivos, la vinculación para el desarrollo de los proyectos educativos con los padres de familia y la comunidad en atención al contexto y los problemas de ésta, percepción positiva de la escuela y sus resultados.

Otra característica compartida es que todas son referidas, y como tal, reconocidas por personas externas a la institución, ya sea por la autoridad inmediata, el director y los padres de familia, y ven en ellos sus efectos, ya sea en la organización de la escuela o bien en los cambios observados en sus hijos.

El contexto adverso no es obstáculo para ofrecer una educación de calidad y que responda no sólo a los objetivos curriculares, sino que va más allá y toma precisamente del contexto los elementos que le dan sentido, y con eso coadyuvan a transformar la educación.

No obstante, en las investigaciones y experiencias, referidas en su mayoría a las formas de indagarlas con independencia de su denominación, son recuperadas utilizando como recurso principal las entrevistas y los cuestionarios, o bien en los reportes en los que se documenta

que dicha práctica es exitosa. Esto da a lugar a realizar investigaciones en las que la observación directa de dichas prácticas sea la fuente de la información que permita tener la evidencia de las acciones educativas, los conocimientos, los saberes y con ello poder documentar la incidencia directa en los aprendizajes de los estudiantes, propósito final de la educación.

En ese contexto se abren posibilidades para la investigación, en la cual, como se ha evidenciado desde la investigación misma, recupera los conocimientos que se generan desde las prácticas mismas. Para con eso potenciar el conocimiento y los saberes que desde las prácticas educativas exitosas se logran, y con ello contribuir a mejorar las funciones docentes, directiva y de supervisión, y nutrir los procesos educativos que les atañen.



# Dentro del marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar

*Lya Sañudo Guerra*

El marco de esta investigación evaluativa está determinado por una de las tendencias actuales: la evaluación formativa o comprensiva que establece una estrecha relación entre la evaluación y la toma de decisiones, ya que está encaminada a la mejora de la intervención evaluada. Por tanto, en la educación, la evaluación se considera como una oportunidad de aprendizaje donde se pueden identificar los aciertos para repetirlos y los errores para superarlos, es decir, un balance entre los logros y las dificultades, los avances y los retrocesos, los beneficios y los obstáculos, lo que se aprendió y lo que falta por aprender, pero de manera primordial, la conformidad y la congruencia para desarrollarla. En suma, la evaluación es un proceso metacognitivo que da pie a la posibilidad para desempeñarse mejor con el fin de propiciar la consecución del propósito educativo.

Para Casanova (1998) la evaluación consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, que incorpora al proceso educativo desde su comienzo hasta la manera de disponer la información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor y tomar decisiones para proseguir la actividad educativa. De acuerdo con su clasificación según su función, la evaluación formativa es utilizada en la valoración de procesos, ya sea de funcionamiento general, de enseñanza o de aprendizaje. Su finalidad es mejorar o perfeccionar al proceso que se evalúa; sus efectos son permanentes, las decisiones que toma son de forma continua. La evaluación formativa garantiza que los medios del sistema sean los adecuados a las características de los implicados en el proceso evaluado y a

su vez valora los avances y el proceso de movilización de saberes.

El proceso de evaluación está asociado a la guía generada de la perspectiva teórica asumida, en ésta se encuentra el sentido y significado de la evaluación. El marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar se corresponde con los principios básicos que esta evaluación tiene, es decir, contempla el contexto como un factor en la mejora, entiende a los sujetos en su relación con su entorno de aula e institucional, entiende que educar es una empresa colectiva y plantea el propósito primero y último de la mejora educativa, como el aprendizaje de calidad para todos los estudiantes entendidos desde su diversidad.

Tomando en cuenta estos principios fundamentales en la teoría y la evaluación se plantea tener como base para la conceptualización del objeto de estudio el marco comprensivo de la eficacia escolar de Murillo (2004, 2007, 2013). Este marco permite un:

Estudio en profundidad de escuelas que, por sus características positivas o negativas, suponen casos de especial interés para el investigador, significa una atractiva alternativa metodológica a los estudios con grandes muestras. La necesidad de obtener imágenes más globales, comprensivas y contextualizadas que la limitada lista de factores obtenidos a partir de su correlación, hacen de los estudios de escuelas prototípicas una necesidad (Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido, 2013: 116).

Los factores y los sujetos estudiados no son tratados de manera genérica, sino que lleva entenderlos en su contexto; facilita “entrar” en las aulas y en los centros; provee de herramientas para

reconstruir la realidad cotidiana haciéndonos partícipes de qué sucede en cada caso estudiado.

Para comprender lo que sucede con los docentes y las escuelas exitosas en el movimiento de la Reforma Educativa, como es el caso de México y por supuesto de Jalisco, es sustancial no desvincular lo que sucede, es decir, el cambio educativo, con los avances conceptuales y con su contexto social e histórico, entre otros. Con este supuesto, la perspectiva que se asume como la más pertinente es la línea de investigación que interrelaciona las construcciones teóricas de la eficacia escolar y las prácticas de mejora en las instituciones educativas, se llama *Effective School Improvement (ESI)* (Murillo, 2004).

Se inician los estudios sobre eficacia escolar en 1971 por Weber. Por un lado se identifica el movimiento de la mejora de la escuela, donde la calidad de los centros escolares está definida como que éstos tengan resultados superiores a los previsible considerando su contexto, y conlleva la idea de cambiar para incrementar la calidad a través de hacerla más eficaz, es decir, “que consiga el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería esperable, teniendo en cuenta la situación socioeconómica de las familias y su rendimiento previo” (Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido, 2013: 321). La “mejora” se asocia

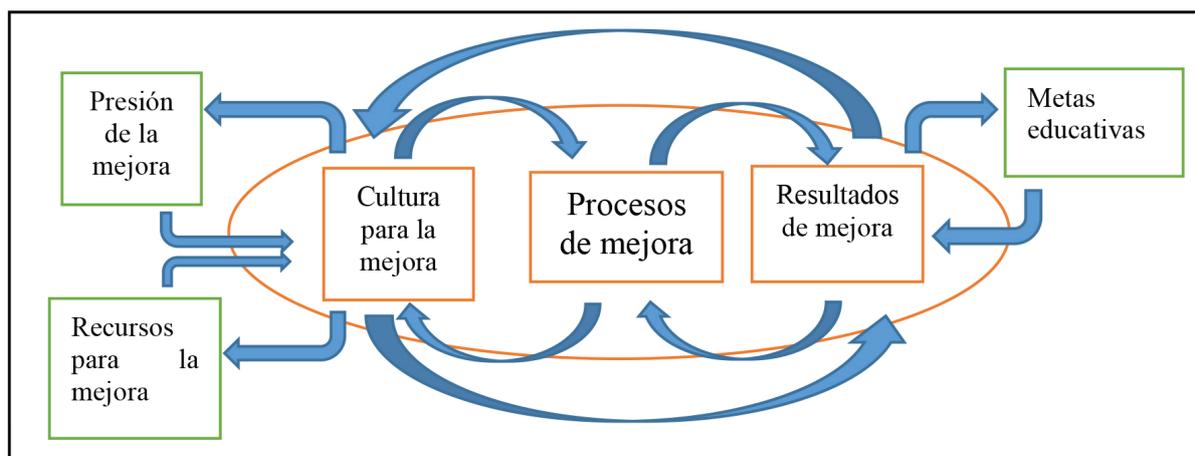
con un movimiento práctico, se pone énfasis en que está liderada por docentes y directivos considerados exitosos, y el proceso de transformación toma en cuenta al conjunto del centro educativo.

La tendencia de mejora de la eficacia escolar se originó en la década de los noventa y se ha desarrollado hasta la actualidad con los aportes de Murillo (2004, 2007, 2013). La consolidación de este marco teórico, llamado “marco comprensivo de la eficacia escolar”, se realiza con el estudio internacional financiado por la Unión Europea. Una síntesis de estos fundamentos resultantes de este marco, descrito por Murillo (2004), se plantea enseguida.

Su objetivo es práctico: apoyar a las instituciones educativas a ser más eficaces para lograr sus objetivos educativos. En la ilustración 1 se muestran los contenidos y relaciones de los componentes del *marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar*.

Los conceptos fundamentales en esta perspectiva teórica serán el fundamento para responder a las preguntas centrales de la investigación. Como es evidente, este marco es pertinente a las acciones necesarias para realizar la evaluación comprensiva. Los conceptos explicados de manera sintética serán las categorías que darán origen a los indicadores de evaluación en los instrumentos básicos aplicados.

**Ilustración 1**  
Factores del marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar



Fuente: Murillo, 2004.

*El contexto.* Cada centro educativo y su mejora está firmemente sujeto al contexto educativo de su país; en el caso de México, a la Reforma Educativa y la Ley de Servicio Profesional Docente. Se distinguen componentes como:

- La presión ejercida desde el contexto para cambiar. Aunque se busca que los centros se encuentren en procesos de mejora continuos, la situación actual en el sistema educativo está ejerciendo fuerte presión para cambiar; que de acuerdo con esta tendencia el éxito depende de si el colectivo es capaz de *involucrarse* en la mejora y si cuentan con los *recursos* que requiere. La presión puede venir de las evaluaciones externas y la rendición de cuentas; las instituciones educativas se ven impelidas (por decisión o petición de las autoridades) a cambiar, por ejemplo, a partir del resultado de las evaluaciones, sobre todo si se hacen públicos los resultados. Otra presión puede venir de *agentes externos*, como las autoridades educativas, supervisores, asesores técnico-pedagógicos, investigadores, y demás. Una tercera presión la constituye la *respuesta de la escuela a los cambios o situaciones sociales*, tal es el caso del bienestar de la comunidad, las demandas de la tecnología, la violencia social, o los requerimientos de la comunidad.
- Los recursos de que dispone. De acuerdo con esta perspectiva la viabilidad del cambio o mejora está determinada por los recursos materiales de los que dispone o no el centro educativo. Por ejemplo, el grado de *autonomía* que puede ejercer para convertir su responsabilidad en capacidad. Otro factor son los *recursos económicos, el ambiente favorable y la carga de trabajo*. El que exista cierta *estabilidad política* que les permita avanzar con certidumbre es el siguiente factor, y finalmente, un recurso relevante es la *colaboración* de la comunidad y su involucramiento en el proceso.
- Las metas educativas que debe y se propone cumplir de acuerdo con lo propuesto por la SEP, aun cuando la institución debe fijar los propios.

En *la institución*, los componentes que se encuentran interrelacionados, cíclicos y en curso.

El centro educativo ocupa el lugar central, y dentro de él, el elemento esencial es el profesorado, y el efecto sustancial es el aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, si el esfuerzo es aislado el impacto no es duradero, por lo que sólo si el centro educativo funciona como un todo, entonces los esfuerzos son determinantes. Los componentes que se identifican en esta categoría son:

- Cultura para la mejora. Es el espacio donde los procesos se dan. En complemento de la presión externa se pone en juego la presión interna. El centro puede, por iniciativa propia, poner en marcha el proceso de mejora. Tal es el caso del *plan de mejora* que se diseña, opera y evalúa en el Consejo Técnico Escolar. Otro factor que responde a cierta autonomía otorgada por autoridades es que se haga uso de esa *autonomía* a través de un líder eficaz, o que la comunidad de profesores participe en la toma de decisiones con respecto a la mejora. En este sentido, el siguiente factor es contar con una *visión compartida*, y la disposición de convertirse y mantenerse como una organización que aprende, que reflexione sobre los procesos y lo que producen, sus necesidades y estrategias de desarrollo profesional. Otro factor es la colaboración con universidades y centros de investigación, recuperar y aprender de experiencias previas de mejora (historia de la mejora), el compromiso personal, el liderazgo, un equipo “punta de lanza”, la estabilidad del profesorado (mínima movilidad), y contar con el tiempo para dedicarse a las actividades especificadas en la mejora.
- Procesos de mejora. Desarrollar una visión de mejora dinámica, permanente y cotidiana, no sólo cuando surge un problema a resolver. Lo óptimo es que debe ser coordinada por el colectivo escolar, aunque la iniciativa sea gubernamental o a veces de un grupo de docentes cuando el colectivo en el centro no ha madurado lo suficiente. Sin ser lineal o rígido, se compone de fases que se repiten o imbrican cuando se requiera:
  - » Se inicia con una fase de valoración sin importar si la presión es interna o externa. Puede ser una valoración externa por parte de una autoridad, o una autovaloración y aclaración de por qué se re-

quiere una mejora. Culmina con un diagnóstico sobre los problemas que deben resolverse.

- » Sigue una fase que describe detalladamente los objetivos del proceso de mejora, pero debe tener como referencia el rendimiento de los estudiantes, características del grupo de profesores y las características institucionales.
- » La fase de planeación de la secuencia actividades por prioridades, que incluye el tiempo para cada una; las estrategias a emplear; los contactos externos necesarios; los posibles representantes internos y sus tareas; el reparto de tareas, responsabilidades y autoridad de todos los miembros; reconocimiento a las personas implicadas; función e influencia de la comunidad educativa, y forma de comunicación de los resultados.
- » La fase de ejecución puede regresar a la planificación para ajustarla. Es la fase central, donde la colaboración de los docentes es fundamental, incluye seguimiento del avance.
- » Las fases de evaluación y reflexión dan pie para otro ciclo de mejora.
- Resultados donde se evidencia el logro del objetivo propuesto en un tiempo concreto. Los objetivos más relevantes que responden al criterio de eficacia se refieren a incrementar el desarrollo integral de los alumnos; y para lograrlos se redactan objetivos intermedios llamados criterios de mejora. Los objetivos de calidad se dirigen a cambios en la organización del centro, la mejora docente, los recursos didácticos o el clima del aula, pero siempre con la mira de mejorar el proceso de aprendizaje del alumno.

Las características del centro educativo y del aula para lograr incrementar el desarrollo integral de los alumnos:

- En el caso de la escuela: orientación hacia los resultados, altas expectativas, liderazgo profesional, consenso y cohesión entre do-

centes, visión y objetivos compartidos, calidad curricular, oportunidad de aprendizaje de todo el colectivo, clima escolar, atmósfera ordenada y orientada a la eficacia, buenas relaciones internas, potencial evaluativo, involucramiento de las familias, compromiso, trabajo en equipo, gestión burocrática centrada en lo administrativo, uso de la democracia, hacer eficientes los recursos e instalaciones.

- En el caso del aula o docente eficaz: altas expectativas de los alumnos, estrategias intencionadas, clima del aula, entorno de aprendizaje, tiempo adecuado para el aprendizaje, práctica estructurada, aprendizaje independiente, procedimiento de diferenciación y agrupamiento, seguimiento del progreso, retroalimentación e incentivos al logro y esfuerzo positivo.

Las categorías anteriores son especialmente útiles para comprender la variada, diversa, abundante y a veces caótica información que es posible obtener en los acercamientos a las instituciones educativas y las relaciones que ahí se encuentran. Como se mencionó, el marco comprensivo es útil para plantear las unidades de investigación, pues facilita ubicar los fenómenos estudiados de manera ordenada. Sin embargo, la investigación es un sistema abierto, de manera que se entiende que la realidad estudiada siempre será más amplia que los conceptos ordenadores utilizados. Así el marco asumido es una plataforma de lanzamiento que abre posibilidades para incorporar nuevas concepciones lógicas o relaciones. Eso es posible porque los instrumentos están diseñados de manera abarcativa y abierta, tal como se detalla enseguida.

Con el estudio de caso se pretende analizar los componentes por separado en cada caso exitoso, dada su naturaleza diversa, pero se pretende describir el todo en cada uno de ellos, reconstruyendo sin fragmentar una realidad compleja, tomando como centro a la escuela y su contexto como determinante. Este proceso se describe en el siguiente apartado.

# Una estrategia metodológica para el estudio de las prácticas educativas exitosas

Lya Sañudo Guerra

**E**s una investigación evaluativa de corte cualitativo, donde se utiliza la estrategia de estudio de casos múltiples contextualizados con componentes o subunidades; descriptivo en una primera fase, interpretativo en la segunda, de acuerdo con la tipificación de Yin (2009). Implica un análisis intensivo de la práctica de cada sujeto de estudio y sus efectos educativos para comprender su particularidad, conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre éstas para identificar áreas de oportunidad y mejorar las estrategias de los docentes en los casos futuros. El estudio de caso estudia de manera intensa y profunda una situación en específico. Es un “sistema acotado” por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce (Muñoz y Muñoz, 2001). Se pretende documentar, “registrar, sistematizar y evaluar experiencias valiosas que muchas veces tienden a pasar desapercibidas” (Vázquez, 2007: 9).

En este marco, las preguntas planteadas son: ¿cuáles y qué características presentan los casos reconocidos como exitosos en educación básica en cuatro funciones distintas y en contextos diferentes en la entidad? ¿Cuáles son las formas en que llevan a cabo su práctica educativa exitosa (docente, directiva, de asesor técnico pedagógico y de supervisión) los docentes que ingresaron al sistema o se promocionaron a través del sistema de evaluación propuesto? ¿Cuáles han sido los obstáculos y las debilidades a las que se han enfrentado? ¿Cuáles han sido sus condiciones específicas y qué estrategias han implementado los docentes en sus diferentes funciones para lograr efectos educativos exitosos?

## Constituir los casos. Fase descriptiva

El diseño pertinente para estas preguntas de investigación es la selección de casos múltiples que implica indagar un fenómeno, población o condición general a partir del estudio intensivo de varios de ellos. Se eligieron varios casos de situaciones diversas de un contexto de objeto de estudio, se establecieron criterios para maximizar sus diferencias con la idea de enfatizar las dimensiones del problema de forma clara. Son fenómenos muy relevantes y comparables entre sí. El propósito de esta estrategia “es comprender la interacción entre las distintas partes de un sistema y de las características importantes de éste; de forma tal que el análisis realizado pueda ser aplicado de manera genérica” (Castro, 2010: 36). El estudio de caso examina los hechos actuales, sobre todo cuando éstos no pueden ser manipulados (Onatu, 2013).

Es un estudio comparativo de casos múltiples, descriptivo en una primera etapa, donde las evidencias son cualitativas, complementada con algunas cuantitativas, e interpretativo en la segunda porque aporta descripciones densas y ricas con el propósito de interpretar y teorizar sobre ellos. En el mismo sentido, el modelo de análisis es deductivo-inductivo. En un plano se han identificado categorías conceptuales previas al trabajo de campo a través del *marco comprensivo*. Sin embargo, también es cierto que estas categorías estuvieron sujetas a modificaciones durante el desarrollo del proceso. En el otro plano, se desarrollaron categorías conceptuales que ilustraron, ratificaron o desafiaron los presupuestos teóricos planteados antes de la obtención de la información (Romero, 2009). El desa-

rollo conceptual se ajusta en función del análisis de los datos de acuerdo con su comportamiento en el contexto determinado.

Se constituyó cada caso tratando de comprender su particularidad, en el intento de identificar cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo para la formulación de nuevas teorías de la realidad educativa (Muñoz y Muñoz, 2001). Se encontraron diversos planteamientos para obtener las respuestas a las preguntas planteadas; de ahí que no son formulaciones de verdades universales, sino descripciones que apoyan el seguimiento del resultado de una política pública. Tal como Onatu (2013) describe, este tipo de diseño provee conocimiento profundo sobre “la toma de decisiones [...], trata de iluminar una decisión o conjunto de decisiones: por qué se tomaron, cómo se implementaron, y con qué resultado” (p. 171).

Como se observa, es una estrategia particularista, en la primera fase, orientada a describir y comprender la realidad singular implicando el contexto y las variables que definen la situación particular para una reflexión crítica. Se identificaron casos reconocidos como exitosos en la educación obligatoria en cuatro funciones distintas y tres contextos diferentes. Las condiciones de estos casos son:

- Son docentes en servicio contratados a partir de los resultados de la evaluación presentadas en 2014 ó 2015.
- Son supervisores, directores y subdirectores.
- Promocionados a través de los puntajes obtenidos en las evaluaciones presentadas.

Una delimitación del estudio es que no se toman en cuenta los procesos de reconocimiento y permanencia, que junto con los de ingreso y promoción forman el conjunto de decisiones que se toman a partir de mecanismos de evaluación determinados por la LSPD. El grupo de estudio considera que el reconocimiento y permanencia presentan implicaciones asociadas a las reacciones de grupos de docentes que afectan el fenómeno y no permiten aislar las condiciones propuestas por el *marco comprensivo*. Así se decidió delimitar el estudio al ingreso y promoción docente.

Cada uno de los casos se constituyó como un sistema acotado, claramente delimitado en un contexto global y no elegidos con la idea de representatividad (Romero, 2009); es decir, el caso está determinado por un o una docente que es percibido como exitoso e identificado cuando menos por dos de los siguientes informantes, inicialmente de manera informal y posteriormente a través de una indagación más formal, que se detalla en cada uno de los casos en el Anexo 1:

- Por la autoridad educativa, el jefe de sector, supervisor o director.
- Por la comunidad educativa, sean madres, padres de familia o miembros asociados por la comunidad.
- Por los medios de comunicación.
- Por los mismos estudiantes.

Cada caso, es decir, cada docente exitoso participante en este estudio ha obtenido su contrato inicial o fue promovido a subdirector, director, asesor técnico pedagógico o supervisor a través de sus resultados en la evaluación en el año 2014 ó 2015. Se trata de un grupo de 20 docentes exitosos, lo cual hace un diseño de casos múltiples con subunidades. El número de casos está determinado por la saturación, es decir, se incluye uno de cada posibilidad existente, asumiendo que a mayor número de casos, mayor certidumbre y fiabilidad (Castro, 2010). La distribución ideal de casos elegidos para ser documentados, sistematizados, analizados y difundidos se describe en la tabla 3. Se toman en cuenta docentes que desarrollan funciones como tales o hayan sido promocionados, de los cuatro niveles de educación obligatoria en tres contextos diferentes.

Como es de esperarse, la composición del grupo de casos de estudio propuesto inicialmente se ha modificado de acuerdo con las decisiones de los sujetos respecto a incorporarse o no a la investigación. De acuerdo con lo previsto, disminuye la presencia de casos en la zona rural y se incrementan en la función directiva; además, se incluyen dos más de educación media superior que, aunque con ligeras diferencias, responden a ser docente de reciente ingreso y directora promocionada a través de mecanismos de evaluación. Con esto se amplía el estudio a la educación obligatoria y no sólo a educación básica. Sin embargo, en general se conserva la

diversidad de funciones en cada nivel. Estos dos fueron los ajustes más importantes del estudio: la ampliación del campo del estudio y la reconfiguración del grupo de sujetos de investigación. Aquí se presenta la distribución definitiva.

Los casos estudiados son docentes de reciente ingreso y promoción, que se ajustaron al proceso de evaluación por concurso de oposición para obtener su plaza. “Las plazas concursadas se asignarán en estricto orden de prelación. Únicamente se considerará a los aspirantes cuyos resultados hayan sido idóneos en el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica u Obligatoria” (SEP, 2018: 12). Concursan docentes graduados de las escuelas de Educación Normal y universidades, independientemente de su año de egreso o experiencia laboral. De la misma manera sucede con la promoción, concursan docentes con diversos años de servicio, inclusive con experiencia en puestos iguales o similares al que aspiran.

En la etapa descriptiva se recuperan los significados, la práctica, las estrategias y las evidencias de éxito, tomando siempre en cuenta a la institución donde labora como el contexto inmediato y, por lo tanto, como la delimitación del sistema. Las etapas y acciones derivadas se pueden analizar en la primera parte del Anexo 3, que detalla la fase descriptiva. Al final de la indagación, en cada caso se presenta un informe detallado de un fenómeno objeto de estudio con la mínima fundamentación teórica previa, sin guiarse por generalizaciones establecidas o hipotéticas. El *corpus*

constituido es útil para aportar información sobre el programa y las prácticas innovadoras (Romero, 2009). El proceso en el trabajo de campo y la involucración de los investigadores tuvo la ventaja de que, aunque han formado parte del fenómeno estudiado, no necesariamente se “convierten en nativos” (Onatu, 2013).

Para constituir cada caso se utilizó básicamente la observación y la entrevista, complementadas con el diario de campo de cada investigador y un portafolio de evidencias, “permiten abordar, en profundidad, las múltiples lógicas presentes en el escenario institucional, a partir del registro y posterior análisis de las diversas percepciones de quienes comparten un mismo espacio educativo” (Vázquez, 2007: 12).

Utilizando como base el cuadro 7, en este estudio se plantea que la validez interna se establece a través de la consistencia entre las diversas partes del estudio; por otro lado, los investigadores explicitarán las similitudes y diferencias de las experiencias y creencias de los participantes e intentarán identificar qué aspectos son significativos en el fenómeno a estudiar y qué mecanismos lo producen.

La validez de constructo se establece en la parte operativa, utilizando para la constitución del caso y la construcción de los hallazgos tres estrategias: se tomaron en cuenta varias fuentes de evidencias (triangulación por instrumento); se da cuenta de la cadena de evidencias que llevaron a los hallazgos, razonamientos e interpretaciones; se establecieron diálogos y discusiones

**Tabla 3**  
Distribución y características de la muestra

Función	Preescolar				Primaria				Secundaria				Educación media superior													
	Urbano		SU		Rural		Urbano		SU		Rural		Urbano		SU		Rural									
Género	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H						
Docente	1	-	1	-	-	-	2	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	4	3	
Subdirector	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0	
Director	1	-	-	-	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	4	2	
ATP	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	
Supervisor	-	-	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	3	1	
Total H M	2	-	4	-	-	-	4	1	1	1	-	-	1	1	-	2	-	1	-	-	1	1	-	-	13	7
Total	2		4		0		5		2		0		2		2		1		0		2		0		20	
Total	6				7				5				2													

Abreviaturas: ATP: asesor técnico pedagógico; H: hombre; M: mujer; Cx: contexto; SU: suburbano. Fuente: elaboración propia.

### Cuadro 5

#### Resumen de validez y fiabilidad del estudio de casos

Validez en el estudio de casos	
Validez interna	Considera el establecimiento de relaciones causa-efecto. El estudio de casos consiste en presentar el fenómeno de una forma creíble. Los investigadores no sólo manifiestan las similitudes y diferencias de las experiencias y creencias de los participantes, sino que además intentan identificar qué aspectos son significativos en el fenómeno a estudiar y qué mecanismos lo producen.
Validez constructo	Facilita el desarrollo de un conjunto de medidas mínimamente operativas y trata de evitar los juicios subjetivos de los investigadores en la recolección de datos. Se suelen utilizar tres estrategias para incrementar la validez de constructo: a) Utilizar múltiples fuentes de evidencias; b) usar una cadena de evidencias y/o razonamientos; c) hacer que terceras personas, con conocimiento del fenómeno y/o situación a estudiar, revisen los resultados del caso.
Validez externa	Se refiere a si los resultados del caso son generalizables más allá de la situación concreta que se estudia. El tipo de generalización que se utiliza en el estudio de casos es la denominada “generalización analítica”, en la que una teoría previamente desarrollada puede ser utilizada para contrastar los resultados empíricos del caso.
Fiabilidad	Un estudio de casos es fiable si podemos obtener resultados similares siguiendo el mismo protocolo que los anteriores investigadores han desarrollado.

Fuente: Castro, 2010, adaptado de Cepeda, 2006: 49.

con terceras personas con conocimiento del fenómeno y/o situación a estudiar para que revisaran los casos estudiados. Como resultado de esta primera etapa se constituyeron 20 casos que se pueden revisar en el Anexo 1. Se distribuyeron por niveles y funciones y, en lo posible, tienen una estructura similar, respetando los estilos de redacción de cada investigador.

Enseguida se detallan los fundamentos y criterios de diseño de los instrumentos utilizados, básicamente la observación y la entrevista, complementados con el diario de cada investigador y, en su caso, un portafolio de evidencias.

#### *Entrevistas*

*Lya Sañudo Guerra*  
*Ruth C. Perales Ponce*

Para cada caso se entrevistó a los recomendantes, al sujeto de estudio y se complementó con otras, como de su autoridad superior o padres de familia. Se diseñaron cinco tipos de entrevistas, una de las cuales es referida en la recuperación de la percepción de éxito de las personas que recomiendan a los docentes con prácticas exitosas que ingresan al servicio educativo o se promueven en el siguiente apartado, y cuyo instrumento utilizado se puede consultar en el Anexo 4. Las otras cuatro indagan

los planteamientos de estos docentes de reciente ingreso o promovidos en los tres componentes del marco comprensivo de la eficacia escolar: el contexto, la institución y el aula.

Las preguntas están diseñadas de manera diferenciada para cada una de las funciones que se pretenden analizar: docente (reciente ingreso), asesor técnico pedagógico, supervisor y director (promoción). Conservan en su origen e intención las mismas categorías, subcategorías e indicadores para mantener la consistencia interna. El Anexo 5 muestra la estructura que sostiene la entrevista y cada una de las preguntas sugeridas. Como se puede observar, la entrevista está compuesta de 103 preguntas —número que puede variar conforme a las decisiones que se tomen de acuerdo con la dinámica que se vaya constituyendo—, en el ámbito del contexto 15, la institución 54 y en el componente del aula, 34 preguntas. La mayor parte de las entrevistas se realizaron en tres sesiones, se grabaron, posteriormente se transcribieron y complementaron con observaciones del diario de campo para constituir el *corpus*. Aunque se entrevista de manera completa a cada sujeto, hay un énfasis y profundización que afecta el orden y la orientación de las preguntas. Así, el foco institucional es para directivos y supervisores, y en el aula para docentes.

Las entrevistas están complementadas con instrumentos que permiten focalizar, profundizar o complementar la información en cada componente. Tal es el caso de los registros de observación, el portafolio de evidencias o el diario de campo que se describen en los siguientes apartados.

### *Registro de observación*

Con este instrumento se pretende construir una descripción de un campo de observación concreto, en este caso de la práctica educativa de los sujetos del estudio, sea de la práctica docente, directiva, de supervisión o de ATP. El registro de la práctica docente se realiza grabando en video (o audio, si así lo requiere la situación) 50 ó 60 minutos de una a tres clases. El objeto por investigar es la práctica educativa y el registro de observación es la mediación más pertinente para facilitar el análisis, pues es en ese espacio donde se conjunta la construcción de la conceptualización y el hacer del docente (Sañudo, 2013). De acuerdo con Coll, “la observación directa del alumno y el maestro en situación es la manera más segura, si no la única, de abordar la interacción entre ambos” (1991: 82). El formato del registro transcrito de observación se encuentra en el Anexo 4.

En el caso de las tres restantes funciones, el registro se realiza a través de una narrativa libre de las acciones más relevantes que los sujetos realizan durante su gestión. Y con esto se tenderá a descubrir progresivamente determinado sector de observables de una totalidad acotada, como lo es el aula o la institución. La narración, según Bruner (2000: 140), es “la forma más natural y más temprana en que organizamos nuestra experiencia y nuestro conocimiento”. Una narración supone una secuencia de acontecimientos que, de acuerdo con el mismo autor, responden a algunas condiciones. Una narración segmenta el tiempo, se tratan casos particulares que toman sus significados de estructuras que son más amplias (por ejemplo, su contexto inmediato). Las narraciones buscan los estados intencionales que hay detrás de las acciones y buscan lo nuevo, innovador, extraordinario. Expresan un tiempo y circunstancia específicos, son una historia conti-

nuada constituida por acontecimientos que precipitan la narración.

Es importante considerar que una de sus limitaciones es que las narraciones tienen significados múltiples, y por eso siempre está abierta a cuestionamientos por mucho que tratemos de comprobar sus hechos, y acepta la negociación cultural de diversas versiones. Finalmente, la narrativa no es definitiva histórica o culturalmente; sin embargo, en conclusión, es una herramienta que permitirá establecer en los casos los observables en una realidad más acotada.

### *Portafolio de evidencias*

El portafolio en esta investigación es un instrumento complementario. Recupera las evidencias de éxito tangibles digitalizadas de cada caso. Klenowski (2005) advierte que, para el uso de estas evidencias, deben tomarse en cuenta las particularidades, junto con la posibilidad de reflexión, así como ser un apoyo para mejorar la calidad educativa. “El portafolio provee valiosa evidencia acerca de la calidad del desempeño docente” (Cisneros, Barrera y Canto, 2007: 13).

Este instrumento debe recopilar los mejores ejemplos que evidencien la actividad educativa, debe proveer ejemplos del trabajo y debe ser revisado y actualizado constantemente. El portafolio presenta la historia del desarrollo del docente, directivo o supervisor y “permite ver la forma en que evoluciona en su proceso de crecimiento [...] y cambio” (Cisneros, Barrera y Canto, 2007: 16 y 17).

El portafolio es un instrumento útil tanto para describir las condiciones laborales de los docentes del subsistema educativo que fueron evaluados, como las características individuales de desarrollo profesional. Entre las ventajas encontradas del uso del portafolio se encuentra su flexibilidad y cobertura. Esto se debe a que permitió seleccionar los elementos más apropiados y proveer una amplia gama de aspectos de la calidad del desempeño docente de los profesores de manera individualizada, tomando en consideración el contexto de enseñanza (Cisneros, Barrera y Canto, 2007).

Con base en lo anterior, es necesario que los resultados de la evaluación por portafolios se verifiquen por medio de estudios de seguimiento

realizados en el contexto real en el que trabaja el docente, dado que, si esto no se lleva a cabo, no es posible verificar cómo utiliza los materiales didácticos y productos incluidos. Sólo por medio de este instrumento se puede determinar en qué medida la práctica docente refleja las competencias que se aprecian en el portafolio.

El portafolio es un instrumento que permite tener una amplia gama de evidencias acerca del desempeño del docente, directivo o supervisor, lo cual ayuda a comprender con mayor profundidad sus fortalezas y debilidades de manera integral. “Éste es el valor del portafolio, su capacidad para proveer un retrato de las competencias del docente de manera integral” (Cisneros, Barrera y Canto, 2007: 69). Como indica Klenowski (2005), el portafolio es compatible con un enfoque personalizado de evaluación formativa.

El portafolio es un instrumento que debe utilizarse con sólo un propósito conocido con anterioridad, y los resultados dependen de la calidad de la evidencia que incluya y la medida en que los evaluadores verifiquen cómo los resultados se reflejan en el contexto; de manera que complementen información recuperada de otros instrumentos, como el registro de observación o entrevista.

El uso de tecnología en el diseño de portafolios no sólo apoya a centrar la evaluación en aspectos técnicos o tecnológicos, sino a permanecer centrada en buscar una forma integral de obtener una representación de la calidad de la enseñanza del docente evaluado (Cisneros, Barrera y Canto, 2007: 71). Para la evaluación formativa el portafolio debe valorar la reflexión del sujeto y la interacción con el investigador (Klenowski, 2005).

### *Diario de campo*

*Laura Marcela Gueta Solís*

El diario de campo es una expresión diacrónica de la investigación en la que se registran no sólo datos formales y precisos de la realidad concreta sino también preocupaciones, decisiones, fracasos, sensaciones, valoraciones de la persona que investiga y del propio proceso desarrollado; recoge al propio investigador/a y capta la investigación en situación. El diario de campo:

[...] contendrá un registro de experiencias, ideas, miedos, errores, confusiones, soluciones, que surjan durante el trabajo de campo. El diario constituye la cara personal de ese trabajo, incluye las reacciones hacia los informantes, así como los afectos que uno siente que le profesan los otros (Spradley, citado en Vázquez y Angulo, 2003: 39).

El diario tiene que escribirse día a día, y los elementos que le pertenecen son la identificación de ayudantes, fuente de datos y distribución del tiempo; deben realizarse anotaciones concretas, es decir, referentes claves que van a permitir el discurso y la realidad. Es el formato en el que se van a registrar los datos de observación, la estructura y los medios, al mismo tiempo que debe contener supuestos, hipótesis, dudas y comentarios; también se debe rescatar el contexto, lugar, y tener presente las preguntas de investigación.

De acuerdo con Stake (1999), para la descripción del contexto se debe considerar no sólo el espacio físico. Aunado a eso, para temas de evaluación y eficiencia se debe considerar el contexto económico, histórico, cultural o estético; para lo cual se puede recurrir a una lista o rúbrica que facilite el registro.

El registro de observación es un instrumento clave en la investigación cualitativa, y prevé responder a dos cuestionamientos: ¿qué necesita saber? y ¿cuáles son las posibles relaciones que se pueden descubrir? Registrar los acontecimientos permitirá al investigador cualitativo ofrecer una descripción para su posterior análisis. “El investigador cualitativo en estudio de casos registra bien los acontecimientos para ofrecer una descripción relativamente incuestionable para posteriores análisis y el informe final. Deja que la ocasión cuente su historia, la situación, el problema, la resolución o la irresolución del problema” (Stake, 1999: 61).

El observador cualitativo centra su interés en episodios de relación única para formar historias, esto es, encontrar buenos momentos que revelen la complejidad del caso. El diario de campo es como el cuaderno de navegación donde se registra todo aquello susceptible de ser interpretado cualitativamente, como hecho significativo. Además, es un soporte documental personal que se inicia el primer día. El uso de esta herramienta permite sistematizar la experiencia, reelaborar y

consolidar el conocimiento teórico-práctico. El hecho mismo de reflejar esta experiencia por escrito favorece la adquisición y perfeccionamiento de competencias como: capacidad de observación, análisis, escritura, crítica, reconstrucción, y la disciplina necesaria para convertir la práctica en una posibilidad investigativa que genere nuevo conocimiento y por ende, nuevas estrategias de intervención (Galindo, 1998).

Simons (2011) no habla del diario de campo como tal, pero sí describe las notas de campo. Al respecto menciona que hay dos momentos para realizarlas, uno es durante las entrevistas y videograbaciones, en las que es posible documentar elementos del proceso para contextualizar cómo el tono, los gestos, etcétera, además facilitan el proceso social, pues interrumpen el contacto visual. Estas notas permiten disponer de punto de partida para análisis e interpretación.

Con las notas puedo hacer un seguimiento del proceso de investigación y de la evolución de la comprensión; puedo subrayar cuestiones para indagar en posteriores entrevistas, señalar partes de la entrevista cuya transcripción sea especialmente importante, disponer de un punto de partida para el análisis y la interpretación, y para documentar aquellos elementos del proceso —el tono, los gestos, el grado de comodidad— que parezcan relevantes y a los que pueda volver para contextualizar el significado (Simons, 2011: 83).

El segundo momento para realizar notas de campo es durante la observación narrativa que sucede posterior al trabajo de campo, se documentan hechos, se informa el estado emocional y registran las decisiones de los participantes. Este tipo de notas permiten descubrir lo que hay realmente en el escenario, tratando de alejarse de los prejuicios.

Desde nuestra óptica, al diseñar el instrumento de diario de campo se consideraron estas notas como diario del investigador, el cual es una pieza clave para que se genere discusión y comentarios acerca de las incidencias (problemas, soluciones, obstáculos, etcétera) hallados en el curso de cada estudio de caso,

[...] contribuyendo con ello a la adquisición de un conocimiento mucho más realista de las dificultades y complejidades de toda investigación, que requiere un registro y explicación de los cambios, las decisiones,

los incidentes y cuanta otra información sea necesaria para llevar a cabo una revisión de todo el proceso de investigación (Vázquez y Angulo, 2003: 41).

Para homogenizar el uso de este instrumento durante el proceso de investigación se propone el formato del Anexo 7. No todos los casos tuvieron que utilizar todas las herramientas, mucho dependió de las condiciones particulares de cada caso. La decisión final de cada investigador se basó en contar con el material suficiente y bastante para dar cuenta de las categorías planteadas, del *corpus* necesario para responder a las preguntas de investigación con información válida y confiable emanada de los sujetos de investigación y su contexto específico. Como ya se mencionó, los casos se pueden consultar en el Anexo 1.

### **Fase interpretativa. Construcción de las respuestas en contexto**

Busca constituir las condiciones y estrategias que los docentes en sus diferentes funciones han utilizado para lograr efectos educativos exitosos con el fin de sistematizarlas y puedan ser potencialmente reproducidas, y establecer los obstáculos y las debilidades para diseñar y operar estrategias de solución, y fortalecer los procesos de evaluación e inducción a las diversas funciones.

La siguiente etapa es interpretativa, se compone de descripciones ricas y densas a partir de los datos descriptivos de los informes anteriores; se utilizan para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, defender o confrontar presupuestos teóricos (Romero, 2009). Pasará de los reportes individuales de cada caso al comparativo; el primer riesgo a resolver es identificar las posibles diferencias en las descripciones e interpretaciones entre los participantes y evitar los posibles sesgos derivados de ello (Castro, 2010). Los detalles de las actividades desarrolladas se pueden identificar en la segunda parte del Anexo 3, que describe la fase interpretativa.

“Además, el ejercicio de articular datos de la realidad con conceptos teóricos permite superar en la etapa de análisis el plano anecdótico” (Vázquez, 2007: 12). En el caso de la validez externa, se propone a través de la “generalización

analítica” (Cepeda, 2006), que se amplía cuando una teoría previamente desarrollada puede ser utilizada para contrastar los resultados empíricos del caso. Finalmente, la confiabilidad se hace patente cuando al final del estudio se obtienen resultados similares comparables en todos los casos estudiados, como son los resultados en cada caso, aun con sus diferencias y particularidades.

La teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967) orienta el proceso a la construcción de un conocimiento desde la interpretación de los datos; la teoría se construye desde los datos empíricos. No se trata de iniciar sin teoría, ya que desde las primeras concepciones y problematizaciones se parte de nociones que se encuentran asociadas a orientaciones teóricas construidas de antemano (Gómez, 2010). Un primer paso implica un entendimiento parcial del análisis del conjunto de evidencias de los informantes clave, implica incrementar la comprensión a través de fusionar “los horizontes de su interpretación con las tradiciones interpretativas que trata de conocer” (Gómez, 2010: 3). Un segundo paso, el dato en la evidencia, es considerado como un producto simbólico que es una síntesis de las atribuciones de sentido en construcción contextualizada y progresiva. Lo esperado es que se argumente y expliciten los criterios utilizados en este proceso. La reorganización de la interpretación se genera en enfrentamiento de las tensiones y contradicciones encontradas, se posibilita el reconocimiento de otros significados y de identificación de regularidades o de nudos.

Los nudos tienen posibilidades de constituir categorías, sus propiedades y sus relaciones, que se expresan a través de suposiciones que adquieren fiabilidad en la comparación de casos interpretados del todo a las partes, y viceversa.

La entrevista proporciona la oportunidad de establecer un diálogo horizontal con los informantes. Las interpretaciones e hipótesis surgidas pueden ser discutidas con ellos. El reporte de esta experiencia, junto con las evidencias del

portafolio, constituyen el *corpus* para ser analizado. “El análisis debe respetar el proceso de tratamiento de los tópicos que ha hecho el grupo, y mediante su lectura unitaria se aíslan trozos que presentan temáticas y categorías que son sometidas a una codificación interna con respeto a su contextualidad y temporalidad” (Gómez, 2010: 5). Para el establecimiento de las fronteras del estudio, se puede usar el criterio de “saturación de las categorías” (Glaser y Strauss, 1967). En esta lógica se sabe que:

- a) Las relaciones estables se constituyen a una categoría central; b) conoce las relaciones entre categorías centrales, por tanto, tiene a mano mandatos culturales que le permiten ingresar y salir de los encuentros con los informantes clave, y c) identifica los sistemas acotados conformados por partes y límites que lo instituyen como casos, donde la teoría construida es válida. Posteriormente sabe que a partir de esas fronteras se extienden otros territorios que no es posible comprender con el saber que se cuenta, por lo cual, inmediatamente surgen preguntas de investigación que inician una nueva experiencia científica referida a otro objeto de estudio (Gómez, 2010: 12 y 13).

Las construcciones teóricas explicitadas en el apartado anterior se convierten en una herramienta útil para comprender y ordenar la gran cantidad de información que se obtiene no sólo de la entrevista sino de los demás instrumentos. Las conceptualizaciones aportadas no son un cartabón rígido e infranqueable, sino una manera de ordenar la primera mirada al objeto; a partir de ahí el análisis responde a la lógica propia de cada caso, cada categoría prevista o surgida del *corpus*.

Finalmente, explicitar la intención de contar con estrategias durante todo el proceso para fomentar el uso abierto de los resultados parciales y finales de la investigación, permite tener una gama de posibilidades para la recolecta y el análisis de la información.

# De qué se habla cuando se considera a las prácticas educativas como exitosas

*Sandra Cristina Machuca Flores*

**E**l estudio del éxito en las prácticas de los docentes tiene varias décadas de estudio, desde los años cincuenta con Scates (1950), buscando las características profesionales de los docentes exitosos; en estos estudios, como en su definición, se pone en claro que el éxito puede ser subjetivo y personal, por tanto cuando se quieren definir las prácticas exitosas se queda en un marco de imprecisión, así que resulta difícil reconocer sistemáticamente las acciones que se perciben como exitosas en las prácticas docentes.

Aunque ya esté normado, los ideales de la práctica, parámetros e indicadores es importante establecer de qué manera se pueden identificar las prácticas ya percibidas como exitosas en las comunidades escolares en las que laboran los docentes de promoción y de nuevo ingreso.

Es decir, cómo se pueden distinguir en los docentes de nuevo ingreso y promovidos, las acciones más concretas del cómo lo hacen. Aunque ya estén señalados perfiles, parámetros normados y establecidos, hay labores que llegan a generar la percepción de prácticas exitosas en las comunidades escolares en las que trabajan.

## **Antecedentes de prácticas educativas exitosas**

En el estado del conocimiento (2018) se identificó la investigación de Isabel Cantón Mayo y José Ramón Fernández Díaz. En el estado de la cuestión en la *Revista de Educación* sobre el éxito profesional en la cual menciona que su objetivo principal era abarcar y profundizar en la comprensión del término éxito, su conceptuali-

zación, las dimensiones e indicadores del éxito, el planteamiento de la investigación consistía en la revisión de la literatura existente sobre el tema centrada en su dimensión profesional. Las publicaciones de los últimos 10 años que han tenido mayor relevancia para la comunidad científica, tratan de categorizarlas para encontrar un hilo conductor que lleve a formular unas conclusiones fundamentadas y justificadas. La investigación concluyó que existe una tendencia y frecuencia al alza en los últimos años en la publicación de artículos de revistas con alto grado de valor científico.

[...] la distribución de investigaciones en revistas tiene una carga bastante homogénea y se distribuye a lo largo de estos años por un buen número de revistas de muy distintos ámbitos en función de las dimensiones del propio concepto: personal y familiar (revistas de psicología, psiquiatría, sociología, antropología [...]), profesional y empresarial (revistas de ámbito académico y escolar, empresa, medicina, química, deporte [...]) (Díaz, 2018: 84).

Es decir, los estudios para identificar el éxito en las prácticas de los maestros tienen ya algunos antecedentes nacionales e internacionales. Sin embargo, definir quién evalúa la acción y tener claridad sobre los fines que se consideran buenos, de una persona “exitosa”, no ha sido tarea fácil; como lo explica Weber (1992), la interpretación de los hechos va relacionado con la empatía o por identificación afectiva de un hecho vivido: “[...] no se trata de una consideración reflexiva sobre el comportamiento de una tercera persona, sino de la propia ‘experiencia vivida’ [...] que permanece como algo puramente

interior [...]” (Weber, 1992: 126). Por tanto, una práctica exitosa está sometida a que una persona o grupo la califique como adecuada para el logro de un conjunto de fines y valores a los que aspira el colectivo, mientras para otros tal vez no lo sea; en consecuencia, el término de éxito puede caer en la subjetividad de los sujetos.

En el marco internacional encontramos investigadores como Ken Bain, director del Center for Teaching Excellence de la Universidad de Nueva York, que durante años se dedicó a buscar y estudiar a los mejores profesores de Estados Unidos. Él consideraba que los grandes profesores eran aquellos que conseguían para sus alumnos, además de aprender, ser un guía, un modelo o una simple influencia positiva y un buen recuerdo para el resto de sus vidas. Es decir, Bain no considera buen profesor a aquel que prepara bien a sus alumnos(as) para el examen, sino a aquel que consigue que sus alumnos(as) valoren el aprender, obtengan un pensamiento crítico, se enfrenten con creatividad y curiosidad a la resolución de problemas y también tengan compromiso ético, además de amplitud y profundidad en el conocimiento específico. “Lo que Ken Bain expone [...], no una lista de técnicas que permiten ser aplicadas de forma inmediata para conseguir ser un buen profesor automáticamente” (INEE, 2017).

Bain explica que son seis aspectos fundamentales que identifican a los docentes exitosos o comparten: conocen su materia extremadamente bien, planifican sus clases como esfuerzos intelectuales formales, que son intelectualmente exigentes, tienen altas expectativas de lo que pueden lograr sus estudiantes, crean en el salón un entorno para el aprendizaje crítico natural, tienden a mostrar gran confianza en sus estudiantes, además de tener un programa sistemático para evaluar y llevar a cabo los cambios pertinentes.

Finalmente, Bain cita tres puntos generales por considerar: “Los buenos maestros hacen grandes esfuerzos en su tarea didáctica, no culpan a los estudiantes de las dificultades que enfrentan y tienen un compromiso con la comunidad académica y no sólo el éxito personal en el aula” (Bain, citado por Ureta, 2010: 17).

Es de reconocer la dificultad de conceptualizar las prácticas exitosas por la subjetividad del término éxito; sin embargo, encontramos en la

literatura especializada que hay al menos tres formas de referirse a prácticas que han sido recomendadas, identificadas o reconocidas como exitosas y éstas son nombradas también como prácticas innovadoras, buenas prácticas y prácticas educativas exitosas. En el marco nacional encontramos que el INNE las reconoce como innovadoras e invita a docentes, técnicos docentes, directivos, supervisores y asesores técnico-pedagógicos de todo el país a formar parte del Proyecto “Documentación de prácticas innovadoras en educación básica y media superior. Experiencias narradas por sus autores” (INEE, 2017) para que se documenten y compartan sus prácticas innovadoras (PI) que, desde su función, hayan planeado y desarrollado de manera exitosa. El propósito es reconocer y visibilizar el trabajo que cotidianamente se lleva a cabo desde las distintas esferas de la educación obligatoria. El INEE denomina práctica innovadora al conjunto de actividades que buscan mejorar una situación específica o solucionar un problema identificado en el aprendizaje de los estudiantes, en la convivencia o en la gestión escolar, a través de la incorporación de elementos o de procesos que no se hayan utilizado con anterioridad en el contexto en que se planearon y llevaron a cabo. Es importante destacar que el componente innovador se reconoce porque en determinado contexto no se había utilizado antes y porque contribuyó al logro del propósito para el que se introdujo (INEE, 2017).

Una investigación realizada recientemente en México proporciona las evidencias más contundentes que se hayan encontrado hasta ahora acerca de la importancia de establecer estándares claros de aptitud para los profesores (Estrada, 2013). Aprovechando las variaciones geográficas en los ritmos de los diversos estados mexicanos para aplicar la disposición federal de 2008, que exigía contratar a todos los nuevos profesores de la escuela pública sobre la base de los resultados de pruebas nacionales de aptitud, Estrada pudo comparar el impacto de los nuevos profesores “contratados mediante pruebas” con el de los nuevos profesores contratados con los métodos tradicionales. Los resultados fueron asombrosos.

En una muestra de pequeñas escuelas rurales en las que se incorporó sólo un nuevo profesor en 2011, los alumnos que recibieron un profesor contratado mediante pruebas obtu-

vieron un puntaje 0.66% superior en matemáticas y 0.78% más alto en lenguaje que los que recibieron un profesor contratado por el procedimiento tradicional. Estos efectos son enormes, y demuestran que aun en un plazo relativamente breve, los profesores mejor capacitados pueden influir de manera drástica en las oportunidades que tienen sus alumnos de aprender (citado por Luque, 2014: 18).

En el estudio realizado por Estrada (2018), se propuso investigar “cuáles son los factores de éxito para el aprendizaje; las acciones realizadas por el director y otros líderes escolares que permiten el éxito; y la influencia del contexto escolar interno y externo en el desempeño de una escuela primaria ubicada en un contexto vulnerable en Yucatán” (Estrada, 2018: 72 y 73).

Analizando los aportes de las investigaciones anteriores, podemos concluir que el tema de definir las prácticas exitosas resulta relevante en el campo de la investigación. La conceptualización puede ayudar a hacer una diferencia en los procesos futuros de evaluación, si bien la diferencia entre buenas prácticas, prácticas innovadoras o prácticas educativas no aparecen claramente, o se encuentran diferencias muy sutiles.

Se observan coincidencias en aspectos tales como: trabajo colaborativo, la definición de fines comunes para lograr los aprendizajes de los estudiantes, el liderazgo, un destacado profesionalismo de parte de los docentes, directivos, la vinculación para el desarrollo de los proyectos educativos con los padres de familia y la comunidad en atención al contexto y los problemas de la percepción positiva de la escuela y sus resultados.

Éstos pueden ser indicadores que brinden información relevante que enmarcan las prácticas de los docentes para poder definir las como exitosas o no. Para valorar la función docente es necesario ver sus prácticas desde el contexto social, institucional y del aula, en escenarios de la actuación que se encuentren interconectados e interrelacionados, además de definir los ámbitos y dimensiones donde se pueden observar.

### Supuesto de trabajo

La percepción que se tiene de las prácticas educativas exitosas puede ser subjetiva, según se encuentran definiciones muy variadas en el campo

de la educación que puntualizaré más adelante; sin embargo, todas ellas convergen en que estas prácticas generan cambios encaminados a la mejora. Por lo tanto, caracterizarlas aportará conocimiento preciso que ayudará a sistematizar e identificar las prácticas de los docentes percibidas como exitosas. De acuerdo con lo explorado en los antecedentes, estas prácticas educativas consideradas exitosas pueden estar relacionadas en diferentes dimensiones como el desarrollo profesional, formación profesional, situación laboral y actitudinal. Estas dimensiones a su vez se pueden desprender en ámbitos para su mejor identificación. Lo anterior nos lleva a los siguientes cuestionamientos:

¿Cómo se perciben las prácticas educativas exitosas de los docentes de nuevo ingreso y promoción del periodo 2014-2016 en el estado de Jalisco por sus recomendantes en las comunidades escolares?

¿Qué caracteriza una práctica educativa exitosa de un director de educación primaria?

### Qué es el éxito

La Reforma Educativa está dirigida a la consecución de la calidad a partir de una política que ofrezca soluciones concretas a problemas de fondo en el sistema educativo nacional. Se propone poner en el centro de la atención a las escuelas y sus aprendizajes, esto hace concreta la responsabilidad de autoridades, maestros, alumnos, padres de familia y la sociedad en general en el proceso. “Uno de los objetivos fundamentales para la mejora de la calidad educativa se encuentra en la profesionalización de la función docente” (DOF, 2013). Sin embargo, su cumplimiento no implica éxito de las prácticas educativas. Es importante definir las características de las prácticas exitosas a partir de identificarlas y definir las cualidades que pudieran existir en los maestros exitosos.

Indagando en el estado del conocimiento, encontramos que:

El interés por identificar las características o cualidades de los maestros exitosos ya tiene varias décadas de manifestarse en la literatura especializada. Scates (1950), Trabue (1951), Mazzei (1951) ya indagaron sobre las

mismas. Para finales del siglo pasado, Evertson, Hawley y Zlotnik (1985), Brookhart y Freeman (1992) centraron su atención en la preparación del docente con revisiones de proyectos tendentes a mejorar su formación docente. Las variables estudiadas fueron formación docente, características sociales, resultados en sus estudios secundarios, motivación para enseñar y expectativas de la carrera docente, confianza, ansiedad ante la tarea de enseñar y la percepción de los roles y responsabilidades de los maestros. Estos estudios sirvieron para realizar nuevas propuestas para la formación docente, incluso se propusieron modelos alternativos de certificación docente en servicio (Ureta, 2010: 3).

Ureta (2010) recupera también investigaciones al inicio del siglo XXI, menciona que los intereses por este campo de investigación se han ampliado. Selwyn (2007), Darling-Hammond, Chung y Frelow (2002), Nieto (2003), Reichwein (2007), Andrew, Cobb y Giampietro (2005), y Rinde (2008) aportan evidencia sobre los docentes exitosos. Dicha evidencia gira sobre la formación docente y nuevas formas de seleccionar candidatos a docentes, en la seguridad de la formación recibida para enfrentar sus labores diarias y experiencias previas en clase ayudan a formar buenos maestros. Cita ciertas características de los docentes que hacen carrera magisterial, tales como: “amor a sus estudiantes”, “esperanza”, “enojo por cómo está la sociedad actual”, “trabajo intelectual” y “habilidad de moldear el futuro de sus alumnos”. Finalmente, indican que influye la habilidad verbal de los maestros en el rendimiento de sus estudiantes, y que “la carrera docente está relacionada con la vida profesional de los maestros” (Ureta, 2010: 7).

Es importante establecer las características de las prácticas exitosas de los docentes para mejorar la calidad de la educación partiendo de la formación docente, pero

[...] es claro para los estudiosos de la educación que lograr la calidad educativa es multifactorial, la realidad en este ámbito es sumamente compleja y la gestión del conocimiento en el aula depende, además de las estrategias docentes, de las condiciones del contexto (Murillo, 2007, *Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar*, p. 35). Conviene entonces indagar sobre los agentes de la educación que influyen directamente en lograr esta calidad a partir de cómo interactúan en su contexto. Sin embargo es importante considerar que

definir las prácticas educativas exitosas de los docentes desde fuentes teóricas apoyará en el reconocimiento de las mismas. Enseguida se realiza un acercamiento a diversos conceptos asociados al éxito, que nos permitan definir las prácticas educativas exitosas.

## Éxito

Desde una perspectiva histórica el término “éxito” ha sufrido diversos matices por ser un concepto relativamente subjetivo. Surge del término latino *exitus*, “salida”; que refiere al efecto o la consecuencia acertada de una acción o de un emprendimiento, su raíz se hace más o menos evidente en el contexto que usemos esa palabra, ya que muchas veces expresa “sobresalir”, salir por encima de la competencia. Habrá que tomar en cuenta que el término es sumamente relativo, a menudo se asocia a realizar grandes méritos o llegar a la victoria. Otra razón que lo hace subjetivo es la característica que cada persona asocia a alguna meta que se propone (Gardey, 2016).

El éxito, de acuerdo con el *Diccionario de las ciencias de la educación* (2002) desde el ámbito de la pedagogía, define algunos factores que lo determinan. Entre los factores que el propio educando precisa para lograr el éxito figura el de su interés o inclinación hacia los objetivos propuestos.

El éxito (del latín *exitus*) llegará como una consecuencia acertada/feliz de realizar una buena actuación, una buena “salida”; de ahí se determina que éxito se refiere al resultado final y satisfactorio de una tarea. También el valor añadido como lo que obtenemos por encima de lo esperado es un buen indicador de éxito (Cánton, 2018). Según la definición de Padilla y Serarols (2006) y de Robles y Marcelino (2013, citados por Robles Acosta, Cruz García, Mejía Peña y Marcelino Aranda, 2016), el éxito es entendido como el logro de la felicidad individual.

En esto se hace necesario el equilibrio de cuatro dimensiones: personal, profesional, empresarial y familiar. El éxito tiene mucho que ver con el contexto ya que se basa en el triunfo obtenido en una circunstancia, no necesariamente tiene que ser absoluta. Se considera éxito una acción con resultados positivos, mas no que sea una contienda que haya superado las expectativas. El éxito se obtiene a partir de la buena gestión y organización de las actividades a realizar, a fin de que

nos encontremos con los resultados esperados o aproximados (Díaz, 2018: 63).

De acuerdo con las definiciones anteriores podemos concluir que el éxito es entonces un término subjetivo, derivado del resultado de una acción planteada para llegar a un objetivo, además de ser motivado por el interés y expectativa del sujeto. Asimismo la capacidad del individuo de adaptarse a las dificultades que el contexto le requiera y usarlo a su favor para salir adelante en él.

### *Percepción del éxito*

Para comenzar es necesario establecer con claridad qué es la percepción. Según la psicología clásica de Neisser:

[...] la percepción es un proceso activo-constructivo en el que el individuo antes de procesar una nueva información y con los datos activados de su conciencia, construye un esquema informativo anticipatorio que le permite contrastar el estímulo, aceptarlo o rechazarlo y las actividades relacionadas se apoyan en la existencia del aprendizaje (Neisser, 1967: 112).

Para la psicología moderna la percepción puede definirse como el conjunto de procesos y actividades relacionadas con la estimulación que alcanzan los sentidos mediante los cuales obtenemos información respecto a nuestro hábitat, las acciones que efectuamos en él y nuestros propios estados internos (Universidad de Murcia, 2018).

Desde un punto de vista antropológico, la percepción es entendida como

[...] la forma de conducta que comprende el proceso de selección y elaboración simbólica de la experiencia sensible, que tiene como límites las capacidades biológicas humanas y el desarrollo de la cualidad innata del hombre para la producción de símbolos. A través de la vivencia la percepción atribuye características cualitativas a los objetos o circunstancias del entorno mediante referentes que se elaboran desde sistemas culturales e ideológicos específicos construidos y reconstruidos por el grupo social, lo cual permite generar evidencias sobre la realidad (Vargas Melvarejo, 1995).

La teoría de la atribución de Weiner (Heider, 1958; Weiner, 1972) sostiene que la mente tiende a dar explicación de los éxitos y fracasos, atribu-

yéndolos a distintos motivos. Tales atribuciones son un claro ejemplo de moldes cognitivo-afectivos porque suponen una tendencia, más o menos habitual, independientemente de cuál sea el contenido, del modo, formato o estrategia de la mente, de reaccionar ante el éxito o el fracaso. Se pueden clasificar los tipos de atribuciones si son producto del éxito o del fracaso, las que plantean un “locus de control” interno o externo, las que son generales o específicas, las que tienen bajo control y las que tienen mayor control, las que son consideradas estables y las que son consideradas inestables. El autor sostiene que “[...] la investigación ha demostrado que son cuatro los factores principales responsables de la percepción del fracaso y del éxito. La capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte” (Weiner, 1974 :18).

Otras teorías psicológicas se pueden utilizar para entender la percepción del éxito. Kelly (1955) explica en su teoría de “los constructos personales”; que son ideas por medio de las cuales las personas construyen los hechos al predecirlos en la base de la experiencia y del aprendizaje. Por construir Kelly entiende “introducir una interpretación”. En este sentido, las circunstancias y las condiciones objetivas del mundo importan menos y dan más peso a la forma que están interpretadas por las personas. Todas las experiencias se definen a través de los filtros de los constructos personales.

Relacionando los términos percepción y éxito, podemos encontrar coincidencias precisas tales como: la percepción, al igual que el éxito, son subjetivos, se construyen por el individuo y expectativas que tiene él mismo; sin embargo, la información que va quedando en la percepción sobre el individuo exitoso se basa también en filtros de información recibidas del entorno. Lo que hace concluir que en los recomendantes no sólo lo que perciben de los sujetos es exitoso, sino que hay indicadores externos de los que se apropian para crear sus propias percepciones de éxito.

### *Prácticas innovadoras*

Es necesario reconocer la dificultad de conceptualizar las prácticas exitosas por la subjetividad del término éxito, sin embargo, uno de los términos que en los últimos años se relaciona con este tipo de prácticas tiene que ver con la innovación educativa. Carbonell la define:

Como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula (Carbonell, citado por Margalef García, 2012: 15).

Es claro que desde esta perspectiva la innovación educativa tiene que ver con romper con la clásica concepción de ver al docente como aplicador de las propuestas y normativas que le corresponden.

Por lo tanto una de las palabras que se ha usado para hablar de cambios en las prácticas educativas o mejoras de las prácticas es la innovación, que significa “introducir novedades” (Real Academia Española, 2018), una innovación es algo nuevo, una creación.

En el marco nacional el INEE generó el proyecto “Prácticas Innovadoras”, que surgiría en el mes de mayo de 2016 en la DIPE, de la Dirección General de Investigación e Innovación (DGII), del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), con el propósito de atender el mandato del estatuto orgánico de “documentar buenas prácticas”.

Para este fin, el equipo de trabajo se reunió y empezó a conversar sobre la forma en la que se podría llevar a cabo, teniendo como referente principal la participación de los actores centrales de la educación obligatoria. Se invitó a docentes, técnicos docentes, directivos, supervisores y asesores técnico-pedagógicos de todo el país a formar parte del Proyecto “Documentación de prácticas innovadoras en educación básica y media superior. Experiencias narradas por sus autores”, para que documenten y compartan prácticas innovadoras (PI) que, desde su función, hayan planeado y desarrollado de manera exitosa. El propósito es reconocer y visibilizar el trabajo que cotidianamente se lleva a cabo desde las distintas esferas de la educación obligatoria. Se define una práctica innovadora como:

El conjunto de acciones que se realizan para contribuir al logro de los aprendizajes esperados planteados en los

programas de estudio, a fin de mejorar una situación específica de la convivencia en el aula o en el centro escolar, o en la gestión pedagógica, a través de la incorporación de elementos o de procesos que sean originales o novedosos en el contexto específico en que se planearon y llevaron a cabo (INEE, 2017).

La práctica educativa se define como “[...] el conjunto de situaciones que se enmarcan en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos” (García y Loredo, 2010: 247); corresponde al proceso que ocurre en el ámbito educativo y que trasciende “las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo” (García, Loredo y Carranza, 2008: 4, citado en Canedo, 2018).

El éxito de estas prácticas redunda en la evaluación y la resolución de un problema identificado en un diagnóstico previo. Por tanto, si un docente se ha planteado un objetivo en su práctica y le da solución a una problemática, se considera práctica exitosa, y si además le agrega acciones novedosas, entonces son “prácticas innovadoras exitosas” (INEE, 2017).

### *Buenas prácticas*

Por otra parte, Zorrilla (2005) señala la necesidad de avanzar en la conceptualización acerca de qué son “buenas prácticas” o “exitosas”. Para esta autora las buenas prácticas tienen que ver con responder a las necesidades del contexto de manera concreta y que esto enfrenta ciertos riesgos:

[...] el primero, es dejarse llevar por el entusiasmo de los impulsores de una experiencia a la hora de catalogarla como “exitosa” o como “buena práctica”, el segundo, complementario del anterior, consiste en no contar con elementos “objetivos” para la determinación de una experiencia educativa como buena práctica o exitosa (Zorrilla, 2005, *Hacer visibles buenas prácticas: Mientras el debate pedagógico nos alcanza*, p. 145).

Sin embargo, señala que “la práctica educativa la realizan personas. Las buenas prácticas en educación son posibles porque existen profesionales

comprometidos con el desarrollo de los individuos en sociedad. Estas prácticas tienen como punto de partida la identificación de necesidades de educación en una población y buscan responder a ellas de manera pertinente” (Zorrilla, 2005:12). Es decir, las buenas prácticas para que puedan ser llevadas a escalas más amplias deben de responder a necesidades concretas de contextos específicos.

La docencia es vista por algunas instituciones educativas como una profesión sencilla en la que sólo basta con aprender algunas recetas y adquirir destrezas básicas de desempeño, sin embargo los entornos suelen ser cada vez más complejos, por tanto las necesidades de formación deben de estar enfocadas en la realidad, ante esto vale la pena explorar lo que sería un buen docente en estos entornos complejos.

### Desarrollo profesional y práctica educativa docente

Para entender mejor las prácticas educativas es necesario establecer la relación que tiene el desarrollo profesional de los docentes en estas prácticas desde una perspectiva general, definiendo la práctica educativa docente:

Es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso —maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia—, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Talavera, 2008: 91).

En la práctica docente se ven reflejados los aprendizajes, las habilidades y las competencias desarrolladas, así como las concepciones docentes puestas en acción.

Según Talavera (2015), el conocimiento profesional del profesor es un sistema de ideas, destrezas y actitudes que se definen en un “conjunto de saberes que los docentes ponen en juego en la enseñanza de una materia escolar concreta” (Talavera, 2015: 32) que tiene como características: ser inteligente, estructurado y dinámico. Establece cuatro dimensiones que contemplan el cono-

cimiento disciplinar, conocimiento psico-pedagógico, conocimiento curricular y conocimiento empírico. El dominio de estos conocimientos dentro de un contexto podría ser determinante en los resultados de las prácticas exitosas de los docentes. A continuación se explica cada una de estas dimensiones:

1. *Conocimiento de la materia o disciplinar.* Es el conocimiento de las disciplinas científicas básicas o aplicadas. Es denominado: conocimiento disciplinar, académico, del contenido; dominio de contenidos. Este conocimiento sirve para la solución de problemas cotidianos y el maestro tiene la responsabilidad de saberlos y en cada periodo movilizar sus conocimientos y actualizarlos. En este sentido, los maestros requieren de un conocimiento de la materia que sea: articulado, flexible, plural, crítico e integrador.
2. *Conocimiento curricular.* Implica los saberes de los maestros acerca del plan y programas de estudio vigentes, su enfoque y sus propósitos de enseñanza. Es la transformación del conocimiento disciplinar en contenidos de enseñanza. El profesor debe conocer cuáles son los contenidos de la enseñanza, la metodología didáctica y el enfoque didáctico con el cual se deberá trabajar dentro del aula. El conocimiento curricular incluye los siguientes componentes: a) conocimientos de los propósitos y fines educativos que guiarán la enseñanza de la asignatura o área concreta; es decir, el conocimiento del plan de estudios; b) contenidos y temas que constituyen habitualmente el currículo de cada materia escolar; es decir, el conocimiento de los programas de cada nivel; c) conocimiento de los enfoques y métodos de enseñanza, materiales y recursos didácticos, y estrategias de evaluación, y d) conocimiento de la perspectiva de los estudiantes en relación con los programas de estudio y contenidos curriculares. Por lo tanto, el conocimiento curricular se estructura en torno a cuestiones fundamentales de la educación como sus fines: ¿para qué enseñar?, qué determinará el perfil de egreso y los propósitos de la educación. Contenido educativos: ¿qué enseñar? La respuesta a la pregunta determinará cuáles materias deberán ser incluidas, la manera

de organizarlas y sus alcances en cada nivel educativo. Enfoques y estrategias didácticas: ¿cómo enseñar? Determinará la metodología de la enseñanza, así como las dinámicas de interacción entre el maestro y el alumno y el rol que desempeñarán dentro del aula, así como las actividades y la manera de tratar el contenido y abordar los temas a estudiar. En algunos casos como el de México, se establecerán los materiales didácticos y los libros de texto únicos. Evaluación del aprendizaje: ¿qué aprendieron? Determinará el enfoque de la evaluación, los instrumentos utilizados y los estándares de logro. La periodicidad y profundidad con la que se valora el rendimiento académico de los alumnos y los alcances que se tendrán. Este conocimiento curricular no es un saber repetitivo y técnico exclusivamente, ya que incorpora procesos de reelaboración reflexiva propios del maestro. Es el núcleo más importante del conocimiento profesional de los maestros. Este conocimiento tiene valor funcional por su alto nivel transferencial al ser utilizado en la acción de la práctica docente en el aula.

3. *Conocimiento empírico*. Es el saber para desenvolverse en situaciones prácticas dentro del ámbito escolar y en el contexto áulico; son las concepciones que los profesores tienen sobre la educación a través de la práctica que orientan su actuación.
4. *Conocimiento psicopedagógico*. Es la comprensión de los procesos genéricos de enseñanza y aprendizaje que acontecen en la escuela (Talavera, 2005).

Talavera explica que las cuatro dimensiones del conocimiento profesional del profesor son sumamente importantes; la falta de una de éstas, o conocimiento restringido en cualquiera de ellas limitarían su desempeño profesional y por ende las prácticas educativas.

### Definiendo las prácticas educativas exitosas

La práctica educativa docente encierra en sí misma un hecho complejo, que se caracteriza por la diversidad de factores que la influyen y la incertidumbre de situaciones que se deben enfrentar, en estas situaciones se requieren distintas com-

petencias profesionales y cualidades personales intangibles que den significado y que trascienda en las personas con quienes interactúan. Es así como el encontrar estas características y las estrategias que hacen que la práctica sea exitosa sea el punto de partida de la definición de éstas.

La práctica educativa docente es definida como el hecho mismo de enseñar para generar aprendizajes en el otro de manera intencional en el espacio definido institucionalmente: “en las escuelas y las aulas las prácticas docentes incluyen un abanico realmente importante de acciones, desde la planeación hasta la evaluación, pasando por la ejecución” (Uc, 2008: 16). Sin embargo, es importante destacar que no es lo mismo el ejercicio docente en una comunidad rural que en una urbana, las prácticas en estos lugares guardan diferencias que le vienen dadas desde la historia particular de la región y del individuo, en este sentido toda práctica viene de un contexto, tanto del lugar como del docente que ejerce su función.

En consideración a los aportes del marco teórico antes expuesto, las diferentes definiciones de éxito, su percepción y de las diferentes conceptualizaciones sobre las prácticas docentes, podemos encontrar coincidencias que pueden abonar a una definición más amplia; entre algunos puntos, encontramos que las prácticas exitosas están asociadas al desarrollo profesional, cualidades personales intangibles, la formación profesional y la actitud que demuestran los docentes en diferentes ámbitos, el dominio de contenidos, las destrezas para usarlos, para desenvolverse en situaciones prácticas dentro del ámbito escolar y en el contexto áulico.

Por lo anteriormente expuesto, para esta investigación se comprende como prácticas educativas exitosas aquellas en las que los docentes demuestran un dominio curricular, interés por seguir aprendiendo y abonando a su formación profesional, con cualidades personales que se reflejan en lo laboral, de integración en la que el docente se vincula como parte de una institución, comparte sus metas y objetivos además de que los pone en práctica, en los diferentes contextos en los que se desarrolla todo esto para llegar a generar ambientes favorables de aprendizaje. A partir de este referente se diseñó un instrumento que permitiera reconocer estos elementos en

los docentes de promoción y de nuevo ingreso, y ayudó en el seguimiento de su práctica.

Desde esta perspectiva y a partir de la conceptualización sobre prácticas educativas exitosas, permitió identificar y posteriormente caracterizarlas, y por tanto se tomará como referente para el diseño del instrumento que apoyará en la recuperación sobre la percepción que los recomendantes tienen sobre los casos estudiados.

### Elaboración de la entrevista

Este apartado se centra en los agentes educativos, el primero de ellos los recomendantes, que son las personas que por su contacto, conocimiento o relación laboral con los sujetos de estudio, los clasifican como docentes, directores o supervisores exitosos. En el mismo plano los docentes que ingresaron y se promovieron a otras funciones.

Para conceptualizar las prácticas educativas exitosas en los docentes de ingreso y promoción de educación básica, la primera etapa se centró en la búsqueda de información de diversas fuentes que aportaron a la investigación, el estado del conocimiento y las conceptualizaciones sobre lo que es el éxito y su percepción. Así también, el análisis de otros conceptos relacionados como prácticas innovadoras, buenas prácticas y características de docentes excelentes, que aportan en la búsqueda de las prácticas educativas exitosas. En una segunda etapa se indagó sobre algunas aportaciones de investigaciones para rescatar de éstas los aspectos más relevantes y puntos de coincidencia, para después establecer criterios para definir dimensiones propias de la investigación que abonen a identificar las prácticas exitosas de los sujetos investigados.

El instrumento se diseñó a partir de cuatro dimensiones para observar las prácticas docentes exitosas diseñadas a partir de los referentes teóricos ya mencionados; se logra identificar dimensiones que enmarcan ámbitos como el desarrollo profesional, ámbito laboral, ámbito formación profesional, ámbito actitudinal. Éstas se construyen a partir de la importancia que cobra el desarrollo profesional, las aportaciones de investigaciones que enfatizan el cumplimiento laboral, la relevancia del factor de la percepción a

través de la teoría de “los constructos personales” en el ámbito actitudinal, además de algunos referentes de los perfiles y parámetros establecidos en la LSPD que se relacionan con el ámbito de la formación profesional y la eficacia escolar. A continuación se describe cada una de ellas.

- *Dimensión desarrollo profesional.* El conocimiento profesional del profesor es un sistema de ideas, destrezas y actitudes que se definen como un conjunto de saberes que los docentes ponen en juego en la enseñanza de alguna asignatura en concreto (López, 1999: 72, citado por Talavera, 2015).
- *Dimensión laboral.* La eficacia y la eficiencia son dos elementos fundamentales en esta dimensión. “La eficacia se logra con una buena disposición del docente, mostrándose razonable (justo, sensato, correcto) y cumplidor con las normas establecidas. Además, es un docente feliz, motivado, puntual, con disposición para el desempeño de su trabajo” (Neyma, 2012). Para que se realicen con éxito estos procesos de cambio el profesorado debe tener estabilidad laboral (Murillo, 2004, *Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar*).
- *Dimensión formación profesional.* El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) marca perfiles e indicadores para reconocer las prácticas exitosas, uno de ellos está relacionado con la formación profesional, cuando “[...] un docente se reconoce como un profesional que mejora continuamente para apoyar a sus alumnos en su aprendizaje” (INEE, 2012). Ya es común que en el marco de la reforma se hable de la profesionalización docente como un factor determinante en la calidad que se oferta en educación; “la formación profesional para el perfil que se pide para el ingreso y promoción al servicio es sólo la licenciatura, por tanto es necesario que el docente tome decisiones sobre su propia formación, es decir que decida en función de los modelos de actualización continua que le permita fortalecer su práctica docente” (Montesinos, 2003: 36).
- *Dimensión actitudinal.* La disposición, actitud de servicio y las formas en la que ejerce el liderazgo serán determinantes en el éxito que se perciba de él. De acuerdo con Neyma:

“Las actitudes son inherentes al ser humano y se desarrollan con la convivencia social, son decisivas en el actuar del hombre, impulsan o inhiben una acción, esto da a la actitud del docente una importancia fundamental si se busca llegar al éxito ” (Neyma, 2012).

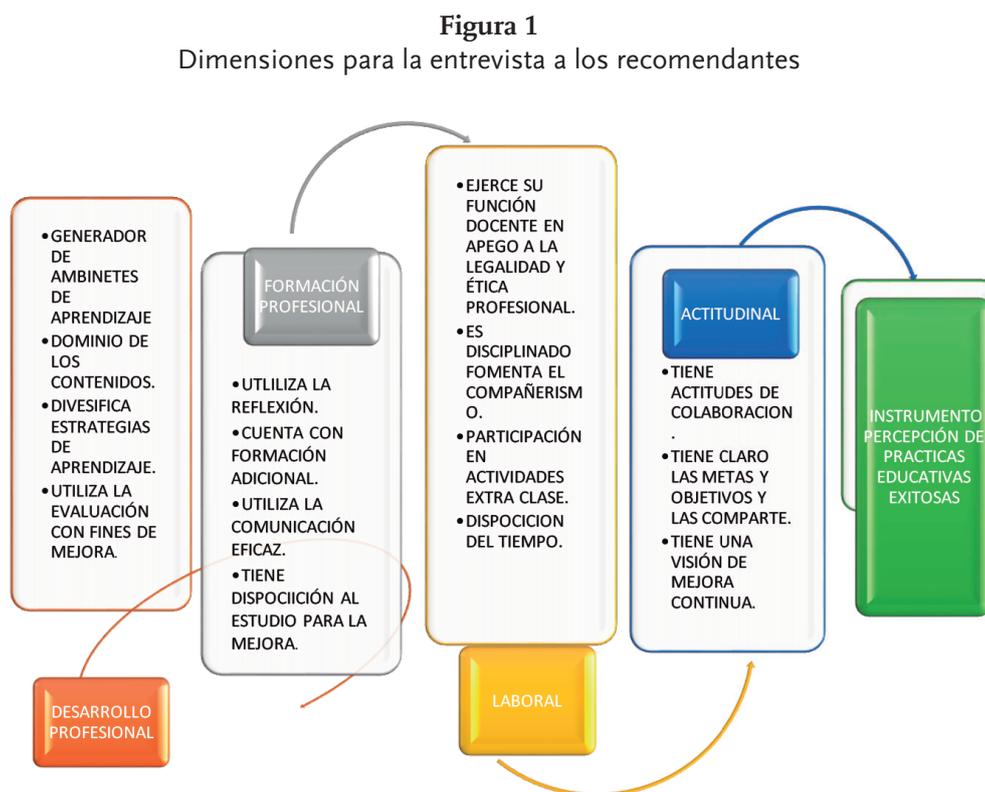
Teniendo como base estas dimensiones se diseña una secuencia de ítems que conforman una entrevista para los sujetos recomendantes previamente identificados, quienes son personas que están directamente relacionadas con el trabajo de los sujetos investigados como compañeros, jefes inmediatos, padres de familia; la intención es rescatar información sobre la percepción del éxito que tienen los recomendantes sobre los sujetos investigados, las acciones que consideran son exitosas sus características, con especial énfasis en el proceso que siguen para conseguir las (véase figura 1).

En el desarrollo de la segunda etapa de la investigación se aplicó la entrevista, con los recomendantes, las cuales fueron grabadas y luego transcritas para su posterior análisis. En una primera exploración, para hacer el análisis de las entrevistas, se utilizó el programa Maxqda 12, el cual parte de categorías denominadas códigos analíticos, este *software* es de lo más usado en investigaciones cualitativas, en diferentes campos de investigación de las ciencias sociales (véase tabla 1).

Las categorías fueron las propias dimensiones establecidas en la entrevista, cabe destacar que dentro de esta exploración surgió otra nueva categoría que tendría que ver con las estrategias usadas por cada caso para ser exitoso.

En los siguientes apartados se describen los resultados respecto a la percepción del éxito que tienen los recomendantes sobre las funciones: director, asesor técnico pedagógico, docentes noveles y supervisión de acuerdo con las categorías planteadas en las dimensiones.

## Aplicación de la entrevista



Fuente: elaboración propia (2016).

## Casos docentes promovidos a función directiva

El puesto de director de una institución educativa es una tarea compleja en educación básica. Según Antúnez (2004) y Abadía (2000), la función directiva se define como la acción que tiene como objetivo influir, a través de sus decisiones y forma de actuar en el trabajo de otras personas para con ello generar condiciones necesarias para lograr los aprendizajes.

Derivado del análisis de los cuatro casos documentados, y de las seis entrevistas realizadas, cuatro fueron a la autoridad inmediata en el caso de los directores de preescolar y primaria. Se agrega una entrevista de un padre de familia y otra de un docente a su cargo. En la dimensión desarrollo profesional, que comprende los siguientes indicadores: del conocimiento disciplinar, conocimiento curricular, conocimiento empírico o práctico, conocimiento psicopedagógico, se encontró que los directivos exitosos tienen dominio curricular y lo demuestran en sus rutas de mejora:

[...] sus rutas de mejora son excelentes todos sus consejos técnicos escolares, todo lo que se realizan de actividades extra escolares como están diseñadas, como están planeadas, como trabajan en colegiado, a mí se me hace muy exitosa la forma en que ella ha logrado que sus compañeros docentes se integren al trabajo y respondan cada uno a lo que tengan que hacer en el trabajo con los niños (entrevista a la supervisora directora primaria; posición: 2-2).<sup>2</sup>

Además se reconoce que en la implementación que hacen los directores de sus rutas de mejora se integra a diferentes agentes de la comunidad escolar:

[...] los talleres con padres de familia y que vienen en su ruta de mejora y tiene ese acercamiento que ella misma imparte y en la zona en la interacción compartiendo sus saberes y sus aprendizajes como directivo (entrevista a la supervisora 2, directora preescolar; posición: 20-20).

Se encuentran habilidades comunicativas para formar redes de aprendizaje en la que a los docentes les brinda la confianza y reconocimiento para participar y desempeñar sus funciones.

Por iniciativa propia formó una comunidad de aprendizaje para los maestros que fueron electos para presentar el examen de permanencia y las personas que tomaron el curso con él aprobaron (matriz entrevista director primaria; posición: 1-1).

Cuando se integra a la comunidad se evidencia una comunicación directa empática, entre los padres de familia y los directores. Siempre que va a haber una reunión a la hora de dirigirse a nosotros lo hace con mucho respeto y nos pide la opinión [...] ella nos ha animado a participar (entrevista madre de familia directora de preescolar; posición: 15-15 y 16-16).

En la dimensión actitudinal, contempla el instrumento describir el comportamiento habitual de los sujetos en sus áreas de trabajo; cuando se cuestiona qué características consideran debe tener el director para ser exitoso, se encuentran estas respuestas en los recomendantes:

Segura de sí misma, persistente, congruente, mediadora, generosa, respetuosa especialmente en la diversidad, líder, clara en su comunicación, metas y procesos claros, es disciplinada y pide disciplina, límites explícitos y cumplidos (entrevista recomendante subdirectora, directora secundaria; posición: 26-26).

Formas de comunicación asertiva: verbal por escrito y muy clara y puntual (entrevista a la supervisora, directora preescolar; posición: 37-37).

Se logra identificar en la primera exploración que el éxito en el directivo se le atribuye en especial a características personales como la disposición, responsabilidad, motivación, decisión, sobre todo aparece muy marcado el término liderazgo y la buena comunicación. Que estas características a su vez influyen en los cambios de la comunidad escolar de la escuela.

En relación con las estrategias que lograron identificar los recomendantes, tienen que ver con el seguimiento, la integración de los padres de fa-

2. Se utilizan los marcadores que indican la entrevista realizada y la posición del análisis según la categoría.

milia a la participación escolar y la comunicación empática que establecen con sus docentes.

### *Casos docentes promovidos a asesores técnicos pedagógicos*

Las entrevistas de los recomendantes que a continuación se analizan corresponden a cinco casos de docentes promovidos a asesores técnicos pedagógicos (ATP): dos del nivel de preescolar, dos de primaria y uno de secundaria; en tres casos los recomienda su autoridad inmediata y en preescolar y secundaria son recomendados por directoras con quienes trabajan en la misma zona.

La función del puesto del asesor técnico pedagógico tiene una característica especial en relación con los demás casos estudiados, esto se debe a que esta figura ha tomado impulso de manera formal con la puesta en marcha de la Reforma Educativa (2014), que se le sitúa en el papel de facilitador y apoyo pedagógico a los docentes para integrar a sus prácticas educativas la reforma en turno. Sin embargo, a pesar de la selección por examen de oposición, que demuestra competencias necesarias para el puesto, por ser un nueva categoría sólo se cuenta con los perfiles, parámetros e indicadores (PPI), a pesar de ello encontramos casos altamente recomendados de ATP que se han incorporado a las supervisiones y desarrollado su función de tal manera que van haciendo rumbo sobre la función asesora, es decir “realizan actividades periféricas que se considera abonan al núcleo de la mejora” (Miranda, 2017: 18).

Así pues, encontramos que los recomendantes consideran que los asesores tienen dominio y conocimiento de su función, además de utilizar la tecnología para su trabajo con los docentes:

Sí tiene dominio de los contenidos. Por los talleres que imparte y asesorías proporcionadas. Si ya que las sugerencias a docentes, las fundamenta en los programas educativos vigentes (ATP primaria. Entrevista a supervisora; posición: 8-8).

El asesor técnico pedagógico requiere conocer un repertorio de estrategias que le permitan realizar diagnósticos, elaborar proyectos de mejora específicos, dar seguimiento a las acciones de asesoría, además de propiciar con los docentes

espacios de análisis y reflexión sobre la planeación didáctica (SEP, 2017, *Servicio Profesional Docente*) los recomendantes logran ver acciones que dan cuenta de esto y que parten de una iniciativa particular:

Estimula el análisis de la práctica docente. Pondera las fortalezas docentes y promueve la autorreflexión docente sobre lo que se requiere mejorar.

Es frecuente la reflexión que hace sobre su quehacer en las escuelas. Lo ha compartido en el diálogo que establece en reuniones de CTZ (ATP primaria. Entrevista supervisora; posición: 8-8).

Los asesores pedagógicos se reconocen y los reconocen como profesionales que mejoran continuamente para apoyar, asesorar y acompañar a los docentes, se involucran en procesos de aprendizaje permanente y formación continua:

La mayoría de lo que estudia, es por interés personal. Ella busca cursos que tomar, e investiga qué hacer y cómo [...] (ATP preescolar. Entrevista a supervisora; posición: 8-8).

Dentro de la formación profesional se reconoce la trayectoria profesional, predominan los casos con estudios concluidos de posgrados de maestría y doctorado y más de una licenciatura, en algunos casos especialidades en áreas de problemas de aprendizaje, además de resultar destacados en los primeros lugares de prelación en el examen de oposición:

Doctorado (ATP secundaria. Entrevista a directora; posición: 10-10).

Maestría (grupo 1\ATP preescolar. Entrevista a supervisora; posición: 8-8).

Ella fue el primer lugar de prelación como ATP en matemáticas [...] (ATP preescolar. Entrevista a supervisora; posición: 8-8).

La parte actitudinal se enfoca en encontrar en los recomendantes lo que ellos consideran y perciben de los sujetos investigados sus cualidades que los hacen exitosos, encontrando respuestas enfocadas en características asociadas a la em-

patía, comunicación, organización y emocionalmente estables:

Empática, estimula a la reflexión, respetuosa, con dominio disciplinar suficiente, con vasta experiencia, emocionalmente estable. Siempre hay disposición de su parte, creo que lo que afecta es que frecuentemente es solicitada para apoyar otras acciones que no son propias de la zona y ello impacta en su sistematización y organización (ATP primaria. Entrevista directora; posición: 14-14).

Se hace evidente el uso de instrumentos de manera sistemática de observación y seguimiento para detectar los problemas educativos en las aulas, además de realizar sugerencias dentro del Consejo Técnico de Zona para atender las prioridades de la educación básica e impulsar la mejora de las prácticas docentes.

#### *Casos docentes noveles*

La docencia es una profesión y como tal se encuentra inscrita en cierto espacio institucionalizado por normas y reglas, en el cual ocurre en el ejercicio docente de enseñanza-aprendizaje y para que esto suceda debe de dar sentido a los procesos; si se parte de la premisa de que el ejercicio de la docencia no sólo es el manejo de recursos tecnológicos y didácticos, sino que más bien se caracteriza por la complejidad y diversidad de situaciones en que se actúa y debe resolver (Castañeda, 2011: 59), es así como las entrevistas fueron flexibles para reconocer los modelos, estrategias o estilos que predominan en los docentes noveles considerados éxitos; en estos casos se lograron documentar cinco entrevistas de los tres casos investigados. De los cuales dos son de padres de familia que recomiendan a los docentes, y los demás de su autoridad inmediata.

La forma en que planean desde el conocimiento de los estilos de aprendizaje de los alumnos, tener su planeación flexible con estrategias nuevas, la utilización de recursos no sólo didáctico sino tecnológico, el seguimiento puntual para evaluar y tener evidencia de los procesos de los alumnos, se da el tiempo para conocer las necesidades de sus alumnos y busca materiales novedosos, así como demostrar responsabilidad en el

trabajo ha generado percepciones de cambio e innovación en los recomendantes :

De hecho ella trabaja mucho con material concreto y trabaja mucho el juego, identifica muy bien los niños, cuál es auditivo, cuál es kinestésico y cuál es visual (entrevista a director caso docente primaria; posición: 10-10).

Sí, en las planificaciones se esclarecen varios aspectos, entre ellos la organización de sus situaciones, las estrategias de trabajo e interacción con los alumnos, los momentos del proceso que sigue en su trabajo (entrevista directora, caso docente preescolar; posición: 8-8).

La evaluación la utilizan los docentes como una herramienta para fijar sus metas, generan ambientes de aprendizaje afectivos y dan seguimiento a las acciones en conjunto con padres de familia:

Ella tiene mucho cuidado con los niños, de hecho el clima de aprendizaje, el clima del salón, perdón es de mucha confianza, los niños le tienen mucha confianza, le tienen mucho cariño, hay como mucha reciprocidad en su grupo, en cuanto a sus alumnos y hacia ella y ella hacia ellos, ambos aprenden, es lo que me he fijado (entrevista a madre de familia caso docente primaria; posición: 10-10).

Los recomendantes destacan que en la parte laboral son trabajadores con mucha disposición, demuestran ser respetuosos de las normas, responsables de su trabajo y colaboran activamente en las juntas del Consejo Técnico Escolar aportando estrategias con los docentes más experimentados y proponiendo nuevas formas de trabajo, estimulando el trabajo colaborativo entre docentes:

Lo que ha hecho ella es tomar los contenidos más importantes en cuanto a lectura y escritura y a partir de ahí hacer que se generalicen, que todos tengan la misma oportunidad de acceder a esos contenidos, todos y quitando los que sabemos que no nos va a dar el chico por el contexto en el que viven, pero sí siempre y cuando tomando en cuenta que eso se le abona al perfil de egreso [...] me parece que es muy favorable, la música, el contarles un cuento, el tenerles el espacio más digno

a pesar de la gran cantidad de niños (entrevista padre de familia caso docente primaria; posición: 10-10).

En las entrevistas a recomendantes hemos encontrado además de lo anterior, que se les percibe y ven con características y habilidades o cualidades personales que los han distinguido del resto de los docentes, entre ellas destacan la sensibilidad social, la conciencia de sí, la misión educativa en la que ellos asumen los compromisos inherentes a su función con responsabilidad y ética y sobre todo la actitud comprometida ante los estudiantes.

### *Casos docentes a supervisores escolares*

Las acciones de la supervisión escolar son amplias y requieren una atención total; entre estas funciones se encuentran las administrativas, laborales y técnico-pedagógicas; de información, comunicación y enlace de control, seguimiento y evaluación, así como de asistencia y acompañamiento a las escuelas. Estas funciones son importantes para avanzar hacia una mejor calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Dentro de las afirmaciones de los recomendantes encontramos que los sujetos investigados demuestran dominio en sus conocimientos sobre la función que desempeñan a través del trabajo con los directores y las escuelas de manera directa; se muestra que dentro de las acciones son supervisores que investigan y comparten información pedagógica con sus directores:

Me consta que tiene dominio de los contenidos curriculares, en virtud de que recientemente participó en el examen de oposición para promoverse al puesto y entre los muchos contenidos del examen hay algunos que se refieren al conocimiento y dominio de los contenidos del currículum (entrevista director caso supervisor secundaria; posición: 5-5).

En las reuniones que se tienen con colegas, se intercambia información relativa al desempeño. Realiza lecturas frecuentes acerca de la supervisión y comparte con otros supervisores artículos y publicaciones relativas a la función (entrevista director caso supervisor secundaria; posición: 5-5).

Los supervisores demuestran que valoran la pertinencia de sus acciones para mejorar la prác-

tica docente y promover la articulación con la planeación en los planteles escolares, se interesan más por la parte académica, la asesoría y el acompañamiento como un equipo académico de la supervisión:

Ha desarrollado un buen ambiente de trabajo, tanto con los colegas como con los directivos y docentes de la zona donde labora. Le ayuda muchos un carácter agradable que tiene y de buen trato, optimista y alegre (entrevista director caso supervisor secundaria; posición: 5-5).

Además de contar con una preparación profesional en el nivel de posgrado, los supervisores ponen en juego los conocimientos adquiridos en los diferentes contextos previos a esta nueva función y hacen tareas para identificar los apoyos que requieren directores y docentes, motivando y propiciando condiciones para que se promueva el desarrollo profesional de formación académica, esto con el sentido de la reflexión del único beneficio de acrecentar los conocimientos y habilidades para realizar mejor su trabajo:

Sé que tiene el doctorado, sé que tiene otros cursos y sé que ella da clases, pero no sé si esté dentro de un curso (recomendante 1 supervisora; posición: 28-28).

El maestro es un estudioso de la educación. Continuamente está leyendo libros, asistiendo a conferencias, encuentros, simposios y cursos, relacionados con su función. El último diplomado que tomó es sobre Supervisión Escolar impartido por la Secretaría de Educación Pública. El maestro domina y pone en práctica el perfil, parámetros e indicadores establecidos por la autoridad educativa. Además cuenta con una sólida preparación profesional. Cuenta con doctorado (entrevista a director caso supervisor secundaria; posición: 7-7).

La capacidad técnica y de asistencia a la escuela que los supervisores han demostrado, significa ante los recomendantes un liderazgo académico, en el cual hay una comunicación efectiva entre los integrantes de la zona; además brinda confianza y horizontalidad entre pares, lo que a su vez respalda su función, convirtiéndose en los principales promotores de la innovación en las escuelas de la zona.

[...] Utiliza el diálogo y la escucha activa con el fin de favorecer el trabajo colaborativo entre la comunidad escolar (entrevista directora caso supervisora primaria; posición: 46-46).

El recomendado es una persona muy competente, servicial, responsable y muy entregada a la educación (entrevista autoridad educativa caso supervisor secundaria recomendante 2; posición: 11-11).

Los recomendantes han manifestado que dentro del diálogo, han encontrado que los supervisores asumen la función para la mejora de la calidad educativa, contribuyen al cumplimiento de la normalidad mínima y gestionan ambientes favorables para el aprendizaje y el intercambio profesional, encuentran otras características en el trabajo que van realizando, como una comunicación asertiva, un trato humano que ayuda a la horizontalidad, además brindan ambientes de confianza. La preparación profesional resulta importante desde la perspectiva de los recomendantes, pues demuestran que esto les brinda mayor certeza en las acciones que ellos realizan y tienen fundamentos sólidos.

### *Hallazgos*

A pesar de las características diferenciadas de los casos antes expuestos, cabe destacar que se encontraron similitudes en cuanto a la percepción que tienen los recomendantes de las prácticas exitosas, enumerando a continuación las más destacadas.

En todas las entrevistas de los casos se reconoce que los docentes tienen y aplican un dominio curricular a partir de la condición de haber ingresado o promovido por el examen de oposición; por tanto, utilizan ese conocimiento en la función que desempeñan en la actualidad.

En los casos del director, supervisor y asesor técnico pedagógico destaca la formación profesional como una característica recurrente; el reconocimiento de una formación adicional como una carrera afín o posgrado a la que el perfil requiere, brindó a los recomendantes la percepción de que realizan mejor sus tareas, pues esta formación de posgrados o diplomados les brinda herramientas necesarias para destacar en lo que hacen.

En los casos de docentes noveles se encontró que los recomendantes consideran que la utili-

zación de recursos didácticos ha generado percepciones de cambio e innovación, también que utilizan la evaluación como un referente en su práctica cotidiana, además de generar estrategias de seguimiento a cada uno de sus alumnos. Asimismo reconocen que a los docentes que no cuentan con formación adicional les interesa su desarrollo profesional y se ocupan de ello integrándose a comunidades de aprendizaje.

En todos los casos, destaca la percepción del liderazgo visto en los docentes noveles por sus recomendantes, en la forma en la que se desarrollan con sus alumnos al incentivarlos, con los padres de familia al integrarlos en las actividades y con los demás compañeros generando propuestas y apoyándolos.

En los directores se percibe un liderazgo cooperativo en el que se integran a la comunidad escolar en las decisiones que impactan en la escuela; con los supervisores y asesores técnicos pedagógicos generan ambientes de trabajo de reflexión y análisis con los docentes con quienes interaccionan.

Cabe señalar que dentro de la investigación se encontró en todos los casos un indicador que surgió en la aplicación de las entrevistas y que se encontró en la dimensión actitudinal, referente a la comunicación, respecto a la cual los recomendantes ponen énfasis en la efectividad de la comunicación y la empatía que generan los casos con las personas que lo rodean.

Es decir hacen uso de habilidades de comunicación efectiva, las cuales constan de: escuchar y saber escuchar es lo más importante de una buena comunicación y tal vez lo más difícil para ello, prestar atención, la escucha. Dejar de hacer otras cosas, y atender lo que dicen, evitar interrumpir, no preparar la respuesta antes de que el otro termine de hablar: “hablar para comprender y no para responder”, ponerse en el lugar del otro (empatía).<sup>3</sup>

Estos indicadores que han surgido de esta investigación pueden ser valorados e incluidos en los perfiles, parámetros e indicadores de cada una de las funciones antes descritas.

3. Tomado y adaptado de Claudia Romagnoli, *Cómo lograr una buena comunicación con los hijos*. <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ValoresEticaYDesarrolloSocial/emocional/Fichas/Para-lograr-unabuena-comunicacion.pdf>. Consultado 20/08/2016.



# Prácticas educativas exitosas en cada nivel de la educación obligatoria

## Educación preescolar

*Sandra Cristina Machuca Flores*

**E**n este texto se presentan estudios de casos en el nivel de preescolar cuyo objetivo es caracterizar la práctica educativa de los casos exitosos del periodo de reciente ingreso y promoción 2014-2016 de docentes, directores, supervisores y asesores técnicos pedagógicos. Los casos que aquí se presentan son dos docentes, una directora, dos supervisoras y un asesor técnico pedagógico (ATP) en educación preescolar. El último grado de estudios de las dos docentes es nivel licenciatura, en la directora maestría, en el caso de las supervisoras una con licenciatura y la otra con maestría; por último, el caso de la asesora técnica pedagógica cuenta con maestría. En las docentes de preescolar la mejora escolar se caracteriza por tener una orientación práctica a través de la influencia de líderes que buscan “cambiar el centro educativo o mejorarlo”, en donde un factor importante es la colaboración, compromiso y liderazgo. En el caso de las docentes, permiten a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, promueven la colaboración y el trabajo en equipos, ya que éste establece mejores relaciones con los demás alumnos, aprenden más, les agrada la escuela, se sienten motivados, aumenta la autoestima y aprenden habilidades sociales efectivas al hacer grupos cooperativos, como se muestra a continuación en entrevistas con padres de familia:

No dejaba las planas como las otras maestras, y cuando menos acordé mi hija estaba leyendo y escribiendo; aprendió jugando, no con una presión, no como algo

cansado. Tengo otro niño que estuvo en este Jardín, pero tuve ese proceso de mi mamá que me mimaba, y me la pasaba diciéndole: “Aprende, mira la sílaba, júntala, etcétera; mira cómo se arma, cómo suena”. Es por eso por lo que noté la diferencia (P12EMF).

Recuerdo el día de la fiesta de los cien días; cada día repetían un número, iban avanzando por día los números, cuando llegaron al cien, los alumnos hicieron una fiesta y eligieron el tema, recuerdo que fue de hadas y piratas, ella llegaba motivada y me decía: “Mami, te voy a repetir los números que ya me sé”. Ella sentía que tenía un objetivo al llegar al cien, y estaba motivada por aprender los números y escribirlos (P4EMF).

La directora del plantel, en el cual se sigue el caso de una de las docentes, menciona en una entrevista que en ciclo escolar de los seis grupos se cambiaron tres profesores, entre ellas la docente de quien se está siguiendo el caso. Ella llegó al jardín de niños y cambió la dinámica entre sus compañeras de trabajo y la relación entre los padres de familia, con una apertura para escucharlos y con evidencias de que sus hijos e hijas aprendían haciéndolos partícipes en dinámicas con el grupo; como se menciona a continuación en entrevistas de sus compañeras del jardín de niños y una madre de familia:

Al principio fue de: “Tú eres de las nuevas y nosotros somos de las viejitas”, sin querer lo hacíamos claro, pero ahora que la he ido conociendo se me hace un equipo muy bonito, porque todas se apoyan, no existe la envidia; porque si alguien tiene algún problema, Pau dice: “No te preocupes, yo te ayudo”. Ella ha logrado que formemos un solo equipo y nos apoyemos entre nosotros, y nos dice: “Mira, si no te salió haz esto”. Cuando ella llega cambia la relación del equipo por

su forma de ser, valora el trabajo de cada una de nosotras y de los intendentes; siempre con disposición de ayudar si alguien lo necesita, tanto en lo laboral como en lo personal. Tiene una energía que motiva (EACP5).

Tenemos buena relación ahora que se acaban de retirar las maestras que ya estaban. Ella fue mi compañera en la Normal de Educadoras en la misma generación. Ella es accesible con todas, le gusta apoyar a las demás compañeras, y eso es importante para el equipo de trabajo (EDAP3).

Nosotras llegamos juntas con lo del problema del Jardín, nos citaron juntas en la Secretaría de Educación; ahí la conocí junto con la maestra de Música, y a partir de ahí empezamos a vivir el proceso juntas (EDMP4).

Nos dio la apertura a los padres de familia de acercarnos con ella y comentarle lo que sea, como si teníamos alguna preocupación como papás o alguna inquietud. La maestra siempre fue muy abierta para escucharnos, muy paciente para explicarnos. Recuerdo que le comenté que mi niña andaba como cansadilla, y al comentarle (a la maestra), la niña tuvo una respuesta diferente, estaba más contenta, algo platicó con ella (E1MFP5).

En ambos casos, parte de su práctica exitosa se orienta en aspectos que tienen que ver con su forma de organizarse para trabajar y su preocupación para brindarles un extra en relación con el buen comportamiento y el respeto hacia los demás. Esta aportación tan sutil y de alto impacto educativo es lo que ha llamado la atención de la comunidad y que ha permitido a su vez que el resto del colectivo también enriquezcan su práctica docente, con aquellos aspectos que no son tan evidentes en el currículo y que sin embargo forman parte de una acción educativa respecto a las relaciones saludables. En ese contexto, la directora nos comparte lo siguiente:

Yo ya había entrado a los grupos, y Sheila trae una organización y estilo [...], y le ha funcionado; aparte, es muy ordenada en lo que hace, es muy organizada. O sea, ella no sé si tenga el impacto de que trabaja también en un colegio pero hay cosas que las mamás están encantadas con ella también, porque no es sólo lo educativo, es más formal, le pone cierto toque de formalidad, un ejemplo es que: en los primeros eventos el año pasado, acabábamos de llegar, y tuvimos el evento de

septiembre, el grupo de ella fue el único que al final de su presentación dio una caravana agradeciendo los aplausos. Entonces, como que los demás ya lo implementaron, porque fue padre, y los niños así como muy formalitos, pero a los papás como que eso también les gustó (ED).

¡Ella comparte!, ¡eso es bueno! y las otras compañeras tienen la apertura de aprender y de aceptar cosas que a ella le funcionaron [...] Si le fue exitoso, vamos aplicándolo para ver cómo nos va a nosotras, y si les funcionó a todas, pues fue una práctica exitosa y otra para quedarse y se queda (ED).

Por otro lado, en el caso de las docentes su principal reto es respetar las características individuales, el ritmo y el estilo de aprendizaje que cada niña y niño tiene; ésta es una virtud en la que los docentes se deben de enfocar. Por otro lado, ellas tienen estrategias de aprendizaje para que sus alumnos aprendan a través de la experimentación directa, con el objeto de lograr el conocimiento, es decir, los llevan a que manipulen las diversas herramientas de mediación, para que las niñas y niños observen, pregunten, expliquen, busquen soluciones y expresen sus ideas, hallazgos o conclusiones.

Asimismo, en el desarrollo profesional docente es importante que los y las docentes tengan capacitación de calidad, y para lograrlo tienen que pagar cursos fuera de lo que se oferta en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, y en la Secretaría de Educación.

En el caso de la directora, como parte de su gestión empodera a la comunidad educativa, tiene comunicación constante y clara respecto a las necesidades del plantel; la comunicación con los padres de familia ha sido de manera directa. Un objetivo ha sido que los padres de familia estén involucrados en los planes de mejora de la escuela, opinen y tengan la confianza de participar y hacer comentarios referentes a los aspectos que requieren para lograr un trabajo en conjunto. Las docentes les invitan a sentirse parte de un proyecto compartido con el beneficio de lograr mejor aprendizaje de sus hijos.

Les informo que el viernes pasado tuvimos nuestra primera sesión ordinaria de Consejo Técnico Escolar, y en esa reunión, nosotros, platicando como colectivo

con todas las maestras, pues descubrimos, a partir de lo que se alcanzó a obtener como información, que la convivencia sana en esta escuela es importante, bastante importante. Es un mal social la violencia que vivimos. Diría yo que, ya la consideramos *normal* cuando está mal decirlo, pero es real. En las escuelas tenemos que trabajar para que esto no sea así, es decir, que los niños no vean normal el pelear, el ofender verbalmente, el dañar físicamente, el dañar psicológicamente, porque los niños también realizan acciones que psicológicamente afectan a otros niños. Las burlas, por ejemplo, son tan simples para muchos de ellos, y sin embargo tan impactantes para ellos mismos. Muchas veces van perdiendo la autoestima a partir de que un compañero se burla por lo que dijo o por lo que hizo; van perdiendo la confianza en ellos mismos. Por esa razón los Comités de Participación Social (CPS) tienen una función específica, y cada función de estos CPS tiende a favorecer este tipo de situaciones que vivimos en las escuelas, y quiénes mejor que lo pueden trabajar si no son ustedes, los padres de familia. Reitero mi agradecimiento y reconocimiento, y cuentan con mi apoyo para cualquier situación que ustedes necesiten en cuanto a la enseñanza que se imparte en esta escuela y en cuanto a los trabajos educativos que se realizan en la misma (VCPS101016).

Por lo tanto, la práctica docente como práctica social adquiere un mayor significado a partir de coordinar los esfuerzos de su colectivo docente, ha fortalecido su gestión directiva potenciando los aprendizajes adquiridos en otros contextos profesionales y a partir del estudio autónomo y autodidacta que su función le ha requerido, ha logrado una organización basada en la sistematización de los procesos de gestión es por eso que le ha merecido por parte de las compañeras docentes y directivos un reconocimiento a su eficiencia y capacidad, así como a su calidad profesional para motivar e incentivar la preparación permanente de las docentes a su cargo, como se afirma:

*D:* Aquí nos habla que el objetivo del nuevo modelo educativo, ¿es?

*E:* Enseñar a pensar a los niños.

Contribuir a enseñarles a pensar por sí mismos, respetarlos y darles ese apoyo.

*E:* Es interesante porque hacen una división entre el conocimiento y otros aprendizajes, y cómo somos un ser.

*E2:* Nos habla de mensajes claros. Está muy enfocado en el desarrollo personal y social, en las emociones y la autonomía curricular.

*D:* De acuerdo con su nivel.

*E:* En relación con la persona humana.

*D:* Me siento muy feliz porque es lo que hemos estado haciendo, enfocándonos en la parte humana del currículo de la educación básica; y ahora desde una nueva organización curricular. Vamos a identificar los saberes previos en equipos de dos personas, en binas (va mencionando los pares) (se levanta después de dar la explicación de lo que se está solicitando a través de la Guía... Se trabaja en binas, y ella observa, a cada bina, toma fotos) (“listas”, hace un gesto con su mano en la mesa), pide que cada bina haga una síntesis de lo leído y analizado, va nombrando: “Equipo número 1, equipo número 2, equipo número 3, equipo número 4”, esa hojita la vamos a conservar, nos vamos a ir de la página 33 a la 36. Si se reparte la información antes, ya no hay saberes previos. Página 36, Propuesta Curricular. ¿Para qué aprenden los alumnos en una escuela?

*E:* Para adquirir habilidades, para resolver sus problemas cognitivos y del entorno.

*D:* Para eso aprenden.

*E:* Su mismo lenguaje se amplía más [...]

*D:* ¿Para qué más?

*E:* Aprenden para la vida, para saber [...]

*E:* Los niños en la comunidad socializan con los que no son muy abiertos (CTEFI0816).

Los casos que se presentan a continuación corresponden a dos supervisoras que para consolidar la primera concepción de éxito de los recomendantes es que tienen el dominio del currículo; toman en cuenta las características del personal a su cargo para dirigirse a ellas o ellos; reconocen el trabajo de las directoras y docentes, y consideran que utilizan la reflexión sistemática sobre la práctica profesional; asisten a cursos; comparten lo que aprenden y; fomentan el compañerismo, como se muestra a continuación:

Sí, se ve reflejado en sus informes realizados y expuestos en las reuniones técnico-pedagógicas del sector y en los CTE (E2.SUP.PRE\_1.FPB).

Ella es una persona cercana a nosotros; procura abordarnos, platica con nosotros antes de pedirnos resultados del trabajo; siempre nos saluda, nos pregunta, nos da seguimiento de cualquier asunto que tengamos;

está en la mejor disposición todo tiempo, de escucharnos de lo que se nos ofrezca como personas (E1.SUP.PRE\_1.FPB).

Reconoce el trabajo de cada una, reconoce lo que debe trabajar con cada una de nosotras (E3.SUP.PRE\_1.FPB).

Es una persona muy puntual, precavida, trata de tener todo a tiempo, previene cosas, está muy al pendiente a que se lleve todo a cabo (E3.SUP.PRE\_1.FPB).

Las condiciones de los maestros de educación básica han cambiado, las reglas son más explícitas y se le da mayor seguimiento a su implementación por parte de la autoridad, quienes ponen mayor énfasis en lo normativo. El documento *Parámetros, perfiles e indicadores* se ha convertido en una herramienta versátil que es usada por ambas supervisoras como temario para preparar los exámenes de ingreso y promoción, para la evaluación y autoevaluación de los agentes educativos, para la elaboración de los planes anuales, entre otros aspectos.

Ante este nuevo contexto, los profesionales de la educación, que de alguna manera los podemos identificar como exitosos, enfrentan el reto de comprender este modelo, adoptarlo y adaptarlo a su práctica cotidiana. La primera reacción ha sido, a corto plazo, su implementación sin mayores adecuaciones, pero a pesar del breve lapso que tiene esta propuesta ya se aprecia el dominio e inicio de algunas propuestas innovadoras.

Si bien es cierto que la Reforma Educativa privilegia los resultados como base para la evaluación, existen evidencias de que los procesos apuntan hacia la mejora y se manifiestan en el mayor compromiso y responsabilidad de los agentes educativos, y en mayor rigurosidad y sistematización en la evaluación formativa y permanente. Un reto mayúsculo es impulsar, enriquecer, fortalecer e institucionalizar la transformación de los colectivos escolares en verdaderas comunidades de aprendizaje, que sean profesionales, dinámicas, autocríticas y realmente autónomas.

La formación inicial en México en los últimos años enfrenta retos históricos, incluso en la misma formación de los docentes de las Escuelas Normales, en la renovación pertinentes de sus planes y programas de estudio, en una vinculación más estrecha entre docentes de las de dichas

escuela, los estudiantes y la práctica cotidiana de las escuelas de educación básica para no repetir el fenómeno de que los recién egresados de las Escuelas Normales son los candidatos emergentes que demanda actualización de sus saberes al incorporarse al servicio.

Por otro lado, se requiere un fuerte proceso de formación y profundización en los enfoques, alcances, usos e instrumentos de evaluación que posibiliten al docente realizar diagnósticos asertivos y pertinentes que puedan ser el soporte de una planeación cercana a los aprendizajes de los alumnos.

Por último, se da a conocer el caso de la asesora técnica pedagógica (ATP) que tiene el reconocimiento por parte de sus colegas y autoridades educativas, ya que cuenta con diversas características que la distinguen profesionalmente; corroborado a través de entrevistas y registros anecdóticos realizados en diferentes eventos de su práctica educativa. Fue el primer lugar de prelación como ATP en Matemáticas, como se afirma en la entrevista: “Ella fue el primer lugar de prelación como ATP en Matemáticas [...]” (EPE1.ATP.PRE-2.MM-PB).

Domina de manera prominente los contenidos y su didáctica desde el enfoque actual por competencias; parte de observaciones y visitas a las escuelas junto con la supervisora, con quien establece una ruta de acompañamiento por jardín de niños, bajo un plan organizado, como se observa:

Las visitas las hago directamente como supervisora [...] y ella como ATP. Me acompaña y hace sus observaciones, ella en lo académico y yo en lo administrativo. Luego nos sentamos a recuperar y dialogar. Ahí tomamos acuerdos a partir de lo observado, y calendarizamos las actividades acordadas para las siguientes visitas. Todo con base en lo observado (EPE1.ATP.PRE-10.MM-PB).

Sí, cuando llega alguna visita, ya sea de acompañamiento o capacitación, me muestra su plan de organización, donde plasma sus objetivos de esa visita (EPE2.ATP.PRE.-1.MM-PB).

La versatilidad de acciones y acompañamiento por parte de la asesora favorece muchos avances en relación con la formación continua de direc-

toras y educadoras de la zona, sin duda originadas por la apertura y cercanía que tiene con la supervisora, con quien realiza todas las tareas de seguimiento, gestión y apoyos de la zona.

En la Ley de Servicio Profesional Docente esta función forma parte de las tareas propias de la supervisión, y su asignación es sólo por dos años. Si bien es cierto que participan en exámenes de evaluación, sólo se les promete, una vez aprobado, entregarles un nombramiento definitivo, pero a distancia de cerca de cuatro años de la Reforma Educativa actual, no existe este tipo de nombramiento como tal, a diferencia de las funciones de docente, director y supervisor. Para ATP sólo refieren asignaciones temporales, como se menciona a continuación:

Lanzaron una convocatoria “a lo borras” [...] Presentaron el examen, al inicio, alrededor de 25 profesores en el salón que yo estuve. Había siete salones más para ATP de todos los niveles de básica, y varias sedes [...] Sólo acreditaron 111 de todo el estado de todos los niveles y de los dos subsistemas. De preescolar ocho federales y ocho estatales. No ha habido desertores, y nos hemos apoyado mucho para no claudicar (ED).

Cuando recién aprobamos, a las de doble turno se les permitió que brindaran asesoría en los dos turnos, pero ahora ya no se les permite, sólo se nos dio un turno [...] Y ahora la confusión es ¿cómo van a hacerle con sus plazas que dejaron? [...], ¿regresan a las dos?, ¿o seguirán como ATP en un turno y en el otro como educadora?, pues así ya no conviene [...] Otra de las cosas es que te evaluaron por un campo formativo, pero asesoras de todos los campos [...], no sólo te centras en tu campo, como dice tu nombramiento [...] Eso es ilógico (E.ATP.PRE-17.MM-PB).

Los ATP hasta ahora evaluados van logrando avances importantes en sus zonas, pero parece que el sistema no se percata de ello. Su labor es fundamental, ya que todos los profesionales en servicio requieren de acompañamientos que les permitan analizar y reflexionar sobre el desarrollo de sus prácticas, tarea que los asesores técnico pedagógico (ATP) que actualmente cuentan con su asignación temporal, se encargan de llevar a cabo.

Por otro lado, existe apoyo por parte de los supervisores y lo consideran valioso y necesario.

Pero mientras el sistema no se interese por otorgar mayor visión y consolidación de esta función, no se podrán visibilizar los éxitos alcanzados hasta el momento:

Las muchachas han estado en PEC (Programa de Escuelas de Calidad) y han obtenido recursos [...], pero no siempre hay [...], nos falta mayor compromiso de formación continua [...], pero el sistema no se interesa por nada [...] Al menos ellas van avanzando en su trayecto formativo porque seremos evaluadas (E.ATP.PRE-27.MM-PB).

Algunas de las principales sugerencias que en esta fase descriptiva se obtienen son:

Falta la fase de mayor análisis para obtener elementos más relevantes que permitan fortalecer y enriquecer esta función tan valiosa en el sistema educativo.

Implementar un sistema de evaluación que favorezca a los asesores técnicos pedagógicos (ATP) para no abandonar ni desertar de su función, sino que se le brinde mayores estímulos y reconocimientos para su permanencia y acreditación.

Brindar un sistema de formación continua para los ATP que les permita obtener mayor grado de estudios doctorales especializados en el nivel de preescolar, y se consoliden como asesores de alta calidad educativa en Jalisco.

Para finalizar, en el desarrollo profesional se requiere una política más clara para asignar los roles de las diversas instancias formadoras de docentes en servicio, en sus diferentes funciones; el fortalecimiento de las instancias más cercanas a la escuela, como son: las figuras directivas, de supervisión y de apoyo técnico pedagógico. Se requiere la estabilidad laboral y normativa con la asignación de nombramientos definitivos para que los ATP logren permanecer en sus zonas y continúen por varios años en procesos constantes de mejora; brindar acompañamiento y apoyo a su labor a través de congresos, seminarios y espacios de intercambio técnico-pedagógico. Asimismo, en las docentes de preescolar la mejora escolar se caracteriza por tener una orientación práctica a través de la influencia de líderes que buscan “cambiar el centro educativo o mejorarlo”, por lo que utilizan el trabajo colaborativo como una de sus estrategias principales.

Pensar en transformar la práctica implica que se establezca y coordinen ambientes de aprendizaje complejos, que les presente a los alumnos un conjunto de actividades acordes con su nivel de desarrollo y aprendizaje para generar la comprensión del objeto de estudio, apoyados en relaciones de colaboración con los compañeros y con el propio docente.

## Educación primaria

*Sandra Cristina Machuca Flores*

Este informe presenta parte de la investigación de seguimiento y recuperación de la práctica educativa de docentes que obtuvieron su plaza o promoción a través del sistema de evaluación educativa diseñado y operado por el INEE, a partir de la metodología de estudio de casos. Se realizó el estudio y seguimiento de docentes que obtuvieron promoción a cargos de director, supervisor, asesor técnico pedagógico e ingreso del nivel primaria en la convocatoria 2015-2016. Se logró documentar su hacer al recoger evidencias de las condiciones y estrategias que utiliza en su práctica cotidiana y que dan cuenta de procesos educativos que son considerados y percibidos como exitosos en el contexto en que se encuentran.

Para la selección de los sujetos se cuenta con la primera condición de ser idóneos para el Examen de Oposición. Además de recomendaciones, en su mayoría de la autoridad superior inmediata de los sujetos. Estos recomendantes subrayan que las acciones que emprenden los docentes en su labor cotidiana son destacadas, definen a los sujetos como exitosos en su práctica a pesar de dificultades en sus respectivos contextos.

Los sujetos que se documentaron en su práctica fueron: dos docentes de nuevo ingreso en el servicio; cuatro de promoción de función, de quienes tres son directores, un asesor técnico pedagógico de educación especial, y un supervisor del estado de Jalisco. Se realiza un análisis contrastando el contexto con un caso de una docente que labora en Zamora, Michoacán, lo que permite ver una muestra de las condiciones del contexto en las que labora y cómo sale avante en su práctica, considerándose exitosa.

El proceso del análisis estuvo sustentado en el *marco comprensivo de la eficacia escolar* de Murillo. El modelo cuenta con siete componentes, de los cuales los primeros se refieren a los objetivos de la institución y sus resultados; los siguientes hacen referencia al proceso y evaluaciones; los últimos se refieren a las condiciones y el contexto tanto externo como interno de la institución. El modelo permitió tener una orientación como punto de partida para el análisis de las prácticas en sus diferentes dimensiones, y ha sido ampliamente interpretativo persiguiendo las directrices marcadas por los objetivos teóricos y pragmáticos de esta investigación.

Se logra documentar resultados finales. En los casos de primaria destacan acciones emprendidas relacionadas con el liderazgo, en específico la empatía y la relación de poder que ejerce cada sujeto en su contexto. Se percibe a los sujetos como exitosos porque al llegar ellos a sus puestos y emprender las primeras acciones, se notan cambios para la mejora y que a su vez tienen relación con la eficacia escolar. Se destaca la formación docente constante en diferentes niveles, además de la actitud y habilidades que esta constante capacitación desencadena en los sujetos; se localizan competencias laborales en la trayectoria de cada sujeto y que han fortalecido con constante capacitación y actualización. Eso ayuda en gran medida a asumir el reto que el nuevo puesto les demanda.

### *El contexto*

En el caso de docentes en promoción a cargos de dirección, asesor técnico pedagógico y supervisión, respectivamente, se logra identificar que son sujetos que cuentan con una trayectoria laboral de entre cinco y 20 años de experiencia en el puesto anterior, por lo que conocen el funcionamiento de las escuelas desde la docencia. Otra característica de los sujetos es su trayecto formativo, el cual está conformado con constante capacitación de diferente índole, como: posgrados, diplomados, cursos, talleres, etcétera; lo que probablemente los motivó a realizar el Examen de Oposición, y después resultar ser idóneos. Las escuelas en las que fueron asignados son centros de organización completa ubicadas en zonas suburbanas y urbanas. La comunidad escolar en la

que las escuelas están incorporadas es un contexto de bajos recursos, pero con un grado de marginación baja o muy baja (conapo.gob.mx, 2010); con padres de familia que se encuentran ausentes por las ocupaciones de trabajo.

Las escuelas presentan elevados índices de prácticas delictivas, así como alto nivel de ausentismo de los alumnos. Según los resultados de Planea de 2015, en cada escuela los alumnos evaluados se encuentran en el nivel I, que es insuficiente y están por debajo de la media nacional (*Planea resultados 2015*).

En contraste con el caso que se ubica en el estado de Michoacán, el docente frente a grupo está situado en un contexto en el que, habiendo presentado examen para obtener la plaza en el sistema oficial, requiere integrarse a las instituciones educativas, permaneciendo oculta la identidad profesional en cuanto a su calidad como “idóneo”. Prácticamente sólo el personal directivo, el supervisor y las autoridades en el estado conocen la forma en que esta profesional fue asignada. En muchos casos requieren mentir, afirmando que han “comprado” la plaza (práctica que ha sido común en la región) o que lograron acceder al realizar el trámite con alguna persona que se jubiló y que les está “pasando” la plaza.

La selección del sujeto de investigación se efectuó a partir de la sugerencia efectuada por recomendantes, que en la mayor parte de los casos se suscitó por la autoridad inmediata y padres de familia de cada uno, pues mantiene una estrecha relación al ser observadores del trabajo que realizan los sujetos investigados. Se consideran exitosos partiendo de su criterio y experiencia, basados también en aspectos que consideran o perciben como parte del éxito. Coinciden en que a su llegada y ejecución de sus primeras acciones en la gestión, se notan cambios para la mejora en las instituciones, y los alumnos en el caso de ser docente, los recomendantes reconocen prácticas innovadoras, el compromiso ético que les requiere su función, la capacidad de toma de decisiones asociadas al liderazgo y el manejo de conflictos.

Para enmarcar el funcionamiento de la escuela y la importancia que tiene el contexto dentro de ésta, se tomará como referencia el marco comprensivo de Murillo, quien expone tres conceptos en el marco de la eficacia escolar en un primer momento en el contexto, que son: la

presión, los recursos y la mejora de la escuela. Los casos que se comprobaron están compuestos por tres docentes promovidos a función de dirección, un asesor técnico pedagógico de educación especial y uno a supervisión, además de tres casos de docentes de nuevo ingreso en el nivel primaria de la educación básica. A continuación se describe lo que se logró documentar en los sujetos de acuerdo con la función que desempeñan en la escuela, iniciando con las conclusiones de los factores contextuales externos.

En cuanto a los factores contextuales externos de docentes promovidos, en los casos de docentes promovidos a directores de educación primaria se documentó por medio de entrevistas que los proyectos emprendidos para la mejora en cada una de las escuelas fueron en gran parte diseñados en función de la presión sociocultural del contexto inmediato de la escuela; presión que se traduce de la creencia social que deposita cierta esperanza en que los alumnos obtendrán de su proceso formativo mayores oportunidades de éxito en su vida futura. Los directores identifican y reconocen que la presión de las circunstancias de la institución en relación con el alumnado ha generado que los docentes inicien un plan de mejora, en especial los turnos vespertinos con bajo alumnado. La presión se convierte en un estímulo positivo si los centros son capaces de mejorar de manera autónoma (Murillo y Krichresky, 2014). Por tanto, los directivos crearon talleres extraescolares que apoyan la formación de los alumnos de acuerdo con las necesidades que el contexto les demanda, mencionando algunos ejemplos como: talleres de computación, inglés básico y talleres de oficios; con la intención de desarrollar habilidades básicas en los alumnos, que les permitan desempeñarse en algún trabajo no profesional a temprana edad, con base en el contexto socioeconómico precario en el que viven y la corta trayectoria académica que alcanzan.

En cuanto a la colaboración, los directores han diseñado una serie de estrategias como respuesta a los diferentes problemas de organización. Éstas no se llevarían a cabo sin el apoyo de su colectivo, es por eso que los recursos tanto de infraestructura como humanos son fundamentales en los procesos de mejora que estos sujetos dirigen; por tanto, los directores se han apoyado en sus docentes, como se menciona en

las entrevistas. Al recurrir a personalidades de mayor experiencia dentro de sus colectivos, esto les ha resultado favorable, pues por un lado los ve como guías en situaciones que no había enfrentado con anterioridad o como elementos de apoyo respecto a situaciones que no dominan. Además reconocen que con la participación del colectivo pueden intercambiar experiencias en busca de mejorar sus procesos.

La parte de la gestión de recursos para las instituciones ha representado un desafío en ellos. De modo que han llegado a las escuelas con pocos recursos y con una notoria desconfianza por parte de padres de familia, fundamentada en experiencias negativas de años anteriores; por consiguiente, las primeras estrategias de los directores en cada una de sus escuelas ha sido integrar a los padres de familia en actividades donde antes no participaban. Sus estrategias de involucrar a los padres de familia de manera progresiva y la rendición de cuentas les ha brindado mayor confianza ante la demás comunidad escolar. En la misma línea de gestión, ha solicitado la intervención de diferentes programas municipales y apoyos de parte de la Secretaría de Educación Jalisco, para satisfacer necesidades de las escuelas, como: la instalación de mallas sombras en las escuelas; habilitación de los espacios abandonados, como la biblioteca escolar; la integración de la unidad USAER; rehabilitación de los espacios de biblioteca en algunos casos, entre otros.

En el caso del asesor técnico pedagógico, el perfil que ha construido con el paso de las experiencias como asesora académica en diversos programas educativos, le permite contar con un gran bagaje de elementos y conocimientos para convertirse en apoyo académico importante como ATP en escuelas de educación especial. El asesor implementó talleres sobre el uso de materiales didácticos con maestros de USAER y CAM con directores, realizó seguimiento del trabajo implementado en el aula por los docentes en el uso del material didáctico; y con los directivos que asistieron al taller, gestionó y desarrolló talleres de habilidades sociales con equipo de apoyo, realización de reuniones de trabajo para el desarrollo de habilidades sociales con padres, elaboración de actividades para el desarrollo de habilidades sociales con alumnos, ejecución de reuniones de trabajo para el desarrollo de habili-

dades sociales con maestros, uso de los espacios y recursos materiales bibliográficos y didácticos para favorecer la participación y sana convivencia entre los alumnos y comunidad educativa; y para la comunidad educativa se llevaron a cabo talleres para el desarrollo de la autoestima; y para el equipo de apoyo se implementó el taller de autoestima y salud.

En este marco de avance, como zona escolar, se aprecia con mayor claridad una práctica exitosa de asesoría técnico-pedagógica, la cual se implementa a partir de una cadena de estrategias y acciones que favorecen la formación en la práctica de docentes y directivos.

Los factores contextuales externos también incluyen a los docentes frente a grupo. Los recursos que ofrecen las instituciones donde están inmersos los sujetos de investigación son de condiciones precarias; las escuelas son edificios viejos con carencias de infraestructura y escasos materiales didácticos. Esta situación pone a prueba la eficacia de los docentes, quienes demuestran su capacidad creativa al aprovechar lo que tienen para alcanzar las metas fijadas.

Las iniciativas individuales no son suficientes para lograr cambios en la mejora. La investigación da cuenta de que los docentes comienzan con proyectos particulares en donde las familias pueden participar con la escuela, aunque son actividades principalmente recreativas o culturales, pero que poco a poco van generando sinergias. “La comunidad puede ‘entrar’ a la escuela a través de proyectos que invitan a las familias y otros agentes de la comunidad a participar de alguna propuesta o programa en concreto” (Murrillo y Krichesky, 2014: 82). De esta manera, los docentes se han apoyado con los padres de familia y de lo que les ofrece el contexto para llegar a sus metas.

En los CTE se demuestra que el estilo de liderazgo que se vive dentro de los sujetos de investigación es de un estilo que está enfocado en los aprendizajes de los alumnos, así como en el apoyo de los compañeros docentes, no tanto como una persona que impone sus puntos de vista sobre los demás; se destaca que no temen adquirir nuevos compromisos y estar comprometidos con los procesos de mejora.

Se puede ver el compromiso que los docentes tienen con la educación. Se tiene una cultura de

la mejora mediante la cual se está creando una nueva forma de acercarse a la transformación educativa desde su práctica docente. Los maestros mantienen altas expectativas de sus alumnos, y los logros que pueden alcanzar con ellos.

### *La institución*

Cada individuo es pieza fundamental en la mejora escolar. Como institución, los docentes son agentes importantes de cambio; sin embargo, es importante resaltar que el trabajo individual o aislado no sería duradero si ellos no se coordinan y logran contagiar al resto de los integrantes de la comunidad escolar. Como lo menciona Murillo, existen factores como: cultura, resultados y proceso de mejora con especial énfasis en los centros educativos (Murillo y Krichesky, 2014) que pueden enmarcar prácticas exitosas documentadas en esta investigación.

En cuanto a los docentes que ya estaban en servicio y que obtuvieron promoción a cargo de director, asesor técnico pedagógico y supervisión, respectivamente, se encuentran algunas coincidencias en cuanto a la trayectoria laboral y formación docente. En casi todos los casos los docentes promovidos tienen experiencia en el puesto anterior, en un rango de cinco años como mínimo y veintidós como máximo, tomando la experiencia previa como una fortaleza en el desarrollo de futuras habilidades o competencias que requiere el puesto nuevo. De esa manera, la formación académica, en su mayoría con estudios de posgrado, cursos, talleres y diplomados, muestra que son sujetos que están en constante actualización y, sobre todo, muestran interés por entrar a un sistema de mejora académica propia. En las entrevistas, observaciones cotidianas y diarios de campo se logra visualizar cómo compaginan la formación académica previa y el trayecto formativo para utilizarlos en su contexto. La formación académica previa aportó en los individuos competencias para ser reflexivos, analíticos, y para la toma de decisiones en lo cotidiano.

Otra manifestación es que poseen un amplio conocimiento de las leyes, reglamentos, acuerdos y literatura para ejercer su función. Finalmente, otro punto es que establecen un clima de cordialidad y excelente comunicación en sus centros de trabajo, además de que generan redes de trabajo

entre escuelas, docentes y miembros de la comunidad. La personalidad de los sujetos incide ineludiblemente en el proceso de mejora, pues muestran empatía con sus docentes, y aparece cierto grado de autonomía cuando gestionan los recursos. Han dirigido a las instituciones en una cultura escolar de calidad, además de incentivar el compromiso de la cultura de inclusión.

Se logra visualizar en las prácticas un sistema de seguimiento a casos de niños en conflicto de propia elaboración; en otros casos se toman los sugeridos por la autoridad educativa, además de un esquema de observación entre pares destinado a intercambiar formas de solución de problemas que se presentan en el aula y recomendaciones para la mejora de la práctica de los docentes o directivos.

Propiciar el trabajo colegiado desde el Consejo Técnico es también una característica muy identificable en la implantación de procesos de mejora en estas escuelas. Dicho impulso ha provocado / generado una cultura de visión compartida en la institución para aprovechar el aprendizaje de las experiencias previas y desarrollar mejores propuestas de cambio. En algunos casos se logró ver que implementan un sistema de citas con los padres de familia; siempre están presentes en el horario de entrada de los alumnos; son equitativos en la repartición de comisiones, utilizan instrumentos propios para dar seguimiento y aplicación de la estrategia global de mejora escolar, entre otras.

Se logró identificar en las grabaciones de los CTE que los directores utilizan este espacio como un tiempo en donde se determina cuáles son los avances que se registran en cada una de las prioridades, se evalúan los logros y se plantean las siguientes acciones a emprender o, si fuera el caso, las adecuaciones que tendrán que hacerse. La evaluación tiene un impacto directo en la práctica educativa, por ejemplo, cuando se realizan estrategias de inclusión de niños que presentan rezago educativo o algún problema. Estas acciones han sido dirigidas por los directores en un clima de respeto y colaboración, y han generado confianza con sus docentes. Además, se hizo evidente la formación profesional, visible desde el dominio y la forma en que organizan el trabajo en el CTE. Se destacan por ser carismáticos, mantienen una visión clara para formular

una misión compartida, son considerados con las individualidades de cada persona, son estimuladores intelectuales y motivadores de la mejora de la práctica docente.

El ATP promueve estrategias para que los directores reflexionen sobre lo que se hace para lograr modificar a partir del abordaje de lecturas teóricas y de documentos normativos: anima a los directivos durante los espacios de capacitación e intercambio para replantear la práctica que se viene realizando en los CAM y que requiere adaptarse a las nuevas exigencias de la educación inclusiva, que implica transformación de prácticas y de procesos de estudio.

#### *Docentes frente a grupo de nuevo ingreso: procesos de mejora*

Se destaca en los docentes frente a grupo que tienen disposición y una actitud de mejora continua; que están abiertos a la retroalimentación y a las nuevas formas de trabajo en el aula; que están comprometidos con su labor social en el arte de educar. El control del grupo es bueno, pues se muestra interacción con los alumnos, lo que indica que tienen comunicación y los hace participar. Se muestra un ambiente de trabajo en el aula en el que los docentes refuerzan las emociones de los alumnos con trato amable, utilizan actividades lúdicas e innovaciones con la música; incluyen el desarrollo emocional en el aula como un elemento indispensable para que se dé el aprendizaje; reflexionan acerca de su práctica docente; describen lo que hicieron y se cuestionan acerca de los resultados. Es así como se preguntan qué les faltó por hacer, qué pudieran mejorar o cómo se podría intervenir para que los resultados sean favorables; preguntan la opinión de los compañeros y aceptan retroalimentación.

Los docentes muestran dominio de los contenidos del currículo vigente, sus planeaciones se basan en el Plan y Programas de Estudio 2011 de Educación Básica Primaria. No sólo son previosores de los materiales que van a requerir, sino que las estrategias que se plantean para el grupo se acoplan a las características del grupo además de ser apegadas a la obtención de los saberes esperados. Aunque su concepción con respecto a la actual propuesta sea discrepante, cuentan con una organización de sus clases, tienen un trabajo

acorde con lo que se espera de un profesional de la educación en ese nivel, conocen de los planes y programas, y logran adecuarlos a las características propias de su contexto en aula. Se puede asegurar que cuentan con el conocimiento suficiente del currículo, pues “en definitiva, se llamará así al proceso de ir concretando el diseño, llevándolo a la praxis mientras se va adecuando a las necesidades de cada centro y de cada grupo-aula” (Campos, 2011: 80). De esta manera se ve presente la inclusión en el aula, pues las necesidades de cada alumno son tomadas en cuenta en la práctica educativa.

El caso de Michoacán también se caracteriza por un trato cordial. La docente se dirige siempre con respeto a sus alumnos y presenta estrategias que favorecen el aprendizaje, y permite que ellos tengan diversas experiencias de aprendizaje; atiende las necesidades que presentan los alumnos en específico. Los informantes coinciden en que presenta su planeación con puntualidad; manifiesta compromiso; una actitud de servicio y disponibilidad; establece buena relación con sus colegas, los padres de familia y los niños.

A diferencia del estado de Jalisco, en Michoacán los docentes de nuevo ingreso permanecen invisibles y prácticamente pretenden no figurar en ninguna actividad, para pasar inadvertidos. En lo particular, la docente está en una situación de anonimato en cuanto al origen de su plaza por la exclusión que impera en el estado. Si los docentes obtuvieron su plaza a partir de 2014 por examen de oposición, han sido sujetos de una serie de dificultades que les impide tener un rendimiento académico excelente; pues si manifiestan todas sus capacidades y dejan de estar encubiertas, pueden perder su trabajo. Las divisiones ideológicas en cuanto al origen de las plazas en las escuelas generan contextos laborales difíciles; así que los docentes que ingresan mediante hacen lo indispensable, con algunas innovaciones, pero manteniéndose al margen de las propuestas y toma de decisiones dentro de las reuniones del plantel. En ese sentido se considera que la observación realizada da cuenta de que, a pesar de eso, el sujeto investigado hace lo posible por crear su propio ambiente de aprendizaje en el aula, y mantiene estrecha comunicación con padres de familia, involucrándolos en actividades con sus alumnos; brinda atención

para la diversidad, atiende los canales de recepción de los alumnos y se destaca por ser inclusiva.

## Educación secundaria

*Fabricio René Orozco Sánchez*

El estudio está orientado a describir y comprender la realidad de la práctica docente en la educación secundaria. Se trata de identificar casos reconocidos como exitosos en funciones de supervisión, dirección, docencia y asesoría técnico-pedagógica en tres contextos diferentes. Las condiciones de estos casos son:

Docentes en servicio contratados a partir de los resultados de la evaluación presentados en 2014 ò 2015.

Supervisores, directores y subdirectores promocionados a través de los puntajes obtenidos en las evaluaciones presentadas.

Asesor técnico pedagógico incorporado al Servicio Profesional Docente en 2015.

La investigación en el nivel de secundaria tiene como muestra cinco casos de docentes que por su perfil son sujetos de investigación en el proyecto denominado “Evaluación y seguimiento del proceso de ingreso y promoción docente del periodo 2014-2016. Un estudio desde la práctica en educación básica”. La muestra está representada por un docente: maestro de secundaria técnica del medio suburbano; un subdirector del medio urbano; un director del medio suburbano; un supervisor del medio suburbano y rural y un asesor técnico pedagógico del medio urbano.

A continuación se presentan los hallazgos de la investigación de los casos referidos. Dichos resultados son producto del trabajo de campo realizado, correspondiente a la primera fase descriptiva y a la segunda fase interpretativa. Se presenta una caracterización de las prácticas que de manera individual dan cuenta de su desempeño exitoso en cada una de las funciones, pero sobre todo el texto da cuenta de un ejercicio de prácticas comunes en el nivel de secundaria que independientemente de la función, constituyen referentes que garantizan el buen desempeño de los sujetos de investigación.

El texto está dividido en cinco apartados que representan las categorías que enmarcan las

características de las prácticas de éxito que son comunes en los sujetos de investigación, independientemente de su función. Se presenta un apartado que devela el perfil profesional y personal de los docentes en cuestión, donde se pone de manifiesto la preocupación de éstos por su formación académica, pero también por su crecimiento personal. En un segundo apartado se pone de manifiesto la relación de empatía de los docentes con la nueva política educativa a partir de su concepción de la educación. En el tercer apartado se trata el tema del liderazgo y la percepción común que se observa en los sujetos de investigación, con base a un estilo democrático y horizontal. En el cuarto apartado se presentan las prácticas que tienen que ver con el trabajo colaborativo, cómo influye en el desempeño de sus funciones y cómo encuentra su potencial de acción en el Consejo Técnico. Por último, se presentan las estrategias de éxito que caracterizan el buen desempeño de cada una de las funciones en el nivel de secundaria.

Una característica que se hace presente en los sujetos de estudio y que influye poderosamente en el éxito de su práctica es que son educadores preparados: seres humanos comprometidos con su desarrollo profesional y preocupados por crecer y cultivarse como personas. El éxito de su promoción en el Servicio Profesional Docente no es casualidad, sino el reflejo de un esfuerzo consistente en su preparación. Prácticamente los cinco casos sujetos de esta investigación obtuvieron lugares de privilegio en la lista de prelación; producto de los resultados de las evaluaciones en sus respectivos concursos de oposición.

### *Los docentes de reciente ingreso y promoción de secundaria*

En el caso del supervisor de educación secundaria técnica, es un docente de carrera, con Licenciatura en Ciencias Sociales en el nivel de Educación Secundaria; ha trabajado en preparatoria y en Educación Normal. Su experiencia laboral incluye el haber sido coordinador técnico pedagógico de la Dirección General de Educación Básica, coordinador de programas nacionales y estatales de la Dirección General de Educación Secundaria, integrante del equipo técnico estatal para la Reforma de la Educación Secundaria, coordinador

del Equipo Técnico Estatal para la Reforma de la Educación Secundaria, coordinador del Área Técnica de la Dirección de Secundarias Técnicas. Los cargos mencionados tienen lugar dentro de la Secretaría de Educación Jalisco.

Antes de acceder al puesto de supervisor, se desempeñaba como jefe de Enseñanza de Secundarias Técnicas, y estuvo a cargo de la Coordinación de los Jefes de Enseñanza en el estado; lo que le aportó gran experiencia en el conocimiento de las escuelas, el trabajo con docentes y directivos escolares. Dicha experiencia ha sido relevante en su actual función como supervisor.

Es un maestro experimentado, reconocido en el medio de secundarias técnicas, que fue promovido conforme a lo que establece la Reforma Educativa y no por el tradicional sistema escalafonario. Su llegada fue bien vista y despertó altas expectativas, tanto de directivos como de docentes y personal escolar en la zona donde fue adscrito. Destaca la forma como él concibe la labor del supervisor: como agente de acompañamiento, asesoría y no tanto como un ente fiscalizador, como se entendía antes de la Reforma Educativa.

El maestro obtuvo el cargo de supervisión al haber ocupado el segundo lugar en el orden de prelación de los concursantes. Dicha posición le permitió elegir la Zona número 5, localizada en el sureste del estado, la cual abarca siete escuelas secundarias técnicas, teniendo como sede la Escuela Secundaria Técnica núm. 32 ubicada en Tecalitlán.

En cuanto al director de escuela secundaria técnica suburbana, ha sido profesor de matemáticas, español, computación y tutoría, así como coordinador de actividades académicas, de actividades tecnológicas, de servicios educativos complementarios y subdirector de la Escuela Secundaria Técnica núm. 39. Cuenta con varios reconocimientos, entre los que destaca el de capacitador de programas de fortalecimiento de las áreas científicas en secundarias y la Escuela Normal Superior de Jalisco a través de las tecnologías de la investigación y la comunicación, y reconocimiento por el buen desempeño en el manejo de equipos de cómputo. Además, es evaluador de funciones directivas avalado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (I). Es director de la Escuela Secundaria

Técnica núm. 101, cargo que obtuvo al haber obtenido el primer lugar en la lista de prelación del concurso de oposición para directivos en la promoción de 2015.

La subdirectora de escuela secundaria general urbana cuenta con maestría y doctorado que cursó en el Instituto de Investigación y Docencia del Magisterio. En los trabajos que ha realizado, demuestra que tiene un dominio de la pedagogía y liderazgo. Sus colegas la identifican como una persona preparada, responsable, con capacidad para trabajar de manera colaborativa y buena comunicación con los otros; mencionan que es una persona que sabe escuchar y se da a entender con los demás.

La docente obtuvo un resultado sobresaliente en el concurso de oposición para la obtención de la plaza de subdirector en el nivel de secundaria general. Quedó en el tercer lugar en la lista de prelación, lo que le ayudó a que fuera una de las primeras en seleccionar plaza. Así pudo elegir una vacante en la zona metropolitana de Guadalajara, que son de las plazas más cotizadas por estar en una zona urbana.

En el caso del docente de secundaria técnica en el medio suburbano, nació en la ciudad de Guadalajara y es el menor de cinco hermanos, de quienes fue el único que tuvo la posibilidad de estudiar y cursar una carrera universitaria; es egresado de la carrera de Filosofía por la Universidad de Guadalajara. Encuentra durante estos estudios su gusto por la docencia, lo que lo motiva a buscar trabajo en una preparatoria donde obtiene su primera experiencia en las aulas con la asignatura de español. Dicha experiencia le motivó a continuar por el camino de la docencia, encontrando una oportunidad en una escuela secundaria cercana a su casa; ahí trabajó durante tres años también con la asignatura de español.

Buscó la incorporación al sistema educativo a través de un examen de oposición, y en el año 2012 se incorporó al sistema, obteniendo 10 horas en el nivel de secundaria en una escuela ubicada en Atotonilco, Jalisco. Consciente de lo poco redituable que le era tomar esas 10 horas lejos de su ciudad y su familia, decidió correr el riesgo y sacrificar tiempo, dinero y esfuerzo con tal de ingresar al sistema y progresar.

Después de un año en Atotonilco, pudo cambiarse a la ciudad de El Salto, Jalisco. En esta posición pudo incrementar su carga de trabajo y mejorar su salario cubriendo algunos interinatos, y a su vez siguió intentando a través de exámenes incrementar sus horas base. Fue así como en 2013 ganó 30 horas ubicadas en la Escuela Secundaria Técnica 175 de Tlajomulco de Zúñiga.

Desde su llegada a este centro educativo ha destacado por su responsabilidad y pasión por su trabajo impartiendo la asignatura de español; además de su liderazgo encabezando proyectos institucionales que forman parte de la ruta de mejora impulsada desde el Consejo Técnico Escolar.

La formación profesional del asesor técnico pedagógico es de ingeniero en Computación y cuenta con Maestría en Tecnologías de la Información por el Centro Universitario de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Posteriormente logró el grado de doctor en Educación. Cuenta con experiencia como docente en las asignaturas de física, tecnología de computación y en matemáticas. Además, participó como coordinador de actividades de desarrollo. Como ATP se encuentra integrado a partir de su promoción al cargo en el concurso por oposición en el ciclo escolar 2015-2016, obteniendo el segundo lugar en la lista de prelación del nivel, y ocupando el primer puesto en la modalidad de escuelas técnicas.

*Docentes y política educativa.* Como se pudo observar en el apartado anterior, los docentes del nivel de secundaria cuentan con una preparación académica que les demanda una formación continua y actualización de sus capacidades para responder a la exigencia de la función que desempeñan.

La Reforma Educativa trajo consigo nuevas reglas. La percepción que tienen los sujetos de esta investigación sobre educación y su impacto social, empatiza con la nueva política de educación de calidad, porque son profesionales acostumbrados a trabajar por mejorar sus condiciones profesionales y desempeñarse exitosamente en sus funciones. Ven en la reforma una posibilidad de mejorar, consideran que los cambios siempre serán buenos porque permiten ir evolucionando hacia mejores condiciones educativas.

El hecho de que hayan sido promovidos a través de un concurso de oposición y no median-

te el antiguo sistema escalafonario, los coloca en una condición en la que su llegada al puesto se debe al reconocimiento a sus competencias y potencialidad académica: “Ha sido muy importante el acceso, la forma en que uno tiene acceso y el énfasis en el que se da. De entrada, el acceso se da no por cuestiones políticas o por otro tipo de situaciones, sino por un ingreso, podríamos decir, que está buscando el desempeño particularmente académico (cf. Anexo 1.3.3).

Los supervisores con nombramiento anterior a la Reforma Educativa, por lo general concebían el trabajo de supervisión más relacionado con inspección. Se centraba en el control, principalmente. Ahora con los nuevos planteamientos en la normatividad se garantiza el enfoque académico de la función supervisora.

A decir del docente del medio suburbano, la reforma trae cosas positivas, considera que más allá de las incertidumbres en los procesos, es un hecho que ha venido a mover el estatus en el que se encontraba el docente. Ahora es imperioso salir de la zona de confort y prepararse para enfrentar nuevos retos.

En los casos del nivel de secundaria se observa que cuando la promoción se da a través de un concurso de oposición, se manifiesta mayor apertura por parte de los docentes para participar en programas de capacitación nacionales orientados a mejorar los conocimientos y habilidades en la función. El director de escuela secundaria técnica suburbano se asume como un académico que busca conocer su escuela desde lo que hacen los docentes, personal, alumnos, padres de familia y la sociedad misma que a veces poco tiene que ver con los cambios de la institución.

Por su parte, el docente de secundaria técnica en el medio suburbano hace referencia a la evaluación docente, destacando su importancia en la mejora de la formación de los maestros, “la evaluación docente se convierte en un ejercicio que impulsa *a priori* a la mejora de la formación de los maestros, y *a posteriori*, en virtud de los resultados, a la capacitación y actualización” (cf. Anexo 1.3.1).

Se pone de manifiesto entonces que, en relación con las presiones externas que motivan al docente y a la propia institución a cambiar, destacan las nuevas reglas impulsadas por la Reforma Educativa, particularmente las referidas a la

evaluación docente y la intervención por parte de la dirección de la escuela. Dichas presiones son percibidas por parte de los docentes de esta investigación como positivas para traer un verdadero cambio en la educación.

*Liderazgo: común denominador.* El tipo de liderazgo que en los sujetos de investigación en el nivel de secundaria se observa, está más relacionado con un estilo democrático y horizontal que con uno de tipo autoritario y vertical. En todas las funciones representadas por los docentes de este nivel, llama la atención el ejercicio de un liderazgo donde se toma en cuenta la opinión de los demás y se aprovechan los talentos a favor de un bien común.

Por ejemplo, se aprecia que, en el caso del supervisor escolar, su concepción de dirección a través de un liderazgo académico de corte humanista y participativo, y lo expresa de la siguiente manera:

Anteriormente era un estilo más directivo, podríamos decir no totalmente unilateral, pero era más en ese sentido de imposición; de una manera podríamos decir uniforme, homogénea de trabajo que tenía sus bondades, pero ahora la aportación que se ha hecho es ésta, es decir: cómo embonar, cómo aportar, cómo apoyar el proceso de las escuelas para la mejora, de escuchar todas las voces, tomar buenas decisiones conjuntas, tomar en cuenta todos los elementos y enfocarlo casi todo lo demás hacia la parte académica (cf. Anexo 1.3.3).

El estilo de liderazgo se caracteriza más por ser de tipo compartido, integrador, busca siempre el desarrollo del personal y de las escuelas. Para ello ha buscado conocer más de cerca al personal y poder proporcionar a cada uno el acompañamiento que requiere.

En este mismo orden de ideas, en el director de escuela secundaria técnica suburbana se observa un liderazgo compartido, dado que no ejerce una autoridad lineal. El hecho de que propicie que los compañeros opinen y se comprometan representa una oportunidad de aprendizaje para todo el colectivo. Es una percepción enmarcada en la idea de un colectivo cuyos miembros constituyen una unidad en la que los esfuerzos individuales repercuten en el colectivo; “a veces decimos, que éstos son los problemas, esto es lo que nos falta, pero en términos de la gestión se ve

como una oportunidad de aprender, se habla de deficiencias, pero más que esto, es una oportunidad de ver qué oportunidades de aprendizaje tiene el director” (cf. Anexo 1.3.2B).

En el caso del docente de secundaria técnica, el director le reconoce habilidades que lo posicionan como líder entre sus pares para el desarrollo de actividades académicas. Es común que a este maestro lo requieran para tareas diversas de carácter cocurricular o extracurricular. Las características del tipo de liderazgo determinan el éxito de la práctica del desempeño en su función. El supervisor, por ejemplo, el tipo de comunicación que establece se caracteriza por el respeto a los directores, a sus propuestas, sabe escucharlos tratando en todo momento de proponer y no de imponer las ideas.

Ante el problema de la movilidad de directores y falta de éstos en algunas escuelas, el supervisor ha recurrido a formar equipos al interior de las comunidades escolares, con personal de subdirección, coordinadores y también en algunos casos de docentes reconocidos que tienen arraigo y han ganado un prestigio en el centro. Se ha cuidado recuperar los liderazgos académicos. El director de escuela secundaria técnica suburbana suele delegar el quehacer a un equipo de seis personas, con el cual de manera frecuente se reúnen para tomar decisiones y posteriormente llevarlas al colectivo. Esas personas son quienes tienen alguna responsabilidad jerárquica dentro de la institución y que en cierto modo son sensibles a la problemática de la escuela.

La toma de decisiones se hace toda vez que se levanta consenso entre alumnos y maestros, y se recurre a los espacios académicos que están normados, como las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE) de padres de familia y del Consejo de Participación Social (Conpas) donde también hay alumnos y de donde surgen iniciativas que luego se convierten en acciones que benefician a la escuela (cf. Anexo 1.3.2B).

El director tiene claro las ventajas de identificar y potenciar los talentos de su colectivo y ponerlos a disposición de la institución. Se apoyan en las redes sociales, por donde de manera informal comparten ideas que les ayudan a proponer, realizar lecturas pensando siempre en el beneficio de todos. Para este director el liderazgo exito-

so requiere de empatía, de preocuparse de los otros, de maestros y alumnos, de ver al ser humano que se tiene frente. “El potencial con el que gozan los docentes es aprovechado; el liderazgo también es académico, hay motivación para que los maestros, y como institución, buscar la preparación y actualización (cf. Anexo 1.3.2B).

El establecer un trato entre iguales de respeto y reconocimiento del potencial de cada uno de los miembros del colectivo facilita la tarea de dirección y el rumbo académico de la institución. Se observa que no hay distinciones, lo mismo compartiendo alimentos con directivos, con maestros y hasta con los alumnos; situación que se enriquece cuando se prioriza en función de las necesidades del alumno sin dejar de apreciar las charlas informales y la camaradería que se percibe, pero sin descuidar lo medular que obedece a los “resultados de productos, cuando se levantan de manera colegiada, cuando los maestros tienen exactamente el mismo interés respecto al aprendizaje de los muchachos” (cf. Anexo 1.3.2B).

En este caso, el director da apertura y delega responsabilidades para que, de acuerdo con las posibilidades, cada quien vaya tomando sus propias decisiones.

El asesor técnico pedagógico ejerce un liderazgo de tipo democrático con docentes y directivos y lo manifiesta a través del buen trato, promueve que las decisiones sean consensuadas, y el logro de objetivos se puede alcanzar en colaboración con el supervisor de la zona. Se distingue por su personalidad seria y formal, de carácter abierto y cordial, que ha sabido aprovechar para pronto involucrar a los docentes y directivos en un proceso de aprendizaje y mejora académica. “En el equipo de supervisión las decisiones se toman de manera consensuada [...] Con su opinión y participación en el momento de tomar decisiones [...], los objetivos a alcanzar en la zona escolar son definidos de manera colaborativa (cf. Anexo 1.3.4).

#### *El Consejo Técnico, punto de encuentro del trabajo colegiado y la mejora educativa*

Con la Reforma Educativa el trabajo colaborativo encuentra su principal punto de apoyo en el Consejo Técnico, el cual se presenta con una nueva cara donde el énfasis está en el trabajo

académico enfocado a la mejora constante y el máximo logro de los aprendizajes de los educandos. Se trata entonces de que los esfuerzos no sean aislados, sino que se integren en uno, con sentido, con ruta, con certidumbre. Así lo manifiesta el supervisor de Educación Secundaria Técnica:

Una cosa que me ha parecido valiosa es que en días pasados realizamos una jornada interna con la participación de directores, encargados, subdirectores, algunos coordinadores, precisamente para ir impulsando esas ideas, ese trabajo colaborativo; que entiendan que si lo hace cada uno por su lado puede obtener buenos resultados, pero que, si trabajamos con ideas claras, con objetivos comunes podemos hacer mejores cosas (cf. Anexo 1.3.3).

Independientemente de su función, es notable la coincidencia que los sujetos de investigación tienen respecto a la concepción del trabajo colaborativo y el Consejo Técnico. Desde éste se discuten y planean las estrategias de mejora, como lo refiere el director de escuela secundaria técnica suburbano:

Eso se diseña también en Consejo, para que se valore qué tanto hemos avanzado, y hablamos de un solo proyecto. Cada ocasión realizamos un tipo de actividad dentro del Consejo Técnico, que está incluida en nuestra ruta de mejora y después se deja plasmada en la estrategia global. Tenemos el instrumento, mínimo una lista de cotejo para ver qué tanto se ha podido valorar si ha funcionado (cf. Anexo 1.3.2B).

En las reuniones del Consejo Técnico se discuten avances y nuevas formas de continuar en colectivo para atender las nuevas líneas de acción que sufren modificaciones en función de los resultados que también se van evaluando. Al trabajar entre pares se comparten las experiencias para luego buscar soluciones.

Además, resulta relevante la apertura que tiene el Consejo Técnico dentro de su programación, pues permite realizar trabajo colaborativo con otras instituciones, lo que denominan “aprendizaje entre pares”, lo que facilita no sólo dirimir la rivalidad, sino que ha venido a construir espacios de cooperación y amistad. A pesar de las jornadas de trabajo de todo el día, buscan

la manera de reunirse para analizar problemáticas en común y tomar decisiones en bien de las escuelas secundarias.

Lo anterior coincide con lo que se presenta en la escuela del docente de secundaria técnica en el medio suburbano, donde se aprecia que la escuela cuenta con un Consejo Técnico Escolar fortalecido, donde a través de una agenda el colectivo conoce el estado general de la organización, sus problemáticas, la ruta de mejora, se toman decisiones y establecen acuerdos en colectivo.

En el caso del asesor técnico pedagógico, su intervención en el Consejo Técnico es exclusivamente técnico pedagógico para los directores o el desarrollo de un taller de capacitación para los docentes acordado en estos espacios con el supervisor. Sobre el plan de trabajo como zona escolar, éste se centra en acciones orientadas a cumplir con las disposiciones de la autoridad educativa de la entidad, propias para el nivel.

El supervisor de educación secundaria técnica da cuenta de su visión compartida acerca de los procesos de mejora en cada una de las escuelas, en el Consejo Técnico de zona y en la supervisión como tal.

Hemos buscado que los Consejos Técnicos de zona nos permitan el que todos puedan participar, que de algún modo partamos, repito, de cuáles son sus resultados y poder tener como una visión de deber, que no es imponer un trabajo sino cómo podemos sumar, si con lo que estás haciendo tú y con lo que está haciendo cada uno; cómo podemos aportar cada uno desde nuestra función; concebimos entonces la supervisión como esa posibilidad de coordinar los esfuerzos de todos para lograr los mismos objetivos, no ir por caminos distintos (cf. Anexo 1.3.1).

El docente de secundaria técnica en el medio suburbano reconoce que en su escuela se genera un clima de colaboración, respeto y convivencia; refiere que dicha condición de armonía permite enfocar el trabajo en la mejora escolar. La ruta de mejora es también una estrategia que viene a movilizar al colectivo institucional para promover cambios que mejoren el servicio educativo. En la escuela secundaria a la que nos referimos, a decir del docente, se cuenta con un colectivo

al que él llama “de aprendizaje”, en el que todos asumen su función.

En la organización destaca la figura de coordinador, que, en caso de esta secundaria, cuenta con dos, quienes realizan un trabajo muy cercano a los docentes, estableciendo un diálogo abierto que permite generar acuerdos desde una perspectiva democrática (cf. Anexo 1.3.1).

### *Estrategias exitosas en educación secundaria*

El estudio de los sujetos de esta investigación que sitúan su práctica en el nivel de secundaria permite identificar algunas estrategias propias de la función que les distingue y les garantiza un desempeño exitoso. Sin embargo, cabe destacar que existen prácticas que trascienden a la función y pueden enmarcarse en el tipo de estrategias exitosas que los docentes en sus diferentes funciones en el nivel de secundaria realizan y son el principal argumento de su buen desempeño.

Para abordar dichas estrategias, a continuación se presentan en tres apartados: aquellas que tienen que ver con la personalidad y actitud de los sujetos de investigación; las que hacen referencia a los conocimientos y habilidades que les asisten como sujetos preparados para cumplir con su tarea educativa de manera destacada; y aquéllas asociadas a su capacidad de adaptación y a sus habilidades sociales.

Los principales factores que influyen son la personalidad y actitud. El supervisor de Educación Secundaria Técnica comenta que en su caso no ha sido fácil, desde el inicio de su carrera viene de la cultura del esfuerzo, por lo que ahora el trabajo que realiza en la zona no se le ha dificultado:

Por el apoyo mismo de quien estaba anteriormente es que se han facilitado las cosas. Pudimos buscar un espacio dónde tener una oficina; buscamos los procesos para que pudiéramos conseguir algunos equipos. La zona es hermosa, honestamente yo no lo veo como un trabajo pesado porque a pesar de que son grandes distancias, la naturaleza como que lo llena a uno de energía; llegar a las escuelas y sentir el afecto de los compañeros, ver a los alumnos [...] La verdad si está la parte económica, del desgaste, el cansancio, lógico, pero pues será que, como toda la vida tuve que trabajar en condiciones difíciles (cf. Anexo 1.3.3).

El supervisor vive en la zona metropolitana de Guadalajara; sin embargo, hay semanas enteras en las que permanece en la región donde se ubica la zona; el hospedaje y los desplazamientos a las escuelas le significan gastos que él tiene que devengar.

Pues los desplazamientos son realmente constantes. En un momento dado he tenido que ir a distancias muy largas el mismo día, porque se presentó algún asunto. Sí, reconozco que esa parte ha sido la más difícil [...] Depende de los problemas que haya, me voy hacia la zona de Tecalitlán, ahí permanezco, donde está la oficina, unos días. Cuando tengo que venir de este lado procuro estar otros días en Valle de Juárez, en Mazamitla, porque ahí hay otra parte (cf. Anexo 1.3.3).

Se trata de un supervisor que apenas llega a la función, y en esta condición, tiene la iniciativa de ubicarse en el contexto, primeramente para conocer los ámbitos: social, cultural, geográfico, histórico, y obviamente el diagnóstico educativo de los centros escolares que integran la Zona 5.

En el caso del director de escuela secundaria técnica suburbana, a su llegada a la comunidad tomó la decisión de vivir de manera permanente en la comunidad y así poder estar de tiempo completo en la institución. En relación con la subdirectora de escuela secundaria general urbana, la puntualidad es más que un hábito. El llegar antes que toda la comunidad escolar le permite estar preparada para el inicio de las actividades, el que las aulas y talleres estén en condiciones para operar y estar presente todos los días por la mañana para recibir a los alumnos que acuden a clases; además de estar pendiente de que los profesores inicien puntualmente sus jornadas de trabajo. Es parte de su agenda la atención de 8:00 a 9:00 horas a padres de familia que acuden para conocer sobre el desempeño de sus hijos, o que atienden a un citatorio de la escuela.

Una de las características del docente de secundaria técnica en el medio suburbano es el gusto que tiene por su asignatura, es una condición que se refleja en su estado de ánimo y lo muestra constantemente durante sus clases. Esta actitud hacia su materia contagia y se manifiesta en el ánimo de sus alumnos. Se preocupa mucho por su aspecto personal, invariablemente viste

de manera formal y busca proyectar una buena imagen.

Otros factores de alta influencia para el éxito son los conocimientos y habilidades. El supervisor tiene claridad de lo que significa la escuela como una organización que aprende constantemente y la concibe como una entidad abierta, cuyo colectivo siempre se está cuestionando sobre cómo hacer mejor las cosas y entiende que siempre hay oportunidad de mejorar a través del trabajo colaborativo. Se trabaja para romper con las inercias de esperar que la mejora llegue por iniciativas externas. Entre las estrategias que considera que le han dado mejor resultado, se encuentran:

1. Estar siempre abierto a las necesidades de las personas y de las escuelas.
2. Manifestarse siempre al servicio de todos.
3. Atención oportuna a los problemas.
4. Tener un plan de trabajo en la zona.
5. Dar seguimiento a las sesiones del Consejo Técnico de zona y escolares.
6. Visitas periódicas de supervisión.
7. Hacer sentir valiosas a las personas.
8. Darles su lugar a las autoridades de la escuela.
9. Dar confianza al personal para que tengan iniciativas y tomen responsablemente las decisiones en el marco de sus atribuciones.

Como la formación profesional del supervisor es en el área de las ciencias sociales, puso en práctica con los maestros de las asignaturas de historia, formación cívica y ética, pero particularmente en geografía una estrategia denominada “mapas vivenciales”, que ha cambiado la forma de enseñar la geografía. Consiste en que a partir de un mapa tradicional se construye agrandado en el piso un mapa y en él se van ubicando los puntos cardinales, los espacios conocidos por los alumnos; caminan sobre él y se orientan; aprenden las escalas; construyen los ríos, las montañas, es decir, manejan las tres dimensiones.

Durante la visita al aula se ha podido documentar información acerca de las prácticas docentes, que se refieren a la planeación didáctica, desarrollo de las actividades, los recursos utilizados por los maestros, la evaluación y los resultados obtenidos. Después de la visita se han realizado reuniones con personal directivo (director,

subdirector y coordinador) para analizar estos resultados, encontrar las áreas de oportunidad y establecer una estrategia de atención a los docentes en aquellos aspectos que manifiestan debilidad (cf. Anexo 1.3.3).

El director de escuela secundaria técnica suburbana tiene claras las metas educativas de su plan de mejora; mismas que publica en las paredes de la escuela para conocimiento de la comunidad escolar:

La primera meta que es lograr que los docentes entreguen sus planeaciones en un cien por ciento, “con actividades diferenciadas para la permanencia –de los alumnos– y el aprovechamiento durante el ciclo escolar 2016-2017”.

La segunda meta tiene que ver con el incremento de la lectura, escritura y matemáticas también en cien por ciento; mismas que obedecen a la ruta de mejora propuesta desde el CTE, donde se conjugan a través del Plan Anual de Actividades que agrupa de tal manera que todo vaya en la misma dirección (cf. Anexo 1.3.2B).

Así, los niños que más requieren ayuda son atendidos, no sólo en lectura, también en escritura y matemáticas, y a través de listas de cotejo se va valorando qué tanto se avanza; situación que tienen contemplada en su plan de mejora como objetivo principal:

Que el colectivo docente de la EST 101 diseñe planeaciones didácticas que respondan a las necesidades de los estudiantes, donde el tiempo dedicado a clases se aproveche al máximo, permitiendo que desarrollen habilidades en la lectura, la escritura y el dominio de habilidades matemáticas para lograr con ello la mejora de los aprendizajes esperados (cf. Anexo 1.3.2B).

El director ejerce la autonomía escolar, prioriza los aspectos académicos por encima de cualquier otra situación; las decisiones tomadas obedecen al consenso entre la comunidad escolar, para los planes de acción recurre a resultados de evaluaciones, las acciones que se realizan para atender las necesidades de los alumnos son diseñadas en colectivo, tiene relación con escuelas de la comunidad, gestiona apoyos entre organismos para la institución y propicia el cambio de actitud para el cuidado y respeto al medio ambiente. El tiempo

destinado a las actividades de mejora en lo general es programado en reuniones mensuales, donde acuden los profesores para poner en común la problemática y avances que se van teniendo.

La subdirectora de escuela secundaria general urbana pone énfasis en las planeaciones de los docentes, las cuales son revisadas para garantizar con el cumplimiento del programa, la estructura de clase y las estrategias didácticas. La subdirectora realiza observaciones de mejora a las planeaciones y se las da a conocer a los docentes. Desde el primer día en su nueva función se dedica a observar el desarrollo de la vida cotidiana de la escuela. El diagnóstico es una de las estrategias que utiliza para conocer cuál es el funcionamiento de la escuela, los roles del personal, el tipo de liderazgo en la escuela y las interacciones de la comunidad escolar. Un trabajo cotidiano que desarrolla la subdirectora en coordinación con la coordinación académica es la observación de clase de la planta de los docentes. Esta actividad está integrada en la ruta de mejora desde el ciclo escolar 2016-2017.

De manera sistemática se reúne con la coordinadora académica e intercambian opiniones para realizar las observaciones de mejora al profesor. La subdirectora menciona que de manera recurrente utiliza un diálogo con los docentes incorporando en su lenguaje conceptos pedagógicos para que ellos se familiaricen con el lenguaje técnico y lo incorporen en sus planeaciones y estrategias de enseñanza (cf. Anexo 1.3.2).

La subdirectora tiene la convicción de que el derecho a aprender debe formar parte de una cultura dentro de la institución. Quiere incorporar un sentido humanista en la escuela, que la comunidad escolar sea consciente de que existe el derecho a aprender y que los aprendizajes sean de calidad. Para ello promueve una cultura del derecho entre el personal docente, directivo y administrativo, que tiene como finalidad rescatar a alumnos en riesgo de abandono y la mejora de los aprendizajes. Cree en la cultura de la evaluación educativa en el aula con la utilización de herramientas de diagnóstico que les permita conocer la realidad y así poder implementar estrategias de mejora. En los dos casos antes mencionados la planeación es fundamental en su práctica.

Lo mismo ocurre con el docente de secundaria técnica en el medio suburbano, quien gusta de planear sus secuencias didácticas y constituye una práctica cotidiana en su ejercicio profesional. Tiene la costumbre de presentarla a sus alumnos y darles a conocer su contenido. El docente identifica los fundamentos y propósitos en los cuales descansa su práctica educativa. Una característica del docente es que conoce el contenido del plan y los programas de estudio.

Es un docente activo dentro y fuera del aula. En el salón de clases su posición no es fija, se mueve mucho a lo largo y ancho del salón mostrando cercanía con los alumnos. En el tema de la disciplina, su estrategia está basada en el respeto. Podemos identificarla como disciplina positiva: es amable pero firme a la vez. Les llama a los alumnos de usted y eso le genera una condición de autoridad y respeto. El entorno de aprendizaje que promueve el docente es agradable, su estilo amable y firme a la vez genera un ambiente en el aula en el que el buen clima y el compromiso con los aprendizajes van de la mano.

A su vez, el asesor técnico pedagógico cuenta con su Plan de Trabajo Anual, como ATP, en el cual se plasma la organización y desarrollo de situaciones de aprendizaje para los docentes; diseña estrategias de atención estructuradas, estrategias didácticas importantes e innovadoras con el propósito de influir en los docentes y en la mejora de su trabajo. Ha demostrado empatía en las entrevistas que ha tenido con el personal docente. Usa de manera constante la tecnología como estrategia para la mejora de las prácticas docentes.

Ha implementado el taller a docentes para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en matemáticas. En este taller como ATP capacita a los docentes para que ingresen a la plataforma de Planea desde su función y con su cuenta personal. El taller estatal es una de estrategia de gran éxito para el nivel. Como ATP de secundarias, fue invitado por la Dirección de Formación Continua de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ) para impartir el curso.

A partir de la observación de la clase, entrevista a docentes. En esta estrategia exitosa como ATP toma en cuenta varios aspectos que recupera de las observaciones de clase para el desarrollo de estas entrevistas a docentes de matemáticas,

que, si bien estos cuestionamientos no son los mismos con exactitud para cada docente observado, sí implican un proceso reflexivo que parte de lo que hace el docente bajo sus concepciones para enseñar, y avanza progresivamente en medio de reflexiones y replanteamientos a favor del aprendizaje de los alumnos (*cf.* Anexo 1.3.4).

### *Estrategias asociadas a su capacidad de adaptación y a sus habilidades sociales*

Una de las fortalezas con las que cuenta el supervisor sujeto de esta investigación, son las relaciones que ha venido desarrollando con las instituciones del entorno. Entiende que su función como supervisor, además de los temas académicos, incluye un trabajo de gestión que implica la atención de aspectos organizacionales y administrativos que favorecen la calidad del servicio en la zona escolar.

La relación con las presidencias municipales es muy importante, particularmente aquí en estos lugares. Hay una relación muy cercana, podríamos decir que se necesitan mutuamente; tanto las autoridades municipales requieren el apoyo de las escuelas como al revés; sin embargo, aquí no tanto la supervisión ha impulsado, ha respetado, ha apoyado a los directores, y ahí sí debo reconocer que el trabajo de los directores particularmente de los que llegaron con la Reforma, pero todos han tenido como esa apertura, esa libertad para hacer gestiones que han permitido obtener muy buenos resultados en las escuelas (*cf.* Anexo 1.3.3).

El supervisor fue coordinador de la Unidad de Jefes de Enseñanza de la Dirección de Secundarias Técnicas, experiencia que ha fortalecido su función supervisora, además de una serie de cursos que han complementado su formación.

Una fortaleza muy grande ha sido, de entrada, la posibilidad que me dio el director de la modalidad de secundaria técnica, de tomar un curso antes de que fuese supervisor, “una supervisión efectiva”, creo que eso me dio muy buenos elementos para poder comprender mejor el trabajo. Por ahí también tuvimos oportunidad de participar en un taller, en unos cursos que realizó la Secretaría de Educación en el ISIDM, también eso ha sido una herramienta muy valiosa, porque tuvimos como la posibilidad de escuchar a destacados profesio-

nales de diferentes áreas que nos dieron mucha luz (cf. Anexo 1.3.3).

Con el fin de impulsar el trabajo académico, el supervisor permitió realizar visitas de observación de clase a los miembros del Consejo Técnico de Zona, con el fin de que los directores se acercaran más al trabajo en el aula y se promovieran ejercicios de retroalimentación con los docentes que les ayude a mejorar su práctica, y a la vez cargar la función del directivo más hacia lo pedagógico y menos administrativo.

Durante las visitas de supervisión se trabaja revisando en conjunto con el director la ruta de mejora escolar; se intercambian puntos de vista acerca de los resultados que se están obteniendo, las dificultades que se han presentado y se les orienta a fin de que ellos mismos cobren conciencia de lo que hay que hacer o modificar para continuar con las acciones encaminadas a la mejora (cf. Anexo 1.3.3).

El supervisor impulsa a las escuelas para que logren su autonomía motivando a los colectivos escolares para que exploten su talento, y con creatividad implementen diversas iniciativas que atiendan sus necesidades y mejoren el servicio educativo.

Hemos procurado que las escuelas de la zona tengan una vida mucho más dinámica. Creo que esa ha sido, podríamos decir, la aportación más importante ante una mejor coordinación y una participación más dinámica (cf. Anexo 1.3.3).

El director de la escuela secundaria técnica tiene la firme idea de que la escuela debe estar en constante cercanía con la sociedad, debe traspasar los muros. Es común ver a la comunidad escolar en actividades del Ayuntamiento o de grupos sociales, haciendo presencia y proyectando actividades culturales y deportivas. Es un director que destacó por sus habilidades sociales y comunicativas, muestra apertura para escuchar y recibir opiniones de los docentes, se asume como uno más del grupo, lo que genera empatía con su colectivo docente.

La subdirectora de la escuela secundaria general urbana también ha dado muestras de su capacidad mediadora, sus habilidades comunicativas han logrado trascender en las relaciones

entre los maestros, alumnos y padres de familia, no sólo en la resolución de conflictos, sino también para la implementación de proyectos en los que es fundamental la participación de todos los agentes educativos.

La elaboración de registros detallados de los diversos conflictos de alumnos-alumnos, alumnos-profesores e indisciplina de los alumnos, faltas y llamadas de atención, son una característica de la forma de trabajo de la subdirectora. Está consciente de la gran importancia que tiene para la escuela el registrar cada uno de estos eventos que sirva como evidencia para la resolución de conflictos o estrategias de intervención con alumnos que tienen indisciplina o bajo aprovechamiento (cf. Anexo 1.3.2).

## Educación media superior tecnológica

*Karina Alejo Ramírez*

### *Función dirección de plantel*

*Condiciones y estrategias de los docentes en sus diferentes funciones.* En el Plantel Tesisistán existe estabilidad laboral del personal docente y administrativo, lo cual permite el éxito al aplicar el Plan de Mejora Continua; el equipo de trabajo consolidado y generalmente las personas que se integran se suman a lograr los objetivos y visión institucional, y aportan para el logro de las metas de la institución.

### *Retos y oportunidades de los profesionales de la educación; exitosos y estrategias innovadoras de solución*

Los factores que han causado cambios en la forma de realizar la gestión directiva en el plantel son la vinculación con empresas, la capacidad del director de tener una visión a futuro de lo que se quiere lograr, plantearse metas, trabajar en conjunto con la comunidad educativa, y lograr la autonomía de gestión en las instituciones educativas; lo que ha llevado a lograr vínculos con empresas dispuestas a apoyar a los jóvenes de Jalisco por medio del Comité de Vinculación. La visión del director de lo que quiere lograr y cómo lo va a lograr, metas alcanzables y de-

finidas en las cuales se trabaje activamente, en conjunto con todas las personas que integran la comunidad escolar (alumnos, padres de familia, personal administrativo y personal docente).

### *Efectos educativos exitosos*

Trabajar en equipo por un mismo fin, quitar la barrera entre administrativos y docentes logrando que todos se sientan parte del mismo equipo, trabajando colaborativamente por metas establecidas, siempre buscando el bienestar de los alumnos y el crecimiento de la institución. Proyecto de titulación masiva, logrando que los jóvenes alcancen no sólo la terminación de sus estudios sino también la titulación de técnicos por medio de una memoria de titulación que explica cómo elaboraron su prototipo o producto en el cual aplican los conocimientos adquiridos durante su estancia en el bachillerato.

Mejora de las instalaciones para que el docente tenga de forma inmediata las herramientas físicas o tecnológicas para desarrollar su clase sin contratiempos. Organización y ejecución del mantenimiento preventivo y correctivo constante para el uso adecuado de las instalaciones en beneficio de la comunidad escolar. Apoyo a los jóvenes que tienen la iniciativa de participar en concursos académicos o culturales, fortaleciendo sus habilidades y generando en ellos la seguridad de que todo es posible con esfuerzo y dedicación.

### *Directrices innovadoras para el fortalecimiento de la práctica educativa*

- Reducción del abandono escolar en un 2% respecto al ciclo anterior.
- Aumento en dos puntos porcentuales el nivel de excelente, en habilidad lectora y matemática en la prueba Planea.
- Lograr que el 50% de alumnos egresados de la generación 2015-2018 se titulen.
- Lograr que la biblioteca, el espacio para docentes y las instalaciones deportivas cumplan con los criterios de suficiencia y pertinencia.
- Aumentar la población de alumnos beneficiados en los diferentes tipos de becas que se ofrecen.

- Fortalecer el plan operativo del tutor mediante la adecuada canalización de alumnos con problemas.
- Realizar convenios con instituciones (DIF, centros de adicción, Instituto Jalisciense de la Juventud, Instituto Municipal de la Juventud, etcétera).
- Garantizar que todos los estudiantes tengan acceso al servicio de tutorías.
- Fortalecer el servicio de orientación educativa.
- Incrementar y promover el uso del acervo bibliográfico.
- Gestionar espacios deportivos.

### *Directrices innovadoras para la formación inicial y desarrollo profesional de los docentes*

- Lograr que el 80% de docentes acrediten el Profordems, y el 70% el Certidems.
- Asegurar que los profesores realicen autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, con la participación de los cuerpos colegiados.
- Identificar la práctica de las competencias docentes de acuerdo con la RIEMS.
- Promover la formación docente para favorecer el aprendizaje por competencias de los alumnos.
- Adecuar y equipar el espacio para docentes.

### *Directrices para fortalecer los procesos de evaluación*

El Plan de Mejora Continua integra los diferentes programas que el equipo de trabajo del plantel ha propuesto, contando con la participación de todos los actores de la comunidad educativa [...], con la finalidad de fortalecer el trabajo cotidiano realizado para ofrecer un servicio educativo de la mejor calidad, basado en los lineamientos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, y con el compromiso de permanecer dentro del Padrón de Buena Calidad (PBC-SINEMS), con todo lo que ello implica, es decir, el asumir los compromisos establecidos por el mismo como parte de un proceso que no culminará al ir transitando y obteniendo, por medio de la evaluación, los diferentes niveles.

Los objetivos de calidad se dirigen a cambios en la organización del centro educativo. Esto se enfoca en la certificación que el plantel tiene con ISO 9001-2008:

- Fortalecer las capacidades institucionales del personal docente, directivo y administrativo mediante una oferta adecuada de opciones de capacitación, superación y desarrollo profesional.
- Promover la simplificación, automatización e innovación de los procesos y trámites de los servicios a través de las herramientas que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación.
- Lograr la certificación y recertificación de los planteles en la norma ISO 9001-2008, así como el ingreso, permanencia y promoción en el PBC-SINEMS.

En la fase de evaluación y reflexión se da pie para otro ciclo de mejora:

Definitivamente, puesto que se parte de los hallazgos producto de la evaluación para determinar las nuevas metas, mismas que en todo momento deberán tener la característica de ser alcanzables.

### *Función docente*

#### *Condiciones y estrategias de los docentes en sus diferentes funciones*

Licenciado en Psicología por la Universidad de Guadalajara, de la generación 2006-2010 con el tercer lugar en aprovechamiento, distinguido en la “Ceremonia de Reconocimiento y Estímulos a Estudiantes Sobresalientes” CREES 2011, titulándose por Excelencia Académica. Tiene un nivel avanzado en inglés, cuenta con las siguientes certificaciones: TOEFL ITP en 2011 con 635 puntos, Teacher’s Training y The Bradford Institute en 2015 y la Certificación Nacional de Nivel de Idioma CENNI en 2017. Desempeña la función de tutor grupal y tutor escolar en el Cecyte Jalisco.

Lo distingue su versatilidad y habilidad en el aula; es organizado, jovial, participativo e innovador, interesado en el aprendizaje del educando. Alumnos y dirección del plantel lo encomiendan. Sus funciones como tutor se aprecian en la importancia que le otorga al desarrollo

de habilidades socioemocionales, acorde con el nuevo modelo educativo.

También ha incidido el hecho de la necesidad de cambiar prácticas docentes y de gestión escolar que en el pasado no han dado resultado. El docente considera que las actividades de aprendizaje de todos los docentes son muy variadas, van desde la planeación de clases, impartición de clases, asignación y revisión de trabajos, impartición y revisión de exámenes, preparación de clases, preparación de materiales didácticos, asesoría de alumnos, trato con los padres de familia, trabajo en el área de tutorías, aplicación de las fichas Construye T para el desarrollo de las HSE, participar en juntas de academia internas, participar en juntas de academia estatal, desarrollo de portafolio docente, asesoramiento extraclase a los alumnos, asesoramiento a los alumnos al interior de los salones de clase, participación en eventos culturales de la escuela dentro de las comunidades. Éstas son al menos las actividades que desarrolla el colectivo docente.

#### *Retos y oportunidades de los profesionales de la educación; exitosos y estrategias innovadoras de solución*

El modelo educativo actual incluye un currículo y demanda la formación profesional de los docentes y de los líderes educativos. La presión de la Reforma Integral de Educación Media Superior, que instituyó el Sistema Nacional de Bachillerato, se ha adaptado a los nuevos requerimientos. Hoy con el nuevo modelo educativo se vuelve indispensable el acompañamiento de los educandos, integrando las habilidades socioemocionales (HSE) en las clases de formación disciplinar, como respuesta a las demandas sociales.

El Marco Curricular Común (MCC) y la creación de un Padrón de Buena Calidad (PBC) del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SINEMS) fueron los instrumentos con los cuales la RIEMS buscó articular la diversidad y mejorar la calidad de la educación media superior (Tuirán, 2016).

Los cambios en la economía, la diversificación y creación de nuevas fuentes de trabajo, los cambios en la estructura social y familiar. El cambio en la ciencia y los conocimientos también han determinado que las escuelas modifiquen su

dinámica. De igual manera, la tecnología ha llevado a que las personas se planteen nuevas formas de ocuparse y tener una vida productiva.

### *Efectos educativos exitosos*

Respecto a las metas educativas, el profesor Azael refiere disminuir índices: reducir la deserción escolar, el índice de reprobación, mejorar el ambiente interior del aula y desarrollar las habilidades socioemocionales.

Reconoce que las características de los docentes cumplen un papel importante en el logro escolar de los estudiantes. Entre las características que destaca se encuentran las condiciones sociolaborales de los profesores, sus características personales (antigüedad como docente, antigüedad en la escuela), su formación inicial y permanente (su desarrollo profesional), sus expectativas sobre los estudiantes, su satisfacción laboral, su metodología de trabajo, el número de estudiantes a su cargo, la composición del grupo de profesores, la estabilidad en la escuela y el trabajo en equipo. Se preocupa especialmente por disminuir la deserción escolar, disminuir el índice de reprobación a través de mejorar el ambiente al interior del aula, y desarrollar las habilidades socioemocionales.

### *Directrices innovadoras para el fortalecimiento de la práctica educativa*

Se insiste en la importancia de tomar en cuenta el contexto de los docentes, su formación previa y no sólo los exámenes que se les aplican sobre la realización de la planeación didáctica argumentada o los conocimientos disciplinares, hay que observar su práctica en el aula; que el docente se observe y reflexione sobre su actividad académica. Ejercer un liderazgo dinámico con sus alumnos en el aula, apoyándolos en el desarrollo de sus aprendizajes. Ser un elemento de apoyo y guía, dinámico a la vez. Se concibe y valora su hacer como líder en los procesos de mejora: “Lo considero significativo, pero mi trabajo lo hago en equipo, con los docentes de la academia de las materias que imparto, así como con los docentes de la academia interna de la escuela. Mi liderazgo va encaminado a la propuesta y escucha de propuestas de solución” (cf. Anexo 1.4.1).

Involucra a las familias en el logro educativo de sus hijos, logra que se comprometan en el proceso educativo de sus hijos. “Monitorean el avance del alumno y refuerzan sus esfuerzos al tiempo que corrigen los desaciertos [...] Mayor involucramiento en la vida escolar de los alumnos por parte de su familia favorece a un aprendizaje significativo y un índice de aprovechamiento mayor” (cf. Anexo 1.4.1).

### *Directrices innovadoras para la formación inicial y desarrollo profesional de los docentes*

Considera que las actividades de aprendizaje del docente son muy variadas, van desde la planeación de clases, impartición de clases, asignación y revisión de trabajos, aplicación, entre otras tareas académicas, que ejemplifica iniciativas que ha puesto en marcha para el proceso de mejora en la canalización de alumnos al área de Orientación Educativa, brinda apoyo extracurricular a los alumnos que lo necesitan en cuestiones escolares, emocionales y personales.

El profesor describe algunas mejoras en las que ha participado como tutor escolar. Para dar cuenta de una visión compartida en los procesos de mejora, manifiesta que en los últimos ciclos se ha dado impulso al área de tutorías; si bien hubo resistencias al inicio, los docentes en su mayoría comparten la idea de la importancia de apoyar el área de tutorías.

He tenido la oportunidad de apoyar como tutor escolar por cuatro semestres, en un taller sabatino de inglés. He asesorado a maestros con dudas respecto al área de tutorías, he programado juntas con padres de familia de grupos que así lo requieren, he sido juez en los concursos de *spelling-bee* en la escuela (cf. Anexo 1.4.1).

El profesor refiere que aprendió de esas experiencias que hay muchas necesidades en la escuela, y que como en el docente está la responsabilidad de apoyar a los alumnos y a quienes lo requieran, pues las emociones están relacionadas con el aprendizaje. Lo que significa una organización que aprende, tomar en cuenta las experiencias, hacer un diagnóstico e implementar los procesos de mejora, “es una que toma en cuenta las experiencias actuales y pasadas para hacer un diagnóstico de su situación actual y con

base en ello implementar los procesos de mejora” (cf. Anexo 1.4.1).

*Directrices para fortalecer los procesos de evaluación*

El docente recurre al análisis de lo que ha hecho bien y aquello que no le ha funcionado en el aula de clases. Analiza el índice de aprovechamiento y de reprobación. Toma en cuenta los comentarios hechos por los alumnos a lo largo del semestre. Aunque hay formatos de evaluación, autoevaluación y coevaluación en las plataformas escolares, el ejercicio de reflexión tiene un carácter personal. La interacción es un reforzamiento mutuo entre el docente y los alumnos. Ambos son reforzados a la vez que reforzamos a otros elementos. Es una relación de complementariedad.

En una institución educativa el éxito está cuando los alumnos aprenden. El docente lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera creativa, revisa las competencias genéricas y disciplinares de la clase con sus alumnos, recuerda lo visto en la clase pasada, cuestiona e interactúa con los alumnos, contribuyendo a la generación de un ambiente que facilita el desarrollo sano e integral de los estudiantes. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo, en el que los hace reflexionar. Realiza dinámicas para trabajo en equipo, construyendo ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo; “mi compromiso es con la organización, con la educación y con los estudiantes. Siento la convicción de crear un aprendizaje significativo para los alumnos, que es como se evalúa hoy a través de las competencias” (cf. Anexo 1.4.1).

# Prácticas exitosas por función

## Función docente

*Karina Alejo Ramírez  
Fabricio René Orozco Sánchez  
María Isabel Sañudo Guerra*

**E**l presente texto contiene hallazgos a partir del análisis de los documentos producto del estudio de los diferentes casos de quienes realizan la función docente y se identificaron como prácticas exitosas.

Además de presentar las condiciones contextuales en las que los docentes realizan su función, la información del texto está estructurada para identificar, por un lado, las condiciones que se crean o que el propio docente genera a su alrededor para que su práctica educativa sea exitosa y, por otro, son las estrategias que implementa en el aula que le generan resultados exitosos en el aprovechamiento de sus alumnos, pero que también trascienden positivamente en las prácticas a nivel institucional y en la mejora del servicio educativo.

De este modo, en cuanto a los factores contextuales que desde el exterior han venido a movilizar la práctica educativa, se identificarán cuáles son los elementos comunes en los docentes de este estudio en cuanto a su posición frente a las nuevas reglas que propone la Reforma Educativa y cómo han enfrentado el cambio; cuáles son las condiciones institucionales en las que ejercen su función docente; a qué cosas se han tenido que adaptar y en cuáles han tenido que intervenir para contar con un mejor escenario educativo; cuál ha sido su actitud y en su caso su propuesta para construir una comunidad de aprendizaje donde los padres de familia son aliados importantes para

el logro de los aprendizajes de los alumnos; cuál es el tipo de liderazgo que ejercen en el aula pero también en el proyecto institucional; y cuáles son las estrategias que le significan en su desempeño docente que le permiten transitar con éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando reflexionamos acerca de lo que define a un docente exitoso, podríamos inferir que un docente exitoso es un docente de calidad, es aquel que logra que sus alumnos aprendan con los recursos que tiene disponibles, es el docente que planea sus clases de acuerdo con los recursos, con el contexto, con sus alumnos. Bazdresch (1998) asevera que para el profesor los componentes de calidad del currículo de formación se podrían agrupar en las siguientes categorías: competencias didácticas, dominio y transferencia de conocimientos, comunicación interpersonal colectiva e individual, y autogestión personal y profesional.

Definir lo que es un docente de calidad es un tema que aunque ha sido estudiado, tiene vigencia actual, dado que los procesos de profesionalización se han ido perfeccionando en función de los resultados de investigación. Karaman (2012) refiere la importancia de la calidad del docente, y la presenta como uno de los factores más importantes que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes, mejorar los atributos y los conocimientos profesionales de los maestros considera que es un aspecto crucial para fortalecer el estatus profesional de la enseñanza.

A partir de la Reforma Educativa, en México la SEP refiere en el documento *Perfiles, parámetros e indicadores*, los perfiles por nivel educativo en la educación básica que especifica las cinco dimensiones que describen los dominios funda-

mentales del desempeño docente a su ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD):

- Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
- Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
- Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
- Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
- Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Dichas dimensiones son las mismas en todos los niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria, así como del tipo de modalidad, especialidad o servicio: indígena, especial, física, telesecundaria, segunda lengua, tecnología, artes; del docente o técnico docente. Sin embargo, de las dimensiones del perfil se derivan parámetros que describen aspectos del saber y del quehacer docente. A su vez, a cada parámetro le corresponde un conjunto de indicadores que señalan el nivel y las formas en que tales saberes y quehaceres se concretan.

El docente exitoso debe lograr el aprendizaje en sus alumnos, independientemente del tipo de educación y nivel educativo. Ramos (2012) aduce que para que se produzca un aprendizaje deben existir condiciones indispensables tales como: a) presentar información nueva al aprendiz; b) que dicha información se ancle y retome las ideas previas de quienes aprenden (denominadas también como ideas alternativas, prenociones, nociones intuitivas y concepciones erróneas), y c) que quienes aprenden sean conscientes de estos procesos. Para esto es necesario que el docente reflexione sobre el proceso educativo de enseñar, y esté consciente de que le funciona y que le falta para profesionalizar y mejorar su práctica.

### Contexto institucional

Los casos que se presentan de maestros en la función docente se encuentran adscritos dos en

preescolar, dos en primaria y uno en el nivel de secundaria. Podemos identificar prácticas comunes que dan cuenta de un ejercicio educativo exitoso que los distingue. En este apartado se da a conocer el contexto institucional.

Las condiciones socioeconómicas en preescolar, primaria y secundaria son bajas, excepto un caso de primaria que es de pobreza extrema. Las diferentes zonas geográficas donde están ubicadas las escuelas son: preescolar en el Fraccionamiento Valle de los Molinos localidad El Martel, y Parques de Tesisán, ambas en Zapopan, Jalisco; en primaria una de ellas en la calle Santa Rita, colonia Nueva Santa María en el municipio de Tlaquepaque, la otra en el norponiente de la ciudad, en la colonia Infonavit Estadio; el caso de secundaria se localiza en un contexto geográfico suburbano con domicilio en Avenida Circuito Terranova, Lomas del Sur, Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco.

Los jardines de niños, primarias y secundarias cuentan con los servicios básicos: energía eléctrica, agua de la red pública, drenaje y cisterna o aljibe; aulas didácticas, salón de usos múltiples, sanitarios para niñas y niños, un patio y áreas verdes.

En preescolar, los jardines de niños son de una sola planta, con oficina de Dirección, aulas, baños para niñas y niños, salón de música y biblioteca. Por otro lado, en primaria y secundaria las escuelas están compuestas por una estructura física de dos plantas que albergan en la parte baja las oficinas de la Dirección escolar, algunas aulas y los baños del plantel; en la parte alta se encuentran los salones y la biblioteca.

Los casos de preescolar, primaria y secundaria cuentan con turno matutino y uno vespertino, y la cantidad de alumnos es de entre 35 a 40 en cada aula. En preescolar, el jardín de niños “Artemio del Valle Arizpe” tiene seis grupos, ocho docentes, cuatro auxiliares y un directivo, con una población de 283 alumnos distribuidos en cuatro grupos de segundo y cuatro de tercero; cada grupo está formado de 35 alumnos, excepto uno. El jardín de niños “María C. Bancalari Bassaury” tiene una población de 198 alumnos, 95 en segundo y 103 en tercero de preescolar. En primaria, la escuela “Antonio de Caso”. En 2010 el municipio contaba con 252 escuelas preescolares (4.7% del total estatal), 204 primarias

(3.4% del total) y 63 secundarias (3.3%). La Secundaria Técnica Industrial número 175 “Ignacia Encarnación”, da servicio a 660 alumnos que conforman los tres grados; cada grupo concentra en promedio 50 alumnos. En secundaria está conformado por un director, una subdirectora, dos coordinadores, una prefecta, tres secretarías y cuatro con funciones de personal de apoyo.

En el caso de las escuelas de preescolar y primaria, el personal está integrado por un director, docentes frente a grupo, una auxiliar en preescolar, maestra de música en preescolar y personal de apoyo. Asimismo, el grado de estudios de la función docente en preescolar, primaria y secundaria son: tres docentes con licenciatura, dos docentes con maestría.

Las escuelas de los tres niveles de preescolar, primaria y secundaria cuentan con áreas recreativas constituidas por patio y canchas, sanitarios, salones con mobiliario suficientes para la población escolar que atienden.

Las condiciones contextuales descritas previamente se ven afectadas por fuerzas que desde el exterior ejercen presión y cuyo propósito es generar cambios en las instituciones educativas para mejorar el servicio que ofrecen.

Esta presión es concebida como un estímulo positivo si los centros son capaces de mejorar por sí solos o cuando reciben el apoyo suficiente como para lograrlo. No obstante, la presión también puede ser negativa para aquellos que no son capaces de conseguirlo (Murillo, 2004: 345).

Una percepción común que tienen los docentes del presente estudio, relacionada con la Reforma Educativa y su propuesta de cambios en el sistema educativo, es que estas nuevas reglas y todo lo que implican representan una oportunidad de crecimiento y evolución, no sólo del sistema, sino también de la función docente y en general a proyectar mejores condiciones educativas. Identifican que la reforma trae cosas positivas, coinciden en el hecho de que ha venido a mover el *statu quo* en el que se encontraba el docente, que los obliga a salir de su zona de confort y prepararse para enfrentar nuevos retos. Así lo refiere el maestro Sergio Leal, docente de la escuela Secundaria Técnica 175 de Tlajomulco de Zúñiga:

Algunas cosas de la reforma sí están bien [...] Hacemos que nos estemos preparando como docentes que estamos frente a grupos; estamos frente a seres humanos y se requiere que estemos capacitados [...] Nosotros los maestros, pues con mayor razón [...], tenemos que estar preparados lo mejor posible, entonces, diría yo que son benéficos varios de esos cambios (Ed01-251016-4).

La reforma plantea como elemento fundamental del cambio educativo la evaluación del sistema, y al ser el docente pieza clave en dicho proceso de transformación, la evaluación de su desempeño profesional se presenta como una prioridad. Esta actividad de valoración del ejercicio docente es la estrategia que busca impulsar la mejora de la formación de los maestros, y a partir de los resultados, la capacitación y actualización. En este sentido, es latente la preocupación de los docentes sobre el manejo adecuado de los procesos, que demandan un ejercicio integral de la evaluación que verdaderamente garantice la calidad educativa y no se convierta en una herramienta de uso político:

“Ojalá verdaderamente sean enfocados en la educación, y no sea con otras intenciones [...] Por ejemplo, laborales, que son con el afán de afectar a ciertos sectores” (Ed01-251016-1).

Se pone de manifiesto entonces que en relación con las presiones externas que motivan al docente y a la propia institución a cambiar, destacan las nuevas reglas impulsadas por la Reforma Educativa, particularmente las referidas a la evaluación docente. Sobre lo anterior, la percepción de los docentes es positiva y se infiere que el argumento principal pasa por el hecho de que ya se han beneficiados a través de los concursos de oposición en los que participaron, pero también por la expectativa de mejora a corto plazo.

Por otro lado, son conscientes de que el camino apenas comienza y que falta mucho por consolidar, que la función del docente es importante, pero no es lo único a reformar si en verdad se aspira a un cambio educativo. Con relación al papel que ejerce la institución en la promoción de cambios para mejorar el servicio educativo y el apoyo hacia los docentes para que su desempeño sea óptimo, es fundamental, porque puede proveer de condiciones para el buen ejercicio de la docencia. En este sentido, la función directiva se vuelve relevante. Contar con un director capaz y comprometido con los procesos de mejora de los

docentes y de la escuela es un factor que incide positivamente en los resultados. Las instituciones educativas no pueden permanecer pasivas necesitan abrirse al entorno (teorías dinámicas) para promover la involucración de la comunidad educativa en las escuelas” (Campos, 2011).

Así se advierte en el caso del maestro Alfredo, docente de la escuela primaria “Antonio Caso”, que cuenta con el apoyo de una directora comprometida con el sentido social de la educación, con formación académica respaldada por estudios de maestría y cuyo puesto de dirección lo ganó a través de un concurso de oposición. Además, desempeña funciones docentes a contraturno, lo que le da una visión de mayor empatía con sus docentes y una perspectiva más amplia de lo que desde la función directiva se puede hacer para una mejor atención a los alumnos.

El papel del director es determinante para el éxito o fracaso de la puesta en marcha del contexto escolar, ya que las escuelas que mayor éxito han tenido son aquellas que han contado con un líder que las ha sabido conducir (Camarillo, 2006: 102).

En ese mismo sentido, el maestro Sergio refiere que su director es una persona que está al pendiente de resolver las necesidades de la escuela, reconociendo que mucho de lo que se recauda se debe a su gestión y que dichos recursos han sido utilizados para traer mejoras a la escuela en términos de infraestructura y equipamiento.

Del director, yo lo que puedo apreciar en él, es que siempre está enfocado en buscar la manera en que tengamos los recursos económicos para que nuestra escuela vaya adelante. Yo creo que lo que tenemos en gran parte es ahora sí que gracias a él (Ed01-251016-10).

Cuenta con varios elementos, varios recursos, como bien lo decías, que no nos apoyan, por ejemplo, los pizarrones interactivos que tenemos, ahí lo que haría falta sería [que] cuando se descomponen que tengan su reparación respectiva. Contamos con una biblioteca, pues como se puede apreciar, sí nos faltan más libros, pero igual sí los tenemos. Las instalaciones, conforme va pasando el tiempo, las vamos teniendo, desde las canchas que son relativamente nuevas; el patio que ya tenemos, pues ya de cemento. Yo creo que, hablando

así, en resumen, que contamos con los recursos por lo menos necesarios (Ed01-251016-10).

En la escuela secundaria a la que nos referimos, a decir del docente, se cuenta con un colectivo al que él llama “de aprendizaje”, en el que todos asumen su función. En la organización destaca la figura de coordinador que, en caso de esta secundaria cuenta con dos, quienes realizan un trabajo muy cercano a los docentes, estableciendo un diálogo abierto que permite generar acuerdos desde una perspectiva democrática.

Otro maestro de escuela primaria reconoce que uno de los factores que le han llevado a cambiar y mejorar su práctica tiene que ver con la función directiva y con la forma en que se organiza el trabajo en la institución:

“En primer momento partimos de una organización dirigida por la directora [...] Esto favoreció que el trabajo se desarrollara de manera más organizada, y que, por lógica, tuviera un impacto en la comunidad escolar” (Ed-031016).

El docente reconoce que uno de los factores que impulsa el cambio en la escuela es la forma en la que el director ha desarrollado sus actividades, quien ha concedido especial importancia a los elementos de la comunidad que comprende la escuela y al involucramiento propio de las familias.

Otro factor que incide en el desempeño de los docentes en cuestión, y que tiene que ver con la función directiva, es el nivel de autonomía en el ejercicio de la función. Los maestros se sienten más cómodos y entregan mejores resultados cuando se les da la confianza de desarrollar propuestas a partir de las necesidades que identifican en su grupo.

La autonomía que tiene el docente por parte del directivo de la escuela resulta de suma importancia, pues le permite tener plena libertad y flexibilidad en la toma de decisiones respecto a lo que desea implantar en su grupo. La autonomía de cátedra también puede abonar en este sentido, ya que el maestro cuenta con mayor oportunidad de hacer las adecuaciones que su grupo de demande al atender situaciones focalizadas y desarrollar estrategias ante ellas.

Cuando se toman decisiones en el aula de clases se entiende que éstas tendrán algún efecto sobre los padres de familia que tienen hijos ins-

critos en dicho grupo; por lo tanto, el grado en que ellos se involucren es demasiado importante, pues implica que las propuestas estén hechas desde una realidad específica a la comunidad a la que se pertenece; abordarla de manera adecuada significa una manera de maximizar el éxito en cualquier tarea respecto a la mejora (Murillo y Krichesky, 2014).

Uno de los grandes retos que persisten en las escuelas de educación básica es el de involucrar positivamente a los padres de familia en el proyecto educativo de la institución. En este rubro encontramos que los docentes del estudio han puesto en juego sus habilidades sociales para desarrollar mejor comunicación con los padres, sensibilizarlos acerca de la importancia que tiene su participación en la educación de sus hijos y formular propuestas que contribuyan a mejorar la relación con los maestros y definir niveles de responsabilidad.

Así pasa por ejemplo en un jardín de niños donde la maestra encuentra el reto de mejorar los resultados educativos de los estudiantes en el trabajo con la comunidad. Sucede que en este preescolar la población es flotante debido a que asisten muchos alumnos cuyos padres son soldados, lo que implica brindarles el servicio en el momento que se los solicitan, teniendo reajustes constantes a nivel aula. Esto implica un ejercicio constante de adecuación curricular.

Otro aspecto de la comunidad que afecta de forma desfavorable y les ha implicado todo un reto, es la forma como las personas de la comunidad se relacionan entre ellas; lo cual repercute en la estabilidad y aprendizajes de los niños generado que esta necesidad sea una de las prioridades en su ruta de mejora. La comunicación entre los padres de familia no es del todo positiva, y es un factor que limita su participación en el progreso educativo de sus hijos.

Sucede en el caso de la escuela secundaria de Tlajomulco, donde los padres de familia, por su condición laboral que les exige el cumplimiento de jornadas de más de ocho horas diarias, difícilmente asisten a la escuela para dar seguimiento al desarrollo educativo de sus hijos, lo que dificulta la generación de proyectos educativos institucionales cuyo éxito esté condicionado al apoyo y participación de los padres de familia. En este mismo orden de ideas, una docente de

preescolar menciona que la escuela tiene el reto de atender a la diversidad con la intención de lograr el máximo logro de aprendizaje por parte de todo el alumnado; sin embargo, advierte de la complejidad para comunicar a los padres de familia el sentido de la escuela.

Involucrar a los padres de familia de manera positiva para avanzar en el proyecto educativo institucional y en el máximo logro de los aprendizajes de los alumnos, implica el reto de sensibilizar a los padres y generar una cultura de corresponsabilidad, donde cada agente educativo conoce sus funciones, sus alcances, su compromiso y su responsabilidad para con la institución y para con los estudiantes. La experiencia del docente de primaria en la escuela le ha demostrado que a pesar de las peculiaridades de las familias, es un hecho que cuando la comunidad percibe compromiso por parte de los docentes y dan resultados en cuanto a su función, esto trae como consecuencia mayor compromiso de las familias. Cuando ellos perciben un compromiso del docente, ellos también se implican en los trabajos; el compromiso docente es tan importante que desata la corresponsabilidad de las familias. “La estrecha colaboración escuela-hogar es una de las características definitorias. Se trabaja con humildad y persistencia, por lograr que la escuela y el hogar compartan una misma cultura educativa, pero no imponiendo la superioridad de una sobre otra, sino conociéndose y construyendo juntos” (Murillo, 2000: 96).

El maestro Alfredo, de educación primaria, está involucrado y comprometido con la comunidad escolar; tiene alto grado de compromiso social, ya que se preocupa porque los padres estén al tanto de lo que sucede en el aula, y se involucra con la comunidad que lo necesita.

En mi caso, creo que particularmente busco tener mejora a través de mi frustración. Es frustrante continuamente, pues hago la comparación con relación al colegio en el que trabajo en la mañana, ya que allá los niños llegan con unas habilidades muy desarrolladas en lectoescritura, en manejo del inglés; hay muchas habilidades sociales que aquí en la escuela no las ves. Entonces, para mí es frustrante, pues me pregunto: ¿por qué?, si en el salón del colegio existe esto, ¿por qué no lo podré tener aquí en esta escuela?, ¿por qué si el colegio lo tiene, por qué aquí no?, ¿por qué si conta-

mos con materiales en el colegio, aquí no? Yo creo que el chico debe visualizar también eso que puede conseguir, calidad en lo que se le da. Si en el colegio les exige tal cual el trabajo bien hecho, ¿por qué aquí no?, ¿por qué si allá les reviso a detalle, por qué aquí no? Entonces es también para mí esa parte importante. No sé si hayas observado, pero la revisión debe ser muy detallada, y decirles: *Mejórame esto, esto y esto*. No es de palomita, y ya lo siguiente; hay que buscar la forma, ¿no? (Ed01- 151016).

El compromiso que el docente tiene con su grupo, la escuela y la comunidad es valorado por los padres de familia, los maestros y la directora. Por su parte el docente de la escuela primaria ubicada en la colonia Infonavit hace referencia a la importancia de asumir el reto de generar mejores condiciones de comunicación con los padres de familia y trabajar en la corresponsabilidad en el proyecto educativo institucional:

Estamos involucrándola porque debemos cuidar [...] la comunidad educativa, los padres de familia. Es una comunidad en donde hay altos índices de delincuencia, pandillerismo, drogadicción, y donde poco a poco hemos ido estableciendo qué tanto podemos hacerla participe [...] La verdad los hemos estado integrando en festivales, en actividades intermedias, o sea, de alguna manera se ha ido incorporando paulatinamente (Ed-031016).

Se reconocen avances; en esta escuela ya existen espacios para que los padres se involucren en el aprendizaje de sus hijos, colaboren en su educación y les apoyen para alcanzar los objetivos educativos que se plantean. Cuentan con proyectos en donde las familias pueden participar con la escuela, espacios recreativos o culturales que poco a poco van generando sinergias e involucrando a la comunidad.

Hemos tomado, sobre todo este ciclo escolar, la oportunidad de que los padres asistan a clases con sus hijos; sobre todo en este momento que estamos enfocando a alumnos con rezago educativo o con alguna barrera de aprendizaje (Ed-031016).

En el caso de la maestra de preescolar que trabaja en Tesistán, el estudio pone de manifiesto el creciente nivel de comunicación con los padres

de familia. Ella es quien los invita a participar en diferentes actividades para que convivan con sus hijas e hijos y conozcan cómo aprenden.

Una de las actividades que nos involucró a los padres de familia fue que les contábamos un cuento a los niños, cada padre o madre de familia desarrollaba su creatividad para contar el cuento, algunos utilizaron títeres, otras ilustraciones, otros se disfrazaban. Lo que ella nos pidió fue que utilizáramos nuestra creatividad para contar el cuento. Cuando me tocó a mí, me traje todos los peluches de la casa, me acompañaron a contar el cuento mi esposo y mis otros hijos. No habíamos tendido cercanía con ninguna docente como con ella (E1MFP6).

Comunicación asertiva y compromiso por parte de los docentes hacia los padres de familia constituyen dos de las condiciones que abren paso a un proceso de corresponsabilidad a favor de la educación de los niños. Toda institución que se asuma como una comunidad que aprende, debe asumir el reto de incorporar a los padres de familia al proyecto educativo, orientarlos sobre sus responsabilidades y de la importancia de su intervención en el éxito educativo de sus hijos.

Un maestro no puede jamás limitarse a lo que le piden que haga. Como líder debe correr y provocar que sus alumnos vayan detrás de él. Debe ser vanguardista, estar al tanto de los últimos acontecimientos, poseer amplia cultura con la que pueda dar y guiar a sus estudiantes. También debe cultivar la personalidad y llevar a cabo proyectos que no necesariamente le paga la institución. “Es sensible a las necesidades de sus chicos [...] un maestro no se valora a sí mismo en su labor por la cantidad de trabajo dejado a sus alumnos, sino por la curiosidad y el deseo que despierta de seguir aprendiendo” (Reyes, 2014: 91).

Es frecuente relacionar el concepto de liderazgo con alguna figura de autoridad. En el caso de las instituciones educativas es común la exigencia de un líder representado por la figura del director. Ciertamente, el director como líder tiene en esencia la responsabilidad de encaminar los esfuerzos de todo su personal hacia la consolidación de las metas educativas propuestas, sin embargo, es una realidad en las escuelas el encontrar dentro del cuerpo docente figuras de liderazgo que, desde perspectivas diferentes,

contribuyen a una forma más eficiente al logro de dichas metas.

Tal es el caso de los docentes del presente estudio, que sobresalen de entre sus compañeros por ejercer un estilo de liderazgo participativo y propositivo que se pone de manifiesto en su actuación no sólo en el aula, sino también en el marco de los trabajos relativos al Consejo Técnico Escolar y demás proyectos de carácter curricular y extracurricular que impulsa la institución. En este sentido, Murillo señala que “sin embargo, no es sólo importante la persona que ocupe el puesto de director, también lo es la existencia de un pequeño equipo que sea capaz de entusiasmar a la planta docente y al resto de la comunidad escolar” (Murillo, 2004: 350).

Uno de los maestros de primaria, sujeto de esta investigación, asume su posición de líder, primero en el aula, pero también en las reuniones de Consejo; es quien brinda una visión particular de cuáles son aquellos objetivos que fija para el logro académico de sus estudiantes y participa con ideas que representan alternativas para la solución de problemas, como producto de su experiencia. Algunos de sus recomendantes:

Está todo el tiempo viendo, actualizándose y de hecho en los Consejos Técnicos es una maestra que aporta, que está constantemente aportando (ER1-170517).

Entramos en el colectivo, se entra en un proceso de diálogo y ella como se integra, bueno, dando ese punto de vista, desde su vivencia, de llevar a cabo cierta actividad o bueno aportar para mejorar. Creo que ha sido de apertura, de diálogo principalmente (ER1-170517).

Ella nos guía; como tiene mucho conocimiento con las cosas administrativas, nos guía mucho (ER2-170517).

En este sentido el docente opina: “Cierta liderazgo en el aspecto que comparto mis experiencias y estoy en apertura al demostrar lo que yo sé, lo yo que he aprendido a lo largo de mi trayecto académico; compartirlo” (Ed-031016).

Por su parte, la directora del jardín de niños de Tesisán manifiesta su percepción sobre la maestra de preescolar en relación con su condición de líder, su estilo de liderazgo y cómo se ha reflejado en la dinámica institucional, cambiando la dinámica entre sus compañeras de trabajo

y la relación entre los padres de familia con una apertura para escucharlos y con evidencias de que sus hijos e hijas aprenden, haciéndolos participantes en dinámicas con el grupo. Los padres de familia reconocen su liderazgo.

Las escuelas a las que pertenecen los sujetos de esta investigación han encontrado en ellos y en su liderazgo la posibilidad no sólo de consolidar proyectos, sino de incorporar ideas innovadoras para la solución de problemas que por muchos años no han podido atemperar. Se pone de manifiesto que, dentro del estilo de liderazgo de los docentes en cuestión, destacan sus habilidades sociales que permiten:

- Comunicación asertiva con los padres de familia para su involucramiento en la educación de sus hijos, desarrollo de estrategias para su inclusión en proyectos escolares y mejores resultados en el tratamiento de conflictos, donde la actitud y respuesta de los padres de familia es relevante.
- Mejor diálogo con sus compañeros docentes, apertura para compartir estrategias didácticas, y desarrollo de proyectos comunes a nivel individual, grupal o institucional.
- Mayor interlocución con el equipo directivo a favor del proyecto educativo institucional.
- Mejores resultados académicos a partir de un trato pertinente a sus alumnos, identificando sus necesidades educativas para proponer estrategias de enseñanza y aprendizaje que garanticen el mayor aprovechamiento.

Es entonces que el docente se asume como un líder que tiene presencia en todos y cada uno de los espacios de la vida institucional, buscando hacer siempre la diferencia que suponga un cambio positivo en el servicio educativo.

“El aprendizaje colaborativo significa obrar en conjunto con otros para el logro de un mismo fin” (Ferreiro, 2000: 34). Otro de los aspectos que significan a los docentes de nuestro estudio y que dan muestra de su liderazgo es su interés en el trabajo colaborativo. Se parte de la idea de que para que haya colaboración y que ésta rinda frutos, se deben fundar bases de respeto y sana convivencia. Así lo menciona el maestro Sergio, de la Secundaria Técnica 175, quien destaca que no existen grupos que desestabilicen las buenas relaciones que se han construido desde un inicio

de las actividades en este plantel. Refiere que dicha condición de armonía en el colectivo le gusta y mantiene contento, al igual que el trato con los alumnos, el cual es respetuoso y cordial. “Diría que excelente, a mí me gusta muchísimo [...], y yo estoy muy a gusto trabajando aquí; el ambiente entre compañeros, los propios alumnos a mí me parece que son muy respetuosos” (Ed01-251016-11).

Pone de manifiesto que en la institución el trabajo colaborativo es bueno, enfocado en el trabajo y en la mejora del servicio educativo. A este respecto, señala que es la “ruta de mejora escolar” la estrategia que ha venido a movilizar al colectivo institucional para promover cambios y que la escuela atiende como parte de la política nacional. Dicha política establece como prioridades las asignaturas de español y matemáticas; lo que le ha permitido al maestro Sergio, como docente de la asignatura de español, tener una participación y propositiva dentro del Consejo Técnico Escolar.

Su escuela cuenta con una plantilla de maestros jóvenes con buena disposición y actitud hacia el trabajo y la colaboración. Esta base de jóvenes se complementa con un grupo de maestros y directivos experimentados que aportan su experiencia, teniendo así un colectivo bien equilibrado.

Y ese trabajo colaborativo, pues yo lo veo en mis compañeros que es muy bueno, somos ahora sí que maestros jóvenes, y yo creo que lo que menos tenemos en esta escuela es como ser, como ser peleoneros por decirlo así, como andar, no sé, en mítines que no tuvieran ningún sentido (Ed01-251016-23).

En la organización destaca la figura de coordinador que, en caso de esta secundaria cuenta con dos, quienes realizan un trabajo muy cercano a los docentes, estableciendo un diálogo abierto que permite generar acuerdos desde una perspectiva democrática.

La relación del maestro Sergio con sus jefes inmediatos es muy buena. El director de la escuela le reconoce habilidades que lo posicionan como líder entre sus pares para el desarrollo de actividades académicas. Es común que a este maestro lo requieran para tareas diversas de carácter cocurricular o extracurricular. Ha presen-

tado varias iniciativas en el CTE, desde su llegada a la escuela ha sido muy activa su participación, sus compañeros y directivos han reconocido sus talentos y lo requieren para realizar tareas específicas.

Por su parte, el docente de primaria de la escuela de la colonia Infonavit hace referencia también a la importancia del trabajo colegiado y de la “ruta de mejora escolar” para poder dar paso a los cambios que se requiere realizar, desde ahí se desarrolla una serie de trabajos interesantes.

Si en cada sesión de Consejo Técnico se elaboran gráficos comparativos en donde los docentes vemos cuál fue el avance del mes anterior o del bimestre anterior; de igual manera hay una rendición de cuentas con los padres de familia (Ed-031016).

Porque al fin y al cabo la lógica es, nosotros tenemos un colectivo [...], se ha elaborado tener como una cierta línea de trabajo, donde todos los docentes desde su grupo le estamos abonando (ER1-170517).

Estamos hablando de un docente comprometido con los procesos de mejora y encuentra en este tipo de ejercicios el espacio de colaboración propicio para compartir ideas y mejorar su acción docente. En el preescolar se reúne el Consejo Técnico Escolar (CTE) para reflexionar sobre su práctica con evidencias del seguimiento que realizan de sus alumnos y crear estrategias por grado que les permitan enriquecer su práctica. Una prioridad importante que derivó en un proyecto desde el CTE en el preescolar es el de la convivencia sana y pacífica, cuyo propósito es lograr que los alumnos convivan en armonía durante su proceso educativo, para que adquieran valores y desarrollen una sana convivencia que repercuta en una mejor relación entre los miembros de la comunidad escolar.

El diseño se llevó a cabo en el Consejo intensivo de agosto, tomando en cuenta las necesidades del Jardín. Con base del año pasado, se ha llevado a cabo con planes de acción diferentes todos los meses, y se ha ido evaluando mes con mes (EDP14P1).

Una de las prioridades fue la convivencia sana, que los alumnos tengan buenas relaciones interpersonales, y

mi estrategia fue el *héroe del día*, en la que un alumno al día se viste o se disfraza de su personaje favorito, expone ese día ante el grupo las cosas que le gustan, las que le disgustan, quién es él, quién es su familia y lo que quiere ser de grande. De esta manera sus compañeros lo conocen un poco más, y encuentran afinidades entre compañeros, han logrado mayor seguridad y confianza al hablar en público, he logrado autoestima, y nuevas relaciones entre pares (EDP14P2).

Esta estrategia fue desarrollada por la docente en el aula, logrando que sus alumnos se conozcan más, encuentren afinidades entre ellos, mayor autoestima y mejores relaciones. Por su parte, el maestro Alfredo de la escuela primaria “Antonio Caso”, a decir de su director, tiene metas compartidas con el colectivo, se integra y está abierto al aprendizaje, colabora y está comprometido con el aprendizaje de los niños, da el extra en lo que hace, tiene actitud positiva, acepta retroalimentación, ve la evaluación como un proceso de mejora, ama su profesión y lo hace por pasión al trabajo y no por una recompensa monetaria. El maestro tiene una cultura de la mejora mediante la cual está creando una nueva forma de acercarse a la transformación educativa desde su práctica docente:

Creo que toda persona debe ir mejorando por si misma porque no estamos acabados como personas, necesitamos estar mejorando constantemente. Si considero a cada chico como persona creo que mi papel es hacer mi mejor esfuerzo para que cada chico encuentre su mejor camino; eso creo que es clave y no es mera retórica, porque yo creo que el año que me toca estar contigo visualizas que hay formas de hacer las cosas y que hay que entrarle, y hay que buscar hacer lo mejor (Ed01-271016).

Reflexiona acerca de su práctica docente; describe lo que hizo y se cuestiona acerca de los resultados, y es así como se pregunta qué le faltó por hacer, qué pudiera mejorar o cómo se podría intervenir para que los resultados sean favorables; pregunta la opinión de los compañeros y acepta retroalimentación. Colabora en equipo, propone, acepta y está dispuesto al trabajo en equipo. Cuando se tratan de proponer acciones e indicar responsables para determinadas comisiones, se

muestra con actitud positiva en el trabajo con el colectivo.

Dentro del Consejo Técnico el maestro Alfredo ha puesto a disposición sus competencias y características personales que tienen que ver con su desempeño personal y con la actitud positiva que tiene para aprender. Cuando no sabe algo o requiere apoyo u opiniones, lo comparte con sus colegas, pide y acepta retroalimentación.

El docente está dispuesto, cuenta con los materiales didácticos y recursos necesarios para desempeñar la función, tiene materiales en su aula e incorpora nuevos que ha conseguido con sus recursos económicos, los presta y los pone a disposición y servicio de la comunidad escolar y de los docentes (DCdCTed01-300916).

Como se puede apreciar, en los trabajos del Consejo Técnico existen diversas actividades que están enfocadas en la integración del colectivo escolar y en buena medida a generar mejores relaciones y ambientes de trabajo. Es un espacio que permite identificar las áreas de oportunidad que demanda la participación de toda la comunidad escolar, donde el docente es la piedra angular.

El Consejo Técnico Escolar ofrece una situación inmejorable para que se puedan consolidar los trabajos en colectivo, pues en él hay una participación del docente como un ente generador, proporciona herramientas para la comunicación interna mediante la retroalimentación y comparación de resultados mientras que de manera externa se vuelve un excelente instrumento para la rendición de cuentas.

#### *Práctica docente y estrategias educativas exitosas*

El ejercicio de una práctica docente exitosa depende de una serie de atributos que bien pudiéramos categorizarlos como intrínsecos (formación personal y profesional, motivación, vocación, cultura) y otros extrínsecos (respaldo institucional, trabajo colaborativo, recursos materiales, corresponsabilidad de los padres) que juntos forman la estructura de requerimientos básicos para tal éxito. Es esta condición integral del ejercicio docente de lo que da cuenta nuestro estudio respaldado en los siguientes hallazgos.

Los cambios motivacionales en los alumnos suelen estar asociados a los mensajes que les transmite el docente por medio del lenguaje verbal y gestual, así como mediante sus actuaciones y en especial, por la formación que les da sobre su empeño. Estos mensajes pueden centrarse en los resultados, así como el proceso de aprendizaje (Alonso, 1991: 99).

Los docentes del presente estudio son profesionales que desempeñan su función con gran disposición al trabajo y responsables en el cumplimiento de la norma. Tienen en común el espíritu de compromiso con la institución y con la mejora continua de su práctica. Tal es el caso del maestro Alfredo, y se percibe en el siguiente fragmento:

[Cuando se dan intervenciones en el CTE, el maestro interviene siempre con una sonrisa y una actitud positiva] Pues [...], yo uso muchas canciones, grabo las canciones que tengo y he tocado con mi guitarra; las he compartido con un amigo mío de León. También me gusta trabajar gimnasia cerebral después del recreo, contarles cuentos y relatos; eso es muy importante para favorecer su lenguaje. Intento tener materiales para ellos siempre y crear un espacio agradable en el aula en el que se sientan cómodos y aprendan (CTed02-281016).

Es un maestro con sed de aprendizaje, tiene una licenciatura en Psicología y ha participado en proyectos al servicio de la comunidad, tiene por pasión su profesión y escribir. El siguiente es un fragmento de su libro *Familia pensante, familia feliz*, donde nos comparte su concepción de la función docente:

Un maestro no puede jamás limitarse a lo que le piden que haga. Como líder debe correr y provocar que sus alumnos vayan detrás de él. Debe ser vanguardista, estar al tanto de los últimos acontecimientos, poseer amplia cultura con la que pueda dar y guiar a sus estudiantes. También debe cultivar la personalidad y llevar a cabo proyectos que no necesariamente le paga la institución. Es sensible a las necesidades de sus chicos [...] un maestro no se valora a sí mismo en su labor por la cantidad de trabajo dejado a sus alumnos, sino por la curiosidad y el deseo que despierta de seguir aprendiendo (Reyes, 2014: 91).

Congruente con lo anterior, el maestro Alfredo busca capacitarse y prepararse, le gusta innovar y se involucra en nuevos proyectos que aportan aprendizaje. En el caso del maestro de secundaria, es un docente que se preocupa por proyectar una imagen formal y cuida su aspecto personal. Invariablemente su vestimenta es formal. Es consciente de su responsabilidad profesional y busca capacitarse y actualizarse constantemente. Se considera un estudiante permanente, y a través de esta condición asume su compromiso ético y profesional de brindar siempre lo mejor a sus estudiantes.

Le gusta su escuela y tiene intenciones a largo plazo de trabajar y crecer en ella. En cuanto al compromiso personal con su función y con la institución, el docente se asume con la capacidad para adaptarse al contexto y ve como un reto las dificultades que éste le presenten y como una oportunidad de desarrollo profesional. Es un maestro a quien le apasiona su profesión y encuentra en ella satisfacciones.

Una de las características del docente es el gusto que tiene por su asignatura, es una condición que se refleja en su estado de ánimo y lo manifiesta constantemente durante sus clases. Por su parte, la maestra Paulina del preescolar de Tesistán, se caracteriza por ser una docente muy positiva, alegre y con disposición de ayudar a sus compañeras de trabajo, les propone estrategias de aprendizaje y les apoya en la elaboración de su planeación. Es frecuente su participación en el Consejo Técnico Escolar haciendo propuestas para que los alumnos mejoren sus niveles de aprovechamiento. Tiene buena comunicación con los padres de familia y los invita a participar en diferentes actividades para que convivan con sus hijas e hijos y conozcan cómo aprenden.

Un aspecto característico de ejercicio docente es su interés por la educación inclusiva y la atención a la diversidad. Al respecto una pedagoga del USAER comenta:

En el grupo de la docente Paulina, que es tercero, hay un alumno detectado como espectro autista con asperger y trastorno con déficit de atención, le hicimos la entrevista a sus papás y rescatamos mucha información sobre que hubo problemas de alcoholismo por parte de los dos padres (EUP197).

La docente fue a un curso de autismo para todos los docentes [...] También se hizo otro curso para los padres donde se le invitó a la mamá; dieron una visión muy amplia sobre lo que es el autismo y cómo se trabaja, nos recomendaron estrategias. Esto ayudó mucho a Paulina (EUP280).

Deambulaba por el salón, aprendió a saber estar en el grupo. Él ya se sienta y responde cuando se le da alguna indicación; realizó toda la actividad de sensoriales desde el inicio con el monitoreo de la maestra (EUP212).

Disposición y actitud positiva para mejorar personal y profesionalmente es lo que distingue a estos docentes, siempre abiertos a la retroalimentación y a las nuevas formas de trabajo en el aula. Algunas de las estrategias pedagógicas utilizadas para lograr el éxito están basadas en los procesos de aprendizaje (Murillo y Krichesky, 2014). El maestro Sergio, docente de secundaria, de la asignatura de español, tiene como elemento básico en el ejercicio de su función la planeación didáctica, tiene la costumbre de presentarla ante sus alumnos y darles a conocer los temas que habrán de desarrollarse y los aprendizajes esperados. Conoce los planes y programas de estudio, identifica los fundamentos y propósitos sobre los cuales descansa su práctica educativa.

Es un apasionado de su materia, entre clase y clase no pierde oportunidad para resaltar la importancia del español como herramienta para aprender a aprender. Esta actitud hacia su materia contagia y se manifiesta en el ánimo de sus alumnos, incluso utiliza frases que realzan la importancia de la asignatura de español.

*D:* Terminamos ya con esto para pasar al siguiente tema, porque recuerden, estamos en español, no es cualquier tipo de materia, ¿es?...

*Aos:* La onda (Pr4-021216).

Durante sus clases suele caminar por todo el salón y en sus recorridos procura atender preguntas o dudas que pueden tener sus alumnos, además de que dicha práctica le ayuda en el control de disciplina. Promueve un entorno de aprendizaje agradable, su estilo amable y firme a la vez generan un ambiente en el aula en el que el buen clima y el compromiso con los aprendizajes van

de la mano. Sus estrategias de enseñanza no se basan en un gran repertorio de recursos didácticos, por el contrario, utiliza mucho el pizarrón, al cual le saca el mayor de los provechos. El docente sabe en qué momento romper con la rutina de la clase a través de una dinámica, un juego, una lectura recreativa o incluso un chiste.

*D:* Bueno, empezamos de allá para acá, ola, ¿eh?, una, no es ola, ola. A ver, entonces vamos a empezar, una, dos, tres, prepárense porque ahí va la otra, ¿eh?, una dos tres. Ahora del otro lado, una dos tres, ok. Ahora de allá para acá, una dos tres. Ahora de aquí para allá, una dos tres. La última, ahora en diagonal, de ahí para allá.  
*A:* Profe, pero también que el señor la haga.

*D:* En diagonal, una dos tres. Pasamos con la última para concluir con esto, hasta el momento me parece que la clase la llevamos, ¿no? (Pr4-021216).

Su posición no es fija, se mueve mucho a lo largo y ancho del salón mostrando cercanía con los alumnos. En el tema de la disciplina, su estrategia está basada en el respeto. Podemos identificarla como disciplina positiva: es amable pero firme a la vez. Les llama a los alumnos de usted, y eso le genera una condición de autoridad y respeto.

*D:* ¿Quién quiere participar?, usted va a ser uno; usted va a ser dos, y ahorita van a participar los dos juntos (Pr3-181116).

*D:* A ver, necesito que me diga usted caballero, que me diga cuál posible composición será la que usted haría (Pr4-021216).

El maestro Sergio asume una responsabilidad ética y congruencia; asume actitudes que son ejemplo para sus alumnos. Fomenta el respeto y la buena comunicación. Considera que la base de una buena educación es predicar con el ejemplo. Incentiva la participación y retroalimenta. Regularmente lo hace a través de preguntas directas.

En el caso del docente de la escuela primaria de la colonia Infonavit Estadio, la organización de sus clases parte del conocimiento de los planes y programas y logra adecuarlos a las características propias de su contexto en aula. Ahora bien, no sólo tiene conocimiento del currículo, también tiene amplio dominio de este, puede dar evidencia de los avances que obtiene en su

aula de clases y centra los esfuerzos en los aprendizajes de los estudiantes.

Uno de los primeros elementos que la docente incorpora a su práctica es la evaluación diagnóstica. Cuenta con un instrumento en el que a través de tres apartados describe la situación que se tiene en el grupo identificando las fortalezas y las áreas de oportunidad; formula las hipótesis bajo las cuales se cree que el grupo se encuentra en esa condición de aprovechamiento y; por último, concentra las expectativas que se tiene respecto al grupo, poniendo énfasis en el desarrollo del lenguaje y el razonamiento matemático.

Desde su aula, el maestro crea un ambiente de trabajo en el que la colaboración es importante como fin para crear una visión compartida que ayude a realizar propuestas transversales que impacten en todos los grados que atiende la institución. Fomenta el diálogo con sus alumnos con respecto a una situación que se presenta en el salón de clases y deja patente su estilo de que querer hacer que los estudiantes busquen confrontar sus ideas y lleguen a un razonamiento lógico.

*D:* El día de ayer hablamos sobre los datos que pueden llevar la biografía o la autobiografía que ustedes van a elaborar, levantando su mano, alguien que me guste recordar sin ver el cuaderno ¿Qué aspectos o qué información debe llevar una biografía o una autobiografía? María José.

*Alumnos:* Nación, nombre completo de la persona, fecha de fallecimiento, lugar de nacimiento, gustos, la edad.

*D:* Ojo, la edad en este caso, la edad es muy relativa. Bien, para elaborar la biografía, la autobiografía, ojo, vamos a elaborar primero o vamos a realizar una entrevista, dependiendo con el compañero que te va a tocar, tú vas a entrevistar al compañero y tu compañero te va a entrevistar a ti, ¿sí? para obtener esos datos. Pero, levantando su mano, ¿qué necesitamos primero elaborar para hacer una entrevista?

*Aos:* Las preguntas.

*D:* Las preguntas de la entrevista las vamos a ir dando un orden, ¿sí? a ver, ubiquen en su cuaderno de español, por favor, los temas que seleccionamos ayer y que les dimos orden, que será en primero, segundo, tercero, cuarto, en quinto y en sexto, ¿ya lo ubicaron eso? Y los vamos a ir anotando, les voy a dar, jóvenes, un minuto para que pongan datos en una hoja, corre

tiempo. Bien ¡tiempo! A ver muchachos, ¿me puedes apoyar por favor, Jéssica, leyendo?, ¿cuál fue el primer dato que se debe incluir en una biografía o una autobiografía?

*Jéssica:* Nombre completo.

*D:* Si quiero saber el nombre completo de mi compañero que me va a tocar trabajar, ¿cómo escribo la pregunta? Levantando su mano, si yo quiero saber el nombre completo del compañero, ¿cómo puedo escribir la pregunta? A ver, propuesta, ¡niña!

*Niña:* ¿Cómo te llamas?

*D:* ¿Me puedes indicar que lleva la pregunta? ¿Qué lleva una pregunta?

*Ao:* Signo de interrogación.

*D:* Signo de interrogación, y ahora si decimos, me puedes indicar Roberto, ¿qué le falta?

*Roberto:* Un acento en cómo.

*D:* Levante su mano quien esté de acuerdo con él [...], no están de acuerdo contigo, ¿quién me dice por qué está mal? Es en la primera, o copien, y entre pregunta y pregunta vamos dejando un renglón. Jóvenes tengo necesidad de salir, si no llego a tiempo saben las reglas (RPd-090916).

Procura que su práctica sea un constante proceso de ir y venir respecto a las estrategias que se plantean para el grupo, con las características de ser apegadas a la obtención de los saberes esperados. Las estrategias que el sujeto de investigación realiza están llamadas a un fin en particular, poner en el centro los aprendizajes de los niños, pues no es posible avanzar o considerar que el esfuerzo docente es exitoso si no se parte de entender que la razón de ser de los centros escolares son los educandos. “Los centros escolares que consiguen buenos resultados de aprendizaje poseen una mirada centrada en aspectos netamente pedagógicos y les dan una gran importancia a las prácticas de enseñanza y a los procesos de aprendizaje” (Murillo y Krichesky, 2014: 87).

La práctica del maestro Alfredo de la escuela primaria Antonio Caso se caracteriza por ser una práctica en la que antes de llevar al aula algún método o estrategia, investiga y se basa en la teoría. Tiene dominio del currículo, diversifica estrategias didácticas y crea ambientes favorables en el aula.

Incorpora como parte de su didáctica la reflexión, elemento necesario e indispensable para poder avanzar en la mejora continua. El docen-

te, no sólo fomenta la reflexión de los alumnos, sino que reflexiona sobre sus propias acciones durante el desarrollo de las actividades.

Yo estoy revisándome hasta personalmente, ¿qué de mí está haciendo que los chicos estén en el barullo todo el tiempo?, ¿qué de mí?, ¿qué de mí como profesor, propicia esa parte?, ¿por qué? Porque yo puedo, comparándome con otros maestros, entrar a sus salones y están mudos, y eso creo que estoy en una revisión ahorita personal de esto de, ¿soy permisivo en ciertas cosas? O no sé, necesito encontrar cosas de mí que estén detonando (Ed01-151016).

La relación que establece el docente con la comunidad educativa es de ayuda y está involucrado en las actividades que favorecen la convivencia escolar y el clima agradable, además de tener una relación amable, cálida y cercana con los padres de familia. Destacan en su práctica también las siguientes estrategias y acciones:

- Usa su creatividad para elaborar materiales y aprovechar los recursos con los que se cuenta; tiene creatividad e innovación.
- Incluye el desarrollo emocional en el aula como un elemento indispensable para que se genere el aprendizaje. Cada que tiene oportunidad comenta y participa diciendo que el trabajo con las emociones en el aula le ayuda al aprendizaje de los niños.
- Una estrategia docente que usa el maestro cotidianamente es el relato de cuentos y aplica estrategias de lectura; por otra parte, aconseja a los niños en todo momento, les dice cómo deben ser en la vida, los alienta a ser mejores.
- Está abierto a nuevas ideas y tiene una actitud positiva.
- Escucha de forma activa, propone lecturas respecto al tema y mantiene un diálogo profesional.
- Alienta a los niños diciendo frases positivas como: “Tú puedes”, “ánimo”, “eres bueno”, “eres inteligente”, y algunas otras.
- Felicita a los niños cuando realizan alguna actividad y resalta sus habilidades y capacidades desde una mirada apreciativa.
- Canta acompañado de su guitarra con la intención de volver a captar la atención del grupo.

- Tiene una relación cercana con sus alumnos; es importante mencionar que privilegia el estado de ánimo y el inicio en el reconocimiento de las emociones como elemento importante en su práctica docente.
- Es empático y pone en juego las cualidades y habilidades sociales en todo momento, gran parte del éxito del docente se debe a dichas cualidades.

Las cualidades humanas y el desarrollo emocional en el docente crean un ambiente de cercanía y acompañamiento en su grupo, al mismo tiempo que el maestro es quien está renovándose permanentemente y trabajando en la parte personal:

Yo mejoro como docente a partir de mis esfuerzos personales fuera del aula, para renovarme emocionalmente, muy importante para mí, básico para mi mejora como profesor. Involucro los materiales con los recursos que hay y conseguiré otros por fuera como pueda para traerlos. Los padres de familia y externos se involucran al hacerles saber qué es lo que necesito (mediante el grupo de WhatsApp), citando a los papás ante necesidades específicas, sin interrumpir el horario de clases (Ed01-151016).

La maestra del jardín de niños “Artemio del Valle” basa su práctica docente en tres estrategias:

- Trabajo en equipo para la construcción de aprendizajes entre pares.
- Interacción docente-alumno intervenida por el predominio de cuestionamientos.
- Reforzamiento para regular la conducta de los alumnos.

Para que el trabajo en equipo realmente propicie aprendizaje entre pares, la docente al inicio de cada jornada selecciona a los niños al formar sus equipos. A partir del conocimiento que tiene del grupo, los reestructura basada en la estrategia del andamiaje (zona de desarrollo próximo), busca el equilibrio en cantidad de alumnos, sobre todo la posibilidad de que se generen entre ellos condiciones de ayuda mutua que los lleve al aprendizaje.

El trabajo en equipo es una estrategia que emplea la docente para poder mediar de forma eficiente y brindar acompañamiento a los alum-

nos que se encuentran en rezago. Esta estrategia la maestra la emplea al proporcionarles desempeño asistido no sólo de forma directa sino a través de la interacción alumno-alumno para luego llevarlos a una condición de trabajo independiente.

Para la docente es muy importante identificar aquello que se quiere reforzar como aprendizaje, por lo que todos los días al término de la jornada junto con los niños evalúa y les reconoce el esfuerzo que han hecho tanto de manera individual como en colectivo. Lo interesante en este tipo de estrategia es el desarrollo del pensamiento, la regulación de las emociones y la socialización mediante la participación e interactiva de los alumnos. El propósito es trabajar a partir de esfuerzos individuales que los lleven a ayudar a otros al logro de una meta en común.

Por otro lado, la interacción docente-alumno se caracteriza por el predominio de cuestionamientos. El optimismo y el respeto se hacen presentes también en la práctica de la docente en cuestión, en el ambiente que genera donde el uso de la palabra les permite conocer y exponer puntos de vista, identificar las diferencias de opiniones, intereses, posturas, como parte de un diálogo horizontal y plural donde todos tienen lugar.

La manera como la docente interviene para el logro de los aprendizajes es la mediación a través de cuestionamientos que le permiten retomar con ellos el orden, la participación, los

aprendizajes previos hasta llevarlos al pensamiento reflexivo (cuadro 6).

Los cuestionamientos para que reflexionen propician que el grupo avance tanto en forma individual como en equipo, apoyándose entre ellos y respetando su ritmo de aprendizaje. La intervención docente mediada es una constante de ella, generando en el aula una comunidad de aprendizaje, un ambiente donde el respeto, el orden, el apoyo son la clave.

El reforzamiento para regular la conducta de los alumnos es la estrategia utilizada por la docente para el manejo de la disciplina, tiene algo del modelo pedagógico conductista, ya que a través de reforzamientos procura que el alumno controle su conducta, por lo que los refuerzos cumplen un papel muy necesario para el éxito de las actividades planteadas.

La docente sitúa las condiciones en que el alumno debe reflexionar para regular su comportamiento y cuando controla dicho comportamiento, se le reconoce su esfuerzo individual y colectivo otorgándosele una palomita que se registra a favor de cada regla cumplida. Durante todas las actividades que realizan en la jornada diaria, la docente refuerza con el registro de una o varias palomitas aquellos valores que quiere preservar, y éstos pueden ser de orden, de cooperación y de solidaridad.

*D:* A ver, palomita al equipo uno, que están bien calladitos, ¿a quién más?, al equipo seis, que están calladi-

**Cuadro 6**  
Tipos de cuestionamientos

<i>Cuestionamientos</i> <i>Orden</i>	<i>Cuestionamientos</i> <i>Participación</i>	<i>Cuestionamientos</i> <i>Recordar</i>	<i>Cuestionamientos</i> <i>Reflexión</i>
A ver, cuando queremos compartir algo ¿qué hacemos?	A ver chicos, ¿ya checaron si hay niños y niñas, ¿Allá no hay niños? A ver, revísenles si ahí hay. A ver, revísalas, Damián a ver si no hay?	¿Qué día es hoy?, ¿once?, ¿de qué mes? ¿Ahora sí?, ¿oigan ya vieron con qué inicia martes, ya vieron con qué letra empieza martes?	¿Qué número? ¿Doce? ¿Qué sigue? Y ¿si la pongo así? A ver, ¿dónde la tienes? ¿Cómo dice? ¿Dónde está la eme? A ver, ¿qué otra podemos formar?
Miren, ¿qué creen? ¿Qué creen que vamos a hacer?	Aquí hay uno, ¿verdad? ¿Aquí arriba qué dice?...	¿Qué hiciste Matías...? ¿Ya no te acuerdas?	¿Seis?, ¿entonces qué pasa con los otros? Con la "A" sí dice "Ma" pero ¿esta letra solita?
¿Qué creen?, ¿quieren saber cómo?	A ver Mimí. Ya la habíamos escrito aquí, ¿verdad?	¿Y en octubre qué se festejaría? ¿A dónde quería llegar?	
¿Vieron que pegué esto aquí?...			
¿Qué equipo ya terminé de guardar?			
¿Lo intentamos completar?			

tos y que todos ayudan [los niños recogen los materiales con los que trabajaron].

*D:* Al ocho todos están ayudando en silencio, ahorita sigo poniendo más ¿eh?, nomás revisen abajo de la mesa, de las sillas [la educadora registra en el “pintarrón” la palomita al equipo que ella considera que sigue trabajando bien. Se mantiene observando y apoyando, desplazándose hacia la mesa de cada equipo para revisar que los niños cumplan con la consigna de dejar recogido y guardado el material y también viendo qué equipo más se ganará la palomita por estar trabajando, calladitos y en orden].

*D:* Y, ahorita voy a ver a qué equipo ya le vamos poniendo taches o palomitas para mañana, ah no, mañana.

La mediación que le ofrece a una niña con alteración de conducta pone de manifiesto sus habilidades emocionales, ya que en todo momento conserva la calma, la sonrisa y el control de sus emociones y cuando se dirige a ella, independientemente de lo que la niña esté haciendo, le habla con voz pausada y firme sin tratar de intimidarla mediante su lenguaje corporal.

*D:* Ariel, Ariel [le dice la educadora cuando ve la agresión de la niña hacia su compañera].

*D:* Britanny te está ayudando para que no pierdas, no te enojés. Manos en la panza, no se vale agarrar barcos [la niña frunce el ceño cuando la docente se dirige a ella].

*Aos:* Es que yo no quiero que me ayuden [le dice molesta].

*D:* ¡Ah! Bueno, tú solita pues, pero ya es acabó el tiempo y ahorita ya no [la niña la ignora y sigue tomando semillas].

*D:* Ariel, Ariel [busca hacer contacto visual con la niña]. Ariel se va a hundir porque ya se acabó el tiempo [la educadora se encuentra frente al equipo hablando con la niña de forma tranquila, firme y pausada].

*D:* ¡Uy!, estás agarrando todavía, ésas tienen que estar ahí [la educadora se agacha y le retira las semillas].

*D:* Manos en tu panza, Ariel [la niña sigue ignorándola].

*D:* Ariel, Ariel [cuando ve que la niña no responde, se aleja y se dirige al grupo].

En el caso de la maestra Paulina, la docente del jardín de niños de Tesislán observa que sus alumnos logran el aprendizaje con estrategias novedosas en lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y desarrollo personal y social. Tiene

buen control de grupo, los hace participar y utiliza el juego como estrategia para el control de la disciplina; y como juego maneja la disciplina. Tiene juegos de mesa y esos niños son los encargados del orden y la distribución de los materiales en equipo.

La docente diseña situaciones de aprendizaje que tiene como principal característica el trabajo colaborativo. Ha diseñado una estrategia que utiliza al inicio del ciclo escolar llamada “El héroe del día”, en la cual cada día una niña o niño se viste como su héroe favorito, presentan al grupo a su héroe y expone sobre sí mismo y su familia:

*D:* Tenemos un héroe. Max, pasa al frente.

*Ao:* [Alumno disfrazado de su héroe favorito, está colocada una cartulina pegada en el pizarrón con fotografías]. Me gusta estar con mi familia, y también con Lupita, mi hermana, y me gusta ir a México.

*Ao:* A México, y también a... mmm... No sé dónde es aquí, y aquí me gusta ir al zoológico, y aquí me gusta montar, y aquí estoy con mi hermana, y aquí estoy otra vez en el zoológico, y aquí, bueno, ya no me acuerdo.

*Ao:* Ellos son mi papá y mi mamá. Mi mamá se llama Lourdes y mi papá Roberto [señala la fotografía de sus papás]. Me gusta comer pizza [señala una foto donde está comiendo pizza]. Mi deporte favorito es el fútbol [señala una foto en la cual está jugando fútbol].

*Aa:* ¿Cuál es tu película favorita?

*Ao:* De “Iron Man”, de lo que vengo disfrazado.

*Ao:* ¿Qué quieres ser de grande? [le pregunta un alumno].

*Ao:* Salvador de personas.

*D:* Ah, salvar a las personas, enfrentar a los malos.

*Aa:* ¿Cómo?

*Ao:* Enfrentándolo con las flechas y mi arco [se voltea y enseña sus flechas y el arco; lanzando una flecha hacia la puerta y se queda pegada].

*D:* Ahora Max les hará preguntas a ustedes.

*Ao:* ¿Dónde estoy en esta foto?

*Aa:* Le gusta estar con la familia.

*Ao:* ¿Con quién estoy aquí? [señala la foto de la familia].

*Aos:* Con la familia.

*Ao:* No, estoy con Lupita mi hermana.

*Ao:* ¿Dónde estoy en esta foto?

*Aa:* En la playa.

*Ao:* Patinando,

*Ao:* Nooo, estoy arriba de una barda (V5P3).

Algo que distingue su práctica es el trabajo en equipos, a través del cual busca explotar las capacidades colectivas e individuales de sus alumnos.

Respecto a la evaluación, utiliza la autoevaluación con el fin de que sus alumnos puedan reflexionar y ser conscientes de sus logros: cada niña o niño hablaba con la docente acerca de cómo había sido el proceso, cómo creía que lo había hecho, y cómo lo había mejorado. Lo hace a través de un medio impreso y es como cada uno de ellos expresa gráficamente su percepción y las ideas que quiere comunicar respecto a lo aprendido. En este proceso la docente también aportaba su valoración.

- Algunas otras de las estrategias comunes en su práctica docente, relacionadas con el aprendizaje cooperativo, son las siguientes:
- Especifica con claridad los propósitos del curso o lección.
- Toma ciertas decisiones en la forma de ubicar a los alumnos en el grupo, en este caso el trabajo en equipo.
- Explica con claridad a los estudiantes la tarea y la estructura de meta.
- Monitorea la efectividad de los grupos.
- Evalúa el nivel de logros de los alumnos, y ayuda a discutir que también hay que colaborar unos con otros.

El tema de inclusión se hace presente también en su práctica, se preocupa por todos los alumnos, no por algunos de ellos, piensa que la inclusión consiste en brindar oportunidades iguales a todos.

Le asiste el reconocimiento de la comunidad educativa, en el sentido de que tiene estrategias eficientes para el logro educativo y es muy clara en sus indicaciones; siempre los motiva a que todos participen, es muy dinámica y es una maestra integradora. Su función mediadora que tiene con sus alumnos le ayuda a generar progresos en sus alumnos, no sólo transmite el conocimiento, media el encuentro de sus alumnos con el conocimiento, en el sentido de guiar y orientar la actividad constructiva de sus alumnos. Permite a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, promueve la colaboración y el trabajo en equipos.

Los hallazgos y conclusiones de la función docente de los casos percibidos como exitosos

de preescolar, primaria y secundaria, son los siguientes:

1. En cuanto a las condiciones y estrategias de los docentes en sus diferentes funciones, se puede observar que en el Consejo Técnico Escolar comparten sus estrategias a las compañeras o compañeros para lograr el aprendizaje de los alumnos en el centro escolar, crean estrategias para que los alumnos tengan buenas relaciones interpersonales, trabajo colaborativo, fomentan la inclusión, dedican tiempo extraclase y, por último, el estilo de liderazgo es de un nuevo estilo que está enfocado en los aprendizajes de los alumnos.
2. El éxito también reside en que se proponen objetivos reales, en las necesidades del nivel de logro de los alumnos. Por otro lado, las y los docentes monitorean y dan seguimiento al diseño de actividades sin descuidar los procesos individuales; al término de la jornada, junto con los alumnos, evalúan y les reconocen el esfuerzo que han hecho tanto de manera individual como en colectivo. El autocontrol es una de las características que tienen las y los docentes; el entusiasmo, la empatía y la perseverancia para dar a sus alumnos la mediación que requieren con una coordinación respetuosa. El desafío es diseñar actividades que impongan un verdadero trabajo de cooperación, resolución de un problema, trabajo por proyectos, etcétera.
3. Cuando se trabaja en situaciones escolares individualistas no hay una relación entre los objetivos que persigue cada uno de los alumnos, sus metas son independientes entre sí. El alumno para lograr los objetivos depende de sus capacidades y dificultades, en este caso las y los docentes promueven la colaboración y el trabajo grupal.
4. El trabajo en equipo que establecen en el aula los docentes tiene efectos en el rendimiento académico; ejemplo: no hay fracasos, así como también en las relaciones socioafectivas; las relaciones interpersonales son favorables, ya que se incrementa el respeto, la solidaridad, los sentimientos de obligación y ayuda.
5. Los retos y oportunidades de los profesionales de la educación exitosos y estrategias innovadoras de solución son variados. El papel

de los formadores de docentes consiste en proporcionar el ajuste de ayuda pedagógica, asumiendo el rol de profesores constructivos y reflexivos.

6. El reto que el docente tiene es luchar contra la adversidad y poner en juego la resiliencia para poder sobreponerse a pesar de las situaciones de adversidad que ha vivido y que le disgustan. A manera de ejemplo, una docente manifestó que fue formada en el sistema privado y trabaja en el mismo. Por lo tanto, adaptarse a las condiciones de la escuela pública es un reto y se dice adaptarse no en el afán de conformarse y permanecer, sino de conocer las condiciones y superarlas y trascender a pesar de ellas.
7. El compromiso que el docente tiene con su grupo, con la escuela y con la comunidad es valorado por los padres de familia, los maestros y la directora, cuando un maestro asume su liderazgo como un agente educativo de cambio.
8. Asimismo, el apoyo que obtiene por parte de quien dirige el centro educativo o el coordinador, si es el caso de secundaria, es relevante, pues su apoyo a las actividades es primario, puede generar otro ciclo de mejora continuos y un buen clima laboral, compartir metas y objetivos, así como el involucramiento colectivo es fundamental para coadyuvar en otros aspectos ligados a la institución; un cierto grado de autonomía también se percibe como generador de éxito y de proyectos de mejora.
9. Los efectos educativos exitosos se basan en que los y las docentes crean un ambiente colaborativo con sus compañeros de trabajo, crean un ambiente de cordialidad y respeto. La interacción experto-novato es una estrategia directa donde la responsabilidad del aprendizaje es compartida por el grupo, donde en cada equipo el alumno que tiene más conocimiento le brinda apoyo al que no lo tiene para que éste pueda avanzar en sus aprendizajes de una forma sutil entre sus iguales. Se centran en los logros específicos de los alumnos más que en sus fallas, y reconocérselos de una forma gráfica y oportuna. La mediación constante por parte de los docentes en todo momento, ya sea visual, ver-

bal o de demostración. Por lo anterior, los docentes definen al colectivo escolar como un colectivo que aprende.

En todos los casos en educación básica los docentes están involucrados y comprometidos con la comunidad escolar, tienen un alto grado de compromiso social, ya que se preocupan por que los padres de familia estén al tanto de lo que sucede en el aula y también se involucran con la comunidad que lo necesita. Por lo tanto, un docente que está comprometido con el desarrollo emocional de las niñas y niños es un docente que se compromete con su propio desarrollo, con la mejora personal, que lo hacen ser un mejor maestro, un humano empático con errores y virtudes que engrandece la profesión, un ser humano que aprende de los estudiantes al mismo tiempo que enseña.

Las y los docentes hacen visibles una labor de doble esfuerzo. Los aspectos contextuales hacen que se tenga que observar más allá de lo que se atiende en el aula de clases y se vuelva la vista hacia la comunidad que rodea a la escuela, y los factores que se asocian al aprendizaje. En este sentido, con una escuela enclavada en un contexto de notoria dificultad, conocer las historias de vida que rodean a los niños resulta fundamental para comprender los retos que el aula de clases presenta. Sin embargo, el compromiso que el docente adquiere con la educación de los niños y su educación desencadena reacciones de corresponsabilidad por parte de las familias que comienzan a involucrarse tanto con la escuela como con el desarrollo académico de sus hijos.

El docente es consciente de su responsabilidad profesional, en el sentido de que debe capacitarse y actualizarse constantemente. El docente se convierte en un estudiante permanente, y a través de esta condición asume su compromiso ético y profesional.

### Función directiva

*José Luis Arce Lepe*

*Sandra Cristina Machuca Flores*

El éxito de un directivo está íntimamente ligado con la “mejora” escolar a la vista de las au-

toridades, de los compañeros de trabajo, de los alumnos y de los padres de familia, es lo que por percepción consideran los otros que es el éxito, aunque a él le resulte algo muy cotidiano.

Concebir un directivo de éxito en la actualidad es pensarlo en relación con todo lo que se ha escrito como el ideal, los retos obedecen a su propia historia de vida y lo que su libre albedrío le dicta; sin embargo, no pueden ignorar la normatividad vigente para sus funciones, como lo es realizar la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas, apegado al marco jurídico y administrativo correspondiente. Además, tiene responsabilidad de generar ambientes de aprendizaje, dirigir procesos de mejora continua del plantel, así como propiciar la comunicación de la escuela con los padres de familia, entre otras.

Situación que clarifica el ideal de directivo de acuerdo con la normatividad, que no queda ahí, sino que cada actor en lo particular le imprime su propio estilo y talento, acción que sólo se explica en la medida que existe impacto en el alumno a través de su aprendizaje. El estudio concentra seis casos relativos a la función directiva, con sus coincidencias que permiten garantizar que las afirmaciones que se realizan, en cierto modo tienen asuntos en común que los hacen parecerse, todos han sido señalados como casos de éxito por parte de sus compañeros de estudio, de trabajo o de alguna autoridad educativa, criterio primordial por el que fueron seleccionados para el estudio, sumando a esto que en el examen de oposición resultaron idóneos para el puesto que ahora ocupan.

Existen coincidencias con una gran variedad de acciones que realizan los directivos en sus respectivos centros de trabajo, entre ellos no se conocen, lo que evita suponer que las acciones que realizan son compartidas entre los mismos y que por eso pudieran considerarse casos de éxito. Todos ejercen un liderazgo, único en su ejercicio, pero similares en las acciones que realizan en su práctica directiva, así como las cuestiones relativas a la escuela donde fueron asignados.

Para ser exitoso, cada caso ha asumido la responsabilidad, pero no el rol tradicional donde de manera unilateral alguien asume control sobre los demás y sus indicaciones son respetadas

al pie de la letra, sino un liderazgo de apertura, donde lo que los demás aporten realmente sea tomado en cuenta. “Esta nueva visión de liderazgo resulta esencial en el entorno educativo, precisamente porque la educación debe atender un conjunto complejo de objetivos que difícilmente podrá satisfacer si no lo hace en la ya mencionada clave sistémica y colaborativa” (Argos y Ezquerro, 2014: 174).

Realmente en la escuela cada directivo le imprime su propio estilo. Se requiere ser líder para poder conjuntar los esfuerzos en bien del centro de trabajo y del logro de competencias de los alumnos. No pueden llegar a imponer cosas porque los docentes empiezan a mostrar empatía, que no ayuda en nada para el crecimiento de la organización. Es necesario dar libertad para que el docente tenga la confianza, opine y sugiera mejoras para su institución y realmente se sienta parte de ella. No se trata de someterse a la voluntad plena, sino pensando en los alumnos y en las finalidades educativas que permitan que lo que se haga tienda a la mejora.

Las administraciones educativas tienen que fomentar la autonomía pedagógica y organizativa de los centros educativos y estimular la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones metodológicas, didácticas, curriculares, tecnológicas y de organización de los centros, así como también la actividad investigadora del profesorado a partir de su propia práctica (Quintana y Moreno Cerrillo, 2007).

Por lo tanto, en esta visión donde caben todos, permite que la suma de voluntades a favor del cambio educativo realmente se dé y se perciba como tal para el compromiso colectivo que a la postre se convierta en buenos resultados de los estudiantes.

### *Contexto de los casos*

El análisis incluye una directora de jardín de niños del subsistema estatal turno vespertino, que “[...] se encuentra ubicado en una zona de la ciudad de bajos recursos en la que prevalece la inseguridad y la delincuencia [...]; una colonia cuyas características religiosas y culturales la han ubicado como centro de peregrinaje religioso”.

Un director en dos turnos en escuelas primarias urbanas estatales. Por la mañana se ubica

una zona escolar donde existen sólo dos escuelas oficiales y el resto pertenecen a la iniciativa privada pero incorporadas a la Secretaría de Educación Jalisco; aunque por el tipo de viviendas, los servicios con que cuenta, podría suponerse una escuela donde acuden niños de la clase media, no es así. Por otro lado, en el turno vespertino el mismo director señala que la escuela se sitúa en una zona de peligro donde es común observar personas ingiriendo algún estupefaciente en la vía pública y adicción presente en algunos padres de familia que asisten a recoger a su hijo en estado inconveniente, o son protagonistas de riñas callejeras fuera de la institución en horario de clases. Una directora de primaria urbana turno vespertino en condiciones de marginación alta.

Una subdirectora de secundaria general en una colonia urbana marginada en la zona conurbada de Guadalajara que llega con conocimientos teóricos, pero sin experiencia en la labor de la subdirección de la escuela. Un director de escuela secundaria técnica que obtuvo el primer lugar en el examen de oposición en el subsistema para el que fue seleccionado; que a diferencia de los anteriores, se encuentra en el interior del estado en una cabecera municipal, pero en la periferia, que puede considerarse zona urbana marginada donde el 90% de la población escolar es de un estrato social medio y bajo, hijos de padres que se dedican a actividades del campo y a jimar mezcal, fabricación de ladrillo, fontanería, albañilería, a la manufactura en las fábricas del municipio y obreros en general, su escolaridad en su mayoría es del nivel medio y muy pocos profesionistas. De acuerdo con su director “existe un gran número de estudiantes cuyas familias presentan problemas de integración; falta papá o mamá, viven con la abuela u otros parientes y casos similares, información rescatada de las cédulas socioeconómicas” (cf. Anexo 1.3.2B).

Una directora de Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del estado de Jalisco, que obtuvo el primer lugar en el examen de oposición, por lo que le fue asignado el espacio donde hoy labora. La zona de influencia es una combinación entre urbana y rural donde los padres de familia dedican parte de su tiempo al cultivo del maíz, a la producción de plásticos y microprocesadores. Aunque habiten en la zona metropolitana de Guadalajara.

Los habitantes de Tesistán conservan la cohesión familiar y preservan las costumbres y tradiciones heredadas por sus antepasados desde las épocas prehispánica, colonial e independiente.

Los seis casos en revisión tienen su origen en el examen de oposición por la Secretaría de Educación Pública, para educación básica y educación media superior que se realiza anualmente para seleccionar perfiles idóneos y la única vía de promoción para ocupar este tipo de plazas. Todos tienen experiencia previa en la docencia o en cargos administrativos que los hace conocer la labor docente, no así la función directiva que, si bien es cierto que el aspecto teórico los acerca al conocimiento de ésta, están muy alejados de la práctica.

Por otro lado, es oportuno mencionar que las plantillas de personal no se han modificado sustancialmente, en su mayoría siguen laborando los mismos docentes y el personal de apoyo. En la mayoría de los casos sigue siendo el mismo personal, lo único que ha cambiado es el directivo y con esto las actitudes de quienes ahí laboran.

La presión externa, parte de las condiciones externas, se convirtió en el reto de los profesionales de la educación y suscitó la respuesta de la institución al cambio. Una vez que fueron seleccionados y son asignados en riguroso orden de prelación, las escuelas los reciben en sus instalaciones con el conocimiento del proceso del que fueron objeto y la garantía que quedaron bien posicionados para elegir los lugares donde ahora prestan su servicio, dado que la mayoría son del área metropolitana de Guadalajara y los lugares donde fueron asignados de manera estricta son codiciados por la mayoría de los maestros que participaron en los concursos. Las escuelas tienen altas expectativas de los nuevos directivos por los resultados que éstos han obtenido y tienen un nivel numeroso de alumnos, que va desde los 300 hasta los 1,500 como el caso de una secundaria.

Como se trata de una nueva función, tienen los conocimientos teóricos muy presentes, pero carecen de la práctica como directivos por lo que entran en una etapa de conocimiento del contexto, de socializar lo que pretenden hacer y de conocimiento de la escuela y de los miembros que la integran.

Llegan a una labor relativamente nueva y se aplican al conocimiento de los miembros de la escuela y viceversa, no se hacen esperar las especulaciones y las expectativas, por lo que se convierten en factores inmediatos de presión externa y que independientemente del estilo personal que cada directivo posee, debe acatar los lineamientos que contemplan dichos documentos; todos los sujetos gozan del cargo como directivos a partir de participar en un examen de oposición y tener resultado idóneo, situación que se suma al señalamiento de su recomendante. Por lo tanto:

Las presiones externas más importantes provienen de la responsabilidad para mejorar la calidad del sistema educativo y se plasman en los consejos escolares locales. Según Gaziel (2008) esta situación es muy similar en casi todos los países y es una consecuencia del fenómeno de la globalización, del afán y necesidad de los países por tener un sistema educativo competitivo y del supuesto de que los directores y directoras desempeñan un papel clave en él (García Garduño *et al.*, 2011). Pero no todas las presiones son externas, también existen cambios internos importantes que están relacionados con los conflictos, con el personal de la escuela, con los padres y madres de familia, así como con la disciplina de los estudiantes (Argos y Ezquerro, 2014: 175).

Cada directivo tiene responsabilidades inherentes a su cargo, pero de ninguna manera pierden de vista que existe el Acuerdo 592, donde toman en cuenta los aprendizajes esperados contenidos en los programas y que les permiten guiar el rumbo con una pedagogía centrada en el alumno. Existen figuras al interior de la escuela que permiten decidir el rumbo con la responsabilidad del directivo, quienes intervienen para coordinar los trabajos y conjuntar los esfuerzos sin perder su esencia, pero escuchando a los demás miembros de la comunidad educativa.

La escuela funciona también con decisiones que se sugieren desde el Consejo Escolar de Participación Social en la Educación, desde adentro o bien de manera externa desde el Consejo Municipal de Participación Social en la Educación, pero de donde surgen las directrices principales para la organización de la escuela, es el Consejo Técnico Escolar [...] que está normado y es allí donde se generan las necesidades inmediatas de los maestros [...] se busca una manera de resolverla, se

pone a prueba y si no tiene éxito se opta por reestructurarlo, pero que finalmente obedece a la necesidad de los alumnos (*cf.* Anexo 1.3.2B).

En el caso de la directora Cecytej, tienen su propia ley orgánica estatal que norma el acontecer en ese nivel, pero las acciones que realiza son en torno a convocar a docentes a opinar sobre las metas que se persiguen en la institución. En este caso el asunto ha sido más accidentado porque estamos hablando de una institución relativamente joven que data de 1996 y que está en proceso de crecimiento pero que aun así, la primera directora seleccionada por un proceso convocado por la autoridad nacional llega y enfrenta retos similares a los de preescolar, primaria y secundaria.

Para conocer la labor docente se hicieron entrevistas en profundidad a los sujetos en mención, a los recomendantes y docentes, así como en muchos de los casos observaciones, fue necesario acudir a los medios electrónicos, consultando en las páginas web que nos brindan información estadística y geográfica del contexto, por medio de la observación se constatan algunos datos geográficos, estructura y distribución del edificio escolar así como sus alrededores.

Se puede apreciar una comunidad que cuenta con un grado de marginación bajo, se puede estimar que se cuenta con lo indispensable, hay una constante en las familias: ambos padres trabajan, dejando poco tiempo para la recreación y el apoyo a actividades escolares de los niños, como se expresa en el contexto realizado por la unidad USAER que apoya a la escuela. Uno de los hallazgos que se encontraron fue que los cambios constantes de directivos en la institución fueron generando un descenso en la matrícula, cambios de maestros y un bajo aprovechamiento de los alumnos, situación que, si bien es cierto que se toma de una sola escuela, es recurrente en las otras. Ahora encontramos que la matrícula ha aumentado en relación con la que se tenía antes de la llegada de los directivos que estamos estudiando. El Instituto Nacional para la Evaluación Educativa prevé:

La eficacia de una escuela para obtener buenos resultados educativos depende de muchos factores, no sólo de sus políticas y prácticas educativas, sino también

de las características sociales y personales de los estudiantes que ingresan a las escuelas y de varios factores sociales y económicos que se ubican fuera del control de los maestros y autoridades educativas. La composición de la matrícula de una escuela, en términos de las habilidades académicas de los estudiantes y de su nivel sociocultural, afecta en forma positiva y decisiva la ejecución académica (INEE, 2007: 25).

Por lo que los directivos de nuevo ingreso inician con el conocimiento de la escuela, su nueva escuela. De los seis casos, se encuentra que en la toma de decisiones internas existe plena autonomía, aunque hay una autoridad inmediata superior ante quien hay que rendir cuentas, en cierta forma otorgan libertad a los directivos para que en sus escuelas sea el colectivo escolar a partir del Plan Integral de Mejora quienes decidan las acciones más pertinentes para su logro, mismas que en consenso cuentan con el compromiso para realizar las acciones que permitan su cumplimiento.

Todos acuden a reuniones con sus autoridades inmediatas superiores, quienes les marcan algunas directrices para el trabajo, que se desprende de lo que está normado por parte de la SEP y sus acciones se realizan, pero no siempre en el marco que se le ha impuesto.

La realidad es distante de lo que marca la norma, de tal manera que la hace reflexionar sobre las actividades actuales que desarrolla y el ideal planteado desde la perspectiva de la norma según la presenta el asesor técnico pedagógico de la zona, los límites de autoridad y las funciones están determinados por el tipo de liderazgo, el dominio y la forma de organización del director y su equipo cercano de trabajo.

Toda institución requiere de recursos económicos para su funcionamiento, por lo que los directivos gestionan lo necesario entre los padres de familia y las mismas autoridades de los Ayuntamientos, condescendiendo en cierta forma ante las convocatorias para participar en eventos municipales en el afán de tener los recursos necesarios con anticipación, porque esto garantiza contar con los materiales. El definir los espacios implica que éstos garanticen la seguridad de los alumnos, y sobre todo que cada uno de los espacios ofrezca lo necesario para la situación didáctica planeada. Toda esta serie de acciones al final se evalúa de forma conjunta con el colectivo en

el espacio de CTE, y se toman las decisiones necesarias para continuar o incluir otras acciones.

Aunque las metas educativas que emanan de la Reforma Educativa son las que enarbolan los docentes seleccionados como nuevos directivos cada escuela, en lo particular tienen las propias que se han venido forjando a través del tiempo, y esto en ocasiones dificulta la labor directiva que viene a romper con inercias que se han ido formando a través de los años; que en su mayoría han funcionado para el logro de las metas individuales de la escuela, por lo que existe una resistencia natural al cambio, aun cuando se han replanteado nuevas metas y diversas formas de trabajo. Por otra parte, en uno de los casos se encuentra que la subdirectora tiene sus propias metas, que están alineadas con la reforma y su rendición de cuentas. Sin embargo, la planta docente no se encuentra en la misma frecuencia, por lo tanto dificulta el desarrollo de la función de la subdirectora.

Aun cuando los cambios son pocos, con la inserción de una subdirectora emanada de la Reforma Educativa, la estructura de organización rígida de la escuela, que se ha formado desde hace más de dos décadas con una misma visión, en estos dos ciclos escolares ha cambiado para mejorar la distribución de funciones, el rescatar a alumnos en riesgo y la cultura de la mejora están presentes en el cambio (Murillo, 2007).

#### *La institución: cultura para la mejora*

Cada directivo en las instituciones hace un diagnóstico al llegar para saber dónde está parado, y por supuesto para conocer la escuela. Saben que el reto no es fácil, pero lo asumen.

En el caso de la subdirectora, está sentando precedentes y creando una cultura entre la planta docente para que sean conscientes de que los alumnos tienen derecho a aprender. Además, crear la cultura de evaluación educativa en el aula con la utilización de herramientas de diagnóstico que les permita conocer la realidad y así poder implementar estrategias de mejora. Situación que permite a los docentes pensar en el beneficio para sus alumnos y no sólo en los propios.

Como se ha mencionado, las condiciones en las que llegaban los nuevos directores a las escuelas en cuanto al contexto no resultaban del

todo favorables. Además, se han generado en la población escolar altas expectativas en cuanto al conocimiento y desempeño que estos sujetos pudieran tener. Es decir, su condición de haber aprobado un examen y quedar en condición de idóneos, habla de tener un dominio del conocimiento de la función, mas sin embargo el consolidar el conocimiento queda en expectativa de la observación de la práctica.

En los casos que hemos descrito se logró caracterizar sus prácticas, describiendo cómo ellos, buscando transformar los centros escolares en función de la mejora, utilizan diferentes estrategias que podrían no ser innovadoras en cuanto al tema, pero sí en la aplicación que se realiza dentro de esos centros de trabajo, tomando en cuenta sus características específicas y sobre todo rompen con el tradicionalismo que imperaba en las prácticas directivas.

La gestión de los directores va con una temática muy marcada, sus acciones van delineando un proceso que busca la mejora de la escuela, que va desde la infraestructura hasta crear una cultura en la planta docente que busque impactar en la comunidad educativa. La cultura de mejora tiene que ver con la innovación en el entendido que una innovación educativa implica un cambio importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje que debe incorporar distintos materiales, técnicas, contenidos en los contextos de la enseñanza.

Es importante destacar que la innovación tiene diferentes variantes; la innovación en temáticas de educación se puede tomar por el cambio que generan; en el caso de los directores se observa una innovación incremental que consiste en una mejora construida y basada en una estructura y diseño existente. Los directores han llegado a instituciones que ya tienen una forma tradicional de trabajo con paradigmas muy arraigados; por tanto, sus estrategias son consideradas innovadoras al establecer cambios significativos en cada uno de sus ámbitos.

En el ámbito para la mejora de la institución se gestionaron recursos con los padres de familia y autoridades locales para mejorar y rehabilitar los espacios de las escuelas que estaban en abandono o deterioro, como son las bibliotecas y salas de computación, esto a través del establecimiento del diálogo abierto y consensuado,

involucrando a los padres, informando sobre lo que se realiza y los beneficios que aporta.

Se establecieron redes de colaboración con otras instituciones para beneficiar a las escuelas, la implementación de talleres extraescolares para los alumnos, éstos complementan la formación de los estudiantes, brindando mayores oportunidades de desarrollar habilidades además de aportar un extra en las escuelas. Otro de los beneficiarios de estas redes son los docentes, se buscó capacitar a los docentes en el uso de la tecnología para hacer sus clases más dinámicas e innovadoras con los recursos que disponen, brindando talleres de capacitación a lo largo del ciclo escolar.

Los directores se han posicionado como líderes académicos. La forma en la que trabajan el CTE con los docentes va más allá del seguimiento de la guía, o sólo la realización de productos. Es decir, van generando una dinámica diferente en la que van influyendo en sus compañeros. Esto lo logran por medio del ejercicio de un liderazgo compartido, y se visualiza en las grabaciones del CTE, en las que se observa que los directores generan la participación activa de sus compañeros, fijan metas compartidas, reconocen las experiencias de los compañeros más experimentados, incitan al compromiso desde su visión de responsabilidad en los procesos educativos. Por tanto, se observa el establecimiento claro de las características del comportamiento deseado dentro de la institución educativa, así como la supervisión firme y constante que apoya a la construcción de la identidad cultural de la escuela.

Respecto a su formación académica, se detectó que son directores que han desarrollado un trayecto formativo más sólido, con posgrados, diplomados, certificaciones, interesados en seguir aprendiendo y utilizar lo aprendido; poseen amplio conocimiento de las leyes, reglamentos, acuerdos y literatura; tienen pleno conocimiento del currículo vigente. La motivación y la cultura de la evaluación son peculiaridades de su práctica.

Consideran que es importante trabajar con la comunidad escolar la parte de la conciencia, respecto al compromiso y concepción que se tiene con la educación; por tanto, fijan metas compartidas, motivan generando ambientes educativos favorables utilizando la empatía y la comunicación asertiva.

Los cambios más visibles en las instituciones donde se han incorporado los sujetos investigados, han sido de mejora de la infraestructura y la organización, la utilización de los recursos de manera prioritaria y óptima en el marco de rendición de cuentas ha transformado poco a poco la participación de cada integrante de la comunidad educativa, y si bien la resistencia por parte de algunos miembros se hace presente, no representa para los directores obstáculos imposibles de superar, por el contrario, los toman como retos a considerar en su proyecto de gestión.

Dentro de los integrantes de la comunidad educativa de las escuelas que se involucran de manera importante en estas nuevas gestiones, son los padres de familia, quienes tenían una participación limitada a asistir sólo a juntas y ser notificados de evaluaciones de los alumnos, y que ahora se han transformado a ser altamente participativos en compartir con el director las metas fijadas en la escuela y responsabilidades que conlleva el compromiso; por tanto se han sumado a que el centro educativo mejore, cooperando para mejorar las condiciones de infraestructura y cooperación con el docente en actividades que apoyan el aprendizaje de sus hijos.

Generar ambientes empáticos y de aprendizajes factibles ha tenido sus efectos positivos en los docentes; los directivos identifican el proceso de crecimiento de quienes los rodean, generan una cultura de mejora con ellos; dan acompañamiento permanente y hacen las recomendaciones con congruencia, firmeza, claridad y profesionalismo; les brindan mayor seguridad y expectativas diferentes sobre la educación; por tanto, los mismos docentes comienzan a hacer cambios positivos en su propia práctica.

Los cambios de organización y de las prácticas educativas han tenido efectos educativos exitosos, éstos se ven reflejados desde las matrículas de las escuelas que van a la baja, y que en el último año han subido de manera considerable, hasta más de un 20%. También se han visto en la deserción, la cual ha disminuido según las estadísticas de las escuelas. Otro efecto de la gestión se ve reflejado en las evaluaciones de los aprendizajes, desde las concepciones de la evaluación hasta la forma en que ahora son utilizadas las evaluaciones y sus resultados.

### *La práctica educativa para la gestión de la mejora*

El puesto de director de una institución educativa es una tarea compleja en educación básica. Según Antúnez (2004), la función directiva se define como la acción que tiene como objetivo influir, a través de sus decisiones y forma de actuar en el trabajo de otras personas, para con ello generar condiciones necesarias para lograr el aprendizaje.

Cada individuo es pieza fundamental en la mejora escolar. Como institución, los docentes son agentes importantes de cambio; sin embargo, es importante resaltar que el trabajo individual o aislado no serían duraderos si éstos no se coordinan y logran contagiar al resto de los integrantes de la comunidad escolar. Como lo mencionan Murillo y Krichesky (2014), existen factores como: cultura, resultados y proceso de mejora con especial énfasis en los centros educativos que pueden enmarcar prácticas exitosas documentadas en esta investigación.

Se logró identificar en las grabaciones de los CTE que los directores utilizan este espacio como un tiempo en donde se determina cuáles son los avances que se registran en cada una de las prioridades, se evalúan los logros y se plantean las siguientes acciones a emprender o, si fuera el caso, las adecuaciones que tendrán que hacerse. La evaluación tiene un impacto directo en la práctica educativa, por ejemplo, cuando se realizan estrategias de inclusión de niños que presentan rezago educativo o algún problema. Estas acciones han sido dirigidas por los directores en un clima de respeto colaboración y han generado confianza con sus docentes; además se hizo evidente la formación profesional visible desde el dominio y la forma en que organizan el trabajo en el CTE. Se destacan por ser carismáticos, mantienen una visión clara para formular una misión compartida, son considerados con las individualidades de cada persona, son estimuladores intelectuales y motivadores de la mejora de la práctica docente.

Otra manifestación es que poseen un amplio conocimiento de las leyes, reglamentos, acuerdos y literatura para ejercer su función. Finalmente, otra es que establecen un clima de cordialidad y excelente comunicación en sus centros de trabajo, además que generan redes de trabajo entre escuelas, docentes y miembros de la comunidad.

La personalidad de los sujetos incide indudablemente en el proceso de mejora, pues muestran empatía con sus docentes.

Aparece cierto grado de autonomía cuando gestionan los recursos, han dirigido a las instituciones en una cultura escolar de calidad, además de incentivar el compromiso de la cultura de inclusión.

Se logra visualizar en las prácticas un sistema de seguimiento a casos de niños en conflicto de propia elaboración; en otros casos se toman los sugeridos por la autoridad educativa, además de un esquema de observación entre pares destinado a intercambiar formas de solución de problemas que se presentan en el aula y recomendaciones para la mejora de la práctica de los docentes o directivos.

Propiciar el trabajo colegiado desde el Consejo Técnico es también una característica muy identificable en la implantación de procesos de mejora en estas escuelas, dicho impulso ha venido a generar que se cuente con una cultura de visión compartida en la institución para aprovechar el aprendizaje de las experiencias previas y desarrollar mejores propuestas de cambio. En algunos casos se logró ver que implementan un sistema de citas con los padres de familia, siempre están presentes en el horario de entrada de los alumnos, son equitativos en la repartición de comisiones, utilizan instrumentos propios para dar seguimiento y aplicación de la estrategia global de mejora escolar, entre otras.

En relación con las estrategias que lograron identificar en las entrevistas con los recomendantes, tienen que ver con el seguimiento, la integración de los padres de familia a la participación escolar y la comunicación empática que establecen con sus docentes, información confirmada en las observaciones de campo.

### Función de supervisor escolar

*Amalia Morales Trejo*  
*Teodomiro Pelayo Gómez*  
*Francisco Paz Bravo*  
*Guillermo Ahumada Camacho*

Para la elaboración de este texto se consideraron cuatro casos de supervisores de zona esco-

lar de educación básica, dos de preescolar, uno de primaria y uno de secundaria, tres mujeres y un hombre; tres de ellos se incorporaron a la investigación bajo los criterios establecidos y una supervisora de preescolar también con reconocimiento por su práctica exitosa, pero que contaba con su nombramiento con anterioridad a la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD) y que se retomó como elemento de contraste.

De inicio es importante definir la función que en este texto se aborda, y que es la función de supervisión. El concepto supervisión se compone por los vocablos *super* y *visus*. El primero se refiere a un privilegio, ventaja o preferencia; el segundo, a la visión o mirada. En ese sentido, se refiere a una visión preferencial; una mirada desde arriba del sistema; por tanto, posee la capacidad de ver y analizar la acción escolar y otorgar su visto bueno, en caso de requerirse, así como de orientar y acompañar a la comunidad escolar en el logro de los propósitos educativos. También significa el ejercicio de la autoridad como parte de su función directiva (SEP, 2010).

La función de supervisión tiene sus antecedentes en la inspección de las escuelas oficiales durante el gobierno de Porfirio Díaz. En esa etapa se sentaron las bases para definir las principales funciones de dicha figura educativa (SEP, 2010).

En estudios recientes se afirma que al final de la primera década del nuevo siglo es posible afirmar que existe una tensión constante entre las formas de trabajo tradicional y los requerimientos educativos que demanda la sociedad actual. Dicho modelo tradicional se sostiene en una serie de aspectos, de los cuales no existe una evidencia objetiva —se carece de un diagnóstico de la supervisión escolar en México—, son afirmaciones o supuestos empíricos que tienen sustento en las prácticas que la supervisión ha desarrollado a lo largo de su existencia (SEP, 2010).

Este modelo tradicional tiene características que lo identifican, y en este caso sólo se mencionan algunas:

- Debilidad en las políticas para la profesionalización de la función supervisora.
- El acceso al cargo es discrecional; no existe claridad en el proceso de asignación de plazas de supervisión. Se toman en cuenta los años de servicio y haber desempeñado un cargo de director escolar.

- La supervisión pone énfasis en los procedimientos técnico-administrativos, más que en aquéllos de carácter técnico-pedagógico. Hace falta un equilibrio.
- Las visitas a las escuelas se realizan en términos de la improvisación y fiscalización, más que en una intervención planificada. Normalmente se privilegia la atención de lo urgente sobre lo importante.
- Los manuales que norman su acción datan de la década de los ochenta.

Forman parte del organismo gremial (SNTE) y, al mismo tiempo, son representantes de la Secretaría de Educación Pública. De eso se deriva la injerencia del gremio sindical en los asuntos educativos. Una vez que asumen el cargo, no se jubilan; un gran número de supervisores tienen más de 40 años en servicio. La atención a la problemática escolar se da a partir de los asuntos emergentes con una visión parcial, mas no integral, sobre los procesos y resultados educativos. La estructura organizativa responsable de la supervisión se distingue por la verticalidad y la rigidez (SEP, 2010).

El 26 de febrero de 2013 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* una reforma de los artículos 3 y 73 de la Constitución Política de nuestro país. Los cambios más relevantes son:

Modifica los mecanismos para el ingreso al servicio docente, la promoción a cargos de dirección y supervisión, y el reconocimiento y la permanencia en el servicio al establecer concursos de oposición a fin de garantizar “la idoneidad de los conocimientos y las capacidades que correspondan” en cada puesto. Por tanto, hace obligatoria la evaluación en todos estos procesos.

Sienta las bases para regular la dimensión profesional del trabajo docente de manera distinta al llamado “trabajo burocrático” –considerado en el apartado B del Artículo 123 de la Constitución–, al facultar al Congreso de la Unión para establecer el Servicio Profesional Docente al que se refiere el artículo 3 □.

Fortalece al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), creado en 2002, al otorgarle el carácter de órgano constitucional autónomo y ampliar sus facultades: deberá ocuparse de “la evaluación de la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacio-

nal” en cada nivel de la educación obligatoria. Es decir, además de evaluar el aprendizaje de los estudiantes de educación preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, sistematizar información acerca del estado del sistema o promover estudios, se encargará de diseñar y realizar la medición de componentes, procesos y resultados del sistema educativo (Raymundo, 2013).

### *El contexto*

Se considera la presión externa, la condición de éxito, el involucramiento del colectivo y los desafíos del cambio identificados. En las acciones que han llevado a cabo en las escuelas de la zona para impulsar el cambio, la supervisora del nivel de preescolar señala que trabaja desde las necesidades de las escuelas, que ha motivado a las directoras para que realicen autogestión y ha propiciado que se integren como equipo de trabajo y abonen más a lo pedagógico, a la rendición de cuentas y a propiciar prácticas educativas innovadoras. Señala que, si bien algunas directoras se han mostrado poco renuentes a cambiar, otras se han acercado para solicitar orientación. Dice que las visitas de acompañamiento han dado buenos resultados porque la cercanía y la aplicación de la norma, sin descuidar la parte humana, ha propiciado cambios y aceptación de la tarea supervisora.

Por su parte, el supervisor de educación primaria señala que tiene dos directoras nuevas que ingresaron por concurso de oposición y que su disposición ha ayudado para iniciar el cambio; también señala el hecho de que recientemente se realizó una re zonificación y se redujo el número de escuelas; otro factor que ha favorecido el cambio es el hecho de que el supervisor está siempre presente en las escuelas de la zona y ese acercamiento ha sido positivo y bien recibido. Finalmente, precisa que el haber elaborado un diagnóstico bien estructurado ha sido un factor muy importante en este sentido.

El supervisor de educación secundaria señala como factores que han llevado a las escuelas a cambiar, el hecho de que el supervisor llegó al puesto por examen de oposición; también que su perfil es más de corte académico y está propugnando por la utilización de la tecnología entre

las escuelas de la zona, para mejorar los resultados educativos.

Los supervisores aceptan que las autoridades educativas desde su posición han sido impulsoras del cambio de la supervisión. El supervisor de primarias señala que él estuvo trabajando en la Dirección General de Educación Primaria y eso le generó experiencias que ahora ha podido poner en práctica. Por su parte, el supervisor de secundaria señala que el director de la modalidad lo animó a estudiar un Diplomado de Supervisión Efectiva, que considera muy valioso porque le generó claridad en las ideas para desempeñar mejor su función.

La supervisora de preescolar afirma que ha sido positiva la respuesta de las escuelas, a pesar de que tiene varios planteles sin directora titular, sólo encargadas. Precisa que el hecho de sentirse acompañadas les da una sensación de estar protegidas y tomadas en cuenta, al grado de sentirse parte de un equipo de trabajo. Por su parte el supervisor de primarias puntualiza que al propiciar una mayor comunicación con los colectivos ha resultado muy positivo; sin embargo, dice que ese acercamiento debe ser normal, genuino y natural; ha tenido que ser humilde y buscar la cercanía con todo el personal para que lo vayan aceptando, dejando a un lado la jerarquía.

El supervisor de secundaria relata que la respuesta ha sido positiva y lo atribuye a la esperanza de los colectivos de obtener algo mejor y se ha traducido en un apoyo entusiasta a las acciones que emprende la supervisión para propiciar los cambios. Señala que cuando el personal advierte que se les acompaña de una manera más cercana y que la supervisión se convierte en asesoría y acompañamiento y no en fiscalización, se genera una mayor confianza y colaboración.

Se cuenta con pocos recursos, pero se optimizan. En educación preescolar la supervisora refiere que ella tiene autonomía para llevar a cabo las funciones de la supervisión y ha propiciado esto mismo en los jardines de niños y en la mayoría de los planteles las directoras y encargadas lo han asumido. En lo referente a los recursos económicos, señala que a través del Centro de Atención y Servicio (CAS) y de los padres de familia se asumen todos los gastos para el mantenimiento del plantel, aunque se cuida de dar transparencia a su manejo. De siete jardines, en

cinco se aprecia una sana convivencia. En uno de los restantes se están superando problemas que hubo antes con padres de familia y parece que va mejorando la relación con ellos gracias al trabajo realizado.

A pesar de que se les carga el trabajo a las encargadas, éstas tienen el apoyo de sus compañeras para entregar a tiempo los informes, tanto administrativos como pedagógicos, lo que las ha unido más como equipo. Por lo que respecta a la estabilidad política, señala que tuvo que hablar puntualmente con la delegada sindical para delimitar sus funciones y que no se excediera invadiendo otras tareas que no le corresponden. Finalmente señala que se ha platicado con las directoras y encargadas para delimitar las tareas de los padres de familia y éstos han entendido cuál es su participación, teniendo una excelente colaboración de ellos para atender las necesidades de la escuela, incluso aportando trabajo personal para el mantenimiento y rehabilitación.

El supervisor de educación primaria refiere que ha disfrutado de autonomía para la realización de sus tareas; que en todo momento se ha conducido dentro del marco normativo para realizar sus funciones. Que ha desarrollado en los directores sus competencias para realizar gestiones en favor de la escuela. Que su relación con la representación sindical es buena porque quien la asume se ha conducido con respeto y ha tenido una buena gestión. Enfatiza que las asociaciones de padres de familia están colaborando incluso con trabajo personal para atender las necesidades de las escuelas. Esto no se da igual en cada turno, pero se ha ido notando un incremento a medida que van viendo resultados.

Señala el supervisor de secundaria que en una escuela le construyeron dos aulas, pero no han concluido porque faltan las puertas. Por lo que se refiere a la supervisión, dice que funciona en una escuela donde habilitaron un espacio que estaba abandonado y la misma escuela les dotó de mobiliario, y se agenciaron otros insumos que necesitan para funcionar, al grado de que hasta han podido realizar reuniones de directores de la zona en ese espacio habilitado.

Aunque la situación económica es precaria en la mayoría de las escuelas, todas colaboran para que la supervisión tenga este espacio digno, tenga los elementos necesarios, servicio te-

lefónico y esté conectada a Internet, ya que han podido advertir que esto les representa un mejor servicio a todos. Dice finalmente que de parte de la autoridad educativa tiene poco apoyo, pero esto no ha sido motivo para dejar de prestar el servicio, porque ha gestionado lo necesario para continuar adelante.

Se considera que las metas educativas, que fija la autoridad, son un reto para las comunidades. La supervisora de preescolar señala que debe tener claro lo que significa una educación de calidad, donde se manifieste a través del trabajo colaborativo, estén presentes los rasgos de normalidad mínima y se consideren las prioridades educativas nacionales. En este sentido es necesario que los agentes educativos dispongan de espacio para reflexionar acerca de qué estamos haciendo, cómo lo están haciendo y para qué, lo cual debe reflejarse en la educación que están recibiendo los niños.

El supervisor de primaria refiere que la normatividad le señala la necesidad de que esté enterado de manera sistemática acerca de cómo están las escuelas, la situación particular que tienen, la problemática que viven y poderla atender eficientemente.

Cada escuela fija también sus propias metas. En lo que se refiere a las metas educativas que se fijan desde la supervisión, la supervisora de preescolar señala que se ha propuesto transformar la cultura escolar al cien, prácticas educativas innovadoras y la reflexión acerca de las mismas. Por lo que se refiere al supervisor de primaria, dice que, considerando la normalidad mínima, realiza un diagnóstico de cada una de las escuelas y redacta su plan de trabajo para proporcionar atención diferenciada a cada colectivo. Algo que se ha establecido como meta de la zona es proporcionar atención diferenciada a niños con necesidades especiales y que son proclives a la exclusión.

### *La institución*

La cultura para la mejora. Es el espacio donde los procesos se dan hacia un liderazgo transformacional. La supervisora de preescolar se describe como una líder democrática y señala que le gustaría ser también líder transformacional. Lo fundamenta en que toma en cuenta las ca-

racterísticas y necesidades del personal, pero que siempre atiende lo que establece la normatividad. Expone que su liderazgo es participativo porque continuamente entrevista y consulta al personal escolar y a los padres de familia para tomar decisiones informadas.

En lo referente al supervisor de educación primaria, dice que su autonomía se manifiesta en algunas iniciativas que toma, como son involucrar a los docentes y directores en la investigación-acción para ir reflexionando acerca de la práctica de cada uno; para que el docente se ocupe, hoy por hoy de su propia mejora. Señala que su liderazgo se manifiesta más en la dimensión pedagógica. Precisa que en la participación de la comunidad han buscado que resulte equilibrada, de tal manera que los padres apoyen dentro del campo que les señala su reglamento, pero que no invadan esferas que son de la autoridad escolar.

En lo que se refiere al supervisor de secundaria, opina que como supervisor siempre ha perseguido la mejora con sus acciones. Dice que por un tiempo esta zona se quedó sin supervisor y eso provocó alguna ruptura en los procesos, pero que ya se está restableciendo, pues su estilo de liderazgo se caracteriza por ser una invitación al trabajo colaborativo, tomar en cuenta a todos e invitar a la participación para la mejora.

El plan de trabajo es un documento orientador que ha sido construido en colectivo. La supervisora de preescolar dice que realizó un diagnóstico en conjunto con todas las directoras, donde se obtuvieron las fortalezas, áreas de oportunidad, las causas que las generan. Hicieron equipos por prioridades y de ahí partieron para proponer las acciones, la visión que tienen y lo que proponen para mejorar. Dice que en el camino se detectaron problemáticas emergentes y esto les hizo desviar la atención hasta resolverlas como fue el caso de la convivencia sana y pacífica, pero luego retomaron el camino y se dieron a la tarea de evaluar lo realizado para definir lo alcanzado y lo que se tendría que reconsiderar en futuras planeaciones.

Por su parte, el supervisor de primaria dice que una de las experiencias que considera exitosa es el haber logrado que los directores expongan en el seno del Consejo Técnico Escolar sus experiencias que consideren exitosas, y esto ha motivado a algunos directores a aprovechar-

las para mejorar su práctica directiva. Considera que la mejora se nutre de eso, porque no hay mejora sin innovación y para innovar se tiene que cambiar intencionadamente, con imaginación y creatividad. Precisa que a partir de un diagnóstico de desprenden los objetivos, las acciones y tareas. Manifiesta que la jefa de sector lo ha involucrado en la preparación del Consejo Técnico de Sector; que lo ha enviado a tomar el curso estatal, luego impartir el de sector y en su zona escolar, para finalmente verificar que todas las escuelas realicen la reunión del CTE.

En lo que se refiere al supervisor de secundaria, señala que algo que considera exitoso es el haber trabajado primero él con los directores, subdirectores y coordinadores. Después les hizo un exhorto para que integraran en las reuniones del CTE a todo el personal escolar, no sólo a docentes, y esto ha dado como resultado que las comunidades se han ido integrando más, ya que todos están informados, participan, proponen y se sienten responsables de los resultados educativos.

La vinculación se convierte en un factor para crecer y ser mejores. La supervisora de preescolar señala que participó en un diplomado impartido por Worldfound; además que tiene un *coach* que le apoya cuando tiene dudas y lo consulta. Solicitó y obtuvo apoyo de la Comisión Estatal de Derechos Humanos para impartir pláticas a niños y niñas acerca de sus derechos. También obtuvo el apoyo de Inspira, A. C., quienes rehabilitaron un jardín y está por recibir apoyo de una asociación civil en materia de prevención de abuso sexual infantil. Estos vínculos han fortalecido la acción de la supervisión escolar.

Por otra parte, el supervisor de primaria señaló que el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio está preparando un diplomado para supervisores que han ascendido al puesto por examen de oposición y que él participará. También menciona que el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente está diseñando un curso para asesores técnico-pedagógicos, que también va a favorecer el mejor desempeño de éstos en la zona escolar.

El supervisor de secundaria menciona la buena relación que ha establecido con las presidencias de los municipios que abarca la zona escolar, pero también hace mención de que ha motivado a los directores para que sean ellos quienes en-

tablen la vinculación con los presidentes municipales, a fin de que con plena libertad gestionen beneficios para sus respectivos planteles.

Documentar y releer las experiencias para no repetir errores es una manera efectiva. La supervisora de preescolar refiere que en la zona escolar que estuvo anteriormente no había trabajo colaborativo y se apoyó mucho en un jardín de niños que tenía un colectivo muy comprometido y gracias a esto se logró que los demás fueran siguiendo el ejemplo. Se entregó un reconocimiento al liderazgo directivo de ese plantel. También en la actual zona escolar se ha venido trabajando para integrar al personal directivo y comprometerlos en la entrega puntual de documentos administrativos y subirlos a la plataforma y a usar el correo electrónico. Un aprendizaje fue el que se derivó de la experiencia de realizar una investigación de un caso de un niño que sufrió abuso en un tiempo anterior a su llegada, en lo que se refiere a cómo enfrentar el problema, tomar decisiones, actuar, de una manera sutil, que no se sienta autoritarismo, pero cumplir con la normatividad y pedir a otros que también la cumplan.

El supervisor de primaria, por su parte, señaló que era frecuente que algunos directores copiaran el plan de trabajo de otros y lo implantaran en sus escuelas. Realizó un trabajo de convencimiento para que entendieran que ningún plan de trabajo ajeno puede funcionar en un contexto diferente, por lo que los instó a diseñar sus propios planes en colaboración con el personal escolar. También cita como experiencia los aprendizajes que se derivan de la retroalimentación que se tiene de los asuntos que se tratan en las sesiones del Consejo Técnico Escolar.

Por su parte, el supervisor de secundaria señala los aprendizajes que se han tenido del funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares, donde han aprendido a respetarse, escucharse y aportar cada quien las mejores ideas y propuestas para analizarlas entre todos y elegir la mejor. De este modo entiende a la supervisión como la instancia que coordina los esfuerzos de todos para encaminarse a los mismos objetivos y no ir por caminos diferentes.

Igual que en otras experiencias, el CTE un espacio de análisis, reflexión y propuesta. La supervisora de preescolar señala que en las sesiones del CTE y en reuniones de cuerpos directivos

siempre se intercambian experiencias o problemáticas y buscan la forma de apoyarse unas con otras con estrategias que les permitan abordar los problemas y buscar mejorar. El supervisor de primaria dice que siempre ha pugnado por unificar criterios sin imponer, pero escuchando las distintas opiniones y respetando la autonomía que tienen los cuerpos directivos.

Por su parte, el supervisor de secundaria dice que en el seno de las reuniones del CTE se otorga a todos la oportunidad de participar y expresar su visión de los problemas y proponer soluciones; todo encaminado a sumar cada uno desde su función y ayudar a resolver.

Las escuelas son comunidades en continuo aprendizaje, como es el caso de la supervisora de preescolar, quien afirma que ha pugnado por que cada colectivo busque soluciones a su problemática con innovación, transformación y aprendizaje entre pares; a través de intercambio de experiencias; con disposición, actitud crítica y apoyo de unas directoras con otras. Algunas de las educadoras se están actualizando y luego participan multiplicando a las demás estas experiencias y aprendizajes, pero en general participan todas en acciones para mejorar.

El supervisor de primaria dice que anima a sus directores para que motiven a su personal a fin de emprender acciones de mejora permanente y a que se hagan cargo de lo que ellos mismos pueden hacer, sin esperar a que vengan del exterior. Continuamente está acercándose a los directores para preguntarles acerca de lo que están haciendo por propia iniciativa acerca de la actualización del personal, mejora de los aprendizajes y si además requieren algún apoyo del exterior, y ahí entra la gestión del supervisor. El supervisor de secundaria señala que desde la supervisión ha buscado fortalecer las iniciativas propias de las escuelas, para que la zona tenga una vida más dinámica y orientada a la autonomía de los centros educativos y a la autogestión.

¿A qué nos comprometemos? La supervisora de preescolar manifiesta que lo primero que se planteó al asumir la función fue predicar con el ejemplo; por eso continuamente se está capacitando y actualizando para motivar a sus cuerpos directivos a investigar, innovar y participar en capacitaciones. También tiene un plan de visitas de acompañamiento a los centros educativos

para alentar a los colectivos a comprometerse con el trabajo y con los resultados. El supervisor de primaria señala su preocupación permanente por el trabajo en la zona para que mejoren los resultados; anima continuamente a los directores para que también se comprometan a fin de generar los cambios que se necesitan y ofrecer un mejor servicio educativo.

El supervisor de secundaria manifiesta que su zona escolar es muy extensa; no obstante, se organiza para estar en comunicación permanente con los directores, pero también recorre frecuentemente las escuelas y realiza visitas de acompañamiento. Señala que eso le ha significado sacrificar a la familia porque toda la semana se la pasa recorriendo la zona y sólo va a la capital los fines de semana. También refiere que está atento a las convocatorias que le formulan las autoridades para que concurra a reuniones de trabajo en áreas centrales y algunas de éstas surgen de manera imprevista.

El liderazgo se encuentra en permanente construcción, tal como lo relata la supervisora de preescolar, quien ejemplifica cómo ha logrado consolidar su liderazgo a través de valorar, reconocerles a las directoras sus habilidades y capacidades; invitarlas a asumir tareas adicionales en beneficio de la zona; pedirles que compartan con las demás sus destrezas y conocimientos. El supervisor de primaria señala que en muchas ocasiones tuvo que “agarrar el toro por los cuernos”; también señala la importancia de ejercitar el liderazgo pedagógico, preparándose para ello y poder asistir a los colaboradores en este campo.

El supervisor de secundaria describe su liderazgo como más enfocado en escuchar a todas las voces, tomar decisiones conjuntas, tomar en cuenta las opiniones y propuestas de los implicados y orientar sus acciones más hacia el terreno académico.

La supervisora de preescolar refiere que según el tema de que se trate, tiene equipos de colaboradoras que la auxilian. Esto es el resultado de conocerlas más en lo profesional y personal. Todos los proyectos se emprenden con la ayuda de equipos que se constituyen, capacitan e involucran en los trabajos, pero que al final abarcan a todo el colectivo. Todas, según sus aptitudes y disposición, tienen la oportunidad de participar, según sea la naturaleza de la encomienda.

El supervisor de secundaria señala que ha solicitado voluntarios para abordar asuntos como el conocimiento del nuevo modelo educativo; la implantación del calendario escolar de 185 días; la mejora de la convivencia escolar. En cada caso invita a integrantes del cuerpo directivo a participar y aportar y siempre ha tenido su apoyo. Esta estrategia le ha reportado mejor clima al interior de las escuelas, pero también en la zona.

Se declara una importante movilidad del personal. La supervisora de preescolar manifiesta que se han realizado algunos movimientos de personal en la zona; se jubilaron dos maestras, de quienes sólo le repusieron una. También se reubicaron maestras de música y niñeras, algunas en escuelas de la misma zona y en ocasiones en otras zonas. Destaca el caso de una niñera que se fue a otra zona porque se beneficiaba ya que le quedaba más cerca de su domicilio. Dice que una vez que les otorgan el nombramiento, todas tienen estabilidad laboral. Señala la dificultad que tiene de atender más de cerca a aquellos planteles que no tienen directora titular y sólo encargada, si bien es cierto que cuenta con el compromiso y responsabilidad de estas encargadas; sin embargo, ella tiene que estar más cercana para apoyarlas.

El supervisor de primaria dice que sí tiene movilidad del personal escolar, pero es mínima; esto le ha permitido generar proyectos de trabajo a más largo plazo y socializarlos. El supervisor de secundaria expone que la zona padece el problema de las jubilaciones; si bien en cierto que son pocas, sin embargo, tardan mucho en enviar el personal a cubrirlos. Luego cuando se realiza, se nombran maestros interinos por cortos periodos y con pocas horas que a veces les resulta incosteable porque no se alcanzan a sostener. Esto se recrudece particularmente en las comunidades más apartadas. Sin embargo, señala que cada colectivo se organiza para que los alumnos no pierdan clases, porque director, subdirector y coordinadores participan dirigiendo los cursos, mientras llega el personal nombrado.

En cuanto al proceso de mejora, la supervisora de preescolar afirma que partió de la observación que realiza en sus visitas; también de las entrevistas al personal como detecta las necesidades de cada colectivo, desde aquéllas de tipo administrativo, cumplimiento de la normalidad

mínima y las prioridades nacionales. Refiere lo importante que ha resultado alentar a los colectivos para que realicen una autoevaluación y ella misma desde su función lo ha hecho. Con estos elementos pueden construir un diagnóstico y saber dónde se encuentran, para posteriormente decidir las acciones que deben emprender a fin de mejorar la calidad del servicio educativo.

El supervisor de educación primaria explica la urgencia de contar con un ejercicio cuidadoso en cada colectivo para detectar las necesidades reales. Este diagnóstico que realiza cada comunidad escolar y la propia zona constituye el punto de partida para generar los proyectos de mejora. El supervisor de secundaria señala que todo parte de un buen diagnóstico; que considera las formas de trabajo, los resultados de los alumnos, las condiciones materiales del plantel y otros. Con esta información se realizó el cruce con las prioridades nacionales determinadas por las autoridades. Dice que fue de mucha importancia también el conocimiento de cada centro escolar, las personas que ahí laboran, el nivel de cohesión y con todo ello diseñar el plan de trabajo de cada una de las escuelas y por supuesto, el de la zona.

Los estudiantes se encuentran siempre al centro del proceso educativo; así lo relata la supervisora de preescolar, señalando que con base en el diagnóstico se establecieron las prioridades que se van a atender. Manifiesta que se consideran las características del personal escolar, los recursos con los que cuentan y también los rasgos de la población escolar para establecer los objetivos. Dice que a veces se tienen que realizar adecuaciones curriculares de acuerdo con el contexto y con las circunstancias propias del plantel. Por su parte, el supervisor de primaria reitera la necesidad de contar con un buen diagnóstico para saber dónde están parados; partir de la problemática detectada para construir los objetivos e ir focalizando las acciones a emprender a fin de mejorar el logro de los estudiantes.

La supervisora de preescolar señala que su planeación se fundamenta en el diagnóstico que elaboró cada colectivo, luego se señalaron prioridades, se trazaron objetivos y se señalaron actividades. Se asignó tiempo a cada actividad para ir monitoreando cómo van avanzando. Afirma que participan tanto agentes internos como externos

y que las actividades se distribuyen de tal manera que todo el personal tenga la oportunidad de participar en algunas tareas. Dice finalmente que se otorgan reconocimientos a quienes tienen una participación destacada, lo que se realiza al final del año lectivo y en presencia de padres de familia para que ellos también estén enterados de lo que se realiza en beneficio del aprendizaje de sus hijos.

El supervisor de primaria señala que en todas las escuelas se realiza la planeación, con señalamiento de tareas, tiempos y responsables; que en el transcurso del año escolar se va acompañando al colectivo en la realización de su plan de trabajo. Que se realizan evaluaciones parciales y al final del año escolar. Refiere que en los resultados también se ve el trabajo de la supervisión.

La colaboración es un elemento fundamental para la mejora. La supervisora de preescolar señala la importancia de esta fase de ejecución, ya que se hace necesario un acompañamiento puntual y estar atento a las urgencias que surjan en el trayecto que obligan a modificar las acciones planificadas, siempre considerando el servicio educativo. Plantea que el seguimiento en cada centro escolar se realiza por los propios colectivos con la asistencia de la supervisora y que estos avances se van reflejando en gráficas que se publican para el colectivo.

El supervisor de primaria manifiesta que un acompañamiento cercano a los directores se hace necesario para ir pulsando los avances de su planeación, sin que sientan esto como una carga adicional, pero cuidando que no se aparten mucho de lo que planearon y los objetivos que se trazaron para mejorar las problemáticas detectadas y abonar a las prioridades educativas.

Por su parte, el supervisor de secundaria señala que en visitas de acompañamiento y además en reuniones ordinarias que tiene con los cuerpos directivos puede darse cuenta de los avances del plan de trabajo en cada escuela. Señala que con trabajo colaborativo, cuando se tienen ideas muy claras y objetivos bien trazados se obtienen mejores resultados en el servicio educativo.

La evaluación siempre se encuentra presente. La supervisora de preescolar refiere que se realiza una evaluación continua, a lo largo del año escolar, por lo que es posible redireccionar las acciones sobre la marcha, cuando se consi-

dera que no están abonando al objetivo trazado. Esto se realiza a nivel del plan escolar y también del plan de zona. Señala que los resultados de las evaluaciones al final del año escolar permiten reflexionar y considerar estos resultados para la siguiente planeación anual. El supervisor de primaria reconoce que los resultados de las evaluaciones lo han obligado a ser más humilde y reconocer que hubo deficiencias y carencias. Estas reflexiones han ayudado para que a nivel de las escuelas y también de la zona se haga un balance que permita potenciar el desempeño de los actores en el siguiente año lectivo.

Los resultados de la mejora se miden en cantidad y también en calidad. El supervisor de primaria señala que los avances se van registrando en una bitácora y resultan del seguimiento sistemático que se efectúa a la realización de los planes de trabajo. Dice que hay actividades que se planean para un mes, otras para un semestre y algunas hasta el final del año escolar.

El fin siempre es que los alumnos aprendan más y mejor. La supervisora de preescolar dice que todas las acciones que realiza la supervisión y las direcciones de los jardines de niños están orientadas a que mejoren los aprendizajes de los alumnos y también se vean reflejadas en sus actitudes. El supervisor de educación primaria señala que sus actividades se han enfocado en alcanzar mejores aprendizajes de los niños de las escuelas de la zona.

La supervisora de preescolar señala que cada acción acordada y plasmada en el plan anual de trabajo tiene su propósito y abona al plan de mejora. El supervisor de primaria dice que algunas de las acciones se programan en un corto plazo, por ejemplo, un mes, pero hay otras que abarcan el año escolar y los resultados se pueden observar hasta el final, pero todas están encaminadas a la mejora del servicio educativo.

Escuchar a los actores es fundamental para involucrarlos en la mejora. La supervisora de preescolar explica que la mejora docente se atiende mediante el trabajo directo con ellos, promoviendo su profesionalización, acompañándolos en su práctica educativa, invitándolos a reflexionar sobre lo que hacen en el día a día y reconociendo sus capacidades y habilidades. En lo que se refiere a los recursos didácticos, promueve que las iniciativas partan de los mismos

docentes, para que sean ellos quienes busquen otros nuevos materiales y estrategias que les resulten significativos y que consideren que favorecen el aprendizaje de los niños porque les resultan interesantes. Explica que continuamente están trabajando los cuerpos directivos, asistidos por la supervisión, para abonarle a crear un clima áulico, escolar y de la zona que resulte agradable y estimulante para los aprendizajes.

El supervisor de primaria señala que se ha enfocado en fortalecer la parte organizativa de los colectivos escolares con el fin de que exista congruencia entre lo que se proponen en el plan de trabajo y las acciones que realizan, para que los resultados sean satisfactorios. Cuando se apartan de lo trazado los hace reflexionar para que guarden la congruencia necesaria.

El supervisor de secundaria menciona que a través del equipo de supervisión o con agentes invitados externos han propugnado por la mejora docente a través de talleres y cursos que les han permitido reflexionar sobre su práctica y buscar mejores alternativas, utilizando recursos didácticos más efectivos y acordes con los intereses de los alumnos. Dice que el clima áulico es bueno y que se ha fortalecido con estrategias que los mismos docentes comparten durante las reuniones de academia y en las sesiones del CTE. Añade que la participación social todavía es escasa, pero que ha ido en aumento debido a las reuniones que tienen con padres de familia y personas de la comunidad interesados en ayudar a la escuela y en mejorar los aprendizajes de los alumnos.

### *El aula*

Aquí se describen las características del aula que incrementan el desarrollo integral de los alumnos (aprendizaje, desarrollo de la autoestima, creatividad, sensibilidad, bienestar y compromiso social). La eficiencia en el proceso lleva a la eficacia. La supervisora de preescolar dice que en lo general tanto las educadoras como las directoras mantienen el liderazgo en sus respectivos campos. En algunos casos ha venido trabajando para fortalecer ese liderazgo fortaleciendo la autoestima, ayudando a algunas directoras con los padres de familia y empujando fuertemente con la profesionalización. También ha contado

que ella trata de darles ejemplo de liderazgo participativo.

El supervisor de primaria considera el liderazgo como parte muy importante y que se manifiesta aun cuando la cabeza no esté visible siempre. Cuando se trata de una organización que aprende, los liderazgos ayudan, pero también dejan la autonomía para que los colectivos trabajen en favor de la armonía interna y de los resultados educativos.

El supervisor de secundaria dice que los directivos, cuando tienen que dejar las escuelas por cambio o jubilación, se preocupan por dejar una estructura de gente comprometida que les dé continuidad a los proyectos. La supervisión, por su parte, ha pugnado desde su liderazgo por imprimirle identidad a la zona y que cada escuela haga lo propio, para que el personal sienta pertenencia a la escuela y se identifiquen con esta modalidad de educación secundaria técnica.

*El trabajo colaborativo, fundamento de la mejora.* El supervisor de primaria señala que ha venido trabajando para que los directores de las escuelas trabajen en equipo y se tomen los acuerdos por consenso. También se trabaja para que se sientan identificados con la zona escolar a la que pertenecen. El supervisor de secundaria dice que se ha desarrollado una cultura de la participación, donde todos se sientan en libertad para opinar y hacer propuestas, para finalmente elegir la que mejor responda a las necesidades y al objetivo que se propone. Señala que los cuerpos directivos están bien organizados al interior de los centros educativos y también se reconocen como integrantes de la zona escolar que coordina el supervisor.

*Compartir la visión y los objetivos, pero no imponerlos.* El supervisor de primaria explica que ha propuesto desde la supervisión la necesidad de compartir los planes de trabajo, el proceso y los resultados, y esta experiencia ha sido gratificante. Dice que se ha privilegiado la parte humana de los trabajadores y esto ha mejorado el desempeño de todos porque se sienten cercanos y atendidos por la supervisión.

*Todos aprendemos de otros, en todo tiempo.* La supervisora de preescolar refiere que ha estado impulsando en los jardines de niños de la zona un programa de actualización docente, sensibilizando al personal sobre la necesidad de estarse

actualizando en un mundo cambiante, para proporcionar mejor atención a los niños. El supervisor de primaria dice que ha estado impulsando la creación de redes entre los docentes y directivos para que estén aprendiendo continuamente, no sólo en lo individual sino también como comunidad. El supervisor de secundaria señala que en todo tiempo está buscando cómo lleva ideas nuevas a la zona, que puedan traducirse en aprendizajes valiosos para que directivos, docentes y personal puedan realizar su trabajo de manera más eficiente. Aunque no puede decirse que todo el personal asuma los cambios de inmediato, sí puede afirmarse que una buena parte de ellos están dispuestos a salir de lo ordinario para participar en nuevas tareas de aprendizaje.

*El clima áulico, escolar y de la zona es muy importante para lograr mejoras.* El supervisor de primaria dice que el personal al interior de cada escuela está muy sumado y las relaciones están consolidadas, favorables para el trabajo educativo. El supervisor de secundaria precisa que se han ido construyendo relaciones más maduras entre el personal directivo y el resto del personal de cada centro escolar. Desde la supervisión se ha privilegiado el respeto, la observancia de la norma y el fin superior que es la educación de los niños.

*Cada uno, en su puesto, haciendo lo que le corresponde.* El supervisor de primaria describe cómo al visitar los grupos se da cuenta del gran compromiso que existe de parte de los maestros ya que hacen participar a los niños, los movilizan y eso habla de la responsabilidad que sienten por los aprendizajes de los alumnos y por los resultados educativos. El supervisor de secundaria dice que el personal, desde su llegada a la zona, participa en diversas tareas de inducción que le hacen identificarse con la comunidad y generar un sentido de compromiso con sus colegas y con los alumnos; que no hay necesidad de estarles recordando su compromiso porque lo traen, en su mayoría, a flor de piel.

*El resultado del trabajo en equipo siempre es superior.* El supervisor de primaria dice que se ha venido trabajando para aprovechar lo que ya se tenía y desarrollar nuevas estrategias para consolidar a los equipos y el trabajo colaborativo. El supervisor de secundaria señala, por su parte, que desde su llegada se ha dedicado a consolidar

los equipos existentes y reforzarlos con el personal nuevo que se va agregando. Que esa apertura se ha ido logrando a medida que se trabaja en el CTE y se tienen claros los objetivos del plan de trabajo que se construye en cada centro educativo, con la participación de todo el colectivo.

*El efecto Pigmalión sí funciona.* El supervisor de primaria precisa que desde las sesiones del CTE se han impulsado tareas encaminadas a focalizar el aprendizaje de los niños. Dice que ya está presente en el ánimo de los docentes y directivos de la zona motivar a los niños para que participen más, sin distinción de ninguna clase, porque todos tienen el derecho y la posibilidad de lograr aprendizajes relevantes. El supervisor de secundaria refiere que, durante las reuniones internas de cada escuela, las sesiones del CTE y cuando se reúnen con el personal directivo en la zona, se ha venido haciendo hincapié en la urgencia de atender por igual a los estudiantes, sin distinción alguna, ya que existe la convicción de los colectivos de que todos los estudiantes tienen la posibilidad de aprender y destacar, si se les motiva y estimula suficientemente, de acuerdo con sus características.

*Altas expectativas del nuevo modelo educativo.* La supervisora de preescolar ve con buenos ojos que el currículo actual se haya construido considerando la opinión de un sector de los docentes y no sólo por expertos desde un escritorio. Dice que el gran reto es adaptarla a las circunstancias del contexto y tener la participación de los padres de familia. El supervisor de primaria manifiesta que sigue percibiendo excesivos contenidos en el currículo, que dificulta poder abarcarlo todo; sin embargo, menciona que los colectivos docentes se organizan para dar a los contenidos el tratamiento adecuado y balanceado. El supervisor de secundaria señala que él participó en su momento de la Reforma Integral de la Educación Secundaria y que le consta que se realizó una consulta entre el personal de muchas escuelas para pedirles su opinión. Menciona que no ha sido tarea fácil atender todos los contenidos en el tiempo lectivo; sin embargo, en las academias se han dado a la tarea de fusionar contenidos relacionados y también rescatar los contenidos que se consideren como los más relevantes para darles preferencia en el tratamiento con los alumnos.

*Llegan los refuerzos.* El supervisor de primaria dice que ha sido muy importante la llegada de dos nuevas directoras que ascendieron por concurso de oposición, porque han refrescado el clima de la zona y en sus propias escuelas, con ideas más sencillas, más cercanas a los colectivos. El supervisor de secundaria explica que toda la vida le ha tocado trabajar en condiciones difíciles; que ahora es una nueva etapa y así lo entiende como una oportunidad para sobreponerse a situaciones adversas como son las distancias, falta de recursos y falta de personal. Sin embargo, considera como algo positivo llegar a una escuela y contar con el afecto de los trabajadores, ver a los alumnos en sus aulas aprendiendo y comprobar que se van cumpliendo las metas establecidas.

*La prevención siempre es mejor que la curación.* La supervisora de preescolar refiere que la estrategia intencionada que más buen resultado le ha dado es la prevención, anticiparse a los hechos, sobre todo cuando se trata de resolver problemas de convivencia. Para ello ha tenido que gestionar ayuda de diversas instancias para llevar a los jardines de niños acciones que permitan adelantarse a los hechos y evitar que se produzcan acontecimientos que podrían ser lamentables. En lo que respecta al supervisor de secundaria, señala que establecer buena comunicación con las instituciones de educación media superior de la región ha sido una estrategia exitosa porque eso ha permitido que mayor número de estudiantes que egresan de la secundaria puedan continuar estudios en centros educativos de este nivel.

*El contexto cuenta, pero hay que utilizarlo a favor.* La supervisora de preescolar considera que el entorno de aprendizaje de las escuelas de la zona es satisfactorio. Refiere el caso de un jardín de niños donde todas las educadoras y auxiliares trabajan como equipo; no tiene directora sino encargada y ella a pesar de tener que atender grupo, siempre se da tiempo para atender la administración. Dice que la escuela está limpia, todo en su lugar y se nota la gran colaboración que existe entre sus integrantes. El supervisor de primaria dice que las escuelas tienen que enfrentar un entorno difícil al exterior y que no ha resultado fácil contactar con los padres de familia y obtener su colaboración; sin embargo, señala

que han ido avanzando a medida que han visto el trabajo que se realiza al interior de los planteles. El supervisor de secundaria refiere que, aunque la comunidad no está presente, siempre que necesitan apoyo de los padres y de las autoridades se obtiene, porque la escuela es como el centro de la comunidad y la población está orgullosa de su secundaria. Muchos padres de familia tienen escasa escolaridad, lo que no dificulta que se entiendan con sus hijos y los apoyen para que cumplan con sus deberes escolares y asistan con puntualidad a las clases. En el interior, el ambiente que se respira en cada escuela es de compromiso con las actividades académicas, cívicas y culturales, tanto por parte de los alumnos como de los docentes que los atienden y de los directivos.

*La práctica educativa.* Para abordar este apartado se consideraron los cuatro casos de los docentes con funciones de supervisión, se engloban elementos representativos de esta función. Un primer elemento es identificar los diferentes espacios formales e informales en los que el supervisor escolar desarrolla su práctica, dentro de los espacios formales están los espacios y relaciones que establece con los diferentes actores de la estructura educativa como lo son las reuniones a las que convoca la Jefatura de Sector, ya sean de organización o de carácter técnico pedagógico. Otro espacio en el que el supervisor organiza los trabajos al interior de su zona escolar, otro es el que conforma la serie de visitas a las escuelas de su zona escolar, un espacio adicional es cuando interviene en reuniones con padres de familia. Cada espacio y tipo de relación requieren una serie de actitudes y competencias específicas.

Una característica que comparten los cuatro supervisores es el compromiso que asumen en el desempeño de sus funciones y que permite visualizar algunos rasgos que hacen de ésta una práctica exitosa.

Si bien es cierto que la práctica supervisora está orientada por una serie de herramientas normativas y orientadoras en esta reforma educativa, también es cierto que el cumplimiento y apego a esta nueva propuesta demandan una comprensión y adaptación a las situaciones concretas de cada supervisión escolar, se distinguen dos estrategias exitosas, que son:

El papel del supervisor escolar actual ante los nuevos retos de gestión para la mejora es-

colar. El apego puntual a las indicaciones de la autoridad y a los documentos normativos, guías y requerimientos administrativos da certidumbre y orientación en el transcurso del ciclo escolar, más aún cuando se asume por primera vez una función diferente a la que se ha desempeñado. En este caso se observa la apropiación y compromiso del supervisor que hace posible las adecuaciones pertinentes.

La supervisión escolar, la normatividad como elemento ético-profesional para la mejora escolar. En el caso de la supervisora de preescolar que nos sirve para hacer algunos contrastes con la práctica de los otros tres supervisores, resalta que la supervisora tiene tres años en la función además haber estudiado una maestría y la carrera de derecho y litiga algunos casos en su tiempo disponible. En esta práctica se observa que la norma es el elemento en torno al cual gira la función supervisora, el seguimiento y acompañamiento de las actividades de las escuelas de la zona escolar.

*Retos y oportunidades.* Lo anterior plantea hallazgos relevantes: en los cuatro casos está presente la frecuente movilidad de los directores, quienes permanecen un corto periodo al frente de los planteles y se cambian, por diversos motivos. Esta falta de arraigo trae consigo consecuencias como la interrupción de los planes de trabajo, el hecho de que la comunidad apenas se está adaptando a la manera de dirigir de un directivo, cuando llega otro y requiere de un tiempo para conocer la comunidad y adaptarse para empezar a accionar. Un esfuerzo adicional requiere la atención a aquellas escuelas donde no hay director nombrado, ya que se demanda una mayor presencia de la supervisión, en deterioro de sus demás funciones.

Un reto importante ha sido el cambiar los esquemas de la supervisión tradicional a la que los directores y docentes con más antigüedad han estado acostumbrados. Esto implica la tarea de convencer a directivos y docentes para que realicen trabajo colaborativo en el marco de lo que pide la Reforma Educativa, particularmente en el funcionamiento del Consejo Técnico Escolar, el manejo responsable y transparente de los recursos, la rendición de cuentas y mejorar el ambiente laboral en los planteles a su cargo.

El que las escuelas cumplan con los rasgos de normalidad mínima y las visitas de supervisión regulares, constituye una estrategia para lograrlo, de donde se deriva un plan de acción encaminado a atender aquellos casos que reporten bajo cumplimiento de estos rasgos. En su desempeño utiliza un estilo de liderazgo compartido que se caracteriza por el respeto a los directores, a sus propuestas; también por la escucha y tratando en todo momento de proponer y no de imponer las ideas, aunque sean del supervisor.

El trabajo en el Consejo Técnico Escolar ha recibido especial atención del supervisor, que ha promovido el análisis cuidadoso de las situaciones donde ha fomentado la participación colectiva y la toma de decisiones conjuntas para emprender los cambios que en cada escuela se acuerden.

En cuanto a los efectos educativos exitosos (aprendizaje), una tarea que se le ha encomendado a los supervisores es el uso de los resultados del desempeño escolar que proporcionan evaluaciones externas implementadas por la Secretaría o, en el caso de preescolar, el uso de información cualitativa que permite tener una visión global e integral de los avances en el aprendizaje de los alumnos, para tomar decisiones de planeación, acompañamiento y seguimiento, que se refleja en la ruta de mejora de las escuelas.

El poner como eje principal al aprendizaje de los alumnos ha dado mayor conciencia a los docentes, directivos y supervisores del papel determinante que desempeñan en lo particular y como parte del colectivo docente, o el colectivo de directivos. Cada vez son más conscientes del papel transformador que tienen en la vida académica de sus alumnos. El obtener y compartir información oficial, pedagógica y administrativa también se ha tornado en un reto para la supervisión escolar, ya que les demanda el uso de las nuevas tecnologías de comunicación con fines educativos (TIC).

*Directrices derivadas.* Las directrices innovadoras para el fortalecimiento de la práctica supervisora podrían ser:

*Resignificar la función supervisora.* Considerarla como una oportunidad de servicio a los demás, no como una acción fiscalizadora. Se trata de un acompañamiento con la cercanía que se requiera, según la persona y la escuela. De

una asesoría oportuna y permanente que otorga la confianza a la persona para que reflexione, opine, proponga y se haga más responsable de implementar los cambios que se requieran para obtener mejores resultados.

*El liderazgo académico.* Orientar las actividades de supervisión hacia el campo académico, sin descuidar lo administrativo que le compete. Para esto se ha de involucrar a los directores en visitas de observación al aula, dotándolos de instrumentos, realizando el ejercicio, reunión posterior para el análisis de las situaciones, propuesta de alternativas al docente y una entrevista con el maestro para intercambiar puntos de vista y comprometerlo a realizar ajustes a su planeación y desarrollo de actividades en el aula, así como animarlo para que ensaye nuevos recursos y use otros materiales que le puedan dar mejor resultado en el aprendizaje de los alumnos.

*Hacia una comunidad de aprendizaje.* Un reto mayúsculo es impulsar, enriquecer, fortalecer e institucionalizar la transformación de los colectivos escolares en verdaderas comunidades de aprendizaje, profesionales, dinámicas, auto-críticas, y realmente autónomas.

*Transparencia y rendición de cuentas.* Transparentar la administración escolar, principalmente en lo que se refiere a la captación de recursos económicos en cada escuela ha sido una tarea muy importante, así como el uso honesto y transparente de los mismos, lo que ha generado confianza en los padres de familia, principales aportadores del recurso, quienes han mostrado mayor cercanía y apoyo al centro educativo.

Las directrices innovadoras para la formación inicial y desarrollo profesional de los docentes se centran en las siguientes ideas. La formación inicial en México, en los últimos años enfrenta retos históricos, en la misma formación de los docentes de las escuelas normales, en la renovación pertinentes de sus planes y programas de estudio, en una vinculación más estrecha entre docentes de las escuelas normales, estudiantes de las mismas y la práctica cotidiana de las escuelas de educación básica, para no repetir el fenómeno de que los recién egresados de las escuelas Normales son los candidatos emergentes que demandan actualización de sus saberes al incorporarse al servicio.

En el desarrollo profesional se requiere una política más clara para asignar los roles de las diferentes instancias formadoras de docentes en servicio, en sus diferentes funciones, el fortalecimiento de las instancias más cercanas a la escuela como son las figuras directivas, de supervisión y de apoyo técnico pedagógico. Finalmente, las directrices para fortalecer los procesos de evaluación derivadas del análisis de los casos de supervisores son:

*Las causas y no los efectos.* Ante la demanda de las autoridades para que se emprendan acciones que mejoren los indicadores en las escuelas, se inició con una revisión de los resultados de las evaluaciones, tanto internas como externas, así como a la autoevaluación que realiza cada colectivo de su centro de trabajo. Se trata de buscar las causas y no tanto los efectos, para empezar a intervenir. Estas causas profundas son las que subyacen y no siempre se descubren. Para hacerlo, se necesita el concurso de todos los actores y el trabajo dispuesto y colaborativo para sacar lo mejor de cada uno y ponerlo al servicio del equipo, para proponer las mejores estrategias y ponerlas en práctica para mejorar los aprendizajes de los alumnos.

*Seleccionar prioridades para intervenir.* Tener claro qué es lo que se debe mejorar, seleccionar las prioridades, las actividades que se emprenderán, los tiempos, las metas, los recursos y plasmarlo todo esto en la ruta de mejora escolar es fundamental; como también lo es el realizar reuniones de seguimiento y evaluación, hacer el seguimiento y enmendar el camino si es necesario, que forman parte de los recursos utilizados por el supervisor para mejorar la calidad del servicio educativo en la zona.

*La integralidad de la mejora.* Concebir la mejora como algo cuantitativo o numérico, donde se interpretan resultados, se comparan con los anteriores y se establecen los avances o retrocesos es importante, pero para el supervisor no lo es todo. Él entiende la mejora como algo integral, por lo que considera también un componente cualitativo como lo son el ambiente escolar y áulico de inclusión, el trabajo colaborativo, la vinculación escuela-comunidad, el apoyo de los padres de familia, así como la actitud de los docentes hacia su profesionalización. Finalmente, la atención diferenciada a quien lo requiere

y contribuir al crecimiento personal y profesional de todo el personal de la zona. De lo más relevante se dejan evidencias para presentarlas cuando llegue el momento.

*Disposición permanente e inmediata.* Estar constantemente disponible para los directores y en general para el personal es uno de sus mejores recursos, aprovechando la tecnología, de tal manera que los directores saben en todo momento dónde localizarlo y solicitar su orientación si fuera necesario. Ha motivado a las comunidades escolares a construir su propia página web y tiene proyectos de hacer la propia de la zona escolar, a fin de difundir todos los logros relevantes que se vayan alcanzando y que las escuelas puedan conocer estos logros para considerar qué se puede tropicalizar en el plantel, adaptándolas al contexto.

Si bien es cierto que la Reforma Educativa privilegia los resultados como base para la evaluación, existen evidencias de que los procesos apuntan hacia la mejora y se manifiestan en el mayor compromiso y responsabilidad de los agentes educativos, en la mayor rigurosidad y sistematización en la evaluación formativa y permanente.

### **Función de la asesoría técnico-pedagógica**

*Martha Patricia Macías Morales*  
*Martha Leticia Cabrales de Anda*  
*Francisco Paz Bravo*  
*Laura Marcela Gueta Solís*

La educación básica actual no puede entenderse sin procesos de formación continua, principalmente ante la llegada de una reforma educativa. Toda visión que busque cambios o mejoras para la educación implica la movilización de componentes que integran el sistema, principalmente componentes focalizados para modificarse. La Reforma Educativa de 2013 implica, entre otros aspectos, perfiles profesionales sólidos que logren mejorar aprendizajes de los estudiantes, así como nuevas formas de trabajo con los actores educativos centrados en la escuela.

Respecto a perfiles profesionales, abre posibilidades para ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en las funciones centrales de docencia, dirección, asesoría y supervisión escolar. En cuanto a nuevas reglas de juego, exige imple-

mentar nuevas formas de organización de los actores educativos para lograr que todos los esfuerzos se orienten hacia los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se generan en la escuela.

Estas nuevas posibilidades se abren a los actores que cuentan con un perfil profesional idóneo para cubrir las nuevas exigencias que trae la nueva reforma en cada una de las funciones centrales. Siguiendo a Bonilla (en Segovia, 2003), para enfrentar estos nuevos desafíos la principal condición es que los docentes cuenten con un alto grado de profesionalidad diferente y mejorar al modelo educativo que se va dejando atrás. Esta tarea resulta compleja, ya que para los docentes implica al mismo tiempo asumir nuevas reglas durante el trabajo cotidiano y formarse hacia un nuevo modelo de enseñanza.

En ese sentido, en esta investigación se estudia a los principales actores que animan los cambios para la escuela, como son supervisores, directores, docentes, y en este texto nos centramos en el papel que desempeñan los asesores técnico pedagógicos (ATP). El interés por adentrarnos a prácticas exitosas de algunos ATP de educación básica radica en el reto de abonar a la formación de los maestros en servicio en la nueva visión que plantea esta reforma: “colocar a la escuela al centro”.

La función de los ATP en este contexto cobra un papel primordial ante las reformas, ya que son quienes logran promover en los docentes mediaciones que les permitan aprender y desaprender a la vez, ante la exigencia de apropiarse de nuevos modelos de acción y de formación, por la cercanía a las prácticas y a las preocupaciones esenciales de la tarea de enseñar y promover aprendizajes en los estudiantes.

En el presente estudio se establece un acercamiento a prácticas de ATP promovidos recientemente al cargo por examen de oposición. Por otro lado, son seleccionados por poseer entre la comunidad educativa que los circunda cierto prestigio académico y ser identificados como “exitosos”. Cabe señalar que al iniciar el desarrollo de esta investigación, la nueva Reforma Educativa estaba en sus primeros años de implementación a nivel nacional, y algunas de sus fases aún no se lograban concretar del todo, como fue el caso del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), instancia ya dada a conocer,

pero sin contar con las posibilidades oficiales de implementarse aún.

Ese mismo año se emitió el Acuerdo número 712, en el cual se señalan las Reglas de operación del Programa del Desarrollo Profesional Docente, en las cuales se integra el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), definido en dicho documento como el conjunto de apoyo, asesoría y acompañamiento especializados al personal docente y personal con funciones de dirección para mejorar la práctica profesional y el funcionamiento de la escuela pública de educación básica.

Esta estrategia se integra a las supervisiones de las zonas escolares de educación básica y se convierte en el espacio de acción para los ATP, y cuyas actividades están centradas hacia el fortalecimiento a la escuela. De acuerdo con los Lineamientos Generales del SATE, cada zona escolar de los tres niveles de educación básica debe contar con dos ATP (un asesor para el campo de pensamiento matemático y otro en lenguaje y comunicación). Ambos se integran al equipo de apoyo de los supervisores.

Las acciones principales para el desarrollo del SATE son: el apoyo (acciones específicas que se brindan al personal escolar de manera individual o colectiva); la asesoría (observación de las prácticas educativas *in situ* y un proceso formativo para la mejora de dichas prácticas), y el acompañamiento (colaboración planificada y sistemática, cuando menos a dos escuelas en su zona, que prioritariamente lo requieran (necesidades de aprendizaje, rezago, abandono en su alumnado, bajo desempeño en el logro educativo. También incluye escuelas indígenas, multigrado, telesecundarias).

Las tres acciones deben atender tres ámbitos: la práctica docente, el funcionamiento y organización escolar, y la evaluación interna y externa, los cuales serán atendidos en cuatro etapas durante el ciclo escolar:

- Previo al inicio, para capacitar y establecer acuerdos con sus escuelas.
- Inicio, capacitar y brindar apoyo, asesoría y acompañamiento escolar.
- Durante el ciclo escolar, capacitar y brindar apoyo, asesoría y acompañamiento escolar.
- Final del año escolar, valorar las acciones realizadas y establecer nuevos retos.

Como estrategia, la implementación del SATE implica un proceso de consolidación de varios ciclos escolares, por lo que tardó en implementarse hasta completar el personal requerido en todas las zonas escolares de educación básica. Y hasta el año 2017 se definieron y publicaron oficialmente sus lineamientos.

Este servicio resulta clave para concretar la función de los ATP en el marco de esta nueva reforma, y precisamente este rezago de tiempo influye en el abordaje de estas prácticas, ya que las condiciones en las que se encontraban al ser observados y entrevistados resultaron adversas y poco favorables para estos académicos participantes. De ahí que la descripción de sus casos explica situaciones y condiciones variadas y diferentes entre un nivel y otro. Si bien los tres casos de ATP operan bajo responsabilidad de un supervisor de zona respectivamente, aún no se encontraban definidas oficialmente las tareas específicas para el área técnico-pedagógica. Dichas tareas y encomiendas descritas en el estudio propiamente de los ATP se encontraban sujetas a las necesidades y condiciones propias de las zonas en el momento en que se recuperaron.

Este apartado se expone en cuatro apartados fundamentales. En el primero, “Función de asesoría técnica vista desde el marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar (MCMEE)” partimos de manera general de la función de asesoría técnica pedagógica en el sistema educativo y de su papel para el fortalecimiento de las prácticas en la escuela, para adentrarnos en su visión desde el MCMEE, marco teórico conceptual que nos ocupa la presente investigación, y desde el cual logra explicarse con mayor amplitud el papel fundamental de la función de asesoría técnica para la mejora.

En el segundo apartado, “Una mirada a prácticas exitosas de asesoría técnica en educación básica para favorecer la mejora”, se expone una síntesis de los tres casos de ATP seleccionados, quienes contaban con experiencias previas en la función al recibir el nombramiento temporal como ATP, de ahí que se consideraron como casos importantes de recuperar para este estudio.

En el tercer apartado, “Condiciones y retos profesionales de la asesoría técnica”, se plantea la situación actual en la que se encuentran los

ATP en Jalisco, y que pese a ello han sabido enfrentar. Nos adentramos propiamente al análisis de las acciones exitosas de los ATP en estudio orientadas a la mejora, y que desde su función han enfrentado los inconvenientes que ha presentado el inicio de la actual Reforma Educativa en Jalisco, principalmente para el primer grupo de los ATP que se involucraron en promoverse para esta función. En este recuento se enfatizan elementos propiamente del desarrollo de su práctica exitosa orientada a la mejora, poniendo énfasis en los retos a que se enfrenta toda reforma, que no son menores, principalmente para los docentes, quienes son los destinatarios para implementar de la mejor manera métodos y estrategias para que finalmente los estudiantes aprendan más y de la mejor manera.

Finalmente, en el cuarto apartado, “Directrices para fortalecer los procesos de mejora desde la asesoría técnico-pedagógica y sus procesos de evaluación (INEE)” señalamos algunas directrices en torno a las acciones de asesoría técnico-pedagógica en las escuelas, necesarias para el cambio, sin las cuales la mejora no se logra. Esta redefinición implica trabajar para resignificar las concepciones de educación básica, de enseñanza, de aprendizaje desde la asesoría técnico-pedagógica para los docentes y directivos.

#### *Función de asesoría técnica. Elemento fundamental para el cambio educativo*

Antes de la actual Reforma Educativa la función de los ATP en educación básica en Jalisco se desarrollaba desde orígenes del sistema educativo nacional, y sus funciones se han establecido a partir de políticas de apoyo a las escuelas para la mejora educativa, sujeta a circunstancias y condiciones en cada entidad federativa. Esto debido a la falta de lineamientos oficiales que establecieran bajo normas, acciones y necesidades implicadas en esta función. Es decir, se asumían operativamente, a partir de lo que se requería para asesorar e implementar cursos en apoyo a la tarea docente en servicio de las escuelas de educación básica.

A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANME) en la década de los ochenta, la función técnico-pedagógica adquirió relevancia debido a la necesidad de esta

función en miras a la mejora educativa y del sistema educativo, principalmente en el rubro de formación continua a los maestros, mediante acciones a la atención de situaciones complicadas y específicas.

Anteriormente transitó por varios periodos de operatividad regida por la autoridad, quienes a voluntad política establecieron diversos lineamientos que señalaban las tareas de la función y servicio de asesoría académica a los docentes y escuelas. Dichos lineamientos se definieron en varios documentos con miras a transformar y mejorar los servicios de apoyo técnico-pedagógico inmerso en condiciones adversas, entre otras:

1. Los servicios de apoyo técnico que constituyen el actual sistema de apoyo a la educación básica no fueron inicialmente constituidos y pensados para apoyar directamente a las escuelas.
2. Los servicios de apoyo técnico han sido afectados de manera fundamental a partir de las reformas y los cambios educativos de los últimos tiempos, sin que hasta ahora se cuente con una redefinición clara sobre su orientación y sentido.
3. Los servicios actuales de apoyo a la escuela no funcionan sistémica ni coordinadamente, lo que ocasiona duplicidad de acciones e incremento del trabajo administrativo en las escuelas, así como dispendio de recursos y confusión entre los maestros sobre sus propósitos y los resultados esperados.
4. El apoyo a la educación básica concentra sus recursos y acciones en los medios urbanos, a pesar de que en los planteles alejados o ubicados en contextos desfavorables se enfrentan muchos y graves problemas de enseñanza y aprendizaje.
5. La calidad educativa no sólo depende de hacer llegar más y mejores apoyos a los directivos y docentes de las escuelas, sino que existen otros factores relacionados con el funcionamiento cotidiano del plantel y las relaciones e interacciones que se establecen entre maestros y estudiantes, así como aquellas que tienen lugar entre la escuela, la comunidad y la administración educativa, que influyen en el significado y sentido particular que los maestros dan a los servicios y apoyos externos.

Por otro lado, los ATP desarrollaban funciones sin una clara definición institucional, y se convertían en recursos humanos de las instancias y niveles de educación básica para atender todo tipo de acciones emergentes. Esto se debía precisamente a la falta de criterios institucionales establecidos desde la norma.

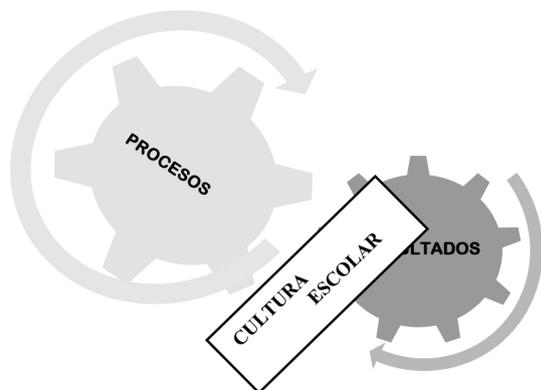
A partir del mes de noviembre del año 2013 se reglamenta la figura de atp y lo reconoce como una función prioritaria y especializada del sistema educativo, y establece criterios, términos y condiciones para acceder a este servicio profesional, otorgando nombramiento y posibilidades de promoción, reconocimiento y permanencia.

Ante esta ley de carácter nacional, el desarrollo de la educación básica en el país se adentra a un enfoque de mejora, que, sin duda, exige cambios en una reforma que reclama de los actores educativos promover el desarrollo de las capacidades colectivas, individuales e institucionales para generar las condiciones estructurales y dinámicas para lograr que la escuela decida de forma autónoma las transformaciones esperadas.

En ese sentido, el MCMEE considera de suma importancia los factores externos e internos que intervienen para la mejora, y determina al profesorado como el núcleo fundamental de los procesos de cambio. Si se esperan cambios importantes en un centro escolar, deben de partir del cambio de los propios profesores. Si ellos no se mueven de lugar, difícilmente los procesos se mueven y obtienen resultados.

### Ilustración 2

Factores internos de mejora (MCMEE)



Fuente: Murillo, 2007.

El MCMEE, que persigue la mejora escolar, puntualiza que dicho proceso habrá de construirse y diseñarse por los actores del propio centro escolar (profesores y comunidad escolar en general), quienes configurarán su propio camino de mejora a partir de objetivos claros en congruencia con su contexto social, como se presenta en la ilustración 2.

Desde el MCMEE la mejora se convierte en un proceso cíclico, en movimiento constante. Este proceso se ve movilizado por factores externos del contexto educativo, entre ellos se encuentra la presión para que se realice el movimiento hacia el cambio, y entre los cuales se centra el papel fundamental de los asesores como agentes externos, en este contexto de la investigación, los ATP.

La función de los ATP desde este marco teórico es actuar en las escuelas para influir en la transformación de su manera de ser y actuar hacia la mejora, de acuerdo con los procesos mismos de cada equipo docente escolar, principalmente en este momento, cuando se asume una nueva reforma educativa que implica también nuevos aprendizajes para los actores educativos. De ahí la importancia del papel de los ATP para animar que los profesores logren mover su pensamiento, sus estructuras, sus ideas, su cultura hacia procesos de una mejora educativa, que ante una reforma, siempre es necesaria.

Los cambios habrán de lograrse a partir de *recursos para la mejora*. El modelo educativo establece las grandes metas a alcanzar, y los docentes podrán de manera cada vez más autónoma establecer sus propios objetivos y medios para alcanzarlos, a través de establecer como colectivo una ruta de mejora escolar (RME).

La ruta de mejora escolar es el sistema de gestión propio de cada escuela, diseñado y consensuado en colectivo, en el ejercicio de su autonomía de gestión, que incluye los procesos de planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas orientados a que la escuela brinde un servicio educativo de calidad. En ese sentido, de acuerdo con el MCMEE, los factores implicados y relacionados con el papel de los ATP en la autonomía como centro. En la Ilustración 3 se presenta el lugar que ocupan operativamente para la mejora:

Y con esos recursos se establece una cultura para la mejora, caracterizada principalmente

por presión interna de los centros escolares. Los centros habrán de lograr cierto grado de autonomía para que logren convertir su responsabilidad en capacidad. En ese sentido, el MCMEE considera a los asesores externos a la escuela como factores de cambio, que impulsen y acompañen a los colectivos a mejorar.

Por otro lado, los asesores pueden orientar a los colectivos escolares a construir una visión compartida dentro de la cual se señalen sus propios objetivos de mejora, orientados hacia los objetivos educativos generales del modelo que se persiga en la educación local y nacional, lo que sin duda les permitirá alcanzarlos.

Con ello el colectivo logrará una buena disposición para convertirse en una organización que aprende, bajo un acompañamiento que les permita abrirse hacia la reflexión. Y con ello encaminarse hacia procesos de formación docente requerida para lograr que se encaminen procesos de mejora. Este acompañamiento implica que se desarrollen procesos de evaluación y seguimiento que a la vez permitan con claridad obtener resultados de mejora con tiempos específicos para concretarlos.

Todos estos avances implican una serie de elementos tanto en los procesos como en los resultados, en los que se involucra la voluntad y decisión fundamental de los profesores y cuanto mejor de los estudiantes. De acuerdo con Gather (2006), los planes para la mejora forman parte del proceso de gestión escolar, que constituyen la dirección participativa de la escuela a través de acciones básicas que la concreten, como son:

- Elaboración y puesta en marcha de un proyecto escolar.
- Desarrollo e impulso de equipos de trabajo.

- Liderazgo académico que promueva sentido, comprensión, compromiso y que posibilite los acuerdos institucionales.

Siguiendo a Gather (2006), el plan o ruta de mejora se consolida en una herramienta conceptual y práctica para la educación, que señala finalmente como eje central el aprendizaje de los alumnos. Es un instrumento escrito en el cual se expone el desarrollo de propuestas para atender una necesidad o problemática de la propia escuela. Implica dominio de los aprendizajes esperados en los alumnos, y a la vez creatividad y habilidad colectiva para reinventar la escuela misma.

El diseño de la RME implica tomar en cuenta cuatro momentos importantes para su desarrollo: planeación, implementación, seguimiento, evaluación. Se considera así un planteamiento dinámico que hace patente la autonomía de gestión de las escuelas, y le permite ordenar y sistematizar los procesos de mejora, que cobra valor cuando se concreta en acciones concretas en las aulas. Por otro lado, Gather (2006) considera que un plan definido por escrito como lo es la RME, constituye una herramienta muy potente para ayudarnos a comprender el amplio abanico de posibilidades de acción que implica para atender los problemas que obstaculizan lograr los propósitos educativos. En este sentido, se valora la función del ATP, ya que su función es orientar y acompañar al colectivo en torno a dichos propósitos. Todas estas acciones implican nuevos retos y nuevos escenarios para los actores educativos, especialmente para los ATP, quienes no pueden actuar de manera aislada. Los ATP requieren conquistar un espacio académico especializado dentro de cada nivel de educación básica.

**Ilustración 3**  
Asesoría técnico-pedagógica para la mejora



Fuente: elaboración propia.

En ese sentido, Pozner (s/f) considera que ése es precisamente el reto actual del sistema educativo: orientar el desarrollo de capacidades humanas, profesionales e institucionales para lograr la transformación de la escuela y la búsqueda de la calidad, que sin duda implica el desarrollo de competencias profesionales de los actores involucrados. Por otro lado, las escuelas no lo lograrán si continúan procesos endogámicos que impiden abrir perspectivas de crecimiento.

El papel de la supervisión es fundamental para favorecer los nuevos compromisos de la escuela, lo que también implica transformar sus saberes y sus competencias de los mismos supervisores de educación básica, y que conlleva para asegurar que el reto sea mayor para el sistema educativo, considerando que es modificar la cultura escolar. En este aspecto, también resulta fundamental el papel que los ATP, quienes, desde su función de acompañamiento pueden desarrollar acciones de enlace y asesoramiento para favorecer el desarrollo de una nueva visión de la profesionalización docente.

Al iniciar las nuevas reglas señaladas por esta Reforma Educativa se espera que la figura del ATP cobre mayor importancia y se consolide como una figura profesional fundamental, y además se permita la regulación de derechos y obligaciones específicas para niveles de educación básica y media superior que imparte el Estado.

Además, requiere una visión holística de lo que el Estado espera de su función, más allá de los manuales, más allá de las disposiciones, más allá de la normatividad, y mucho de ello se advierte en los tres casos de ATP en estudio.

### *Una mirada a prácticas exitosas de ATP para favorecer la mejora*

La nueva reforma exige un nuevo perfil del ATP, quien debe contar con un perfil profesional vinculado a la educación básica, que desarrolle o haya realizado funciones docentes, directivas, de apoyo técnico pedagógico o de investigación, con experiencia en actividades de capacitación, actualización o formación docente.

Ahora se requiere un profesional con amplio conocimiento de los problemas de la escuela y de las prácticas educativas de los profesores en servicio, reconocido en el ambiente educativo y

escolar por su trayectoria, experiencia, responsabilidad y formación profesional, que domina diferentes campos de conocimiento y de la realidad educativa, que sin duda contribuirá a fortalecer el servicio de orientación y asesoría técnico-pedagógica para los docentes y directivos en Jalisco.

Se reconoce la función del ATP y se le considera como un agente de mejora de la calidad educativa, principalmente por las acciones de apoyo a la escuela en esta nueva reforma que requieren la intervención de los ATP: por un lado, orientar en el desarrollo de planes de mejora que atiendan las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes, así como los cursos de actualización y formación continua de todos los maestros en función de los procesos de evaluación implicados para la idoneidad esperada.

En ese sentido, los ATP que integran el estudio se apegan al perfil esperado en esta nueva reforma, derivado de la experiencia y trayectoria profesional que cada uno construye. Si bien no reflejan en su totalidad todo lo esperado, lo realizan poniendo énfasis en aspectos que ellos mismos consideran importantes y fundamentales.

Van desarrollando su práctica como ATP, si bien apegados a las nuevas exigencias, también implementan aprendizajes adquiridos de la propia experiencia, configurando estrategias que les garantizan éxitos y logros, mismas que afianzan su visión y convencimiento como asesores. Se exponen las características principales de la práctica exitosa de los ATP en estudio. En el caso del ATP preescolar:

- Su práctica está orientada hacia el dominio teórico que posee como asesora.
- Influye en la supervisora para el apoyo a directoras y educadoras como guía académica.
- Genera procesos de mejora a partir de sus propias necesidades de formación.
- Revisa procesos y productos elaborados y a partir de ese conocimiento toma decisiones.
- Tiene dominio teórico como eje de la práctica, capacitación para el acompañamiento pedagógico, acompañamiento reflexivo, y capacitación a partir de necesidades educativas.

Las acciones organizadas en torno a la intención educativa, como la versatilidad de acciones y acompañamiento por parte de la asesora, favorece muchos avances en relación con la for-

mación continua de directoras y educadoras de la zona, sin duda originadas por la apertura y cercanía que tiene con la Supervisión, con quien realiza todas las tareas de seguimiento, gestión y apoyos de la zona.

En esta dimensión aborda la capacidad de los sujetos de estudio para influir en las personas con quien se relaciona directamente en su trabajo, que es el liderazgo ante ellos. Este factor le permite movilizar intereses y necesidades propias de los demás, y promueve metas y decisiones en consenso, lo cual fortalece el compromiso de todos en la tarea de aprender juntos. En el caso de ATP primaria:

1. Acompaña a docentes y directivos de CAM, USAER y escuelas regulares en su desarrollo pedagógico.
2. Promueve la reflexión hacia la mejora de las prácticas de los actores educativos con la mira centrada en el logro de aprendizajes de los alumnos.
3. Fortalece y encauza con mayor eficiencia programas y proyectos con enfoque inclusivo.
4. Forma parte activa del plan de trabajo de la zona, como actor educativo, y se integra al desarrollo de las actividades con otros compañeros.
5. Corrige acciones y estrategias a través de la reflexión colectiva partir de resultados obtenidos.
6. Formar parte activa del plan de trabajo de la zona, al mismo tiempo que ser responsable de brindar un seguimiento oportuno a la RME de CAM y USAER que atiende, permiten llevar un proceso continuo y cercano de lo que se requiere cambiar y mejorar, permitiendo así corregir y mejorar las acciones o estrategias a través de la reflexión individual de estos actores y sus resultados. En el caso ATP secundaria:
7. Informa para orientar la tarea pedagógica de directores para cumplir con criterios del examen Planea.
8. Favorece en los directores el desarrollo de habilidades digitales.
9. Se vincula con instancias estatales dominio en temas emergentes.
10. Fortalece la enseñanza hacia el aprendizaje de los alumnos a través de talleres de la asignatura de matemáticas a los que es invi-

tado por parte de instancias formadoras de docentes.

Las acciones organizadas en torno a la intención educativa, como la versatilidad de acciones y acompañamiento por parte del ATP en secundarias, favorece muchos avances en relación con la formación continua de directores escolares y docentes del colectivo y en general de la entidad, ya que asume el compromiso de su función cumpliendo con responsabilidades al interior de la zona al mismo tiempo de proyectar su tarea más allá de la zona, y hacerse visible para el apoyo técnico pedagógico para docentes de la entidad.

Los logros obtenidos de los tres casos exitosos como ATP, sin duda dejan entrever que los actores se van consolidando con la experiencia y con la propia formación profesional. Cada uno de ellos además ha cursado estudios de posgrado (dos maestrías y uno doctorado), que sin duda les han permitido ampliar su visión en el desarrollo de su función como ATP.

#### *Condiciones y retos profesionales de la asesoría técnica*

Es necesario abordar inicialmente las condiciones institucionales en las que se desarrolló la función como ATP en Jalisco y el país. La nueva Reforma Educativa no resultó favorable para ellos, a pesar de resultar idóneos y cumplir con gran responsabilidad.

Como se señala anteriormente, el SATE, instancia de la supervisión en la que se integran los ATP, en este momento de desarrollo de la investigación no estaba consolidado de manera oficial. Sin embargo, con la premura de implementar la actual reforma, se ofertaron exámenes a los dos años de inicio de ésta, etapa en la que se propuso participar con la promesa de recibir el nombramiento definitivo.

En un inicio, gran cantidad de maestros se interesaron en participar para obtener el nombramiento como ATP; sin embargo, fueron pocos quienes aprobaron los exámenes, y pocas zonas escolares beneficiadas. El resultado no era el esperado y la figura del ATP se ve amenazada, surgiendo gran incertidumbre en el medio educativo con comentarios y sospechas de que la

función hasta llegaría a desaparecer en educación básica.

Los ATP idóneos iniciaron su trabajo en las zonas asignadas sin contar con lineamientos ni directrices por parte del sistema, pero con la consigna de desarrollar un proyecto de intervención, el cual lo llevaron a cabo desde su propia experiencia. Cabe señalar que, como académicos interesados en la consolidación de este rol profesional, tomaron la iniciativa de unirse y organizarse utilizando una red social. A través de ella se compartieron materiales, ideas, reflexiones y todo el tipo de apoyo técnico pedagógico para ellos mismos.

Recibieron dos cursos de actualización sobre la función al final del segundo año de inducción, desarrollados al mismo tiempo. Ambos cursos no coincidían en enfoques, principalmente en el desarrollo de proyectos de intervención, lo que ocasionó dificultades a los ATP para asistir y cumplir con los requisitos de ambos. Por otro lado, al haber participado en el examen para obtener un nombramiento como ATP, se les informó que consideraran lo siguiente:

- El nombramiento de docente con funciones como ATP se consideraría como “promoción de la función”.
- Durante el periodo de inducción el personal recibirá incentivos temporales y continuará con su plaza docente.

En caso de que acredite la suficiencia en el nivel de desempeño correspondiente al término del periodo de inducción, la autoridad educativa u organismo descentralizado otorgará el nombramiento definitivo con la categoría de asesor técnico pedagógico prevista en la estructura ocupacional autorizada.

Sin embargo, al finalizar la etapa de inducción en el cargo, de cumplir con todos los requisitos solicitados para desarrollar la función como ATP, se les notificó vía correo electrónico sin más, que se anularía todo el proceso de evaluación efectuado, y en su lugar, para resultar idóneos, tendrían que realizar un examen nuevamente.

La inconformidad resultó de gran magnitud, hasta efectuarse una sesión con el secretario de Educación Jalisco, quien convocó a una mesa de diálogo a un representante de los asesores de cada nivel y modalidad de la educación básica,

con el representante del Instituto Nacional y con el Estatal de Evaluación Educativa, la Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente Nacional y Estatal, directores de Básica, Coordinación de Planeación Educativa y líderes sindicales de ambas secciones, con el propósito de analizar y aclarar la situación.

Con fecha 25 de agosto la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente envió un comunicado al correo personal de los Asesores 2015 en el que se expresa la negativa de validar el proceso y los asesores deben volver a realizar hasta el próximo año otro examen de desempeño. Finalmente, el INEE sólo explicó que la anulación de la evaluación del ATP se debió a un problema psicométrico, sin mayores detalles.

Estas condiciones fueron enfrentadas por los tres ATP que integran los casos de estudio y su experiencia forma parte de esta investigación. Pese a todo ello, como ATP exitosos retomaron diferentes rumbos, llevándose consigo la experiencia. Lo anterior lo expongo con el propósito de que sirva de análisis de que el sistema con esta reforma considere casos especiales como este caso, y tome decisiones con mayor cuidado y justicia, en vías de la calidad educativa que tanto se persigue.

Pese a todo ello, los ATP exitosos del estudio han tomado diferentes rumbos y relativamente alejados de los objetivos de la nueva Reforma Educativa en su función. Hasta el año 2017 las condiciones para los ATP no se encontraban definidas y menos claras. Existió gran preocupación por tal incertidumbre. Si bien les asignaron zona para integrarse al trabajo con un supervisor de zona, éstos no cedieron fácilmente a la integración de los ATP al trabajo interno de cada zona. De manera general, en todas las escuelas de educación básica se contaba con referencia general del SATE como instancia en las zonas escolares. Sin embargo, aún no se contaba con la autorización oficial y el marco de acción específica a implementar.

La reforma exige nuevos perfiles para los actores educativos, pero no ofrece la infraestructura necesaria para que se propicien. Parte de una evaluación para calificar el nivel en que se encuentra cada uno, y determinar su permanencia en determinada función. La tarea es revisar los

procesos que la reforma promueve, y cuidar a los actores educativos.

Al inicio, al imponerse en 2013, desconoce la experiencia y formación de muchos profesionales que contaban con trayectorias importantes en asesoría en los tres niveles de educación básica, y en lugar de revisar perfiles que pudieran apoyar, desconoce e invalida la experiencia y la formación acumulada de equipos técnicos establecidos. Y después impone exámenes y procesos de promoción sin respetar las reglas establecidas para tal fin.

Con los lineamientos del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) se otorga un lugar relevante a los ATP, ahora requiere el sistema ofrecer espacios académicos y la consolidación de equipos técnicos también en cada nivel.

#### *Directrices para fortalecer los procesos de mejora y evaluación desde la ATP*

Segovia (2003) señala que los profesores poseen un papel activo para el cambio, por lo que el papel de la asesoría para la mejora debe de propiciar la consolidación de estructuras en los profesores que les permitan consolidar mayor capacidad para la autonomía y avanzar como una comunidad profesional de aprendizaje.

“Estos procesos deben de ser fruto de un proceso dialéctico, de debate, negociación y consenso en el seno del equipo implicado en el proceso de desarrollo” (Segovia, 2003: 187). Este autor plantea cuatro principios básicos de procedimiento como acciones estratégicas hacia la mejora y la reconstrucción de los centros desde dentro, como se muestra en la ilustración 4.

#### **Ilustración 4**

Principios básicos como asesor en el acompañamiento para la mejora de las escuelas



Fuente: Segovia, 2003.

Con ello se logra un nuevo modo de hacer y de entender el asesoramiento desde una perspectiva curricular que considera el centro educativo como unidad básica donde se genera el cambio, implica para los ATP asumirse como comunidad profesional de aprendizaje en la que se da la reflexión, el debate, la argumentación, la autocrítica, reparto de responsabilidades, visión compartida, negociación. A partir de esta nueva reforma, y del marco de mejora que engloba esta investigación, el papel del ATP debe transitar de ser capacitador a ser mediador y facilitador de procesos de los colectivos escolares, y las funciones en este marco tendrían que ser las siguientes:

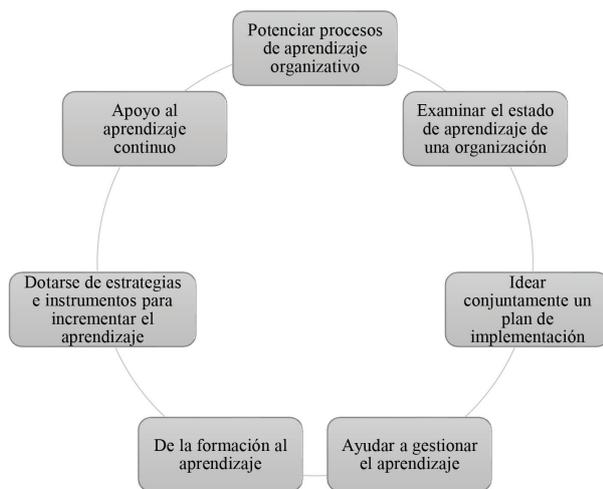
- *Potenciar procesos de aprendizaje organizativo.* Como ATP posee habilidades para identificar en los docentes y directivos tanto lo que conocen como los saberes que requieren aprender, a nivel individual y colectivo. Además, estar ahí con la organización que aprende (Pearn, 1995, en Segovia, 2003).
- *Examinar el estado de aprendizaje de una organización.* El ATP identifica las áreas que requieren introducir cambios para su mejora, impulsando la disposición de los actores para participar en estos cambios, ya sea movilizandolos recursos del centro, discutir y lograr consensos; identificando, clasificando y colocando al centro, el ámbito mejora y que consideren que es el más urgente abordar. Con ello logra a la vez identificar tanto elementos inhibidores como promotores de aprendizajes del colectivo escolar, iniciando por un clima de confianza.
- *Idear en conjunto un plan de implementación.* A partir de las necesidades, diseñar planes colectivos que determinen responsabilidades, tiempos, foros de revisión y debate, recursos, apoyos y aquellas acciones que estimulen y ayuden al cambio para lograr lo esperado.
- *Ayudar a gestionar el aprendizaje.* Conocer el papel de los líderes y gestores como promotores aliados, enlaces, apoyos, asesores internos o como principal obstáculo al aprendizaje organizativo.
- *De la formación al aprendizaje.* Una cultura de aprendizaje tiende a ver el desarrollo como una prioridad permanente. Por lo que el papel del asesor cobra gran importancia

debido a su acompañamiento centrado en el proceso colectivo como apoyo en el propio contexto escolar, ofertando oportunidades de aprendizaje y mediaciones significativas teórico-prácticas para lograrlo.

- *Dotarse de estrategias e instrumentos para incrementar el aprendizaje.* Cuidar que el aprendizaje organizativo se logre como asesor, y prever herramientas e instrumentos a utilizar durante el proceso, y que garanticen la auto-crítica, la reflexión y argumentación colectiva.
- *Apoyo al aprendizaje continuo.* Garantizar el aprendizaje colectivo de manera permanente a través de una acción puntual, temporal y permanente, con los medios que sean necesarios para que se desarrolle, ya que esto permitirá que el asesoramiento transite de un acompañamiento continuo, a un acompañamiento cada vez más distante del colectivo, quien asume la responsabilidad de su proceso de aprendizaje, como se presenta en la ilustración 5.

### Ilustración 5

Funciones del asesor técnico pedagógico



Fuente: Pearn, 1995, en Segovia, 2003.

Hoy en día el SATE puede convertirse desde la supervisión escolar en el motor para la mejora, de tal manera que permita alcanzar los objetivos estratégicos del sistema educativo que demandan calidad, equidad, pertinencia del currículo y de las competencias de que se requiere dotar a los alumnos, así como los objetivos relacionados con la profesionalización de los actores educativos.

De acuerdo con Segovia (2012), cada institución posee una capacidad específica de aprendizaje y de mejora que le permite orientar su propio ritmo de progreso. El papel de los ATP es precisamente contribuir a que los colectivos sean conscientes de esa capacidad desde el quehacer cotidiano, recordando que el cambio se genera desde los mismos docentes. Lograr articular un marco comprensivo sobre el asesoramiento pedagógico atento a la realidad propia de cada colectivo, a su experiencia y significados, vivencias, discursos y acciones en los que se hace presente la mejora.

De igual manera, Escudero señala: “el modo de entender y realizar el asesoramiento ha de asociarse a la mejora de la educación” (en Segovia, 2012: 15). El marco de reflexión y contextualización de los ATP es entonces el marco de la mejora de la educación.

La mejora de la educación implica una serie de facetas y procesos que requiere de ciertas condiciones necesarias para que se logre. En este sentido, resulta de gran importancia convencer a los ATP de su función primordial de activar el desarrollo y la mejora de la educación desde el interior de los centros escolares. Si están convencidos de ello, se lograrán cambios no solo en los actores educativos como individuos sino de sus contextos sociales. Es modificar los esquemas de pensamiento docente sobre la mejora de la educación desde su propio rol. De acuerdo con Segovia (2012), cada institución posee una específica capacidad de aprendizaje y mejora, se orienta hacia determinadas dimensiones de ésta y posee sus particulares ritmos de progreso.

La mejora ha de bajar a las clases e impregnar el “quehacer cotidiano” dentro de un marco institucional que la posibilite y estimule. Y también contar con el profesorado como principal artífice del proceso. Se va articulando un marco comprensivo sobre el asesoramiento pedagógico que, en cierto modo, se va reconstruyendo histórica, dialéctica y controvertidamente, que intenta atender esta labor en cada acción que emprende, estando atento a dimensiones como la realidad, la experiencia, el significado (subjetivo e intersubjetivo), las vivencias, los discursos y acciones en los que se hace presente la mejora.

Respecto a los procesos de evaluación, como ATP deben entrar a los procesos de asignación y permanencia. Con la asignación se garantiza

el recurso en las zonas escolares (dos por zona: uno especializado en los campos formativos de Pensamiento Matemático y otro en Lenguaje y Comunicación), consolidando lo señalado en los Lineamientos del SATE, de los equipos técnicos de las supervisiones. Estos actores deberán ser seleccionados por el perfil académico y trayectoria profesional.

Con lo anterior se garantiza también la permanencia. Lo más importante para un ATP en Jalisco, y por supuesto que en todo el país, es certeza laboral. Se deben considerar los mecanismos necesarios para que la función de los ATP se establezca con nombramientos definitivos, no temporales.

Un ATP no se forma en pocos años, requiere varios procesos de formación y de experiencia académica. Lo que permite adentrarse en los procesos reflexivos que se mueven desde sus propias estructuras y posturas ante los docentes que apoya en sus trayectos de mejora. Por otro lado, dos años sólo alcanzan a cubrir el apoyo a las escuelas en algunas RME, pero sólo de manera operativa, y no consolida mayores espacios para apoyar a los maestros y directores a la transformación de sus prácticas, como tanto se espera.

Se sugiere que se apliquen de manera constante exámenes de permanencia, que garanticen perfiles especializados y sólidos en asesoría técnica en las zonas escolares. Se plantea, además, que operativamente el ATP no se convierta en una figura de la que dependan los colectivos. Si bien es cierto, es fundamental su presencia, no necesariamente su rol es de intervención. Su tarea paulatinamente debe de irse desprendiendo del colectivo, en lo que éste obtiene el desarrollo por sí mismo. Al principio sí requiere de un acompañamiento directivo que oriente el camino y señale en cada paso lo que requiere saber y conocer el docente y directivo para el desarrollo de su quehacer pedagógico y alinearse a las políticas educativas vigentes. Pero poco a poco, desprenderse de esa dirección y acompañar las prácticas y el proceso reflexivo de los actores educativos en las escuelas hacia la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

El ATP debe continuar acompañando para verificar la implementación de planes y programas adecuadamente de los colectivos escolares, principalmente, porque las reformas educativas

se van ajustando o modificando, por lo que resulta fundamental no soltar a los colectivos. Hoy en día se trabaja sin la figura del ATP, por la desorganización del sistema educativo, pero debe de llegar el día en que todo proceso se inicie con él como parte de un equipo de apoyo técnico de cada zona, como lo refiere Segovia (2012), una alternativa emergente de acción-reflexión abierta al debate, a la confrontación de ideas y a la formación y profesionalización continua.

Por otro lado, se considera necesario la consolidación de un cuerpo colegiado de ATP en cada nivel educativo, de manera tal que logren elaborar diagnósticos estatales de los docentes, vinculen su trabajo con la investigación educativa, que difundan los resultados en los niveles, de tal manera que construyan una visión estatal de cada nivel en cuestión, que se apropien de estrategias como facilitadores y mediadores de aprendizajes profesionales, no sólo como capacitadores, ya que el modelo de la escuela al centro lo requiere y lo exige.

### **Retos, estrategias y directrices para las prácticas exitosas en las funciones educativas**

*Lya Sañudo Guerra*

Hasta aquí se han mostrado los hallazgos considerados más relevantes tomando como foco la función docente cuando ha hecho su evaluación para ingresar como tal o se ha promovido a una dirección o supervisión. De acuerdo con los objetivos de la investigación, se han organizado estos hallazgos en identificar los obstáculos y los retos, las condiciones para la mejora y las estrategias innovadoras. A partir de ahí se establecen las directrices sugeridas para el fortalecimiento de la práctica educativa, para la formación inicial y desarrollo profesional docente, y para fortalecer los procesos de evaluación docente.

#### *Obstáculos y retos*

Los docentes de primer ingreso, o promocionados a directores o supervisores comparten una serie de retos que de entrada tienen que enfrentar y resolver. El primero es entender que las es-

cuelas tienen altas expectativas sobre su desempeño por los resultados que han obtenido. Por otro lado, se percibe que tienen los conocimientos necesarios, pero carecen de la práctica para desempeñarse de manera efectiva.

Se enfrentan a comunidades que han formado prácticas a lo largo de la historia institucional que se convierten en inercias que resisten los cambios propuestos por los docentes de primer ingreso o promocionados. Es un trabajo complejo romper con esas inercias que dificultan la labor. La resistencia por parte de algunos miembros no representa un obstáculo imposible de superar, por el contrario, los toman como retos a considerar en su trabajo diario.

Inician su trabajo con una etapa de conocimiento del contexto, de socializar lo que pretenden (y es viable) hacer; de conocimiento de la escuela y los miembros que la integran. Es común que estos docentes deban trabajar con situaciones adversas como son las distancias, falta de recursos y falta de personal. Se nombran maestros interinos por cortos periodos y con pocas horas que veces les resulta incosteable, y se presenta el problema de las jubilaciones, que la autoridad tarda mucho en enviar el personal a cubrirlos; esto se recrudece particularmente en las comunidades más apartadas.

Además, se observa que la movilidad estudiantil es uno de los retos más grandes en algunas de las zonas más desfavorecidas. Las condiciones económicas y sociales propician una alta movilidad no sólo de estudiantes sino también de docentes. Esto dificulta la continuidad de los proyectos tanto de gestión como de aula.

La comunicación con las madres y padres de familia es un factor que limita la participación en el progreso educativo del alumnado. No les resulta fácil contactar con los padres de familia y obtener su colaboración, muchas veces por las jornadas laborales que no coinciden con los horarios escolares.

Otro reto es la atención a la diversidad en todas sus condiciones, aunado a un entorno difícil, no del todo favorable que muchas veces afecta el trabajo que se realiza al interior de los planteles. Finalmente, algunos de los docentes de reciente ingreso o promocionados se enfrentan a la extralimitación de ciertos delegados sindicales que tienden a invadir las decisiones escolares que se

toman. Ratifican la función con la evaluación diagnóstica del primer año de inducción y un proyecto en el segundo año.

### *Condiciones para la mejora*

Todos los casos en revisión tienen un nivel numeroso de alumnos que va desde los 300 hasta los 1,500, como el caso de una secundaria, laboran en ambos turnos, matutino y vespertino, con grupos de entre 30 ó 40 alumnos por aula. Tienen experiencia previa en la docencia o en cargos administrativos que los hace conocer la labor docente, aunque a veces cuentan con el conocimiento teórico y no suficiente práctica.

Todos los casos estudiados dan cuenta de un desarrollo profesional docente permanente, a través de diplomados y programas de posgrado. Detallan una gran cantidad de vínculos con asociaciones civiles, instancias de gobierno —tales como Derechos Humanos—, universidades y en un caso cuenta con un *coach* que hace las veces de consultoría. Algunos han participado en proyectos al servicio de la comunidad.

Se señala como factor que facilita el cambio en las escuelas, el que los nuevos docentes, directivos o supervisores llegan por examen de ingreso u oposición; también que sus perfiles son de corte académico y están propugnando por la utilización de la tecnología para mejorar los resultados educativos.

Dos condiciones externas han facilitado el trabajo de estos casos descritos, uno de ellos se asocia con la movilidad. En el mejor de los casos, las plantillas de personal no se han modificado sustancialmente, en su mayoría siguen laborando los mismos docentes y el personal de apoyo, en la mayoría lo único que ha cambiado es el directivo y con esto las actitudes de quienes ahí laboran. Otro factor que ha favorecido el cambio es la re zonificación, con lo que se reduce el número de escuelas por cada zona escolar y esto se traduce en una mejor atención.

Normativamente se observa que el CTE y la consecuente ruta de mejora escolar es la estrategia que de manera sustancial ha venido a movilizar al colectivo institucional para promover cambios y que la escuela atiende. Y un elemento determinante es la elaboración de un diagnóstico bien es-

estructurado, cuando menos a partir de la etapa que en que esta investigación se llevó a cabo.

Cuatro factores son los que han resultado especialmente determinantes para el éxito de estas prácticas educativas:

- *El liderazgo distribuido.* Estos casos estudiados sobresalen de entre sus compañeros por ejercer un estilo de liderazgo participativo y propositivo, tanto en la gestión como en el aula, en el CTE como en proyectos de carácter curricular y extracurricular que se impulsan en la institución. El liderazgo se manifiesta aun cuando la cabeza no esté visible siempre. Específicamente, el papel del director es determinante para el éxito o fracaso de la puesta en marcha del plan de mejora escolar, ya que las escuelas con mayor éxito han tenido son aquellas que han contado con un líder que ha sabido incentivar y organizar. Todos ejercen un liderazgo con estilo propio, aunque en general con acciones similares.
- *La promoción de la cultura de la participación y corresponsabilidad.* Se pretende desarrollar una cultura de la participación donde todos se sientan en libertad para opinar y hacer propuestas, para finalmente elegir la que mejor responda a las necesidades, y junto con ello, generar la corresponsabilidad, donde cada agente educativo conoce sus funciones, sus alcances y su compromiso dentro del colectivo. En los casos exitosos se concede importancia a los elementos de la comunidad que comprende la escuela y al involucramiento propio de las familias para avanzar en el proyecto educativo institucional con la idea del máximo logro del aprendizaje de los estudiantes.
- *El desarrollo de la autonomía.* Cuando se trata de una organización que aprende, los liderazgos son indispensables, sobre todo cuando desarrollan la autonomía para que los colectivos trabajen en favor de la armonía interna y de los resultados educativos. Los casos estudiados dan cuenta de que en la toma de decisiones internas existe plena autonomía. Aunque hay una autoridad inmediata, otorgan libertad para que sea el colectivo escolar quien decida las acciones más pertinentes para el logro de los propósitos,

mismas que en consenso cuentan con el compromiso que asegure su cumplimiento.

- *El fomento de la cercanía y acompañamiento.* Los docentes de reciente ingreso o promoción dan cuenta de que, si bien algunos se han mostrado poco renuentes a cambiar, otros se han acercado para solicitar orientación. El acompañamiento, y no la fiscalización, ha dado buenos resultados porque la cercanía y el hecho de sentir la compañía produce un efecto protección y de sentirse parte de un equipo de trabajo. Se trata de que haya conocimiento cercano y sistemático acerca de cómo está el alumnado, las aulas y las escuelas. Comprender la situación particular que tienen, la problemática, el contexto que viven.
- *La gestión eficiente, eficaz y transparente.* Los cambios más visibles en las instituciones a las que se han incorporado los sujetos investigados han sido de mejora de la infraestructura y la organización. La utilización de los recursos de manera prioritaria y óptima en el marco de rendición de cuentas ha transformado poco a poco la participación de cada integrante de la comunidad educativa. La persona que funge en la dirección está al pendiente de resolver las necesidades de la escuela, lo que se recauda se debe a su gestión y los recursos han sido utilizados para traer mejoras a la escuela en términos de infraestructura y equipamiento.

Estos factores permiten contar con un ambiente propicio para generar algunas prácticas innovadoras, tal como se describe en el siguiente apartado.

#### *Estrategias Innovadoras*

Los docentes de reciente ingreso o promocionados han llegado a instituciones que tienen una forma tradicional de trabajo con inercias muy arraigadas. Por tanto, en muchos de los casos las estrategias planteadas son consideradas innovadoras al establecer cambios significativos en cada uno de sus ámbitos. Sus estrategias mueven de tal manera la lógica establecida, que tienen la posibilidad de que el colectivo al que pertenecen piense de un modo distinto los procesos educativos. Tal es el caso de una estrategia democrática,

que de alguna manera pone en operación los factores que arriba se detallan, es decir, el liderazgo distribuido, una cultura de participación, el fomento de la autonomía y una gestión eficiente, eficaz y transparente.

Las escuelas a las que pertenecen los sujetos de esta investigación han encontrado en ellos y en su liderazgo la posibilidad no sólo de consolidar proyectos, sino de incorporar ideas innovadoras para la solución de problemas que por muchos años no han podido atemperar. Los directores se han posicionado como líderes académicos, la forma en la que trabajan va más allá del seguimiento de una guía o sólo la realización de productos.

Es decir, se va generando una dinámica diferente por medio del ejercicio de un liderazgo compartido, a partir de la cual influyen en sus compañeros. Se observa que los directores generan la participación de sus compañeros, fijan metas compartidas, reconocen las experiencias de los compañeros más experimentados, incitan al compromiso desde su visión de corresponsabilidad en los procesos educativos que abona a la construcción de la identidad cultural de la escuela. Se desactivan los grupos que desestabilizan las relaciones que se han construido desde las actividades en este plantel.

El estilo democrático promueve que el colectivo conozca el estado general de la organización; identifican sus problemáticas, plantean una ruta de mejora, se toman decisiones y establecen acuerdos en conjunto. Trabajan para aprovechar lo que ya se tenía y desarrollan nuevas estrategias para consolidar a los equipos y el trabajo colaborativo.

Se esboza una estrategia de prevención que ha resultado ser efectiva, es decir anticiparse a los hechos, sobre todo cuando se trata de resolver problemas de convivencia o para paliar la deserción o incrementar la absorción de estudiantes en los niveles siguientes. Por ejemplo, establecer buena comunicación con las instituciones de educación media superior de la región ha sido una estrategia exitosa porque eso ha permitido que mayor número de estudiantes que egresan de la secundaria puedan continuar estudios en centros educativos de este nivel.

De la misma manera, en las instituciones educativas se encuentran diversas figuras de li-

derazgo en el cuerpo docente que, desde perspectivas diferentes, contribuyen al logro de las metas planteadas por el colectivo. En un ambiente democrático se estimula el diálogo con sus compañeros docentes y se promueve la apertura requerida para compartir estrategias didácticas y desarrollo de proyectos comunes a nivel individual, grupal o institucional.

En ese sentido, que los directores expongan en el Consejo Técnico Escolar las experiencias que consideren exitosas, ha alentado a algunos a aprovecharlas para innovar su práctica educativa. Consideran que la mejora se nutre de eso, porque no hay mejora sin innovación y para innovar se tiene que cambiar intencionadamente.

Los docentes no se limitan a lo que les piden que hagan, su visión abarca las condiciones de cada uno de sus estudiantes y las expectativas que tiene del logro máximo que deben alcanzar. Es sensible a las necesidades y los acompaña durante su proceso. Como líder es vanguardista, estar al tanto de los últimos acontecimientos, poseer amplia cultura con la que pueda dar y guiar a sus estudiantes. También lleva a cabo proyectos que no necesariamente le paga la institución.

Hasta aquí, las estrategias pueden leerse como “buenos deseos”; sin embargo, aunque se presentan ya sistematizadas, han probado ser efectivas de manera práctica para lograr lo que realmente importa en cualquier institución educativa, esto es, incrementar la calidad del aprendizaje para todos.

### *Efectos educativos exitosos*

Cuando todavía los cambios son pocos, apenas hablamos de tres años, de acuerdo con el periodo de esta investigación, se empieza a observar que el sistema se mueve hacia una mejora educativa. Por ejemplo, las estructuras de organización rígidas de las escuelas que se ha formado desde hace más de dos décadas con una misma visión, en estos dos ciclos escolares se ha cambiado para mejorar, la distribución de funciones está centrada, en algunas instituciones, en rescatar a alumnos en riesgo; y la cultura de la mejora está presente en el ambiente del colectivo.

Se reporta que los cambios de organización y de las prácticas educativas han tenido efectos educativos exitosos, éstos se ven reflejados en las

matrículas de las escuelas, que en el último año ha subido hasta más de 20%; también se han visto en la deserción, la cual ha disminuido según las estadísticas de las escuelas. Otro efecto de la gestión se ve reflejado en las evaluaciones de los aprendizajes, desde las concepciones de la evaluación hasta la forma en que ahora son utilizadas las evaluaciones y sus resultados.

Se otorgan reconocimientos a quienes tienen una participación destacada, lo que se realiza al final del año lectivo y en presencia de padres de familia para que ellos también estén enterados de lo que se realiza en beneficio del aprendizaje de sus hijos.

Es frecuente su participación en Consejo Técnico Escolar haciendo propuestas para que los alumnos mejoren sus niveles de aprovechamiento. Y de manera simultánea, lograr que los alumnos convivan en armonía durante su proceso educativo, para que adquieran valores y desarrollen una convivencia que repercuta en una mejor relación entre los miembros de la comunidad escolar.

En especial vale una mención más detallada de cómo un docente asume una responsabilidad ética y congruencia con actitudes que son ejemplo para sus alumnos, fomentando el respeto y la buena comunicación. Considera que la base de una buena educación es predicar con el ejemplo. Incentiva la participación y la retroalimenta a través de preguntas. Promueve el desarrollo emocional en el aula, como un elemento indispensable para que propicie el aprendizaje. Utiliza una estrategia con tres acciones básicas: trabajo en equipo para la construcción de aprendizajes entre pares; interacción docente-alumno intervenida por el predominio de cuestionamientos; y reforzamiento para regular la conducta de los alumnos.

Las madres y padres de familia de las instituciones educativas investigadas se han sumado al propósito conjunto de que el centro educativo mejore, cooperando con el docente en actividades que apoyan el aprendizaje de sus hijos y para optimizar las condiciones de infraestructura. Cuando ellos perciben un compromiso del docente, ellos también se implican en los trabajos; el compromiso docente es tan importante que desata la corresponsabilidad de las familias.

Todas las acciones y actitudes que se realizan en las diversas supervisiones tienen como centro el aprendizaje del alumnado, señalan claramente que sus actividades se han enfocado en alcanzar mejores aprendizajes de los niños y niñas de las escuelas de la zona.

Como se puede observar, en esta visión caben todos, permite que la suma de voluntades a favor del cambio educativo se perciba como tal para que el compromiso colectivo se convierta en buenos resultados de los estudiantes.

### *Directrices innovadoras para el fortalecimiento de la práctica educativa*

Las docentes y los docentes hacen visibles una labor de doble esfuerzo, los aspectos contextuales hacen que se tenga que observar más allá de lo que se atiende en el aula de clases y se vuelva la vista hacia la comunidad que rodea a la escuela y los factores que se asocian a los aprendizajes. En este sentido, con una escuela enclavada en un contexto de notoria dificultad, conocer las historias de vida que rodean a los niños resulta fundamental para comprender los retos que el aula de clases presenta. Sin embargo, el compromiso que el docente adquiere con la educación de los niños y su educación desencadena reacciones de corresponsabilidad por parte de las familias, que comienzan a involucrarse tanto con la escuela como con el desarrollo académico de sus hijos.

La autonomía que tiene el docente por parte del directivo de la escuela resulta de suma importancia, pues le permite tener una plena libertad y flexibilidad en la toma de decisiones respecto a lo que desea implantar en su grupo. La autonomía de cátedra también puede abonar en este sentido, ya que el maestro cuenta con mayor oportunidad de hacer las adecuaciones que su grupo le demande al atender situaciones focalizadas y desarrollar estrategias ante ellas.

Cada directivo le imprime su propio estilo. Se requiere ser líder para poder conjuntar los esfuerzos en bien del centro de trabajo y del logro de competencias de los alumnos. No pueden llegar a imponer cosas porque los docentes empiezan a mostrar empatía que no ayuda en nada para el crecimiento de la organización. Es necesario dar libertad para que el docente tenga la

confianza, opine y sugiera mejoras para su institución y realmente se sienta parte de ella.

Se ha propuesto transformar la cultura escolar al cien, prácticas educativas innovadoras y la reflexión acerca de las mismas. Algo que se ha establecido como meta de la zona es proporcionar atención diferenciada a niños con necesidades especiales y que son proclives a la exclusión. Su liderazgo es participativo porque continuamente entrevista y consulta al personal escolar y a los padres de familia para tomar decisiones informadas.

Que su autonomía se manifiesta en algunas iniciativas que realiza, como son involucrar a los docentes y directores en la investigación-acción para ir reflexionando acerca de la práctica de cada uno; para que el docente se ocupe, hoy por hoy de su propia mejora. Manifiesta que su liderazgo se manifiesta más en la dimensión pedagógica.

Un aprendizaje fue el que se derivó de la experiencia de realizar una investigación de un caso de un niño que sufrió abuso antes de su llegada. Aprendió cómo enfrentar el problema, tomar decisiones, actuar, de una manera sutil que no se sienta autoritarismo, cumplir con la normatividad y pedir a otros que también la cumplan.

Se hace un ejercicio constante de adecuación curricular y se generan mejores condiciones de comunicación asertiva con los padres de familia, trabajando con corresponsabilidad el proyecto educativo institucional.

Cuentan con proyectos en donde las familias pueden participar con la escuela, espacios recreativos o culturales que de a poco van generando sinergias e involucrando a la comunidad.

Reflexiona acerca de su práctica docente. Describe lo que hizo y se cuestiona acerca de los resultados y es así como se pregunta que le faltó por hacer o que pudiera mejorar o cómo se podría intervenir para que los resultados sean favorables, pregunta la opinión de los compañeros y acepta retroalimentación. Colabora en equipo, propone, acepta y está dispuesto al trabajo en equipo. Cuando se trata de proponer acciones e indicar responsables para determinadas comisiones, se muestra con actitud positiva en el trabajo con el colectivo.

Incorpora la reflexión como parte de su didáctica, elemento necesario e indispensable para poder avanzar en la mejora continua. El docente,

a pesar de estar implementando estrategias nuevas, siempre reflexiona acerca de sus acciones.

Existe congruencia entre lo que se propone en el plan de trabajo y las acciones que realizan a fin de que los resultados sean satisfactorios.

El supervisor de primaria manifiesta que sigue percibiendo excesivos contenidos en el currículo, que dificulta poder abarcarlo todo; sin embargo, menciona que los colectivos docentes se organizan para dar a los contenidos el tratamiento adecuado y balanceado.

Las academias se han dado a la tarea de fusionar contenidos relacionados y también rescatar los contenidos que se consideren como los más relevantes para darles preferencia en el tratamiento con los alumnos.

#### *Directrices innovadoras para la formación inicial y desarrollo profesional docente*

El docente es consciente de su responsabilidad profesional de capacitarse y actualizarse constantemente. En este sentido, el docente se convierte en un estudiante permanente, y a través de esta condición asume su compromiso ético y profesional. Que la mejora docente se atiende mediante el trabajo directo con ellos; promoviendo su profesionalización; acompañándolos en su práctica educativa; invitándolos a reflexionar sobre lo que hacen en el día a día y reconociendo sus capacidades y habilidades. En lo que se refiere a los recursos didácticos, promueve que las iniciativas partan de los mismos docentes, para que sean ellos quienes busquen otros nuevos materiales y estrategias que les resulten significativos y que consideren que favorecen el aprendizaje de los niños porque les resultan interesantes.

#### *Directrices para fortalecer los procesos de evaluación*

Identifican que la reforma trae cosas positivas, coinciden en el hecho de que ha venido a mover el *statu quo* en el que se encontraba el docente, que los obliga a salir de su zona de confort y prepararse para enfrentar nuevos retos. Son conscientes de que el camino apenas comienza y que falta mucho por consolidar, que la función del docente es importante, pero no es lo único

a reformar si en verdad se aspira a un cambio educativo.

Se logró identificar en las grabaciones de los CTE que los directores utilizan este espacio como un tiempo en donde se determina cuáles son los avances que se registran en cada una de las prioridades, se evalúan los logros y se plantean las siguientes acciones a emprender o, si fuera el caso, las adecuaciones que tendrán que hacerse. La evaluación tiene un impacto directo en la práctica educativa, por ejemplo, cuando se realizan estrategias de inclusión de niños que presentan rezago educativo o algún problema.

Lo importante que ha resultado alentar a los colectivos para que realicen una autoevaluación y ella misma desde su función lo ha hecho. Con estos elementos pueden construir un diagnóstico y saber dónde se encuentran para posteriormente, decidir las acciones que deben emprender a fin de mejorar la calidad del servicio educativo. Se realizan evaluaciones parciales y al final del año escolar. Refiere que en los resultados también se ve el trabajo de la supervisión.

La supervisora de preescolar refiere que se realiza una evaluación continua a lo largo del año escolar, por lo que es posible redireccionar las acciones sobre la marcha cuando se considera que no están abonando al objetivo trazado. Esto se realiza a nivel del plan escolar y también del plan de zona. Señala que los resultados de las evaluaciones al final del año escolar permiten reflexionar y considerar estos resultados para la siguiente planeación anual.

El supervisor de primaria reconoce que los resultados de las evaluaciones lo han obligado a ser más humilde y reconocer que hubo deficiencias y carencias. Estas reflexiones han ayudado para que a nivel de las escuelas y también de la zona se haga un balance, que permita potenciar el desempeño de los actores en el siguiente año lectivo. Los avances se van registrando en una bitácora y resultan del seguimiento sistemático a la realización de los planes de trabajo. El supuesto a partir del cual se genera la política actual es que la evaluación docente es fundamental para la mejora escolar, especialmente del logro educativo. Ofrece oportunidades para apoyar estratégicamente su desarrollo y permite además reconocer e incentivar las buenas prácticas docentes. Sin embargo, parece que de acuerdo con esta investi-

gación existen tres grandes escisiones entre obtener los resultados y su uso para la mejora:

- Retroalimentación precisa, y no en términos genéricos, a los docentes para fomentar la autonomía y control de su desarrollo profesional.
- La toma de decisiones en los ámbitos institucionales, regionales y estatales respecto a la oferta de capacitación y desarrollo profesional pertinente y oportuna.
- Ajustes y fortalecimiento de la formación inicial en ámbitos específicos.

Es probable que las observaciones del aula se encuentren entre las fuentes más relevantes de información sobre la práctica docente, ya que la mayoría de los aspectos clave del proceso educativo se dan mientras los profesores interactúan con sus estudiantes en el aula. De acuerdo con el informe de la OCDE (2018: 66): “la retroalimentación después de la observación en el aula (en los países estudiados) es particularmente generalizada (96%)”. Los maestros necesitan retroalimentación sobre su desempeño para ayudarles a identificar cómo mejorar su forma de ser y su práctica docente y, con el apoyo del liderazgo escolar comprometido, desarrollan escuelas como comunidades de aprendizaje profesional.

Como se menciona arriba, la esencia de la práctica docente se muestra en el aula, “por eso las evaluaciones se basan típicamente en las observaciones del aula y en una entrevista o diálogo entre el maestro y los evaluadores” (OCDE, 2018: 66). De acuerdo con este mismo estudio, ningún país desarrollado realiza pruebas de maestros; en cambio, las pruebas de los maestros son la fuente de información privilegiada para las evaluaciones periódicas en México, como en los casos de Chile, Perú y los Emiratos Árabes Unidos. En Portugal, las autoevaluaciones son la única fuente de información para las evaluaciones docentes. En Brasil y Colombia, la observación en el aula tampoco se practica para evaluaciones periódicas, las cuales son informadas por los resultados estudiantiles, además de entrevistas y autoevaluaciones o portafolios.

Esto acarrea cuestionamientos respecto a la confiabilidad de los resultados, ya que las pruebas no pueden identificar las debilidades individuales y por tanto puede que los resultados no permitan

decisiones pertinentes para determinar que las acciones de desarrollo profesional se identifiquen y se dirijan a actividades de desarrollo profesional apropiadas y pertinentes. Es más que evidente que la práctica es el núcleo de las responsabilidades profesionales docentes, y puede y debe ser observada directamente. Esto sugiere que la retroalimentación recibida durante la observación y análisis de su práctica y las posteriores actividades de desarrollo profesional emprendidas apoyan de forma más pertinente a los docentes a desarrollar nuevas habilidades o trabajar para mejorar las que requieren ser reforzadas.

Cuando menos en los casos estudiados en esta investigación parece que las oportunidades de desarrollo profesional todavía no han evolucionado para satisfacer la necesidad de habilidades y actualización de conocimientos. Aunque se pueden reconocer los recientes esfuerzos por fortalecer la estrategia nacional para el desarrollo profesional; “sin embargo, la oferta necesita mejorar para permitir que los maestros, los líderes escolares, el apoyo y el personal consultivo y los supervisores crezcan como profesionales” (OCDE, 2018a: 144), especialmente en el Estado.

El informe *Effective Teacher Policies: Insights from PISA* (OCDE, 2018) plantea algunas sugerencias de política para mejorar la evaluación de los docentes que coinciden de manera general con las condiciones que se observaron en los resultados de este trabajo:

- Resolver las tensiones entre el desarrollo docente y los resultados de la evaluación; entre los lineamientos nacionales y el trato personal de los que operan la evaluación *in situ*; entre la efectividad real de la práctica y la eficacia para tramitar los requerimientos de la evaluación.
- Es indispensable realizar evaluaciones basándose en múltiples fuentes de evidencia, como se hace, pero debe incluir frecuentes observaciones en el aula realizadas por evaluadores competentes internos de la escuela.

- Hay que asegurar que el desarrollo profesional y escolar se alimente de los resultados de la evaluación docente y considerar la participación de los docentes en las actividades de desarrollo profesional.
- Preparar a los maestros para los procesos de evaluación y fortalecer la capacidad de los líderes escolares para la evaluación docente. Y, de manera progresiva, hacer partícipe al docente en las decisiones del proceso de evaluación.
- Establecer una evaluación periódica de la evolución del proceso en la que participen evaluadores externos.
- Mejorar paulatinamente los trámites necesarios para realizar la evaluación, especialmente de permanencia y promoción para evitar las prácticas de simulación.

Una nota final: un énfasis en la necesidad de la investigación y el uso de los resultados para proveer de información oportuna con el propósito de guiar el trabajo y las decisiones de responsables de políticas, líderes escolares, docentes, estudiantes, familias, investigadores y personas involucradas.

Continuar fomentando la investigación independiente y asegurarse de que se difunda apropiadamente para los agentes de los diversos segmentos del sistema educativo y pueda ser utilizada para la mejora educativa. Más concretamente, las autoridades de México deberían fomentar una mayor investigación sobre las metodologías de autoevaluación y el apoyo a los estudiantes, maestros y familias. Dos temas surgen como fundamentales en los resultados de la investigación evaluativa: los procesos formativos de los y las estudiantes y su relación con los diversos factores contextuales y los relacionados con las estrategias docentes en el aula; y estudios sobre el liderazgo como factor determinante y transversal en las funciones propias de la educación obligatoria. Son temas pendientes en nuestra agenda.

# Consejo Técnico Escolar como política y eje articulador

Martha Patricia Macías Morales  
Francisco Paz Bravo

El presente artículo aborda la temática del Consejo Técnico Escolar como un espacio práctico de convergencia de todos los actores en torno a la escuela, en el marco de la investigación que nos ocupa, centrada en la evaluación y seguimiento del proceso de ingreso y promoción docente del periodo 2014-2016. Un estudio desde la práctica en educación básica en Jalisco.

El estudio se desarrolla en el marco de una investigación evaluativa, formativa o comprensiva que establece una estrecha relación entre la evaluación y la toma de decisiones, a través de estudio de casos (Muñoz y Muñoz, 1999) para documentar, sistematizar y evaluar experiencias exitosas en centros escolares que permitan entender factores y condiciones de mejora escolar en nuestro contexto estatal (Vázquez, 2007: 9). Por otro lado, se retoma el *Marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar (MCMEE)* propuesto por Murillo (2004), para la comprensión de los factores que inciden en ella en su conjunto.

Asimismo, se busca entender los factores y los sujetos en su contexto, con herramientas teóricas de la evaluación cualitativa que nos permitan abordar su particular realidad cotidiana para enfrentar condiciones específicas y estrategias de acción exitosas, ante los desafíos que enfrentan las disposiciones de la actual Reforma Educativa; la cual, a su vez, implementa el Consejo Técnico Escolar (CTE) como una política de mejora de la escuela.

El nuevo movimiento de mejora de la eficacia escolar puede ayudar a conseguir ese objetivo, ofreciendo el marco teórico necesario para que los centros puedan poner en marcha sus propios proyectos y saber qué aspectos son esenciales para evaluar su acción. Para Murillo (2004) el

objetivo de la parte empírica de la investigación para construir el MCMEE es conocer cuáles son los factores que favorecen y cuáles los que dificultan el desarrollo de programas exitosos de mejora de la eficacia y analizar cómo funcionan. En ese sentido, el propósito de este texto es centrarse desde ese marco en el papel o rol que desempeñan los diferentes actores que intervienen en el proceso de planeación, implementación y seguimiento del CTE como propuesta institucional para generar la mejora en las escuelas en Jalisco.

El presente documento se organiza en cuatro apartados. En el primero, “El Consejo Técnico Escolar como política educativa en educación básica”, se describe el marco normativo que rige la actuación de las escuelas de educación básica en todo el país, como preámbulo para abordar el CTE desde el MCMEE, abordado en el segundo apartado, “El Consejo Técnico como política de gestión para la mejora de la eficacia escolar”.

En el tercer apartado se expone un “Análisis del desarrollo de los CTE” con la finalidad de contar con una referencia de cómo los sujetos se apropian de la política y la traducen a la práctica cotidiana, y principalmente de cómo entran en juego todas las funciones de los actores educativos en este espacio central de la escuela, y se entretienen los roles, conocimientos y compromisos con la tarea educativa. En el cuarto apartado, “Retos y oportunidades de los profesionales de la educación exitosos en el CTE”, se describen los retos a los que se enfrentan los actores educativos y las oportunidades que logran a partir de este espacio.

En el quinto apartado, “Consideraciones finales”, integramos tres aspectos importantes, planteamos una posible *Formación interprofe-*

sional que puede intencionarse en el desarrollo de los CTE. Se sugiere un *Marco de acción de los actores hacia la mejora*, el cual plantea una propuesta que se centra en el rol de los diversos actores en el CTE que posibilite cambios y mejoras en el centro escolar. En este apartado nos centramos en los actores implicados en la mejora de la escuela a través del CTE. En ese sentido, consideramos que la tarea educativa en su conjunto implica una serie de acciones implementadas día a día y un nuevo rol que los actores principales deberán asumir, ya que las nuevas disposiciones exigen a los sujetos cambios sustanciales en su pensar y actuar en la escuela para mejorarla (Murillo, 2004). Y culminamos con algunas *Directrices para fortalecer los procesos de evaluación (INEE)*, esperando puedan ser consideradas.

### **El Consejo Técnico Escolar como política educativa en educación básica**

En agosto de 2013 se inició una nueva etapa en las escuelas de educación básica en México con la implementación de la Reforma Educativa en la Educación Básica y Media Superior, en la fase intensiva y preparatoria del ciclo escolar 2013-2014 a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) se distribuye en todas las escuelas de la educación básica el documento *El Consejo Técnico Escolar: Una ocasión para el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela*, el cual de alguna manera tendría la pretensión de incorporarse a la cultura escolar de cada centro educativo.

En la *Primera guía de trabajo* del CTE se menciona que

El país requiere una nueva escuela mexicana, acorde con los postulados de la Reforma Educativa, que establece una organización escolar que garantice al máximo el logro del aprendizaje de los alumnos, ésta implica asegurar la eficacia del servicio educativo que se presta en la escuela. Conlleva, además, asignar nuevos significados y funciones a los actores encargados de asegurar la calidad educativa (SEP, 2013: 3).

A partir de la actual Reforma Educativa en México, la Secretaría de Educación Pública desarrolla una serie de acciones dirigidas a atender tres

prioridades educativas para fortalecer a la escuela y garantizar el cumplimiento de su misión: garantizar condiciones de normalidad mínima, mejorar los aprendizajes de los estudiantes y abatir el rezago educativo desde la propia escuela (SEP, 2013).

Con esta nueva exigencia se recupera el Consejo Técnico Consultivo, que tenía presencia en décadas pasadas y redirecciona una forma nueva de organización de las escuelas, instalando ahora el Consejo Técnico Escolar, lo que lo resignifica y lo transforma en un dispositivo metodológico en el que confluyen los diferentes actores educativos. La normatividad establece que el CTE se constituye en el órgano colegiado integrado por el director y la totalidad del personal docente de cada escuela, encargados de planear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a que el centro escolar, de manera unificada, se enfoque en cumplir satisfactoriamente su misión (SEP, s/f).

De esta manera, el CTE desde MCMEE, se asume como el eje articulador de las prácticas de los actores y en donde se puede generar una nueva cultura escolar para la mejora, al mismo tiempo que constituye una oportunidad para el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela:

- Atiende de manera colaborativa la resolución de retos que la enseñanza plantea día con día.
- Reconoce que la mejora de la escuela no ocurre sin el fortalecimiento de los saberes de los maestros.
- Favorece el encuentro del director y sus maestros, apoyados por el supervisor de zona para abordar asuntos técnicos, al dar un espacio formal al trabajo colaborativo entre profesores.

El CTE se revitaliza y se le otorga un rango superior al que anteriormente tenía, y lo asume como un espacio en el cual se concreta la mirada de “la escuela al centro del cambio educativo”. Por otro lado, fortalece la figura de los actores educativos directamente involucrados en este espacio, como son la supervisión escolar y la asesoría técnico-pedagógica, la dirección de la escuela y los docentes frente a grupo.

A partir de la adopción de nuevos lineamientos oficiales para el CTE se pone en marcha la actual Reforma Educativa, colocando así al colectivo escolar en su conjunto como el meca-

nismo que hace posible los cambios, la toma de decisiones, la gestión de recursos y las acciones necesarias para elevar el nivel de logro educativo de los estudiantes en cada centro escolar.

Por ello el CTE se convierte en un nuevo escenario en la implementación de la política educativa actual y entreteje el nuevo rol de los actores y la división de tareas y compromisos colectivos a través del diseño e implementación de una ruta de mejora escolar (RME) en cada escuela, entendida ésta como la propuesta que tiene como propósito que los participantes reconozcan las oportunidades que brinda el CTE para la mejora de los aprendizajes de los alumnos, y a partir de éstas, determinen las acciones que desarrollarán en su escuela a lo largo del ciclo escolar (SEP, 2014). En este sentido, la estrategia global de mejora (EGM) como parte de la RME, constituye la parte instrumental y operativa para la mejora de aprendizajes de los estudiantes (SEP, s/f).

La EGM convierte a cada escuela en una comunidad de trabajo colaborativo donde se asume la autoevaluación y evaluación y la rendición de cuentas como mecanismos propios de una nueva cultura centrada en la calidad y orientada hacia la mejora educativa (SEP, s/f). Finalmente, el CTE se consolida como un órgano colegiado profesional revitalizado para hacer frente a los retos educativos desde la escuela, ya que favorece dos ejes principales:

- Corresponsabilidad de las autoridades educativas federales y estatales, en la vigilancia y seguimiento para asegurar el cumplimiento de los principios y fines de la educación básica, considerados en la normatividad vigente.
- La escuela se convierte en el centro de la tarea educativa como un todo que articula a docentes, directores, supervisor y comunidad educativa.

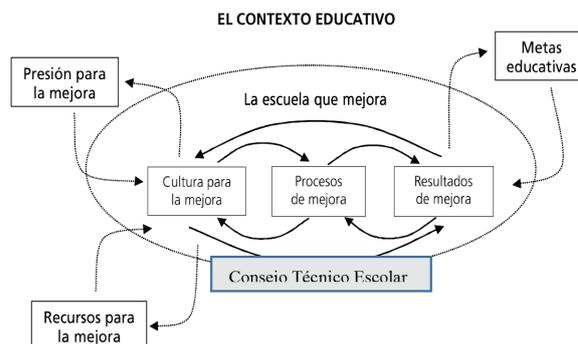
### *El Consejo Técnico Escolar como una política de gestión para la mejora escolar*

En el estudio que nos ocupa se asume el CTE no sólo como una política educativa a implementar, sino como un elemento presente en el núcleo del MCMEE (Murillo, 2004), visto desde los actores educativos en funciones de supervisión, asesoría técnico-pedagógica, dirección y docencia, que in-

fluyen directamente en la gestión para la mejora de la escuela, como se muestra en la ilustración 6.

### **Ilustración 6**

Marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar



Fuente: basado en Murillo, 2004.

El MCMEE aborda elementos del amplio contexto educativo de un país, así como aquellos implicados concretamente en la cultura escolar (procesos y resultados para la mejora). En ese sentido, permite ubicar el proceso de mejora escolar que se desarrolla en el CTE en el tiempo y espacio, en sus condiciones específicas en cada centro educativo, considerando tres factores: presión para la mejora, recursos para la mejora y metas educativas.

### *Factores de contexto*

El contexto educativo permite ubicar el proceso de mejora escolar que se desarrolla en el CTE en el tiempo y espacio, en sus condiciones específicas, que son diferentes en cada centro educativo. El MCMEE considera tres factores: presión para la mejora, recursos para la mejora y metas educativas.

*La presión para la mejora.* Es concebida como un estímulo positivo si los centros son capaces de mejorar por sí solos o cuando reciben el apoyo suficiente para lograrlo. Para el caso de México, el estímulo positivo para la mejora se cristaliza en los documentos de la SEB en los que se propone la ruta de mejora (RM) y la estrategia global de mejora (EGM), que se desarrollan en la fase intensiva y ordinaria del CTE. Aunque el interés de este estudio se centra en los actores educati-

vos, en otro momento sería interesante hacer un análisis de la propuesta documental.

La evaluación externa y rendición de cuentas tiene que ver cuando las escuelas son responsables de sus resultados en términos de rendimiento escolar, y cuando estos resultados se hacen públicos. En las guías de trabajo de la octava sesión ordinaria del CTE para el ciclo escolar 2015-2016 se establece el procedimiento para la rendición de cuentas, que propone que con base en las reflexiones realizadas, el colectivo docente organizará una estrategia para informar a la comunidad escolar sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos.

En los agentes externos de cambio se consideran a los asesores educativos, inspectores, responsables políticos o investigadores, quienes estimulan a los centros docentes para que transformen su manera de ser y actuar. En este sentido el centro educativo puede recibir apoyo externo sin solicitarlo explícitamente a través de la supervisión escolar u otros actores, pero también lo pueden solicitar como una necesidad. En la “Estrategia global de mejora, orientaciones para su diseño”, se definen los ámbitos de gestión escolar. Uno de éstos es el de asesoría técnica, que es la facultad de la escuela para gestionar asesoría y acompañamiento técnico eficaz y útil ante la supervisión, que mejore de manera significativa y oportuna la calidad del servicio educativo.

Los cambios sociales son influidos por la sociedad, que cuando es necesario exige transformaciones. Además, los padres de familia representan, de una forma más directa, a la sociedad misma. Dentro de las últimas acciones de la Reforma Educativa, la SEP establece los *Lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación* (Acuerdo número 02/05/16); dentro de éstos, el Consejo Escolar de Participación Social en cada centro escolar tendrá mayor injerencia de la sociedad en las escuelas.

*Los recursos para la mejora.* Estos recursos tendrán que ser suficientes para afrontar los cambios que se precisan; en caso contrario, es probable que sufran problemas en sus esfuerzos de mejora. Será importante describir las condiciones de las escuelas del estudio que puedan permitir considerar los recursos como limitantes o generadores de posibilidades para la mejora.

En este rubro se consideran tres elementos: garantía de autonomía, recursos económicos y condiciones de trabajo favorables para los centros y para el profesorado, y colaboración de la comunidad educativa.

La autonomía está relacionada con ámbitos educativos: los objetivos (qué enseñar), los medios (cómo enseñar), la organización (que incluye la contratación y despido del personal, la gestión y la administración) y el financiamiento. Como centro de las decisiones es importante poder convertir su responsabilidad en capacidad. Después de tres ciclos escolares de la implementación de los CTE se han abordado diferentes elementos que posibilitan la comprensión y orientación de la autonomía de la gestión escolar y que se plasma en la RM y la EGM.

Otro elemento que pudiera condicionar el proceso de mejora en las escuelas es el de los recursos económicos y condiciones de trabajo favorables para los centros y para el profesorado. Con la promulgación de la Ley del Servicio Profesional Docente se establecen las condiciones de ingreso (contratación), promoción y permanencia en el sistema educativo, será importante identificar fortalezas y debilidades de este proceso.

Por comunidad educativa entendemos no sólo a los docentes, alumnos, directivos y padres de familias sino a la administración local, asociaciones, empresarios y otras instituciones del entorno. Será necesario identificar la participación de la comunidad educativa.

*Objetivos educativos.* Murillo (2007) utiliza el concepto de metas educativas, aunque en el desarrollo el texto nos habla de objetivos educativos, por lo que para efectos de este trabajo se consideraran como sinónimos.

#### *Factores del centro educativo*

El MCMEE considera a la escuela como el núcleo fundamental de los procesos de cambio y al profesorado como el elemento central ya que, para que un centro cambie, tienen que cambiar los profesores. Por lo tanto, el foco de nuestro interés es la escuela y en lo particular el CTE como el proceso en el que interactúan los diferentes actores educativos en su planeación, desarrollo y seguimiento.

Para el proceso de construcción del CTE un elemento fundamental que se conceptualiza es el de cultura escolar y en particular el de cultura para la mejora escolar, por lo que “por cultura escolar se entiende el conjunto de supuestos, creencias y valores que predominan en una organización y que operan en ella ya sea de forma inconsciente o semiconsciente; la dificultad radica en que no es fácilmente observable”.

Sin embargo, parece evidente que la cultura que propicia la mejora de la eficacia escolar —según se ha constatado en los programas analizados—, tiene las siguientes características: compromiso de la comunidad escolar con la visión de la escuela, su proyecto educativo y sus prioridades de desarrollo; implicación activa y positiva del profesorado en el programa; trabajo colaborativo entre los profesores; coordinación y cohesión del profesorado que participa en el programa de mejora.

Por lo tanto, la atención se centrará en las prácticas de los actores en los diferentes momentos del CTE: actividades previas por parte de la estructura educativa (jefatura escolar, supervisión escolar, reuniones de supervisores y directores), desarrollo en sí del CTE y las actividades de seguimiento (retroalimentación del proceso por parte de la estructura educativa). Un reto por superar es identificar y definir los indicadores y observables de los diferentes momentos del desarrollo del CTE.

Para el caso específico del desarrollo del CTE será necesario observar y registrar la práctica del director de la escuela y la de los docentes al construir la RM y la EGM. En el documento *Orientaciones para establecer la ruta de mejora escolar (RME)* se define que la RME es un planteamiento dinámico que hace patente la autonomía de gestión de las escuelas, es el sistema de gestión que permite a la escuela ordenar y sistematizar sus procesos de mejora.

Las estrategias globales de mejora escolar se conciben como las herramientas en las que el director y el colectivo docente, en ejercicio de su autonomía de gestión, se apoyan para organizar las actividades de la escuela y atender las prioridades educativas del plantel en forma integral. En ellas se consideran los ámbitos de la gestión escolar en los que es viable tomar decisiones; definen la manera en que participan los maestros,

los alumnos y los padres de familia; y establecen la mejor forma de aprovechar los recursos materiales y financieros de los que se dispone.

*Cultura de la mejora.* La cultura de la mejora se puede considerar como la base de todos los procesos de cambio.

Buena disposición para ser (o seguir siendo) una organización de aprendizaje. Las organizaciones educativas no pueden funcionar sin un equipo de docentes y directivos que esté convencido de la necesidad de una formación continua.

*Presión interna para mejorar.* Las familias, los alumnos y los consejos escolares pueden ofrecer signos de necesidad de mejora. En este caso la presión y la motivación son, fundamentalmente, internas al centro educativo.

La presión para la mejora es concebida como un estímulo positivo si los centros son capaces de mejorar por sí solos o cuando reciben el apoyo suficiente para lograrlo. Para el caso de México el estímulo positivo para la mejora se cristaliza en los documentos de la SEB en los que se propone la ruta de mejora (RM) y la estrategia global de mejora (EGM) en cuyo diseño se definen los ámbitos de gestión escolar, uno de éstos es el de asesoría técnica, que es la facultad de la escuela para gestionar asesoría y acompañamiento técnico eficaz y útil ante la supervisión, que mejore de manera significativa y oportuna la calidad del servicio educativo. Aunado a ello, se encuentra la evaluación externa y rendición de cuentas, tiene que ver cuando las escuelas son responsables de sus resultados en términos de rendimiento escolar, y cuando estos resultados se hacen públicos.

Otro de los elementos que fungen para la presión de la mejora en el contexto educativo se encuentra en los agentes externos de cambio, considerando que éstos son fuertemente influidos por la sociedad y la colaboración de la comunidad educativa. Y exige a la escuela una continua transformación a través de los padres de familia políticos o investigadores como responsables que estimulan a los centros docentes para que transformen su manera de ser y de actuar.

Los recursos para la mejora son aquellos que implicarán una retroalimentación y evaluación interna de la escuela, a fin de identificar y priorizar aquellos que sean tanto limitantes como generadores de posibilidades para la mejora. Entre ellos se encuentran de manera integral, garantía

de autonomía, recursos económicos y condiciones de trabajo favorables para los centros y para el profesorado. La autonomía está relacionada con ámbitos educativos:

- Objetivos (qué enseñar).
- Medios (cómo enseñar).
- Organización (que incluye la contratación y despido del personal, la gestión y la administración).
- Financiamiento.

El MCMEE plantea que, aunque los centros educativos deben fijar sus objetivos específicos de mejora, la administración nacional o estatal establece otros más amplios. Como centro escolar, es necesario lograr convertir su responsabilidad en capacidad. Los esfuerzos siempre tendrán que ajustarse a estos objetivos.

En el caso mexicano la SEP establece cuatro prioridades de la educación básica: mejora de los aprendizajes, atención al ausentismo escolar, convivencia escolar y normalidad mínima de operación (SEP, s/f). Una tarea pendiente sería establecer la forma en que se alinean las prioridades nacionales con las que establecen las escuelas y su relación con los resultados del logro educativo (exámenes nacionales e internacionales).

Sobre los factores propiamente del centro educativo, el MCMEE considera a la escuela como el núcleo fundamental de los procesos de cambio y al profesorado como el elemento central ya que, para que un centro cambie, tienen que cambiar los profesores. Por lo tanto, el foco de nuestro interés es la escuela y en lo particular el CTE como el proceso en el que interactúan los diferentes actores educativos en su planeación, desarrollo y seguimiento.

Esta estrategia convierte a cada escuela en una comunidad de trabajo colaborativo en el que se asume la autoevaluación y evaluación y la rendición de cuentas como mecanismos propios de una nueva cultura centrada en la calidad y orientada hacia la mejora educativa.

Para que las escuelas de educación básica asuman esta nueva cultura de mejora y en su conjunto logren avances a corto y mediano plazos, se difunde a nivel nacional la Guía del CTE cuyo documento normativo describe las actividades a realizar en los espacios mensuales establecidos para este fin.

La estructura educativa estatal organiza y desarrolla una serie de reuniones preparatorias al desarrollo del CTE en cada nivel, en cascada, hasta llegar a la sesión organizada por cada director en su escuela, de tal manera que todo el personal de cada una de las escuelas de educación básica del país está obligado a reunirse una vez al mes (último viernes de cada mes, como fecha ya calendarizada), y dar seguimiento a nueve guías de trabajo durante todo el ciclo escolar, respectivamente:

- Una guía para la fase intensiva (durante una semana antes del inicio del ciclo escolar), cuatro sesiones.
- Ocho guías para la fase ordinaria (septiembre, octubre, noviembre, enero, febrero, marzo mayo, junio).

Estas acciones implican la participación por parte de todos los actores de la escuela, cuyas acciones persiguen elevar el logro educativo y la atención a prioridades educativas predeterminadas que demanda el sistema nacional a las escuelas de educación básica señaladas en las Guías. Estas prioridades se ajustan y definen conforme el sistema educativo lo considera. Hasta la fecha, se determinan cuatro de ellas, como se muestra en el siguiente cuadro.

Finalmente, el CTE se consolida como un órgano colegiado profesional revitalizado para hacer frente a los retos educativos desde la escuela; y se establece en la actual Reforma Educativa, ya que favorece los ejes principales:

- Corresponsabilidad con las autoridades educativas federales y estatales, vigile y asegure el cumplimiento de los principios y fines de la educación básica, considerados en la normatividad vigente.
- La escuela se convierte en el centro de la tarea educativa.
- Docentes – director – supervisor – ATP – comunidad educativa.

La tarea educativa en su conjunto implica una serie de acciones implementadas día a día y los actores principales asumen un rol específico dentro de todo este marco normativo, como se señala en el siguiente cuadro.

**Cuadro 6**  
Prioridades educativas

Mejora de los aprendizajes.	Atención focalizada de alumnos con necesidades de apoyo específicas.
Prevención del rezago y alto al abandono escolar.	Atención a la prevención del ausentismo escolar gracias a la actuación de la comunidad educativa en su conjunto.
Convivencia sana.	Acciones sistematizadas integrales para avanzar en la convivencia escolar de la escuela.
Normalidad mínima escolar,	Prestación regular del servicio (que todos los grupos tengan maestro, que todos asistan durante todo el ciclo escolar, inicio puntual de actividades y clases, se aprovechan los materiales y recursos propios de la escuela).

Fuente: SEP, 2014.

**Cuadro 7**  
Rol de los actores educativos en colectivo de la escuela

	CTE	Ruta de mejora escolar	
	Toma de acuerdos y decisiones colectivas	Desarrollo específico de acciones	
Docentes	Diagnóstico de necesidades y problemáticas de la escuela	Estrategia global de mejora	Mejora del logro educativo de los alumnos
Directores			Hacer eficiente la normalidad mínima
Supervisores	Actividades previas de organización y planeación del CTE	Integra a la agenda de la supervisión la ruta de mejora de cada escuela para planear y evaluar el Plan Anual de Zona Escolar	
ATP	Acompañan a petición de parte, a los colectivos escolares en el seguimiento de la mejora de las prácticas docentes y directivas en apoyo a la supervisión		
Comunidad educativa	Se informa de las necesidades y problemáticas de la escuela. Se involucra en acciones asignadas por la Supervisión y la escuela (Consejos de Escolares de Participación Social)		

Fuente: elaboración propia.

### *Análisis del desarrollo de los CTE*

Se tuvo acceso a 14 registros y relatorías de actividades del Consejo Técnico Escolar: dos de pre-escolar, cinco de primaria y siete de secundaria, que corresponden al periodo comprendido de septiembre de 2016 a enero de 2017, es decir de la primera a la sexta sesión de la fase ordinaria.

Como un referente que permitiera un análisis sistemático del desarrollo de los Consejos Técnicos Escolares se tomó como base la parte del marco comprensivo de mejora y eficacia escolar (MCMEE), que corresponde a los procesos de mejora, que lo considera como un proceso continuo y cíclico que posibilita el desarrollo del centro educativo. Murillo (2004) refiere que son seis los procesos de mejora:

1. El primero parte de la necesidad de valoración de la situación actual por parte del centro educativo o por agentes externos.

2. El segundo proceso es el diagnóstico de los problemas a resolverse o situaciones vulnerables. En este proceso muchas veces es el contexto educativo el que exige los procesos de mejora, pero también puede obedecer a una nueva normativa educativa que exige cambios, como es el caso del estudio que se realizó; este proceso demanda que el centro docente haga una valoración para adaptar adecuadamente los requisitos generales que demanda la autoridad a sus necesidades particulares.
3. El tercer proceso consiste en la descripción detallada de los objetivos que el centro educativo quiere alcanzar para la mejora, en función del rendimiento de los estudiantes y del profesorado. El cuarto proceso de planificación de actividades reales de mejora requiere de más tiempo, ya que es un proce-

so amplio que engloba a nueve elementos a considerar, como son:

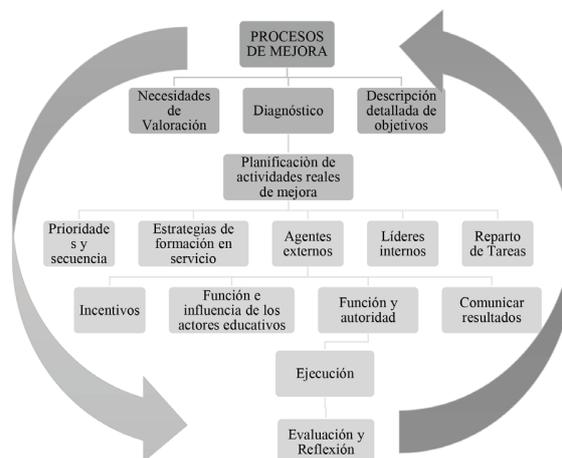
- Decisión sobre prioridades y la secuencia de las actividades.
- Estrategias que se van a aplicar (facilidades de formación continua para el profesorado, cursos profesionales fuera del centro educativo o formación por parte de los miembros del centro).
- Los (posibles) contactos con representantes externos y sus tareas en su centro educativo.
- Posible nombramiento de representantes internos y sus tareas dentro del centro.
- Reparto de tareas y responsabilidades de otros miembros del centro.
- Concesión de incentivos (reconocimiento específico para las personas implicadas en los esfuerzos de la mejora).
- Función y autoridad de las personas implicadas (evitar malentendidos sobre estas funciones y sobre las relaciones de poder en el centro educativo).
- Función e influencia de los alumnos, familias y comunidad en los esfuerzos de mejora.
- Forma de comunicar los resultados de los esfuerzos de mejora (durante y después del proceso).

El quinto proceso es la ejecución, que es la continuación directa de la planeación y cambios que sufre para su implementación (para lograr una correcta ejecución es necesario tener información de cómo está marchando, con cierta regularidad, el proceso).

El sexto proceso es la evaluación y reflexión, en donde se involucran procedimientos de autoevaluación del equipo docente. Los representantes externos también pueden realizar estos procedimientos si así se acordó en una fase anterior.

Estos procesos se representan en la siguiente ilustración.

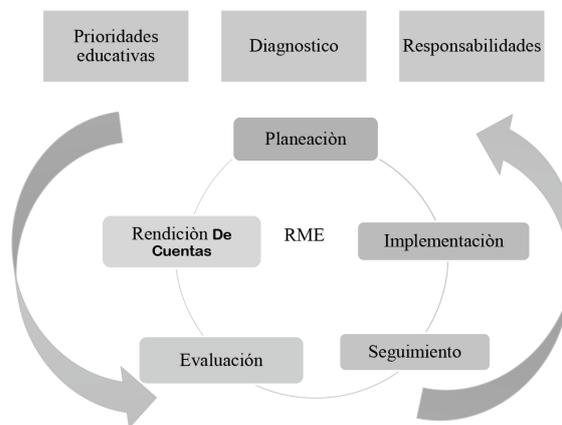
**Ilustración 7**  
Procesos de mejora



Fuente: elaboración propia.

El documento *Orientaciones para establecer la ruta de mejora escolar: Educación básica, preescolar, primaria, secundaria, ciclo escolar 2014-2015*, contiene la propuesta metodológica para el diseño de la ruta de mejora y que tiene similitud con la propuesta planteada por Murillo (2004).

**Ilustración 8**  
Ruta de mejora



Fuente: elaboración propia.

En los tres niveles educativos de educación básica se observa el interés de los colectivos docentes por identificar y valorar las necesidades de sus centros educativos y lo manifiestan a través de los productos que se les solicita en las guías que orientan las actividades de los CTE.

Cabe hacer mención que los registros corresponden a las primeras seis sesiones del CTE del ciclo escolar 2016-2017, por lo que las actividades están orientadas al diagnóstico, elaboración de la ruta de mejora y en lo particular en este ciclo escolar a compartir sus experiencias como comunidades de aprendizaje.

El diagnóstico adquiere características particulares de acuerdo con el nivel educativo, se toman como referencia las cuatro prioridades establecidas por la SEP: mejora de los aprendizajes de los alumnos, normalidad mínima escolar, convivencia escolar sana y prevención del rezago y alto abandono escolar.

En relación con los aprendizajes de los alumnos en preescolar, los indicadores son cualitativos y en primaria y secundaria se toman como referente evaluaciones aplicadas por la autoridad educativa como lo es Planea; en el caso de secundaria incluso se lleva un registro por escuela, grupo y alumno que es graficada y analizada para tomar decisiones.

En el caso de la normalidad mínima escolar, el foco está puesto en los permisos o licencias del personal, la forma de atender a los alumnos en el caso de las ausencias del personal docente, en la entrega completa y oportuna de la documentación requerida, situaciones que se complejizan en secundaria por el número de alumnos, asignaturas y docentes.

La mayoría de los registros corresponden a la zona metropolitana de Guadalajara, en algunos casos los centros educativos se ubican en zonas caracterizadas por el pandillerismo, la drogadicción, la pobreza, lo que hace que en los registros se observe la preocupación por fomentar los valores, principalmente el respeto y la convivencia sana. En algunos casos lo anterior va de la mano con el ausentismo de los alumnos por la constante migración de las familias o las propias condiciones del contexto social.

La planeación de actividades pertinentes y asertivas que respondan a las necesidades de las escuelas es una preocupación permanente que se refleja en los comentarios y participaciones al interior del CTE; de gran utilidad son las orientaciones tanto para la elaboración de la ruta de mejora como para la estrategia global de mejora, aunque aún, en pocos casos, esta actividad es

considerada como un mero requisito administrativo a entregar a la autoridad.

En preescolar esta actividad se realiza con relativa sencillez dado el número de educadoras, aunque las tareas encomendadas son en mayor número, situación que se complejiza en primaria y más aún en secundaria, en donde un factor importante es el número de horas asignadas a cada docente y las escuelas en las que trabaja, para su permanencia y participación en el CTE; dado el número de docentes y asignaturas en este nivel, se organizan subgrupos por academias de asignatura.

En la EGM se considera la posibilidad de solicitar apoyo para la orientación y formación al colectivo docente por parte de agentes externos, ya sea por parte de ATP u otro tipo de asesoría, situación que cada vez más es optado por los colectivos docentes. En los casos de secundaria es notoria la participación de los ATP de la zona, ya que son un factor clave en la orientación y análisis del trabajo docente. Se observaron casos en los que el ATP no sólo orienta con base en datos de Planea, sino además capacita en el uso de la tecnología, como lo es el uso de Internet y de plataformas de la SEJ.

En el desarrollo de las actividades de los CTE es notoria la participación del personal de nuevo ingreso o promovido a través del mecanismo del Servicio Profesional Docente, se observa que tienen más información, asumen una actitud propositiva, en el caso de los directivos y supervisores se observa mayor apertura, conocimiento y empatía. Se asumen los liderazgos con responsabilidad y tolerancia.

Por el periodo en que se realizó el trabajo de campo, ya que se concluye prácticamente a la mitad del ciclo escolar, el proceso de implementación o ejecución está en curso. Resalta la sesión de CTE del ciclo escolar estudiado en la que se le solicita al colectivo docente que compartan su experiencia a través de la estrategia de comunidades de aprendizaje, fue todo un reto para todas las escuelas, desde la preparación de lo querían compartir, hasta cuestiones más operativas como el consensuar la o las escuelas sede del encuentro, etcétera.

Se advierten algunos de los elementos que están presentes en los tres niveles educativos de la educación básica, en los que se identifican

inercias de lo cotidiano en su desarrollo. En su mayoría los trabajos inician de manera puntual y con la presencia de todos los convocados; la primera actividad generalizada, aunque no esté explícita en la guía del CTE, es una actividad de motivación y/o reflexión que se realiza casi siempre a través de una proyección retomada de Internet; otro elemento constante es el establecimiento de reglas de convivencia en el trabajo, en otras palabras el encuadre; en el nivel de secundaria se da con mucha regularidad la lectura de la minuta anterior, en primaria y preescolar no es muy recurrente, lo que sí se observa es el registro en la bitácora de las sesiones del CTE.

En la mayoría de los casos se siguen las actividades propuestas en la guía del CTE, en pocos casos se hacen adecuaciones o se proponen actividades alternas. Es muy solicitada la lectura en voz alta o lo que también se denomina lectura compartida, lo que en ocasiones propicia el tedio y aburrimiento y en otras mantiene la atención de los participantes. Una constante por parte de quien coordina las actividades es la insistencia en la solicitud en el cumplimiento y entrega de los productos de la guía (tablas, planeaciones, FODA, etcétera). Es notorio el grado de reflexión por parte de los participantes al abordar temáticas que tocan la práctica educativa, ya que argumentan, analizan y proponen.

### *Retos y oportunidades de los profesionales de la educación exitosos en el CTE*

Los retos que han enfrentado los docentes de nuevo ingreso y el personal que se promovió en la primera etapa de la implementación del Servicio Profesional Docente (SPD) en relación con el CTE han sido complejos, ya que tienen que enfrentar plantillas de personal incompleto en las escuelas, pues en esas escuelas hubo jubilaciones o promociones, recibir la capacitación o las indicaciones para la planeación y desarrollo del CTE en tiempos cortos, el comprender el sentido de las actividades y productos para darles seguimiento y acompañamiento, el ejercer un nuevo liderazgo en el que conviven el cumplimiento explícito de la norma (normalidad mínima escolar), la rendición de cuentas de los aprendizajes de los alumnos, la convivencia sana en las escuelas y la organización administrativa en ámbitos

de dirección y supervisión. Estos retos abren la posibilidad de desarrollar un área de oportunidades en donde la actitud y el compromiso son pieza clave. Se ponen en juego las competencias desarrolladas a través de la formación académica y a través de la experiencia en el servicio.

Al ser la primera generación de personal que se incorpora al servicio educativo (ingreso) o que estará desempeñando otra función diferente a la anterior (promoción) bajo una nueva normatividad, las condiciones son nuevas para todos, para la estructura educativa y para los actores de este proceso. El preparar y acreditar el proceso que demanda el SPD le da legitimidad a esta nueva generación de docentes y de ellos el propio sistema educativo y sus colegas esperan un desempeño diferente a lo hasta ahora realizado. Un documento importante en esta reforma educativa es *Parámetros, perfiles e indicadores*, ya que organiza y orienta el curso de acción del desempeño de las diferentes figuras involucradas, esto exige una lectura e interpretación de estos documentos por parte de todos y que se puedan transformar en toma de decisiones y actividades pertinentes.

El desarrollo de los CTE permitió identificarlos como espacios en donde las acciones de los sujetos, constituidos en colectivos docentes, adquieren mayor relevancia para la toma de decisiones y la mejora escolar. Espacio que además de organizar las estrategias pertinentes para atender las prioridades educativas y las necesidades de aprendizaje de los alumnos, proporcionan a los docentes apoyos sistemáticos para resolver los problemas que inciden en la enseñanza y para lograr las metas que desde el inicio de la fase intensiva se plasmaron en las RME.

Esta dinámica implica que la participación y el diseño de estrategias consensuadas no se limite a la eficacia y rendición de cuentas en función de la presión para la mejora escolar con base en los resultados (Murillo, 2004), puesto que la producción auténtica de los recursos a través de las propuestas que se generan al interior de cada colectivo surge de la motivación del personal docente y directivo hacia la superación y el desarrollo profesional, favoreciendo su formación permanente.

## Estrategias de formación interprofesional

*Gloria Margarita Panduro Loera*

La formación de los docentes, como es sabido, no se limita a la formación inicial, su capacitación y actualización tiene que ser permanente por los cambios constantes, las exigencias sociales del entorno escolar, la sociedad de la información y el conocimiento que trascienden a todos los ámbitos humanos, especialmente en el contexto educativo. Por tal motivo, quienes se desempeñan y empeñan sus esfuerzos en este ámbito deben fortalecer sus competencias por medio de las opciones que brinde el propio sistema o de manera alterna, en instituciones que oferten los cursos que los docentes requieren para su actualización, capacitación y por supuesto su promoción en otras funciones paralelas al trabajo en el aula.

Poco se ha considerado la formación en la ejecución de la propia práctica, si no es que nulo. Puesto que dicha formación no tiene forma de acreditarse. Pero es en la propia escuela donde frecuentemente a través del intercambio de saberes, estrategias y herramientas de enseñanza, que los docentes van construyendo su práctica alrededor a través y muchas veces circunstancialmente de y con, la práctica de los demás docentes; comprenden, cuestionan, reflexionan y en el mejor de los casos prueban y hacen modificaciones a su actuación. Este tipo de formación se le conoce en otros ámbitos profesionales como formación en el trabajo o formación en servicio.

En la formación en servicio la continuidad tiene un efecto de retroacción (Morin, 1999), esto es, en la misma acción se concentra la formación y el desarrollo profesional, en conjunto, implícitamente, sin separaciones teóricas ni metodológicas; coadyuva además al intercambio permanente en el desarrollo profesional, esto implica a la vez un cambio en la concepción de la educación como proceso de formación:

La educación, como proceso de formación de los sujetos como actores sociales —más aún comprendidos como mínimos eco sociales concretos y contextualizados—, obliga a admitir su indivisibilidad —educación formal e informal—. Es decir, no se puede concebir como una entidad discreta —la escuela— y su difuso

no yo. Por lo tanto, fraccionar o reducir el proceso representa poder. De acuerdo con ello, las políticas públicas educacionales deben explicitarse de manera integral —o por nosotros visualizadas—; lo que implica la interrelación con las políticas económicas, sociales, etc. Así, por ejemplo, si la formación económico-social actual implica sobrevivir con base en la competencia, no se puede esperar que los alumnos reproduzcan la solidaridad como valor, transmitida en el aula. Por lo tanto, una política pública de educación, cuando disocia esta unidad y se plantea reduccionistamente y no considera las relaciones y contradicciones en su totalidad, carece de veracidad, pues su discurso no es real, ni menos práctico (Gómez, 2010: 11).

Nos preguntamos de qué manera podemos considerar lo que sucede en el espacio del CTE, si no es que como una práctica colectiva, que asume la práctica y potencia las competencias individuales, al reestructurar la práctica, sin disociarla: “La enseñanza y el aprendizaje suponen una reestructuración perceptiva [...] El proceso educativo se desarrolla entre sujetos y con sujetos; y reestructura los modos de pensar, percibir y actuar de quienes aprenden” (Bazdresch, 1998: 3).

La práctica docente parte de la formación inicial y a través de la cotidianeidad en las escuelas, y en el trabajo en el aula va formando un bagaje de saberes y experiencias que forman parte de las herramientas básicas para desempeñar las competencias profesionales.

El desempeño docente, a su vez, depende de múltiples factores; sin embargo, en la actualidad hay consenso acerca de que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden del sistema educativo. No es posible hablar de mejora de la educación sin atender el desarrollo profesional de los maestros (1998: 11).

Más aun, el desarrollo profesional se adquiere en la práctica misma por distintas vías; la intervención de un sujeto con propuestas de lectura, análisis y diseño de productos se ha hecho presente en algunos planteles que muestran disposición y apertura intergeneracional, con énfasis en la mejora del desempeño y el diseño de evidencias cada vez más específicas en función de los aprendizajes esperados y el logro educativo de los alumnos (un papel importante en este proceso es el uso de redes y dispositivos móviles

que facilitan el intercambio en una nueva forma de construir en forma colectiva), pero desafortunadamente en la cotidianidad de las escuelas, el intercambio informal de saberes y experiencias, que es algo corriente, no se documenta ni tiene un seguimiento por parte de los interesados, cuando podría ser la simiente de la formación permanente.

Si ponemos el centro en la práctica (acción intencional objetiva)<sup>4</sup> es fácil caer en la cuenta de que esa cotidianidad es fuente de conocimiento. Por ejemplo, las rutinas, o las muletillas o las respuestas intuitivas de los docentes a las mil y una situaciones del aula se pueden entender como hechos susceptibles de convertirse, si se recuperan y sistematizan, en datos. Recuperar esos datos significa la posibilidad de darles un tratamiento reflexivo para así operar el pensamiento. Además, se tendrá una base para mejorar la acción. Significa una competencia: convertir la acción cotidiana en fuente de reflexión y conocimiento (Bazdresch, 1998).

Al considerar la práctica misma como formación en el servicio, se potencian las competencias profesionales incluso cuando la experiencia no alcanza a contener los efectos del contexto cambiante y el sujeto pierde la estabilidad lograda en ciclos escolares anteriores. Extender la visión de la práctica como la formación en servicio en un permanente *continuum* sitúa al sujeto en una dinámica diferente en la relación con los demás actores educativos, lo alerta ante los peligros de la “oxidación vitalicia” en que puede convertirse la práctica, limitándola a la mera transferencia del conocimiento y la rendición de cuentas (logro educativo) exitosa.

En este tránsito de la formación inicial a la práctica en contexto, cada docente conforma paulatinamente su experiencia y la va reforzando de acuerdo con las demandas del sistema. Docentes formados en distintas generaciones se ven beneficiados con la apropiación, intercambio y transferencia de conocimientos que aportan los nuevos docentes.

En México, actualmente los estudiantes, futuros docentes que cursan el Plan 2012, deben alcanzar en cuatro años las competencias profesionales que les serán indispensables en la carrera profesional, reciben por consiguiente una formación basada en competencias.

Siguiendo una definición clásica, se entiende por competencia el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (conjunto de saber, saber-hacer y saber estar) ejercidos en un campo desde la experiencia humana y necesarios para tener un puesto. De esta forma, la formación basada en competencias pretende ser un enfoque integral que busca vincular el sector educativo con el productivo y elevar el potencial de los individuos, de cara a las transformaciones que sufre el mundo actual y la sociedad contemporánea (Murillo, 2006: 30).

Para la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), quien propone y coordina las políticas educativas de educación superior, los estudiantes deben desarrollar las competencias profesionales:

Expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales. Estas competencias permitirán al egresado seguir el Plan 2012, atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar; colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional (DGESPE, 2012).

Las competencias profesionales que se definen en el perfil de egreso de los estudiantes son las siguientes:

- Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica.
- Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.
- Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar

4. La definición —aclara Bazdresch en el escrito original— se debe a Luis Villoro (1990). *Creer, saber y conocer*. México: Siglo XXI Editores.

los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.

- Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.
- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.
- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
- Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas (SEP, 2012).

Esta última competencia tiene efecto en los espacios del Consejo Técnico, en donde coinciden docentes de distintas generaciones y con procesos de formación distintos. El ideal de una formación sólida que reúna las cualidades necesarias para desempeñarse correctamente en condiciones reales es un ideal de todas las profesiones; no obstante, según Murillo (2006): “la formación inicial de los docentes sigue siendo uno de los factores críticos al momento de analizar la relación entre calidad de la educación y desempeño” (p. 9). Sin embargo, las competencias no son un asunto innato a los sujetos:

Las competencias, igual que las actitudes, no son potencialidades por desarrollar porque no son dadas por herencia ni se originan de manera congénita, sino que forman parte de la construcción persistente de cada persona, de su proyecto de vida, de lo que quiere realizar o edificar y de los compromisos que derivan del proyecto que va a realizar. La construcción de competencias debe relacionarse con una comunidad específica, es decir, desde los otros y con los otros (entorno social), respondiendo a las necesidades de los demás y de

acuerdo con las metas, requerimientos y expectativas cambiantes de una sociedad abierta (Agudín, 2017: 4).

La concurrencia de docentes en formación y docentes en servicio en los consejos técnicos escolares brinda la oportunidad de extender la *formación-desempeño*. No solamente de quienes están en este proceso sino también de quienes laboran ya con distintos trayectos o periodos en la práctica, siempre que se conciban desde la perspectiva del aprendizaje permanente sostenido, desde el cual todos los docentes son competentes. Una articulación por demás necesaria, que implica aceptar y abrirse al intercambio interprofesional para reducir la tensión entre los docentes noveles y los expertos, puesto que, al parecer, afecta con más frecuencia a quienes se encuentran en la transición de la formación inicial al servicio docente.

La formación de docentes debe reconocer a la práctica educativa como objeto de conocimiento, en sus dimensiones de práctica política, escolar y áulica; incluir entre las tareas de quienes se encuentran en tránsito de formación la reflexión sobre la práctica, e indagar acerca de sus dimensiones, formular conocimiento a partir de la experiencia empírica de los problemas que emergen de la práctica y así integrar la teorización propia y las teorías externas al hecho práctico (Bazdresch, 1998: 3).

El docente aprenderá de su práctica para resolver la tensión entre el “capital activo” producido en la práctica y el “capital pasivo” del conocimiento como teorías sistemáticas especializadas. Podrá transitar de los hechos a los problemas, de los problemas a la definición de los criterios de cambio y de ahí, a las propuestas de acción (Bazdresch, 1998).

Aun cuando las acciones de los consejos técnicos se establecen a través de la ruta de mejora y las demandas de las guías mensuales, la posibilidad de generar un ambiente de formación depende más que nada de la motivación, intereses y prioridades de los propios docentes que pretenden trabajar más como una comunidad que aprende, que como una reunión administrativa y de organización, como se demostró en los contextos analizados en la investigación ya mencionada; la mejora escolar se caracteriza, según Murillo (2004), por tener una orientación

práctica a través de la influencia de líderes, que buscan “cambiar el centro educativo o mejorarlo”, en donde un factor importante es la colaboración, compromiso, liderazgo y estabilidad del personal:

Lo estoy reflexionando [...] yo le daría el matiz [...] tendría que ver con el aprendizaje de las maestras, el aprendizaje con un sabor agradable, el aprendizaje con el goce de obtener la información y con la motivación de llevarlo a la práctica, todo lo que se ve en el CTE ya está establecido, por lo tanto no hay más que estudiarlo, informarnos, aterrizarlo en nuestro espacio en nuestra escuela e informarlo pero sin nunca perder esa necesidad, “esto que yo estoy escuchando cómo lo voy a aterrizar en mi escuela”. La maestra que escucha, [que se] enamora de lo que está leyendo, se contagia y obtiene la motivación para llegar a aplicar. Mi ingrediente principal es la motivación y algo también para mí muy especial es el modelaje, que vean en la directora alguien a quien puedan consultar, recurrir en esa apropiación de los contenidos (ED191016).<sup>5</sup>

Actualmente, los cambios en educación básica a partir de la Reforma Educativa de 2013 están dando un giro en el sentido de que la planta docente que ingresa y se promociona en el esquema del Servicio Profesional Docente, está transformando la perspectiva del trabajo colaborativo al diversificar y ampliar la rica fuente de la experiencia reservada sólo para los iniciados.

Algunos ejemplos de las estrategias identificadas en los consejos técnicos escolares por los sujetos que incentivan la mejora escolar son:

1. Análisis interprofesional de las prácticas (actualmente se hace observación entre pares de distintas escuelas.
2. Creación de rutas hologramáticas; rutas individuales poder decisorio y rutas colectivas: interprofesional poder decisorio.
3. Tutoría formada en el acompañamiento de la práctica. Los tutores de prácticas deben ser formados para que sepan diseñar planes de prácticas y experiencia laborales a la medida

de las necesidades de los aprendices (Rodríguez, 2007: 19).

#### *Marco de acción de los actores hacia la mejora*

En el CTE se puede dar o no la reflexión sobre la realidad escolar como base en la elaboración de un diagnóstico que considere elementos teóricos (curriculares, pedagógicos, prácticos, metodológicos, instrumentales), ya que permite la identificación de problemáticas que pueden ser susceptibles de intervención real de la escuela.

Será necesario ahora entender el CTE como una vía para mejorar procesos en la escuela, como lo plantea el movimiento de mejora de la eficacia escolar, la cual enfatiza que no es posible lograr mejoras con exhortaciones y recomendaciones externas e impuestas; sino por el contrario, los apoyos necesarios para lograr cambios implican autoridades educativas centrales comprometidas con su rol como proveedores y gestores de recursos y apoyos a la escuela. De igual manera, es sumamente importante consolidar al CTE como un espacio promotor de gestión, aprendizaje colectivo y formación continua de los actores escolares que favorezcan la reflexión y la transformación de las prácticas de supervisión, dirección, asesoría y docencia.

En el CTE se puede observar la cercanía o no de la concreción de procesos y productos: sistematización, análisis-interpretación y toma de decisiones. Lo anterior exige nuevos retos a los actores escolares tales como mayor conocimiento de los alumnos, un alto nivel de formación profesional inicial y continua, una actitud y disposición para favorecer el cambio, y la colaboración y compromiso ético con la educación de los alumnos.

Finalmente, para lograr mayor autonomía de gestión de los actores del centro educativo será necesario establecer un *continuum* que integre los siguientes procesos:

- *Reflexionar*. Pensar en lo que se ha hecho hasta el momento, y qué problemáticas atender para mejorar.
- *Sistematizar*. Expresar de manera oral y registrar en la Bitácora del CTE las ideas y planteamientos.

5. Entrevista a la directora del Jardín de Niños “Juventino Rosas” con CCT 14EJN0865K turno vespertino de la Zona 10 Estatal, del sector de la colonia El Bethel, en el oriente de la ciudad de Guadalajara.

- *Actuar.* Tomar decisiones para actuar. Tomar conciencia del papel de cada uno de los actores para planear, organizar, desarrollar y evaluar acciones para la mejora.
- *Retroalimentar.* Reconocimiento de logros y áreas de oportunidad bajo el acompañamiento de una asesoría técnico-pedagógica pertinente.



# Cadena de valor educativo. Cuando se produce sinergia

*Guillermo Ahumada Camacho*

**E**n el presente documento se relatan los hallazgos encontrados mediante la investigación respecto a tres casos en particular. Éstos tenían, entre otras peculiaridades, ser el de una supervisora escolar, una directora de escuela y una docente frente a grupo que se encuentran en la misma zona escolar, y la directora y la docente, en la misma escuela.

Como es lógico pensar, al estar dentro de una misma zona escolar comparten un gran número de peculiaridades, tienen las mismas ventajas y desventajas, las problemáticas que atienden son de una similitud bastante considerable y atienden, en términos generales, a la misma población educativa, guardando las debidas proporciones entre las funciones que desempeña cada sujeto de investigación (supervisión, dirección y docencia). Como corresponde a cada uno de los casos del proyecto, se elaboró un reporte de investigación de manera individual y lo que ahora se pretende documentar es el hecho de cómo se conjugan tres formas exitosas de trabajo educativo en tres diferentes funciones, pero de influencia directa entre ellas.

En ese sentido, es importante enfatizar algunas consideraciones. En primer lugar, mencionar cuál es el grado de influencia que guarda una función respecto de la otra. Para ello es sustancial tomar como base que, de acuerdo con lo establecido por la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco (SEJ) en la Ley General de Educación del estado la autoridad en una zona escolar será ejercida por la supervisión, esto es, será ésta la figura la que sea considerada como el jefe inmediato de los directores escolares.

En el caso de los directores, son la máxima autoridad en los planteles escolares. Son quienes

se encargan, entre otros asuntos, de determinar cuáles han de ser las estrategias a seguir en el plantel, cuáles docentes atenderán a qué grados, qué prioridades educativas se habrán de atender y, en general, de la buena administración de las escuelas a su cargo. Mientras que los docentes son responsables en el aula de obtener los logros académicos esperados en los alumnos, de cuidar la disciplina, implementar las acciones que juzguen más apropiadas para conseguir sus objetivos y dar cuenta de los avances educativos que se presenten.

Así, podría decirse de una manera simple y para efectos prácticos, que son los supervisores escolares quienes ejercen autoridad directa sobre los directores escolares, mientras que éstos lo hacen sobre los docentes que están frente a grupo. Los docentes se encargan de reportar a sus directores lo que a sus aulas concierne, mientras que los directores hacen lo propio con sus escuelas a sus supervisores escolares. Las tres funciones tienen una meta común: coadyuvar a una educación de calidad para todos.

Una segunda consideración para este trabajo es que, como se describe más adelante, el éxito de cada uno de los sujetos de investigación está íntimamente ligado con el del otro, pero no sólo por el grado de influencia antes mencionado, sino por el hecho de que se aportan elementos de construcción para la mejora en un sentido de ida y vuelta, esto es, desde la supervisión a la dirección y el aula, pero también desde el aula a la dirección y supervisión, y de la dirección hacia el aula y la supervisión; hecho que hizo particularmente interesante este trabajo para ser considerado en sí mismo como un caso nuevo y que también da nombre al apartado: “Cadenas de valor educativo”.

## Algunas consideraciones

Para poder tener una idea más amplia de las implicaciones de esta cadena de casos de valor educativo es necesario que se describa el contexto general de la zona y, en particular, de la escuela. También será significativo mencionar algunos de los hallazgos de los reportes individuales que se realizaron a los sujetos de estudio ligados en los cuatro grandes ámbitos contemplados dentro del marco comprensivo utilizado.

La zona educativa donde se llevó a cabo el proyecto de investigación, conocida como la Zona Escolar 06, se encuentra en el municipio de Guadalajara, particularmente en el nororiente de la ciudad, bajo el siguiente cuadrante: hacia el poniente en la confluencia de las calles Cerro de la Campana y Fraternidad; hacia el poniente hasta la calle San Benito; hacia el norte hasta la calle Cordura; para cerrar hacia el sur por Avenida de la Cruz. En la zona escolar existen siete escuelas primarias, cuatro de ellas son de tipo público, de sostenimiento por parte del Estado, incluidas en el subsistema de educación estatal; las otras tres son de tipo privado, de sostenimiento particular y se encuentran en el mismo tipo de subsistema educativo.

Dentro de este cuadrante las escuelas atienden alumnos provenientes de las colonias Ricardo Flores Magón, Rancho Nuevo, Lomas de Independencia, Fovisste Estadio, Infonavit Independencia, Independencia, El Verde (Planetario), Popular número 9, San Patricio, Jardines de Santa Isabel, La Esperanza o Federacha, Belisario Domínguez y La Monumental, para un total de 13 colonias en las que la zona escolar tiene injerencia.

Por su parte, la escuela en cuestión se encuentra ubicada en la colonia Infonavit Estadio, comparte el terreno con un pequeño parque público. Se encuentra rodeada de edificios de departamentos de cuatro niveles y cada uno con cuatro departamentos. La escuela está compuesta por una estructura física de dos plantas que alberga en la parte baja las oficinas de la dirección escolar, algunas aulas y los baños del plantel, en la parte alta se encuentran los salones y la biblioteca. Cuenta con los servicios básicos de infraestructura, aunque al momento de la reali-

zación de este proyecto los baños se encontraban en reparación.

La escuela se desempeña en el turno matutino, aunque en el turno vespertino las instalaciones son utilizadas por otra institución; atiende al nivel educativo de primaria con una matrícula de 259 niños. El tipo de sostenimiento es público y cuenta con una plantilla docente de nueve maestros en un entorno urbano. Dentro del índice de marginación urbana se encuentra catalogada como -0.88, lo que la coloca como una escuela ubicada dentro de una zona con un grado de marginación urbana cuatro, considerado como bajo. Las colonias a las que la escuela presta el servicio educativo son: Ricardo Flores Magón, San Patricio y La Joya.

La escuela cuenta con una directora escolar que tiene dos años en el cargo, accedió a él a través de un examen de oposición. El salón de clases se encuentra ubicado en la parte superior del edificio, es el último en el sentido de oriente a poniente. Toman clases un total de 35 niños, acomodados en mesas dobles con sillas individuales. Aquellos niños que requieren mayor atención son sentados al frente, lo más cercano al lugar donde se ubica el docente, mientras que aquellos que muestran un mayor avance son ubicados en la parte posterior del salón. En ocasiones existe una mezcla entre niños con mayor y menor aprovechamiento escolar para generar un apoyo y aprendizaje entre pares. Salvo esta distinción, no se observa que exista otro parámetro para el acomodo de los estudiantes.

El salón es de aproximadamente ocho por cinco metros, lo que representa un total aproximado a los 40 metros cuadrados, cuenta con las mesas y sillas suficientes para todos los niños que deben permanecer en el aula de clases. Hay también un escritorio y diversos archiveros para el trabajo docente y de almacenamiento de los niños. Todos los archivos se encuentran bajo llave, pues algunos pertenecen al turno matutino, mientras que otros al vespertino. Las condiciones físicas en general son aceptables, las ventanas cuentan con todos sus vidrios y sus respectivas cortinas, la luz natural que entra por las mañanas parece ideal y la artificial con la que cuenta es suficiente ya que todas las lámparas estaban debidamente equipadas con los focos. No se observan vigas, cables, vidrios u otros ele-

mentos que puedan poner en riesgo la seguridad de los niños.

Es importante, respecto a la investigación, hacer un par de aclaraciones que resultan pertinentes pues en líneas posteriores se encuentran algunas precisiones al respecto. Primero, en ningún caso se trató de hacer una evaluación de los sujetos de estudio, nunca fue el motivo o foco de esta investigación, por el contrario, la idea es poner de manifiesto todo aquello que una simple evaluación no vería o no reportaría de un caso considerado exitoso. En segundo lugar, se pretende poner de manifiesto qué es aquello que aprende una función de la otra, cómo las condiciones descritas en los casos exitosos aportan una sinergia educativa más potente, pues como ya se dijo, el éxito de los tres casos en lo particular abona al conjunto de tres casos vinculados.

La última de las consideraciones que vale la pena poner de manifiesto en este apartado es aquella que tiene que ver con los propios sujetos de investigación, ya que se pretende brindar claridad respecto a las buenas prácticas que en conjunto aportan a la zona escolar. Los tres casos tienen una serie de cualidades distintivas, entre ellas es que, aunque son personas nuevas en la función, no lo son en el servicio educativo. Tanto la supervisora como la directora y la docente cuentan con experiencia previa en las labores de educación.

La supervisión escolar, antes de ocupar dicho cargo fue maestra frente a grupo, trabajó en diversos cargos administrativos dentro de la Secretaría de Educación Jalisco y se ha desempeñado como docente de educación superior. La directora también fue maestra frente a grupo previo a su actual encomienda y en una escuela, aunque por un breve periodo fue encargada de la dirección. Es decir, son docentes que, por efecto de la evaluación, han sido promocionadas. En el caso de la maestra frente a grupo, ella cuenta con una experiencia de 14 años como docente en escuelas privadas.

La práctica de cada uno de los sujetos de investigación incorpora diversos elementos de innovación, se distinguen por contar con una práctica “en constante movimiento”, es decir el cambio se considera como un elemento que llega para quedarse; se implementan cambios en un sistema cíclico, con nuevos procesos de me-

jora permanentes que tienen más posibilidades y alcance cuando existe esa sinergia que se describe a continuación.

### **Los cuatro ámbitos de análisis, similitudes, diferencias y particularidades**

Dentro del marco comprensivo para la mejora escolar, Murillo (2004) examina cuatro grandes ámbitos que favorecen la mejora. Para los casos vinculados se tomaron estos mismos como una referencia para poder encuadrar o delimitar una correcta categorización de distintos observables como una guía de organización y análisis. Los cuatro ámbitos de los que se habla son: el contexto, la institución, la práctica y el liderazgo.

Para efectos del análisis de estos elementos se parte de aquellas particularidades que presentan en su trabajo los sujetos de estudio. En este trabajo se hará el análisis en un primer momento de aquellas diferencias que aun tratándose del mismo ámbito, son naturales dadas las características propias de cada función, es decir, qué es lo que hace la supervisión diferenciarse en cuanto a funciones de la dirección y del trabajo en el aula. En un segundo momento se podrán analizar las particularidades que conlleva a detectar todo aquello que pudiera decirse es “el sello personal” que cada uno de los actores imprime a su trabajo, sus propias creencias y percepciones personales.

#### *El contexto*

El contexto en el que se suscriben los actores educativos se detectó como un elemento que en sí mismo constituía un factor desfavorable para la labor docente, directiva y de supervisión; sin embargo, se pudo observar que cuando se hace uso del contexto, se incorpora y se contextualiza la práctica, genera movimientos en la comunidad educativa y los implica en los procesos de mejora. Las características de cada docente fueron tomadas como historias de vida laboral que se convierten en parte del contexto. Su preparación es una constante en cada uno de los casos. Para cada una de las funciones el contexto cumple un papel muy particular, la idea es presentar cómo cada uno de los sujetos de estudio enfrenta

este reto y cómo hacen de él algo exitoso. Para llevar a cabo este análisis se presentarán cuadros que contienen las similitudes, diferencias y particularidades para cada una de las funciones, y a partir de ahí se desarrollaron las debidas afirmaciones.

El cuadro 11 “Contexto, similitudes” que se presenta muestra seis elementos respecto al contexto que impactan de manera similar a las tres funciones que se estudian: a) la percepción de las familias respecto al trabajo que se realiza, la participación de las familias en la educación de los alumnos y con la institución, bien sea con la zona escolar, la escuela o el salón de clases; finalmente, el claro impacto de dicha participación; b) el papel de la escuela dentro del mismo contexto, la forma en que el contexto es tomado en cuenta para la planeación del trabajo, y c) el trabajo social (comunitario) de la escuela.

De acuerdo con dicho análisis se puede decir que existen nuevas percepciones de los padres en cuanto a la educación que se imparte en las escuelas de la zona escolar. Se han modificado

de manera favorable las concepciones que se tenían por parte de la comunidad escolar, debido a que desde la dirección de la escuela se impulsa este cambio, apoyada por un trabajo de aula que toma en cuenta las características de las familias de los alumnos.

Lo que pasa en el salón de clases abona para que la dirección escolar tenga una nueva forma de involucrar el contexto hacia la mejora, tomando en cuenta las características de la población que atiende, ayudando a que la zona escolar identifique de manera particular lo que acontece en cada una de las escuelas que la integran y pueda intervenir con el plan de zona de forma pertinente.

El siguiente elemento da cuenta de cómo las familias participan en la educación de los alumnos. Se puede decir que son tomados en cuenta para la resolución de los problemas que los aquejan en cuanto al aprovechamiento y logro escolar de sus hijos. Han pasado a tomar un papel más protagónico respecto a las labores educativas, involucrándose de manera activa en las mismas.

**Cuadro 11**  
Contexto, similitudes

<i>Supervisora</i>	<i>Directora</i>	<i>Maestra</i>
Modifica de manera favorable las percepciones y expectativas de los padres de familia.	Genera nuevas expectativas en los padres de familia.	Analiza factores como la familia para el desarrollo de su práctica.
Las familias participan.	Se involucra a los padres de familia en la solución de la situación.	La familia participa de la educación de los alumnos.
Se cuenta con una participación de dos de tres familias cuando en el pasado era una de cada cinco.	La rehabilitación de la infraestructura física de la escuela genera un aumento en la participación de las familias respecto a su colaboración con el plantel.	Los padres de familia perciben cambios en el ambiente escolar, las relaciones entre los alumnos, el ejercicio de roles de disciplina, lo que los lleva a involucrarse más con el trabajo de la docente.
Las escuelas se reconocen como un elemento que palia las adversidades propias del contexto.	La preocupación va más allá del aula y del tiempo de clases, genera una identidad de la comunidad con la escuela.	La comunicación clara y constante con las familias ha conseguido una continuidad del trabajo docente en clase y el de los padres en casa.
Aprovecha las ventajas que son inherentes contexto, lo considera al como un rasgo de éxito pues se trabaja con él y no contra él.	Ajusta los planes de acuerdo con las características de la comunidad, lo que trae un mayor grado de éxito en las propuestas. La escuela ahora es parte de la comunidad.	Se ve a sí misma como parte de la solución a los problemas que enfrenta.
Conjuga el aspecto social y el institucional para producir evolución sociocultural en los alumnos.	Existe un trabajo constante para cambiar la percepción social de la escuela y de los alumnos que en ella estudian.	Eleva las aspiraciones sociales de los alumnos al generar una cultura de esfuerzo.

Fuente: elaboración propia.

Cabe hacer mención en este punto que ninguno de los elementos que impactan de manera similar en el contexto puede ser visto de manera aislada, pues el trabajo que se realiza en uno, sin importar el orden, tiene un impacto directo en cualquiera de los demás. Así, la participación de los padres en cuanto a la educación de sus hijos se ve favorecida como fruto del trabajo que se hace para cambiar las percepciones o aumentar la participación.

Un tercer elemento tiene que ver con el aumento de la participación de los padres de familia con la institución. Para la zona escolar se registra la participación de dos terceras partes de los padres que reciben el servicio educativo, lo que se da una vez que ellos perciben que hay cambios en las condiciones de los planteles. En este sentido, la dirección de la escuela hace trabajos de gestiones importantes para que su escuela cuente con la infraestructura necesaria, se renueve y dé mantenimiento a la existente y poder contar con el mobiliario indispensable.

Este incremento en la participación para con la zona escolar y la escuela se debe también al reconocimiento de los padres de familia al trabajo del aula; al ver resultados físicos contundentes, ellos colaboran de manera más activa, ya sea económicamente o en especie para mejorar las condiciones del edificio. Se aprovecha y maximiza el material del que se dispone y en general hay un ambiente de trabajo adecuado al contar con los elementos materiales que requieren los alumnos. Esta participación de los padres se da en lo referente a las necesidades de la institución; es por ello que se hace la diferenciación entre participar en la escuela y en la educación de los hijos. Mientras la primera, participar en la escuela, habla de una colaboración de tipo más material y solidaria respecto a la infraestructura escolar, la segunda, participar en la educación de los niños se refiere al apoyo académico que se brinda a los estudiantes desde el seno familiar.

La supervisión escolar puede ser vista como la que realiza el trabajo a un nivel macro, ya que al atender varias escuelas observa con mayor amplitud las problemáticas contextuales. Toma en cuenta todas las características para su trabajo diario, aprovechando las ventajas que ofrece minimizar las desventajas, lo que le permite trabajar para el contexto y no en contra del contexto.

Esta visión más amplia de éxito ayuda de manera sustancial al trabajo directivo, ya que la supervisión escolar no le limita para realizar los ajustes que deba hacer a sus planes, objetivos o atenciones prioritarias. Además, puede ajustar sus planeaciones a las características de la propia comunidad, le brinda una mayor apropiación por parte de los integrantes a los proyectos, convirtiendo a la escuela en una parte viva de la comunidad. Cuando el docente se asume a sí mismo como una parte medular del contexto que ha de ayudar y se convierte en parte de la solución de los problemas, se refuerza aún más la visión de ser la escuela una parte de la comunidad. El papel que la escuela y la zona escolar desempeñan dentro del contexto está íntimamente ligado al impacto que se tiene en la comunidad.

La participación de las familias es elemento de impacto en las tres funciones, refleja un trabajo de doble sentido, ya que lo que la escuela empieza a generar a partir de la participación de las familias, ahora tiene un efecto también de carácter social en la comunidad. La escuela se ve como un elemento que ayuda a paliar los efectos negativos del contexto y la zona escolar como un participante activo en la transformación social en su área de influencia. El directivo mantiene un compromiso constante que va más allá de lo establecido en la jornada laboral, para conseguir crear una identidad en la comunidad a partir de su escuela, mientras que el docente ha conseguido traspasar la frontera del aula y llevar el trabajo educativo a los hogares mediante un proceso de comunicación claro y efectivo.

El impacto social que tiene el trabajo educativo en el contexto puede ser el reflejo del éxito, es también donde se puede apreciar más claramente la sinergia, es decir, cómo se concatenan las acciones que cada función escolar realiza. En el aula de clases se da un trabajo para generar en los alumnos una cultura del esfuerzo, una revalorización de su hacer diario dentro de una sociedad que les permita ir cultivando bases sólidas como individuos para enfrentar los retos cotidianos a través de las herramientas que la educación les proporciona.

La comunidad escolar, los padres de familia particularmente, no tenían una buena percepción del papel de la escuela en este estudio, era percibida como a la que asistían los peores alum-

nos, la matrícula con la que contaba al momento de la llegada de la directora de este caso da cuenta de ello. Sin embargo, gracias al trabajo constante que se combina con el que realiza en su aula la docente, han podido lograr que esta percepción cambie y que los alumnos sean revalorados, el impacto de los esfuerzos en el aula aterriza y concreta los esfuerzos que plantea la dirección de la escuela.

Por otro lado, la supervisión escolar es consciente de lo que enfrentan las escuelas a su cargo; más aún, se ocupa de ello, retoma los esfuerzos sociales que sus directivos hacen en cada uno de sus planteles y desarrolla un planteamiento institucional que le permite atender estas complicaciones y tratar de modificar actitudes negativas en los alumnos. Es de resaltar este hecho, pues la idea de los planes de trabajo es conseguir una mejora en los alumnos. Este trabajo reconoce y parte de lo que los propios profesores desarrollan en sus aulas, recoge los elementos que brinda la planeación escolar para la identificación de prioridades, desde las direcciones se aporta ayuda y soporte necesario como autoridad inmediata para cada caso en particular; como se dijo líneas arriba, cuando se revisa la parte del trabajo social o mejor nombrado (comunitario) de la escuela en el contexto donde está situada, es cuando más se puede apreciar lo que cada una de las funciones educativas aprende de la otra, así como lo que se pueden aportar entre sí mismas.

### *La institución*

Siguiendo con el análisis de los cuatro grandes ámbitos que engloban todos los elementos de éxito observados, toca el turno al que refiere a la institución, entendida ésta en tres dimensiones distintas, la más general o macro que es la zona escolar, la segunda en jerarquía y tamaño que es la escuela, y la unidad más básica de todo el sistema educativo, el aula. En este espacio también se presentarán las similitudes y diferencias en cuadros, para su rápida identificación y posterior su descripción en un texto más amplio. Las similitudes encontradas en las tres funciones educativas se muestran en el cuadro 12.

En cuanto al ámbito de la institución, se aprecian en el anterior cuadro 12, nueve líneas generales de trabajo que comparten las tres fun-

ciones educativas de estudio, la primera de ellas habla de la importancia que reviste el hecho de que la gran mayoría de los directivos en la zona escolar, así como docentes en las escuelas son de nuevo ingreso al sistema educativo, esto imprime una nueva visión de las cosas y hace que exista una menor resistencia al cambio, facilita el trabajo colectivo, al mismo tiempo que se pueden tener nuevas estrategias y una respuesta más positiva a las mismas.

Esta condicionante ha colaborado en la implantación de una nueva cultura de trabajo, que es vista como otra de las similitudes que comparten, pues las cuatro funciones, supervisión escolar, directivos y docentes, caminan en esta nueva forma de trabajo. La dirección escolar, por ejemplo, ahora involucra a las familias no sólo en la participación en la escuela, también en la educación de sus hijos, genera procesos donde se conjuntan el cuerpo docente y las familias para conseguir objetivos comunes y generar nuevas formas de interacción y de trabajo; por su parte, los docentes han hecho que las metas compartidas marquen el derrotero por donde habrán de caminar en esta nueva cultura educativa.

Vistas desde la supervisión escolar, las nuevas formas de trabajo que se dan desde el aula y llegan a la dirección de la escuela empiezan a ser el motor que mueve a la zona educativa en su conjunto, es una cultura de trabajo nueva que trae consigo un enfoque distinto del quehacer educativo y rompe con esquemas preestablecidos para desarrollar formas de trabajo más colectivas, en una visión integral de lo que cada uno aporta y de la importancia de los aportes mismos.

Para que se produzca una nueva cultura de trabajo es indispensable que exista una disposición por parte de todos los involucrados, lo que puede apreciarse como una tercera similitud en el cuadro presentado; por una parte, los docentes se involucran de manera activa cuando se sienten incluidos, cuando son parte de los procesos, pues esto implica que se apropian de los proyectos en los que han de participar, al mismo tiempo que transmiten a las familias de los grupos que les corresponde a ser conscientes de las acciones que pretende realizar la escuela. La disposición con la que se cuenta en la zona escolar no surge como un hecho aislado o como algo que

**Cuadro 12**  
Institución, similitudes

Directores y docentes que son nuevos en el ejercicio de la función .	El involucramiento de docentes resulta vital, ser docentes de reciente incorporación a la práctica, se pueden ver mejores resultados y avances más palpables, respuesta positiva.	Al ser un docente de reciente incorporación al servicio público, cuenta con una visión más fresca del ejercicio.
Cultura nueva, el trabajo directivo y docente.	Debe conjuntar el involucramiento de su cuerpo docente con el de las familias que requieren de su servicio educativo para generar nuevas formas de trabajo.	Las metas compartidas se constituyen como una nueva forma de trabajo en la escuela.
Existe una mayor facilidad para la implantación de proyectos y procesos, gracias a la disposición.	Los docentes deben participar de forma activa en los procesos de mejora y las familias deben ser conscientes de lo que se pretende realizar.	El docente se siente incluido.
La autonomía de las escuelas para hacer suyo el proyecto por parte de directivos y docentes ha contribuido para que la zona escolar se entienda que los procesos de mejora no son estáticos.	Contar con una autonomía más real en el plantel, mayores espacios para el trabajo colegiado de los docentes.	Autonomía de cátedra, hacer adecuaciones.
Ha generado que el resto de los maestros y directivos que integran la zona escolar se vean inmersos en esta nueva tendencia, se identifican con las propuestas que surgen entre pares.	Compartir las experiencias exitosas entre pares, al ser estrategias que surgen de otro colega se logra un mayor compromiso.	Atender situaciones focalizadas y desarrollar estrategias ante ellas, aprovechando el conocimiento de los compañeros o colaborando con la experiencia adquirida.
Un nuevo estilo de dirección, no sólo en las escuelas sino también en la dirección que la supervisión escolar ha adquirido.	Es precisamente en esta parte de la integración del cuerpo docente a los proyectos de mejora en donde se aprecia un mayor éxito por parte de la gestión directiva.	La escuela aporta elementos muy claros para el desarrollo de la práctica.
Consejo Técnico, hay una visión compartida, la colaboración es más efectiva.	Un conjunto de elementos que habrán de producir valor agregado al servicio educativo que se ofrece.	Consejo Técnico Escolar, hay una participación activa del docente como un ente generador.
Empuje de los nuevos elementos, van fomentando la cultura del cambio, número de nuevos elementos (tres de cuatro directores y casi la mitad de los docentes en las escuelas), lo que ayuda a modificar el clima laboral.	La gestión para la implantación de un colegiado docente genera un clima laboral propicio para que el colectivo se involucre y colabore en los procesos de mejora, implica una nueva gestión.	El trabajo en colectivo ayuda para el desarrollo de proyecto de cambio y mejora escolar desde el aula, beneficiando el clima laboral entre los docentes.
Capitalizar las experiencias de cada escuela, elementos que pueden ser replicados, facilitan la curva de aprendizaje. Intercambio de ideas, la supervisora gestiona para que las cosas se den.	Junto con el colectivo determinan las metas y los objetivos a fijar.	Aprende y capitaliza las experiencias, genera innovación.

Fuente: elaboración propia.

se da por sentado, es precisamente el resultado de incorporar en los trabajos a docentes, padres, directivos y la supervisión escolar como un todo que reconoce la necesidad del trabajo colaborativo como un elemento de éxito en su función.

La autonomía con la que cuentan tanto docentes como directivos para desarrollar sus propios proyectos, también se cuenta como un elemento que se comparte en este ámbito de la institución; el docente puede conseguir un éxito mayor en su trabajo cuando cuenta con la liber-

tad para poder decidir sobre su cátedra y hacer las adecuaciones que considere pertinentes de acuerdo con las características de sus alumnos. Para la directora escolar aún no se cuenta con una autonomía total; sin embargo, puede tener más espacios para el trabajo colegiado. Por su parte, a la supervisión le permite generar procesos en donde los directivos reflexionen acerca de los procesos de mejora.

Otro elemento más de similitud que comparten entre los sujetos de investigación tiene que ver con las sinergias que genera esta nueva forma de entender el trabajo educativo; al contar con un gran número de elementos de reciente incorporación al servicio educativo, con una nueva cultura educativa, con gran disposición al trabajo y que además superan a los que ya se encontraban desempeñándose en el mismo, es indispensable encontrar también nuevas formas de involucramiento de todo el colectivo docente.

Así, tanto la supervisión escolar como la dirección de la escuela encontraron en la colaboración entre pares la forma ideal de desarrollar estrategias exitosas. En ellas los docentes se sienten identificados, pues las sugerencias o recomendaciones surgen de un colega, aprovechan los conocimientos y experiencias previas tanto de ellos como de sus compañeros, identifican y focalizan las estrategias que han de utilizar y logran un mayor compromiso. Esta colaboración es otro ejemplo de cómo el éxito que alcanzan los sujetos de estudio requiere de un encadenamiento de sus acciones en ambos sentidos, el colectivo y el personal, entendiendo dichas aportaciones como un ciclo de mejora constante.

Esta sinergia es posible gracias a nuevos estilos de dirección en las escuelas y la forma en la que es conducida la supervisión escolar, pues en ellos recae la posibilidad de que desde el aula puedan surgir las condiciones necesarias para tener procesos de mejora sustanciosos. La supervisión se ve como un trabajo de apoyo y acompañamiento, no de imposición o monárquico, abierto a la colaboración y con especial atención a procesos para la transformación. Desde la dirección hay una permanente incorporación del cuerpo docente a los procesos de mejora que permite alcanzar un mayor grado de éxito en los mismos, pues además incorpora elemento de apoyo preciso para dichos fines. Se debe reconocer que las

instancias de autoridad, la supervisión escolar o la dirección de la escuela desempeñan un papel determinante para que los cambios y la mejora puedan implantarse; si dichas autoridades se negaran a reconocer la pertinencia de los aportes que el docente hace desde el aula, no habría proyecto alguno con posibilidades de éxito.

Para llevar a cabo estos trabajos, como se ha descrito en el apartado anterior, los Consejos Técnicos Escolares (CTE) se han constituido como el lugar donde se gesta el intercambio de ideas, la ayuda entre pares y la colaboración; dado que las tres funciones participan en el CTE, se convierte en una de las similitudes a estudiar en este espacio. Los Consejos Técnicos Escolares se han vuelto obligatorios a partir de la Reforma Educativa en México, los directivos participan en el Consejo Técnico (CTZ) de la zona escolar, mientras que los docentes en el que se desarrolla en sus planteles. La supervisión escolar encuentra en sus directores, mediante su participación en el CTE, una visión compartida tanto de los trabajos a realizar como hacia dónde se quiere llevar a la zona escolar; existe, pues, una colaboración más efectiva.

Por su parte, el director escolar aprovecha los espacios del CTE para desarrollar un trabajo colegiado y en donde comparte las experiencias de sus docentes. Como se explicó arriba, es donde se consigue integrar al cuerpo docente y es el órgano colegiado encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas en que el centro escolar cumpla con su misión. Para el caso de los directivos, la integración de los docentes mediante el CTE y el de la zona escolar ha tenido un impacto directo en el clima laboral que se vive, tanto entre los directivos que integran la demarcación escolar en estudio, como entre los docentes de la escuela. Así, la supervisora escolar considera el empuje que imprimen los nuevos directivos es el que le permite estas modificaciones, ya que de cuatro directores escolares con los que cuenta, tres son de reciente incorporación en el cargo. Por su parte, la directora reconoce que la gestión que ha realizado para los implantar el colegiado docente es la que le ayudó para un clima laboral en donde los docentes se involucran y colaboran. En cuanto a la docente investigada, afirma que el clima laboral se ha visto be-

neficiado por el trabajo colectivo que en diversos proyectos de mejora se da desde el aula.

La última similitud que comparten las funciones educativas en este estudio tiene que ver con el intercambio de ideas y la capitalización de las experiencias de todo el colectivo. La supervisión escolar replica los elementos que han tenido éxito en alguna escuela para poder facilitar la curva de aprendizaje de sus directivos y docentes, mientras que realiza las gestiones pertinentes para que los proyectos en cada institución puedan darse. La dirección escolar comparte con su colectivo cuáles han de ser las metas particulares que la escuela pretende alcanzar

para juntos, directivo y maestros, poder determinar cuáles son los objetivos que se fijarán. Esta puesta en común le permite al docente aprender de situaciones que han vivido sus compañeros y genera innovación en su trabajo.

Como ya se ha comentado, este caso de estudio reconoce tres niveles de actividades educativas en investigación: la supervisión escolar, la dirección de la escuela y el docente frente a grupo; al tener actividades y responsabilidades particulares de acuerdo con el trabajo que desempeña cada sujeto de estudio, es importante también observar qué diferencias respecto a la

**Cuadro 13**  
Institución, diferencias

<i>Supervisora</i>	<i>Directora</i>	<i>Maestra</i>
La integración de la zona escolar, las escuelas, los directivos, los docentes y los alumnos, un conjunto de elementos que dan vida a la zona escolar.	Los docentes son considerados como actores importantes.	Proporciona herramientas (comunicación, aprendizaje, desarrollo profesional).
Un nuevo estilo de dirección (respecto al trabajo de la supervisión escolar). Cambio en la propuesta de trabajo.	Hacer visibles ante la comunidad las estrategias de mejora. Los planteles que mejoran tienden a ser más globales, valores sociales.	Comunicación interna. Excelente instrumento para la rendición de cuentas (CTE).
De la supervisión a la escuela y de la escuela a la supervisión.	Participación de diversos colegas con más experiencia en el cargo o experiencia en áreas técnicas que la directora desconocía, personajes que han motivado y ayudado.	
Tiene una responsabilidad real de lo que sucede.	No se pueden realizar esfuerzos aislados.	
Pasa de ser autoridad que impone, a una que facilita.	Las familias deben coadyuvar e integrarse de forma plena.	
Logros previos, como una herramienta para identificar nuevas áreas de mejora.	La gran mayoría de los elementos analizados no son de tipo material, papel mucho más relevante en los elementos no tangibles. Las estrategias dan frutos de manera intangible y material.	
Probables soluciones, para casos específicos, situaciones vividas que se pueden presentar en algún otro plantel educativo.	Genera un buen ambiente de trabajo y produce sinergias en el cuerpo académico.	
Ayuda a encontrar la solución deseada.	Dirección clara de hacia dónde se quiere llegar.	
La innovación, como pieza clave para cambiar aquellas cosas que impiden la mejora.	Una secuencia de beneficios directos y colaterales. Los involucra en la educación de sus hijos. Involucra a los padres y a la comunidad educativa. Una cadena de valor agregado al servicio educativo. Hacerse llegar de recursos adicionales.	

Fuente: elaboración propia.

institución, en el grado de atención de cada uno, les toca enfrentar.

Dado que en el cuadro 13 se pretende mostrar qué es lo que hace diferente en el servicio educativo de cada función respecto a la institución que atiende, el análisis de ésta se hará de manera individual para cada sujeto de estudio. De esta forma la supervisora escolar distingue en su trabajo a los docentes, directivos y los alumnos mismos como aquellos elementos que le dan vida a la zona escolar, ha desarrollado un nuevo estilo para llevar a cabo su función cambiando la propuesta para trabajar desde el aula a la supervisión y de la supervisión a la escuela, generando vínculos de colaboración más estrechos y desarrollando un andamiaje que permite agregar un valor a cada acción que es realiza por parte de los docentes y los directores.

Esta nueva faceta incluye una responsabilidad real de lo que sucede en la Zona Escolar por parte de la supervisión, existe un conocimiento puntual de las situaciones problemáticas que atiende cada uno de los planteles que están a su cargo, ha hecho que la autoridad pase de ser una figura impone a una que facilita el trabajo en las escuelas, ninguna aportación es despreciada pues se aprovecha de los logros previos y los transforma en herramientas que le permiten visualizar e identificar nuevas áreas de mejora, como se dijo antes, ha hecho de los trabajos que se realizan sean exitosos pues se mantienen en constante movimiento, una permanente transformación para elevar el logro educativo.

Cuando se deben buscar soluciones a problemas particulares en algún plantel, éstas se identifican en situaciones similares vividas con anterioridad por alguna otra escuela, esto es, se utilizan las experiencias previas; sin embargo, la supervisión escolar no se sustrae o se aleja de su responsabilidad, ya que también colabora para encontrar la solución más efectiva a la problemática. Dentro de esa misma línea de trabajo, la supervisión escolar tiende a identificar aquellas situaciones o problemas que impiden la mejora, entiende que en la innovación encuentra una herramienta clave para superar esos obstáculos, fomenta e impulsa su práctica entre el personal que comprende su área de influencia.

Como parte de su trabajo al frente de la escuela en la que se desenvuelve, la directora esco-

lar motivo de estudio ha podido encontrar el éxito en su trabajo al incorporar diversos elementos de diferenciación; de entrada, en su institución los docentes son considerados como actores importantes de los cambios que se proponen, ha hecho visibles ante la comunidad escolar las estrategias que implementa y entiende que los planteles que mejoran tienden a ser más globales, incorpora los valores socialmente aceptados a su hacer diario para conseguir que su escuela sea un factor de transformación en la comunidad; para ello, involucra a los padres en la educación de sus hijos y a la comunidad escolar en el buen desempeño de la institución.

En el desarrollo de su encomienda el aprendizaje entre pares, entre ellos la fusión de los que tienen mayor experiencia como directores o en áreas técnicas que no son de su dominio, son personajes que motivan y ayudan para continuar con los proyectos que se emprenden. En este sentido, los esfuerzos que se realizan nunca son aislados; para conseguir los cambios que se plantean, las familias son motivadas a integrarse y coadyuvar con ellos; las estrategias que se emplean dan frutos de manera intangible y material.

El ambiente de trabajo que se genera al interior de la escuela es considerado como bueno y tiende a producir sinergia en el cuerpo académico para desarrollar los proyectos que se encaminan a la mejora escolar. Esto se da gracias a que existe una dirección clara de hacia dónde se quiere llegar por parte del sujeto de investigación. La suma de estos factores produce una secuencia de diversos beneficios, algunos directos y otros de manera colateral, pero que al final de cuentas van en beneficio de la institución y de los alumnos que ahí estudian.

Estos beneficios, los factores que incorpora el director a su práctica diaria y la diferenciación que hace en su trabajo, son identificados como elementos que aportan a una cadena de valor educativo, donde cada contribución se integra al trabajo de los docentes en el aula. Cuando se requiere de recursos adicionales para desarrollar un proyecto, la directora realiza las gestiones pertinentes para que la escuela cuente con dichos recursos.

En cuanto al trabajo de la docente, se identifican tres elementos de diferenciación respecto al trabajo que se relaciona con la institución. Por

una parte, la escuela brinda herramientas para el desarrollo de su profesión: la comunicación, el aprendizaje y el desarrollo profesional son algunas de las que se pueden destacar. La comunicación interna que se da en la escuela resulta ser un elemento que aporta claridad a lo que se debe hacer, comunicación que va desde la dirección al aula, del aula a la dirección y entre los docentes mismos. El CTE resulta ser un elemento que colabora de manera especial en el desarrollo de la práctica educativa, particularmente como un elemento de rendición de cuentas que ayuda para que las cosas se den, esto es, que cada docente debe de informar cuál es el estado que guardan las acciones que se plantearon y cuáles son los avances que se han obtenido y si es necesario hacer ajustes o replanteamientos.

### *La práctica educativa*

El tercer ámbito de análisis es la práctica educativa, el punto donde se destacan aquellos elementos que hacen que los sujetos de investigación encuentren el éxito en el trabajo cotidiano; factores como la planeación, el diagnóstico o las estrategias son vistos con un mayor detenimiento en este apartado. De inicio se presentan aquellas similitudes que se dan en dicha práctica por parte de todas las funciones de estudio.

Como puede apreciarse en el cuadro 14, la práctica educativa es uno de los ámbitos en donde más coincidencias hubo por parte de los sujetos de investigación, en total 15 líneas de similitud en los procesos de transformación, cambio y mejora educativa que los lleva a ser considerados como elementos de éxito en la función educativa que les corresponde. Para un análisis más rápido de dichas coincidencias, éstas fueron agrupadas de acuerdo con determinados rubros de análisis: las estrategias vistas desde el desarrollo del diagnóstico, el papel de los Consejos Técnicos, planeación de las acciones y cómo se determinan los objetivos, evaluación, disposición que muestran los sujetos de investigación, entre otras; este agrupamiento no implica que el orden en el que se presentan suponga una jerarquización o un orden de importancia de la que se presenta en primera instancia con la que le sigue.

En las tres funciones, el factor de la comunicación reviste una importancia particular, en la

escuela se le ve como un componente que está bien definido, los canales de comunicación son claramente establecidos y los mensajes son claros con el fin de evitar supuestos o interpretaciones erróneas. La supervisión usa la reflexión y retroalimentación en el proceso de comunicación efectiva con directores, docentes, alumnos y padres de familia, y de ellos hacia la supervisión. El docente aprovecha este componente para fijar de manera clara cuáles serán aquellos compromisos que asumirá para con la escuela y sus compañeros, al tiempo que le permite hacer lo mismo con los padres de familia y alumnos cuando de fijar los objetivos y proyectos se trata.

En lo referente a la forma en que desarrollan su práctica, los recomendantes de los sujetos de investigación identifican en ellos las siguientes cualidades: en la figura de la supervisión escolar identifican a una persona que cuenta con todos aquellos elementos que los directivos esperan encontrar en quien ejerce dicha función, la perciben como una persona con gran sentido de la responsabilidad y alto compromiso. A la directora la identifican como una persona que gusta de innovar, pero enfocada en los aprendizajes de los niños, le reconocen tener una meticulosa sistematización de los trabajos que realiza.

También es vista como una persona que toma en cuenta a todos sus docentes para la realización de los proyectos de innovación, que los involucra en los procesos de mejora y los hace parte de la transformación de la escuela. Por su parte, la docente es calificada como una persona que gusta de participar en el trabajo colegiado y colaborar con las estrategias que la escuela implementa, ayuda a resolver las problemáticas que se presentan y aporta su experiencia para el beneficio de sus compañeros.

La implementación de las estrategias pasa por un gran número de pasos a seguir; entre ellos, la elaboración de un diagnóstico, que se gesta desde las aulas y llega hasta la supervisión escolar, pasando por la dirección, es un elemento transversal que todas las funciones realizan y utilizan. El primer ejercicio de diagnóstico empieza en el aula de clases, en ellos se establecen con claridad los objetivos de atención y cuentan con la particularidad de tener un grado tan elevado de profundidad que llegan a cada uno de los alumnos que el docente atiende en este caso de

**Cuadro 14**  
Práctica educativa, similitudes

<p>Comunicación es vital. Se comparte información que lleva a la reflexión y retroalimentación, se lleva a cabo un proceso de comunicación efectiva con el resto de los docentes, con los padres de familia y con los propios alumnos.</p> <p>En ella (la supervisora) se encuentran todos aquellos elementos que se espera tenga una buena supervisión escolar.</p>	<p>En la escuela cuentan con un componente de comunicación bien definido.</p>	<p>La buena comunicación permite al docente establecer acuerdos, objetivos y compromisos claramente definidos con sus compañeros, la dirección de la escuela y los padres de familia.</p>
<p>Colabora con sus directivos en la elaboración de un diagnóstico adecuado. Es a partir de ellos (los diagnósticos) que se elabora el diagnóstico de la zona.</p> <p>Existe congruencia en el diagnóstico y la evaluación de cuáles han de ser las problemáticas que habrán de atenderse y en qué orden de priorización.</p>	<p>La directora gusta de innovar, innovación enfocada en los aprendizajes de los niños, meticulosa sistematización; son tomados en cuenta todos los docentes.</p> <p>Las problemáticas detectadas son prioridades y generan una planeación de las actividades y las acciones que habrán de llevarse a cabo.</p>	<p>Participa en el trabajo colegiado, es una persona que gusta de colaborar con las estrategias y ayudar a resolver las problemáticas detectadas.</p> <p>Determina las estrategias que se habrán de seguir de acuerdo con las estrategias.</p>
<p>Las problemáticas que se atenderán son producto del trabajo colegiado que se da en los Consejos Técnicos de Zona, espacio que favorece al diagnóstico, generar colectivos que detectan sus propias necesidades.</p> <p>Planeación y ejecución muy claras, abonar a los objetivos, cuál es el fin y en qué abonar a las problemáticas detectadas desde el diagnóstico.</p>	<p>El diagnóstico es la parte esencial del proceso de valoración y evaluación, se da por medio de un trabajo colegiado en los CTE. Cada docente realiza su propio diagnóstico y detección de prioridades, pero desde su propia aula, y aporta al general.</p> <p>Las planeaciones y reporte de avances se dan en consecuencia de los acuerdos y las acciones planteadas en los Consejos Técnicos Escolares, ellos también son el lugar donde se tejen e impulsan las relaciones personales y laborales.</p> <p>Los Consejos Técnicos Escolares dan seguimiento gracias al trabajo colegiado que determina las estrategias, objetivos y formas de evaluación de los proyectos.</p>	<p>Los diagnósticos son tan profundos que llegan a cada uno de los alumnos en el aula y establecen con claridad el objetivo que se atenderá.</p> <p>El aporte del trabajo que se realiza en el aula con respecto a la evaluación, detección de necesidades y elaboración del diagnóstico, con puestas en común en los trabajos del Consejo Técnico Escolar, es el espacio para el trabajo colegiado.</p> <p>El aula es uno de los lugares en donde se lleva a cabo el monitoreo de los proyectos planteados, pues es en ella donde se registra la ejecución y evaluación de los mismos.</p>
<p>Los objetivos, así como las metas, están en función de que los alumnos sean los directamente beneficiados, esto es, que su aprendizaje sea mayor. Los objetivos se fijan con claridad.</p> <p>Genera escuelas que aprenden, los propios planteles educativos se den cuenta de sus necesidades (se trabaja en realidades específicas).</p> <p>La constante es el cambio, esta labor sea producida por ellas (las escuelas) y a partir de sus realidades inmediatas.</p>	<p>Antepone el interés primario del niño por mejorar sus logros académicos.</p> <p>Una organización que aprende, intercambio de experiencias por parte de los docentes, retroalimentación; capacitación interna, compromiso colectivo.</p> <p>La innovación es parte esencial del compromiso, hay gran responsabilidad. Las problemáticas son claramente focalizadas.</p>	<p>Todos los proyectos que plantea el docente surgen a partir de lo que se detecta en los alumnos que comprenden su grupo.</p> <p>La docente está con constante capacitación y muestra gran disposición para aprender del resto de sus colegas y aprovechar los aportes de la directora escolar.</p> <p>Identifica claramente las necesidades del aula, resuelve las problemáticas detectadas y modifica los proyectos cuando se detectan nuevas situaciones que atender.</p>

Cadena de valor educativo. Cuando se produce sinergia

<i>Supervisora</i>	<i>Directora</i>	<i>Maestra</i>
Los elementos con que se lleva a cabo la evaluación son aquellos con los que cuentan las propias escuelas, hay un seguimiento sistemático, las acciones dan cuenta del logro de los objetivos establecidos.	La valoración inicial y la autoevaluación detonan los procesos de mejora. La evaluación tiene un impacto directo en la práctica educativa, contempla un informe de actividades establecidas.	Inicia con un proceso de evaluación que le aporte elementos de cuáles han de ser las prioridades que deberá atender en su aula de clases.
Es continua a partir de las evidencias de las propias escuelas.	Hay un seguimiento constante. Las evidencias facilitan la implantación de un trabajo sistematizado.	Se evalúan no sólo los aprendizajes de los alumnos, también el impacto de los proyectos que se establecen en el aula.
Existe una gran disposición para llevar a cabo su función, colaborando con gestiones, trabajando después de concluida la jornada laboral. Su disposición motiva y compromete al resto del colectivo.	Directora escolar con gran compromiso, no conoce límites para continuar con los procesos de mejora.	La docente presenta una gran disponibilidad para el desarrollo de nuevos proyectos que ayuden a maximizar el aprendizaje de sus alumnos y colaboren al desarrollo de la escuela.
Genera un buen clima laboral, escucha, para poder llegar a tomar acuerdos, no trata de forzar nada. Privilegia el trato a la persona antes que verle como subordinado.	Identificar y poner de manifiesto las características que ejerce en la práctica el director escolar como un elemento clave para el éxito, ayuda a mejorar las relaciones laborales.	Tiene un trato cordial con sus colegas y de respeto y colaboración con la dirección escolar; con sus alumnos y padres de familia establece buenas relaciones; en general desarrolla un clima propicio para el aprendizaje.
Brinda preparación a docentes y directivos, gestiona cursos y capacitaciones, preparación y formación constante.	Una plantilla docente completa y comprometida, la capacitación es vista como un elemento para fortalecer su desarrollo personal.	Su preparación es de manera constante, la actualización es vista como un elemento que aporta para el logro educativo de sus alumnos.
Desempeña un papel fundamental su preparación, su formación le ayuda para poder resolver las situaciones. No se pide en la supervisión escolar a docentes o directivos, nada que la misma supervisión no haga ya de cotidiano en el ejercicio de sus actividades escolares.	Van de lo general a lo particular (en la resolución de conflictos y atención de problemáticas), toma como su propia responsabilidad aquellas situaciones que superan al docente.	Resuelve los conflictos de manera particular, de acuerdo con lo que cada situación presenta; si sus compañeros le piden apoyo, lo brinda, y si necesita apoyo de ellos o de la dirección escolar, lo solicita.

Fuente: elaboración propia.

estudio. Es importante destacar que, a partir de estos diagnósticos particularizados en cada uno de los grupos, los docentes aportan elementos para la elaboración del diagnóstico de la escuela.

En la dirección escolar realiza un ejercicio que engloba todas las necesidades detectadas por cada docente frente a grupo, el diagnóstico se convierte en una parte del proceso de evaluación y valoración que se realiza de forma colegiada en los CTE. De tal manera que, cuando la supervisión realiza su propio ejercicio, se integran las prioridades que se detectaron en cada una de las escuelas y se priorizan las acciones a realizar para atender las problemáticas.

En esta parte de la práctica educativa, la de la planeación y desarrollo de las estrategias, cobra especial importancia el CTE, que como ya se ha mencionado en líneas previas, es un elemento

que también influye en todas las funciones educativas de las que se ocupa la investigación. En la dirección escolar este espacio de trabajo constituye una dualidad interesante; por un lado, es donde se establecen los acuerdos que dan vida a las acciones concretas a realizar, así como la forma en que habrán de reportarse los avances; pero, por otra parte, también ayuda a una mayor compenetración del cuerpo docente dado que en este espacio se tejen relaciones más fraternas, pues se impulsan las relaciones personales y laborales.

En la supervisión escolar, el Consejo Técnico de Zona (CTZ) determina las problemáticas que se atenderán de una manera colegiada, similar a la que se registra en la dirección escolar. Ahí se favorece la generación de colectivos escolares que son capaces de detectar su propia pro-

blemática y proponer soluciones viables. Desde esta óptica, el docente puede participar en la solución no sólo de los problemas de su aula, también lo puede hacer para su escuela y los de la supervisión misma. Su aporte aumenta, pues además de participar en el colectivo escolar con sus propuestas, éstas son recogidas por las autoridades superiores para ponerlas en común en la elaboración de un trabajo más global.

Después de haber detectado las necesidades que habrán de atender los sujetos de investigación, proceden con la elaboración de la ruta de mejora escolar, que concreta las acciones a seguir para atender la problemática desde una planeación que incluye: tiempos, responsables, recursos, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas. Ésta es el hilo conductor que involucra a las tres funciones educativas. La supervisión escolar define de manera clara cuál es el plan de acción y cómo habrá de ejecutarse, para enlazar dichas actividades al logro de los objetivos y que éstas ayuden a resolver las problemáticas que detectó el diagnóstico en la zona escolar.

La definición de objetivos, estrategias y la forma de evaluar los avances los determina todo el colectivo en los CTE, ya que se da el seguimiento correspondiente a la ruta de mejora escolar, mientras que los docentes son los encargados de la ejecución de las acciones y el monitoreo de los logros que se van alcanzando.

Para fijar las metas a conseguir y los objetivos de las rutas de mejora, la constante para las tres funciones es muy simple, sólo se puede decir que existe éxito cuando éste va en función de mejorar los aprendizajes de los alumnos. Por este motivo, las rutas de mejora escolar (RME) nacen a partir de lo que el docente detecta en su aula de trabajo, precisamente con quien es el usuario final del servicio educativo, el alumno. A su vez, esto conlleva a que la dirección de la escuela ponga como principio rector el interés primario de la educación del estudiantado y el alcance del logro educativo. En la supervisión escolar se tiene precisión en la definición de los objetivos, porque están en función de los aprendizajes de los niños, y el alcanzar las metas propuestas significará que ellos son los directamente beneficiados.

Estos ciclos de trabajo que se encuentran en la forma en cómo se lleva a cabo la práctica educativa generan entornos de organizaciones que

aprenden; desde la dirección escolar se empieza a desarrollar este fenómeno a partir de que sus docentes intercambian experiencias, la directora del plantel genera la retroalimentación y fomenta la capacitación interna para contar con un compromiso sólido de sus maestros. La docente por su parte no sólo aprovecha las oportunidades de capacitación que la propia institución le brinda, permanece por sí misma en una constante formación y toma los aportes de la directora y sus colegas para aprender de ellos. El ejemplo que la escuela estudiada pone al resto de la zona escolar ayuda a la supervisión para generar en otros planteles este tipo de organizaciones, los lleva a que ellos mismos se den cuenta de cuáles son sus necesidades y trabajen en resolverlas desde sus entornos.

Al tener organizaciones que aprenden se puede llegar al punto de trabajar con las realidades inmediatas, en la zona escolar se establece una constante, el cambio es permanente; pero su permanencia radica en el hecho de que cada plantel es capaz de identificar desde el aula sus necesidades, las modifica, las atiende y transforma. Una vez que ha pasado esto la docente identifica nuevas necesidades de atención y modifica su proyecto para iniciar un nuevo ciclo de mejora, y estas acciones se repetirán en tanto existan problemas que la docente deba atender. Para que exista la permanencia en el cambio como una constante y particular situación de éxito, es indispensable el papel que desempeña la dirección escolar, para este caso la directora ha desarrollado un trabajo de constante mejora que basa su éxito en la innovación como elemento del compromiso. Al distinguir de manera clara las problemáticas, se sabe con exactitud lo que se debe trabajar y el punto hacia donde se quiere llegar, lo que genera una gran responsabilidad en sus profesores.

El siguiente momento en los proyectos de mejora comprende la evaluación, ésta se inicia en el aula y no se trata de evaluar sólo los aprendizajes de los alumnos, también se evalúa el impacto que están teniendo los proyectos implementados; a partir de los elementos que arroja este proceso se determina cuáles son las prioridades de atención en el salón de clases y qué elementos son trasladados para su atención en general. La dirección de la escuela contempla

una valoración inicial para detonar los proyectos de mejora, que también contemplan la autoevaluación y que a su vez tienen un impacto directo sobre la práctica del resto de los integrantes del colectivo escolar.

Se hace un seguimiento constante de las actividades para tener evidencias de cómo se están llevando los trabajos, esto incluye un informe de actividades por parte de los docentes a la directora escolar para implantar una sistematización de las actividades que se realizan. Las evidencias van más allá de la escuela, facilitan a la supervisión escolar dar el seguimiento de los planteles, generan una evaluación continua en la zona escolar a partir de ellas, ayudan a la supervisora a evaluar a partir de los propios elementos con que cada escuela cuenta y si sus acciones están colaborando para que los logros establecidos sean alcanzados.

Dentro de los observables en el ámbito de la práctica educativa se sitúa la disposición al cambio y la mejora como un elemento que colabora para el éxito en la función educativa; básicamente se pudo distinguir cuál es el nivel de cada uno de los sujetos de investigación en este aspecto y qué genera ello en sus distintas esferas de trabajo, esto es, el clima laboral que desarrollan. La similitud entre las tres funciones es muy grande, todas cuentan con una gran disponibilidad para desarrollar nuevos proyectos, se les encuentra trabajando incluso después de concluida la jornada oficial, se realizan gestiones con diversas dependencias para conseguir recursos que ayuden a atender las necesidades. El nivel de compromiso mostrado no conoce límites para continuar con los procesos de mejora; esta disposición contagia, incentiva y compromete al resto de los directivos y docentes.

Respecto al clima laboral, la situación no es diferente, se puede encontrar un trato cordial de parte de los sujetos de investigación, tanto para con sus pares y compañeros como para con los alumnos y padres de familia. Se establecen buenas relaciones que propician un clima adecuado para el aprendizaje. Las características propias de cómo se desarrolla la función de cada uno de los casos de estudio también es factor para mejorar las relaciones laborales, ya que se escucha y privilegia al diálogo para poder tomar acuerdos, en vez de tratar de forzar las cosas; el trato que

existe va primero a la persona, antes que a un subordinado.

Como cualquier otra actividad laboral, la educativa no está exenta de tener una preparación constante y una actualización de quienes participan en ella. En los casos de estudio la capacitación es una herramienta para potenciar el grado de éxito que se pretende alcanzar y el desarrollo de cada una de las personas. Es vista como un elemento que permite ayudar a los estudiantes a alcanzar el logro educativo que requieren; genera procesos de arraigo de los docentes para poder contar con una plantilla completa en las escuelas que favorezca a su óptimo funcionamiento. Las capacitaciones se dan de diversas formas: mediante cursos, diplomados, posgrados o actualizaciones. En todos los casos existe una gestión para poder brindar dichas oportunidades, gestión que la mayoría de las veces es hecha por la supervisión escolar o la dirección de la escuela, aunque también la docente colabora en la búsqueda de estos apoyos.

La capacitación lleva, como en todas las demás funciones y ámbitos que se estudiaron, de manera directa y en forma concatenada a la siguiente línea de análisis en la tabla de similitudes en la práctica educativa, el impacto que ésta tiene en la forma en que los sujetos de investigación resuelven las problemáticas que se les presentan. En el aula los conflictos se resuelven de una manera particularizada, su preparación le permite entender que todo aquello que escape de sus manos debe ser atendido de una manera más general por la dirección escolar, de quien también solicita su apoyo si lo requiere; en la dirección de la escuela los problemas van de los más generales a los particulares, en sentido inverso que en el aula. Sin embargo, la directora también toma como suyos aquellos problemas que sobrepasan al docente. El nivel académico que se tiene en la supervisión escolar beneficia para la resolución de conflictos, ya que su formación académica ayuda a tomar buenas decisiones. Sin embargo, en la supervisión escolar se predica con el ejemplo, pues no se solicita a los demás miembros de la zona escolar que realicen actividades que no son vistas como algo del día a día, una situación que también presenta la directora y replica la docente en su aula.

También en la práctica educativa de los sujetos de investigación existen diferencias en su actuar, esto en gran medida por el grado de responsabilidad que enfrenta la supervisión escolar, la dirección de la escuela y la docente frente a grupo. En el cuadro 15 se ilustran las diferencias encontradas.

El trabajo de la supervisión se distingue por tener una amplia visión en la zona escolar, cuenta con conocimiento pleno de los proyectos que desarrollan cada una de sus escuelas y las etapas en las que se van desarrollando; sus directores reconocen que su colaboración para la elaboración de los diagnósticos se ha distinguido como un factor de eficiencia en los mismos; en su comunicación la consideran como oportuna y de trato afable y respetuoso. Su trabajo se significa como un ejemplo a seguir pues sabe realizar las cosas que la zona requiere, prueba de ello es que desde las estrategias aplicadas se construye el éxito en el desarrollo de su función educativa.

Su calidad humana la ha llevado a trabajar de la mano con sus directores escolares, este acercamiento ayuda a la detección de necesidades y a implantar una nueva postura de trabajo en la zona escolar; entre otras cosas, genera puentes de cordialidad que, además de aportar a la cooperación, ayuda a las escuelas a elevar sus niveles del logro educativo; a los directivos que acuden con ella en busca de orientación les brinda herramientas para facilitar su trabajo, mientras que ellos le conceden un alto grado de efectividad dentro de su trabajo pues siempre encuentra soluciones a las problemáticas planteadas.

La comunicación que se produce en la zona escolar ayuda para el intercambio de ideas y la diversidad de opiniones, pues la supervisión tiene una habilidad natural para escuchar a todos sus colegas, sean docentes o directores, tiene un alto grado de compromiso para su institución, que lo refleja en dos puntos fundamentales; siempre está dispuesta a ayudar y su trabajo en muchas ocasiones va más allá del horario establecido. Es también digno de destacar que para esta supervisora escolar la evaluación no es algo que se ve de forma negativa o punitiva. Es una oportunidad de poder seguir adelante con los procesos de mejora y cambio en las escuelas, es una herramienta que ayuda a la toma de decisio-

nes, es el medio de retroalimentación para poder alcanzar el éxito.

En la dirección escolar también encontramos diferencias sustanciales respecto al modo de llevar la práctica educativa, ya antes se habló de cómo la directora ha desarrollado ciertas adecuaciones para atender sus problemáticas y cómo es que desarrolló sus planes de trabajo; sin embargo, también elabora sus propias listas de cotejo o rúbricas de seguimiento y evaluación, avances de prioridades, entre otros. La importancia de este punto recae en el hecho de que son documentos de elaboración exclusiva y adecuados a la particularidad de la escuela, que responden únicamente a las características del plantel y van de la mano con el orden y la continuidad que presenta la directora con los proyectos de mejora constante.

Otra de estas características es la innovación que surge a través de los procesos, pues cada uno de ellos exige una serie de nuevos productos que den cuenta de las novedades con las que se está trabajando. Los aportes de la directora también incluyen el impulso de dichos proyectos, con un trabajo que presta especial atención a la rendición de cuentas e información a todos los involucrados. También confiere un grado muy elevado de importancia al hecho de la capacitación de su cuerpo docente; se puede afirmar, de acuerdo con los hallazgos de la investigación, que sus estrategias tienen una doble vía, mientras las dirige de manera inicial a los alumnos, los docentes, mediante su capacitación, se vuelven una parte medular de las mismas.

Gracias a estos trabajos, los de impulsar los proyectos de mejora, han logrado hacer de la institución educativa no sólo una de vanguardia en la zona escolar, han logrado, también, tipificar el grado de éxito de la directora escolar y dado una identidad al plantel; una muestra de esta tipificación son los trabajos de diagnósticos personalizados, que van más allá de sólo identificar problemáticas generales, son realizados hasta llegar a cada uno de los niños que se incluyen en el plantel. Se conocen las necesidades de todos los alumnos, en cada salón, y se trabaja en consecuencia de ellos; desde la óptica de cada uno de los docentes que les atienden, nada pasa inadvertido ni se deja de trabajar en ello.

**Cuadro 15**  
Practica educativa, diferencias

<i>Docente</i>	<i>Directora</i>	<i>Supervisora</i>
Plena comprensión de los proyectos y sus etapas.	Ella desarrolla sus propios formatos para adecuarlos a las necesidades de la escuela, las cartas compromiso, las de seguimiento, avances de prioridades de seguimiento, etcétera.	Gracias a su liderazgo logra determinar el cómo atender las necesidades de manera que se impacte a todos los grupos y grados de la escuela.
El componente de su colaboración en la elaboración de diagnósticos es visto como un factor para que éstos sean eficientes. La forma en que lleva a cabo la comunicación, trato afable, respetuoso y comunica de manera oportuna.	Tiene un profundo orden de la continuidad. Existe un sistema de mejora constante dentro de la institución.	
Sabe cómo realizar las cosas, ejemplo a seguir.	Exigencia de nuevos productos generados a través de los procesos de mejora.	
A partir de las estrategias se da la construcción de una zona escolar de éxito.	Su aporte no se limita a las labores de organización escolar, también impulsa proyectos de mejora.	
Encuentra una nueva postura en el ejercicio del cargo pues siempre está ayudando y hay un acercamiento para la detección de necesidades, su calidad humana la lleva a ir de la mano con los directivos en estos trabajos.	Tiene un trabajo orientado a la rendición de cuentas e información.	
Genera puentes de cordialidad y abona a la relación de cooperación.	Busca apoyar y capacitar a su plantilla escolar.	
Lleva a las instituciones a elevar sus niveles de logro educativo.	Sus estrategias están dirigidas a los alumnos, pero también a los docentes, doble vía de atención.	
Da herramientas a los directivos que acuden en busca de orientación, le conceden un alto grado de efectividad en el ejercicio de la función pues siempre encuentra una solución.	Estos espacios, los de impulso a los proyectos de mejora, han logrado poder tipificar cómo es el trabajo de la institución, han dado una identidad.	
Tiene una habilidad natural para escuchar las voces de sus colegas, acepta sugerencias, la diversidad de ideas y el intercambio de éstas.	Existe un concepto de personalización del trabajo escolar, desde la óptica de cada docente en cada una de las aulas, diagnósticos personalizados.	
Siempre está dispuesta a apoyar, resolviendo dudas, apoyando en lo que la escuela deba realizar, no se limita a trabajar sólo en el horario establecido.	Desde los CTE se planean las estrategias de inclusión de niños que presentan rezago educativo o problemas de aprendizaje o la problemática en general de la escuela.	
Ve la evaluación como retroalimentación, no como algo punitivo.	Se fija un tiempo determinado para los trabajos. Mediante una cultura de reflexión de la práctica, se analizan los resultados, se comparan y monitorean.	

Fuente: elaboración propia.

La escuela se ha erigido como un plantel que fomenta la inclusión, tanto social como educativa, en ella existen estrategias claras de atención para aquellos niños que presentan algún problema de rezago educativo o aprendizaje, se desarrollan en colectivo desde el CTE al mismo tiempo

que se plantean los problemas generales de la escuela; mediante un trabajo de colaboración se determinan las formas e instancias de apoyo para cada niño en alguna de estas situaciones. Para que esto surta efecto, la escuela, también en estos espacios de colaboración, determina el

tiempo que habrá de llevar cada una de estas acciones; se ha generado una cultura de reflexión de la práctica como medio para el análisis de los resultados, el monitoreo y comparación de éstos.

Para la docente frente a grupo, la mayor diferencia en la forma de realizar su práctica educativa radica en la forma en que determina cómo han de atenderse las necesidades escolares. Está en una constante búsqueda de soluciones transversales, esto es, que exista un impacto en todos los grupos de la escuela y no solo en el que ella atiende. Así, cuando plantea alguna estrategia la basa en un bienestar global que parte desde su aula de clases, de alguna forma tiene una influencia, o liderazgo, en el resto de sus compañeros que ha tenido éxito en hacer este tipo de adecuaciones.

Para finalizar el análisis del ámbito de la práctica educativa, es importante señalar que se pudieron observar algunas recurrencias en el trabajo que desempeñaba la dirección escolar que se consideran dignas de mención. Éstas ocurren básicamente en dos aspectos: primero respecto al trabajo que se lleva dentro del plantel y segundo, con aquellas estrategias de inclusión que se realizan. En cuanto a las primeras, la escuela se destaca por tener un trabajo muy consciente de lo que se quiere lograr; por lo tanto, ningún trabajo es producto del azar. Todo aquello que la directora implementa está planteado desde el diagnóstico que se elabora de manera colegiada. El impulso de los saberes entre iguales, tanto entre los docentes como entre los alumnos, es una práctica que le ha resultado de mucho beneficio a la institución para conseguir un mayor grado de éxito en los procesos de mejora. Gracias a que la directora de la escuela ha logrado consolidar una cultura de mejora dentro de la institución ahora existen altas expectativas de la escuela, tanto de las familias que reciben su servicio como de la supervisión escolar y los docentes, marca una diferencia respecto al servicio que presta.

En torno a lo segundo, las estrategias de integración, se destaca que comprenden una serie de adecuaciones del currículo para la atención del estudiante, cuidando siempre que estén integrados en sus grupos. Los docentes hacen un ejercicio de observación para lograr la detección de esos niños, luego se involucra a la familia en la solución del problema. La realización del trá-

mite correspondiente para la canalización del estudiante a alguna otra institución de apoyo es un trabajo que corre por cuenta de la dirección del plantel. Existe un seguimiento del estudiante para comprobar que se atiende por parte de las familias, pero también para que la escuela haga lo que le corresponde de acuerdo con las indicaciones que reciben, ver los avances que se presentan y garantizar esta corresponsabilidad de las acciones tanto de la escuela como de las familias.

De entrada, el que existan estrategias dirigidas a la inclusión en sí ya es un hecho de remarcar en el trabajo de la directora, pero que se conviertan en una prioridad de atención y sean vistas dentro de la planeación global de la institución, se debe al trabajo de los diagnósticos personalizados que la escuela realiza. No es otra cosa que conocer, de forma cualitativa, lo que cada uno de los alumnos, en cada salón de clase requiere. Estas particularidades en la práctica educativa de la directora pueden concluirse diciendo que los trabajos que se ejecutan se dirigen a los alumnos como el elemento esencial para conseguir procesos exitosos.

El análisis de los cuatro grandes ámbitos de estudio en esta investigación termina con el liderazgo que se identifica, también, como una recurrencia en los tres casos de investigación. En el cuadro 16 se pueden apreciar aquellos elementos en los que se encontraron similitudes en las tres funciones educativas y que permiten desarrollar un trabajo considerado como exitoso.

Los elementos del liderazgo que comparten entre las funciones comienzan con la colaboración que generan. En la supervisión se fomenta que se dé entre quienes integran su zona escolar; para la dirección escolar el respeto a los acuerdos colectivos y su apertura al diálogo le permiten tenerlo en mayor medida. Mientras que la docente, gracias a su participación para la realización de los proyectos brinda esta colaboración con sus colegas. Las tres ejercen un liderazgo de corte académico, que se centra más en lo pedagógico y toma los elementos de que se dispone para decidir con un enfoque en los resultados académicos; está abierto a escuchar para tomar en cuenta todas las opiniones y puntos de vista, así como las sugerencias que pueden surgir.

Como parte de este liderazgo académico se puede comprender la facilidad que existe para

**Cuadro 16**  
Liderazgo, similitudes

Fomenta y permite un trabajo de colaboración entre todos los miembros de la zona escolar y las escuelas que la integran.	Gran apertura al diálogo y respeta los acuerdos que el colectivo toma para tener una mayor colaboración.	Colabora con sus colegas en la realización de los proyectos de manera activa.
Finca su éxito en estar enfocado mayormente en lo pedagógico, con un liderazgo más académico.	Liderazgo que lejos de imponer, toma todos los elementos de los que se puede allegar para decidir, enfocándose en los resultados académicos.	Ejerce un liderazgo académico.
Escucha a sus colaboradores y toma en cuenta sus opiniones.	Se escucha a los docentes y se toman en cuenta sus puntos de vista.	Escucha a sus compañeros y permite las sugerencias.
La zona escolar se distingue por tener un trabajo colegiado.	Los acuerdos se toman de manera colectiva y se involucra al cuerpo docente en ellos. El trabajo colegiado es una característica en la escuela.	Su presencia en el trabajo colegiado empuja a sus compañeros a colaborar en los proyectos.
Toma las experiencias previas como un elemento que hace más fácil alcanzar el éxito.	Ven en las experiencias anteriores el punto de partida para nuevos procesos.	Se apoya en la experiencia adquirida, o en la de los compañeros para desarrollar un mejor trabajo en el aula.

Fuente: elaboración propia.

llevar a cabo un trabajo colegiado, éste es una etiqueta que viene a distinguir a los tres niveles de función. El docente apoya y empuja con su liderazgo para que los compañeros participen y colaboren en los proyectos, la dirección toma y respeta los acuerdos del cuerpo docente como parte de este esfuerzo pues a su vez también sus aportes para la zona escolar son atendidos. Hay apertura para que los proyectos, desde el aula hasta la zona escolar y viceversa, o de la dirección para el aula y la zona escolar, puedan trascender con éxito. Las experiencias previas con las que se cuenta por parte de los sujetos de investigación cumplen también un papel importante, distintivo y que comparten en este modo de liderazgo ejecutado, pues se apoyan en las mismas para un punto de partida para los nuevos procesos, un mejor desarrollo del trabajo de cada una de las funciones y como un elemento que facilita alcanzar el éxito en los proyectos que se emprenden.

En lo que se refiere a las diferencias con las que se ejerce el liderazgo, éstas se dan básicamente entre la directora escolar y la supervisora, aunque son mínimas. En el siguiente cuadro se ponen de manifiesto.

**Cuadro 17**  
Liderazgo, diferencias

Su liderazgo es más llevado a la orientación y a facilitar el trabajo que a imponer ideas, criterios o conceptos.	Identifica una serie de elementos muy particulares en los procesos de mejora, iniciando con el diagnóstico, que es soportado por la información interna y las evaluaciones.
La institución funciona con o sin la presencia del líder.	Existe un espacio específico para la participación de los padres de familia en la toma de decisiones, que son las asambleas generales.
Auxilia y facilita el trabajo y que además distribuye el liderazgo.	Existe una toma de decisiones informada y éstas pasan por un proceso de concientización. Conjuga el liderazgo del propio directivo y los liderazgos que cada docente tiene.
	La organización que demuestra la directora tiene una visión de integración que propicia el trabajo colegiado y genera una cultura de visión compartida.

Fuente: elaboración propia.

En el trabajo de la supervisión escolar el liderazgo es más llevado a convertir la función un facilitador de la labor directiva, quien es su contacto primario, sin tratar de imponer su idea o

criterios propios. La zona escolar que tiene a su cargo ha desarrollado un esquema de trabajo que hace que funcione con o sin la presencia del líder. Además de ser una figura que auxilia, usa un liderazgo distribuido.

En la forma de desarrollar el liderazgo de la directora escolar, como se observa en el cuadro 17, todos los elementos que ella identifica son soportados por evaluaciones e información que emana de los propios grupos. La participación de los padres en la toma de decisiones se produce de manera clara e informada en espacios ya establecidos para ello mediante un proceso de concientización. Su liderazgo se fortalece cuando lo conjuga con el que tienen el resto de los docentes, con una visión de integración.

Dentro del liderazgo de cada uno de los sujetos de investigación existen también algunos rasgos que son inherentes a la personalidad de los sujetos. Los docentes y directivos le conceden a la supervisora la confianza y creen que es la persona ideal, ya que siempre está ahí para apoyar y asesorar, dicen que su liderazgo es distribuido; al igual que la directora, la congruencia, flexibilidad, innovación y pensamiento positivo, son para la directora escolar las características que marcan su forma de liderar la escuela, las decisiones se llevan a cabo mediante un orden establecido en donde participa toda la comunidad educativa y todos son parte de la solución que se plantea para cada problemática, ya que siempre se toma en cuenta el contexto, lo que también lleva un seguimiento puntual de los acuerdos colectivos y las acciones que se emprenden.

### Cadenas de valor educativo

En esta investigación se ha dado cuenta de tres casos que han podido establecer una relación sinérgica y han logrado una concatenación de distintos elementos, una *cadena de valor educativo*. Lograr el éxito en cualquier función educativa requiere de un trabajo arduo, complejo y dedicado, pero además necesita colaboración de todos los actores educativos. Aunque el concepto surge del ámbito empresarial, ha resultado útil para describir esta relación sinérgica. El objeto de este capítulo es presentar aquellos elementos que contienen una cadena de valor y se encuentran presentes en la

relación que llevan las tres funciones educativas, establecer por qué es pertinente tomar el término y cómo es posible encontrar valor añadido en el quehacer educativo exitoso.

### *Descripción y elementos de la cadena de valor en educación*

Como referencia para este apartado se toma la propuesta de Quintero y Sánchez (2006), quienes establecen la cadena de valor como una herramienta del pensamiento estratégico. Las cadenas de valor en las organizaciones, como en las educativas, tienen como objetivo primordial dar cuenta de qué es aquello que crea valor y qué actividades apoyan estas acciones. Su esencia es identificar qué partes de un proceso les adhieren valor a sus acciones para desarrollar la estrategia a seguir para el desarrollo de programas internos para buscar un mejor aprendizaje para todos. Esto implica que, al hablar de cadenas de valor, las organizaciones deben maximizar sus relaciones internas que se entrelazan para conseguir la calidad educativa a la que aspiran.

Se pueden obtener beneficios directos cuando se utiliza esta herramienta. Quintero y Sánchez (2006) afirman que la cadena de valor también puede ser identificada como un modelo de aplicación general que ayuda para visualizar sistemáticamente todas las funciones de una organización. Puede mostrar de modo total las actividades para comprender todos los momentos que agregan valía, o bien mostrar de manera aislada a una sola de estas etapas, incluidas las que le dan soporte, para hacer observable un momento de crisis en la misma organización o producción.

Entonces, una definición en una sola frase que bien podría utilizarse es la que dice que “el concepto de cadena de valor [...] muestra el conjunto de actividades y funciones entrelazadas que se realizan internamente” (Quintero y Sánchez, 2006: 381). Conviene ahora saber cómo es que se construye una cadena de valor, cuáles son las características que debe tener y si pueden ser identificados algunos elementos claves o básicos en las mismas. Según los autores consultados, una cadena de valor en general contiene el conjunto de actividades que se realizan antes de que termine el proceso educativo. Las cadenas de valor tienen otra característica que resulta de

gran trascendencia para las organizaciones y es la creación de un sistema de valor.

El sistema de valor no es otra cosa que la descripción de todo aquello que forma parte del complejo esquema educativo. Son cadenas de valor interrelacionadas entre sí, son parte de otra de mayor tamaño, pero al mismo tiempo a ésta la soportan otras de menor dimensión.

A lo largo de la investigación se dio un seguimiento puntual a tres casos de éxito en el ejercicio educativo, desde la supervisión escolar, la dirección de un plantel educativo y las labores que desarrolla un docente frente a grupo. Los tres casos tienen una injerencia directa entre ellos, como se ha dicho antes, la escuela está dentro de la supervisión escolar y el docente presta sus servicios en la escuela, este hecho llevó a dar cuenta de cómo se logra una concatenación de diversos elementos, acciones y estrategias que hacen visible una *cadena de valor educativo*.

Se adopta el término mencionado, pues la investigación ha logrado documentar cómo en el quehacer educativo se puede aportar un valor añadido en cada una de las funciones estudiadas. De inicio, se cuenta con una planeación estratégica muy clara, esto es, ante las problemáticas que se enfrentan existe un trabajo colaborativo para encontrar las soluciones, se desarrolla una ruta de mejora escolar que cuenta con una visión de respuesta inmediata, pero con proyectos de mediano y largo plazo para tener un impacto en el futuro inmediato; los trabajos que se habrán de desarrollar son pensados en función de dar respuesta a situaciones que afectan a todos los grupos de la escuela tomando en cuenta todas aquellas alternativas que puedan resultar viables.

Hay, en efecto, un pensamiento estratégico educativo, en donde cada una de las funciones aprende de la otra y determinan, en conjunto, cuál es la meta educativa que se quiere alcanzar, en cuánto tiempo y con qué elementos cuenta para poder materializar sus objetivos. Cuenta con diagnósticos desde cada actividad que se realiza; en ellos se puede observar la importancia de atender de manera personalizada cada adversidad, pero también cómo desde lo particular se puede construir un proceso de mejora educativo global, sistematizar experiencias previas que ayudan en la creación de conocimientos propios, es decir, el saber cómo se deben desarrollar las cosas.

Dentro de esta organización educativa también se encontraron elementos de planeación eficaces, pues se está en un proceso continuo de adaptación e incorporación del contexto, elemento que es cambiante y demanda una continua toma de decisiones a partir de la evaluación, tanto de lo que se enfrenta con novedad como del impacto de las acciones emprendidas; como en la cadena de valor, se planifica desde cada unidad de control, ya sea el salón, la dirección de la escuela o la supervisión escolar, para entender y atender la necesidades que cada elemento requiere para encontrar el éxito en su función.

Como herramienta de análisis, en *la cadena de valor educativo* se persigue una ventaja, aunque aquí no necesariamente tiene que ver con aquello que se pueda considerar como una ventaja competitiva. Lo que en educación se trata es de aportar elementos de crecimiento y mejora dentro de un mismo proceso, es decir, mientras en las cadenas de valor de las organizaciones empresariales se trata de analizar todo aquello que agrega valor a un producto, en ésta se trata de un trabajo. Desde la peculiaridad de cada función, que aporta elementos de valor para que los alumnos puedan conseguir, y hacerlo con más facilidad, los logros educativos que deben alcanzar de acuerdo con su nivel de educación.

En estas cadenas se puede observar que todos los involucrados en el ejercicio educativo tienen una misión específica que cumplir; sin embargo, de no llevar a cabo su trabajo de forma correcta, el de la siguiente función se verá afectado. Por tanto, el aula le aporta a la escuela las necesidades del usuario final del servicio, el alumno, la escuela brinda el apoyo y las herramientas necesarias al docente para el cumplimiento de su encomienda. Pero al mismo tiempo reporta sus aciertos y necesidades a la supervisión, quien debe de cuidar que se cumpla con los requerimientos legales y académicos al tiempo que realiza las gestiones para que sus escuelas tengan todo aquello que deben dar a sus docentes.

La idea es que todos los procesos que pasan desde el ejercicio del director encargado de la correcta implementación de la educación, hasta lo que hace el profesor frente a grupo, tengan una corresponsabilidad y cooperación para tener como objetivo final el mayor aprendizaje de los educandos. En los casos que se analizan se

aprecia que esta condición aparece como un eje rector de todo aquello que se emprende y que distingue de elementos muy claros dentro de su propia cadena de valor.

Primero, las actividades fundamentalmente educativas. Éstas se pueden catalogar como aquellas que tienen un impacto directo en los alumnos y son todas las que parten desde el diagnóstico y la evaluación educativa, esencialmente se llevan a cabo por el docente y aportan a trabajos más amplios, como el directivo o de supervisión.

Segundo, se pueden encontrar las actividades de gestión. Éstas son de un corte más administrativo, que impactan de manera indirecta en los alumnos, pero son contundentes respecto a la vida y desarrollo de las escuelas y en general del sistema educativo. En su gran mayoría son desarrolladas por aquellas personas que tienen a su cargo los trabajos de dirección y supervisión; también se pueden encontrar aquí todas aquellas actividades que se realizan para alcanzar los objetivos y metas propuestas.

Por último, están las actividades de evaluación o retroalimentación. Éstas dan soporte para el inicio de los ciclos o procesos de mejora, existen de forma interna y externa y generalmente dan luz sobre los avances o retrocesos en aquellos objetivos que se han trazado en cada proyecto educativo. También pueden ser vistas como actividades de soporte, sólo que de lo que se trata aquí es de conocer el grado de innovación que se obtiene y su efectividad; puede ser catalogada como el margen entre lo que se ha tenido que hacer y desarrollar para conseguir un determinado logro educativo y la efectividad de dichos esfuerzos.

La propuesta de las *cadena de valor educativo* resulta pertinente como un modelo de aplicación general para analizar sistemáticamente las actividades relacionadas con el hecho educativo en todos sus momentos y etapas. Otra particularidad es que los procesos en la educación detonan la creación de cadenas educativas, buscan aportar elementos para el crecimiento de todo el sistema, educativamente se busca cambiar el entorno a través de la contundencia y el éxito de las acciones que se desarrollan. Y, por último, la educación busca añadir valor para todos los elementos que conforman su cadena a partir del trabajo en conjunto que se lleva a cabo.

Como se puede observar, la propuesta busca rescatar todo aquello que en educación se realiza con el fin de hacer la experiencia educativa de los alumnos un proceso de mayor impacto y con mayores niveles de éxito. Sin perder de vista que el objetivo último de la educación es el estudiante, los sujetos de estudio entendieron la importancia que conlleva la concatenación de ideas para hacer más fácil la obtención de resultados favorables; reconocen lo trascendental que resulta compartir experiencias y han desarrollado un efectivo sistema de mejora constante.

Finalmente, los hallazgos llevan a afirmar que el grado de éxito con el que cuenta cualquier elemento que se desarrolle dentro del sistema educativo, no puede ser visto como algo que pasa de manera aislada o que ocurre por obra de la casualidad, esto es producto de un gran número de factores que se conjugan; el éxito en la labor docente implica un grado bastante alto de colaboración entre autoridades, docentes, directivos y padres de familia. La propuesta de las *cadena de valor educativo* pretende poner en la mesa de discusión una herramienta que ayude para replicar en algunos otros espacios y momentos de la educación un proceso que ha comprobado su efectividad, que puede ayudar a la mejora y documenta una curva de aprendizaje considerable en la solución de problemas complejos en contextos adversos.

Se reconoce que para que se puedan detonar estos encadenamientos debe existir un círculo virtuoso en donde todas las funciones educativas involucradas reconozcan en sus colegas la posibilidad de aprender y poder mejorar. Desde lo que la investigación logró documentar, la función directiva cumple un papel bastante importante, al ser ésta la que se convierte en bisagra y vínculo entre las dos funciones restantes, lo que no quiere decir que las otras dos no tengan una importancia relevante, lo que sí es que distingue esta peculiaridad. La cadena también se distingue por ser de forma cíclica y no lineal, donde la retroalimentación es constante entre todos los elementos estudiados.

Desarrollar estas cadenas implica la adopción de un nuevo estilo de trabajo por parte de cada uno de los niveles educativos inmiscuidos, caracterizados por la colaboración constante y el reconocimiento de las experiencias con las que se cuenta. Advierte la importancia de activi-

dades macro que impacten positivamente en el aula, pero también encuentra en las actividades micro, desde el salón de clases, aportes para el desarrollo de procesos exitosos de mejora; por tanto, existe una sistematización de lo que se trabaja para conseguir impactos transversales en todos los niveles escolares que se atienden.

Las cadenas de valor educativo encuentran un diferenciador radical para alcanzar el éxito cuando todos los involucrados se sienten parte del proyecto, ven al proceso de mejora como una herramienta que cobra importancia por lo que debe de conseguir y no por el proceso mismo; la inclusión es un elemento constante, de ahí la importancia de los diagnósticos personalizados, pues favorece una mayor comprensión de las necesidades a las que se enfrentan los maestros, las problemáticas de los niños y la visión de debe tener la planeación; la evaluación es vista como algo que ayuda a mejorar y proporciona un detonante en los proyectos, nunca se toma a ésta como algo punitivo.

Todos los trabajos parten desde la realidad particular a que se enfrentan, entienden al contexto como algo que es cambiante y, aunque adverso, se trabaja con él, para su transformación; se busca lograr una trascendencia de lo que se enseña y convertir los conocimientos en herramientas para la vida.

Las cadenas de valor educativo no tratan de poner un valor a la práctica docente, directiva o de supervisión escolar, lo que aporta es el descubrir qué es aquello que genera valor e impacta en la educación de los niños. Es como un modelo de caso exitoso que descubre nuevos conocimientos y tiende a la innovación educativa al servicio de mayores aprendizajes, tanto para los alumnos como para quienes trabajan en el sistema educativo. Se trata de crear un sistema de valor, al ser la educación una actividad donde intervienen un gran número de personajes y actores. La propuesta resulta una herramienta útil para determinar qué es lo que aporta cada una de las actividades a la que le sigue, aglutina cuáles son aquellas prácticas que llevan a considerar como exitoso un caso de estudio y rescata la aportación de lo individual en procesos más complejos.

Las estrategias que se analizan a través de las cadenas de valor también distinguen elementos muy claros en ellas; éstas inician gracias al liderazgo del sujeto de estudio, pues por el empuje

que imprimen en la función, llevan a los demás a involucrarse en los trabajos. La forma en la que se ejerce dicho liderazgo, tanto como para iniciar un proyecto de mejora escolar o como para estar abierto a ideas nuevas y frescas que son susceptibles de desarrollar, desempeña un papel que trasciende y se convierte en factor de éxito. Todos los sujetos de estudio mostraron una diferenciación en su trabajo que también se vuelve importante, ya que cada una de las funciones atiende y cuenta con responsabilidades diferentes que las restantes; por ello, encontrar estos rasgos significó una ventana de oportunidad para clarificar hasta dónde se encuentra el grado de influencia para tener o desarrollar cada uno de ellos. También concentran los esfuerzos en un objetivo en común, todo lo que se debe realizar tiene que estar enfocado en el logro académico de los alumnos. Así, las cadenas de valor educativo se distinguen por:

- Hay en ellas un pensamiento estratégico que ve a futuro y toma en cuenta todas las opciones posibles para la solución de los problemas a que se enfrenta de una mejor manera.
- Desarrollan un valor agregado a la educación desde cada una de las funciones que intervienen, pero pensando en que esto agregue valor a la totalidad de los servicios educativos.
- Las cadenas de valor educativo ayudan en la curva de aprendizaje de los involucrados en el proceso educativo, pues sistematizan todos los conocimientos que producen y las experiencias previas.
- Favorecen la creación de círculos de mejora.
- Buscar qué es aquello que agrega valor en el servicio educativo y puede ser replicado en cualquiera de las funciones que intervienen en ella.

El estudio de casos exitosos en educación a través de la investigación ha aportado elementos para poder considerar a esta nueva propuesta como una herramienta que puede ser trasladada a todo el proceso educativo en su conjunto; si bien en esta ocasión dio cuenta de cómo se puede ser exitoso y el impacto del éxito en otros, también podría colaborar para encontrar elementos que no están siendo correctamente aplicados en la tarea educativa y poder hacer las modificaciones que sean pertinentes.



## A modo de conclusión. Componentes transversales de éxito en la práctica educativa

**D**espués de profundizar sobre los hallazgos más relevantes descritos en los apartados anteriores, se plantean siete ejes transversales que son los que el equipo de investigación determina como las recurrencias encontradas en todos los casos estudiados. Son los que, finalmente, se consideraron los factores de éxito más relevantes, aunque seguramente no los únicos que pueden ser principios rectores de las buenas prácticas educativas.

### Concepción educativa

*Gloria Margarita Panduro Loera*

En la satisfacción de sus necesidades básicas, la persona cuenta con la cultura social universal, pero al desempeñar sus tareas cotidianas, en un acto de autonomía, construye sus propias teorías y ajusta los modelos conocidos a lo largo de su proceso de formación. Las concepciones hacen posible la sistematización de conocimientos por su carácter dinámico, operativo e instrumental. Sirven también como puntos de anclaje en la apropiación de otros saberes, pues se constituyen como la base y el medio por el cual ocurren las asociaciones e interpretaciones de la nueva información (Arbeláez, 2018).

Esto quiere decir que aun cuando se cambie de función laboral en el ámbito educativo, la perspectiva sobre el objetivo se conserva, tal como se pudo identificar en los tres casos ligados entre docente, directivo y supervisora. Sin embargo, una concepción puede evolucionar al tiempo que se construye un nuevo conocimiento, va pasando por las diferentes etapas del desarro-

llo mental hacia una mayor complejidad. Esta evolución se va dando a medida que se adquieren nuevos conocimientos y por las relaciones que se entablan con otros individuos del colectivo, cuya comunicación afecta las mutuas concepciones (Arbeláez, 2018).

En cuanto a las concepciones sobre su hacer, los docentes refieren buscar continuamente una respuesta a sus necesidades en el aula; en contraste, los directivos ponen énfasis en la tarea que tienen de garantizar la calidad educativa a través de insistir en el significado de las acciones planeadas.

Al analizar las fuentes de la concepción educativa, los docentes muestran una articulación muy fuerte con la profesión elegida; así, sus actuaciones no están desvinculadas de sus primeras intenciones como docentes, es decir, educar a los alumnos para lograr en ellos seres íntegros como ciudadanos capaces de enfrentar con talento e inteligencia las dificultades que su medio les imponga. El concepto de educar que muestran los docentes del estudio no solo se orienta a los alumnos que reciben la acción directa de su parte, también se cristaliza en el trabajo colegiado como espacio de planeación, evaluación y seguimiento de las acciones; procesos que promueven la formación de todo el personal que se involucra en la escuela. En su ejercicio docente el profesor se formula preguntas cuyo contenido se refiere a cómo orientar sus acciones. Estas preguntas, al igual que en el proceso científico desencadenan un proceso cognitivo de construcción y comprensión, un modo de funcionamiento comprensivo, en respuesta a un campo de problemas (Arbeláez, 2018).

Son cuatro las condiciones presentes en este componente: la responsabilidad profesional, conciencia de la trascendencia de su práctica educativa —ya que su hacer se encuentra ligado a su proyecto personal—, la constitución de la identidad docente, y el uso de la mediación. A continuación se explica brevemente cada uno.

*Responsabilidad profesional.* Los docentes y directivos exitosos hacen de su práctica una actividad gratificante, relevante para las situaciones laborales que se puedan presentar. La perspectiva sobre la mejora escolar no se limita a su propio trabajo, se hace extensiva a los demás miembros de su comunidad educativa. La responsabilidad para llevar a buen puerto a sus estudiantes o docentes se refleja en la organización de las actividades de forma consciente, desde la planeación hasta los ambientes en que se llevarán a cabo. Los docentes en particular refieren saber hacia dónde dirigen sus intenciones educativas:

- Especifica con claridad los propósitos del curso o lección.
- Toma ciertas decisiones en la forma de ubicar a los alumnos en el grupo, en este caso el trabajo en equipo.
- Explica con claridad a los estudiantes la tarea y la estructura de meta.
- Monitorea la efectividad de los grupos.
- Evalúa el nivel de logros de los alumnos y ayuda a discutir, que también hay que colaborar unos a otros.

Valora la experiencia y se considera que la misma práctica le ha dado mejor comprensión de su responsabilidad social y en relación con los aprendizajes de los alumnos. Son además autodemandantes en la forma como llevan los procesos y la comprensión de las dificultades inherentes a su función.

Es también patente el apoyo incondicional fuera de las instituciones, en horarios extraclase según las necesidades de otros docentes que se los solicitan, independientemente que no pertenezcan a su entorno laboral. Esta característica se asume ligada a un proyecto personal en el que no sólo importa el crecimiento personal sino el de los demás. Por lo tanto, no sólo es un desarrollo profesional individual y acotado a la institución en la que se labora, sino que se encuentra ligado a un proyecto que rebasa incluso la fron-

tera institucional, incluye a toda la comunidad educativa; todos los involucrados en el proceso de mejora comienzan a hacer cambios positivos en su propia práctica.

*Conciencia de la trascendencia de su práctica educativa.* La conciencia se observa como base en los principios para educar. Los docentes han desarrollado la conciencia en el sentido de que todas las esferas de su vida están relacionadas, y que su ser, impacta. La conciencia es entendida como el conocimiento que los seres humanos deben tener en relación con sus actos, esto es, que son y están conscientes del impacto y trascendencia de cada una de las acciones. Saben que, si las cosas se hacen bien, siempre se pueden hacer mejor; hacerlo bien es sencillo, esforzarme un poco más es mi tarea, eso hará la diferencia. Esta postura entre el ser y el hacer también influye en las prácticas inclusivas y las estrategias para atender la diversidad independientemente de las dificultades, condiciones y retos de gestión que impliquen atender las necesidades para alcanzar los objetivos propuestos por las escuelas y zonas escolares.

*Constitución de la identidad docente.* La identidad es un proceso por el que los individuos se van definiendo a sí mismos en interacción con otros. Los docentes y directivos en su mayoría reconocen haber creado su identidad docente, individual o colectiva desde la formación inicial, en el ejercicio cotidiano de su actuación y su función, en los propósitos que orientan sus actuaciones futuras y en las relaciones con sus pares y con las personas de la comunidad educativa que fueron muy importantes para delinearla.

La manera en que los profesores forman su identidad profesional está influida, depende y se basa en la existencia e interacción con otros. Es el espacio propicio para la construcción identitaria, toda vez que dicha interacción exige acentuar semejanzas y diferencias en función de referentes *externos* sobre los cuales puede discernir cómo se siente acerca de sí mismo, o ponderar su autovaloración y conocimientos propios, pero al mismo tiempo indagar respecto de cómo lo perciben sus estudiantes, pares y directivos. En síntesis, son los otros significativos y/o próximos quienes en el día a día insuman al docente de argumentos y relatos que le permiten construir una narrativa respecto de quiénes son, éste último aspecto es base

para realizar ajustes pertinentes y efectivos a su práctica. Es claro que generar procesos identitarios favorece de la misma forma a la permanencia del alumnado y al arraigo de los profesores.

*El uso de la mediación.* Los procesos de mediación se desarrollan en el trabajo colaborativo con los demás docentes, con los miembros de la comunidad educativa y a través de las estrategias que favorecen a los alumnos en el aula. Los docentes logran identificar las necesidades de los demás y tratan de establecer un clima de disposición al trabajo con profesionalismo. Implica mediar al realizar preguntas y dar el tiempo necesario para compensar dudas y la falta de comprensión de los contenidos curriculares, sin menospreciar el esfuerzo de cada uno. Mediar también, al ceder ante situaciones para no aumentar el conflicto, pero no por eso perder el objetivo.

En concreto, las concepciones sobre el hecho educativo permean la cultura de la mejora escolar, entendiendo por cultura escolar:

[...] el conjunto de supuestos, creencias y valores que predominan en una organización y que operan en ella ya sea de forma inconsciente o semiconsciente, con características como compromiso, implicación activa y positiva, trabajo colaborativo y coordinación y cohesión de los docentes (Murillo, 2007: 337).

Esto armoniza su ser docente con su hacer profesional, ya que dentro del trabajo colegiado en las sesiones del CTE, llegan a proponer lecturas y estrategias para motivar la reflexión de la práctica educativa y favorecer el aprendizaje de los alumnos.

## Aprendizaje de los alumnos

*María Isabel Sañudo Guerra*

Centrarse en los logros específicos de los alumnos es la clave del éxito de un programa educativo, ya que “las escuelas que mejor lo hacen [es] porque entienden que el aula es el núcleo del cambio” (Hargreaves y Fullan, 2014, en Murillo y Krichesky, 2014: 87). En este sentido, se observa un trabajo colectivo en la misma dirección y un fin común en los casos estudiados: la educación y la mejora de los aprendizajes. Son profesores

que tienen altas expectativas de sus estudiantes, exigen, dan tareas para la casa, fomentan la creatividad y desafían intelectualmente a los alumnos, las interacciones en el aula se basan en un clima cálido de trabajo se sienten cómodos con los estudiantes. Los alumnos aprenden a través de la experimentación directa con el objeto del conocimiento, es decir, los llevan a que manipulen las diversas herramientas de mediación, para que los estudiantes observen, pregunten, expliquen, busquen soluciones y expresen sus ideas, hallazgos o conclusiones. Promueven el desarrollo del pensamiento, la regulación de las emociones y la socialización mediante la participación interactiva de los alumnos. En fin, propician en los alumnos la participación comprometida en su proceso de aprendizaje.

La investigación dio cuenta de que los alumnos aprenden mejor cuando trabajan en equipo, cuando existen determinadas formas de interacción en el salón de clases que contribuyen a que los alumnos desarrollen formas de enfrentarse a las tareas escolares que ayudan a mantener el interés por aprender. Las alumnas y alumnos no trabajan aislados y las tareas que realizan no constituyen eventos sin relación alguna entre ellos. El desempeño asistido entre pares es frecuente como estrategia dentro del trabajo colaborativo en el aula.

Esta promoción individual y colectiva en el grupo se refuerza mediante cuestionamientos que lleven a construir su propio aprendizaje significativo en donde hay que explicar problemas, generar discusiones, explicaciones, entre otros aspectos. En los docentes se observa una estructura del proceso de aprendizaje cooperativo:

- Especifica con claridad los propósitos del curso o lección e incluso somete la planeación a discusión en el grupo.
- Toma ciertas decisiones en la forma de ubicar a los alumnos en el grupo, en este caso el trabajo en equipo.
- Explica con claridad a los estudiantes la tarea y la estructura de meta.
- Monitorea la efectividad de los grupos.
- Evalúa el nivel de logros de los alumnos y ayuda a discutir, que también hay que colaborar unos con otros.

Los efectos en el aprendizaje de los docentes, directivos y asesores técnicos pedagógicos que integran los casos, parten de preocuparse por conocer el entorno y las situaciones particulares de los alumnos. El docente es consciente de que debe interiorizarse de los problemas que afectan a cada uno de los alumnos y por consecuencia a su grupo. Estas historias de vida resultan de vital importancia para la creación de ambientes de aprendizaje propicios. El desarrollo emocional en el aula es un elemento indispensable para el aprendizaje de los alumnos, ámbito en el que el docente es considerado como exitoso. Se puede decir que

Los cambios motivacionales en los alumnos suelen estar asociados a los mensajes que les transmite el docente por medio del lenguaje verbal y gestual, así como mediante sus actuaciones y en especial, por la formación que les da sobre su empeño. Estos mensajes pueden centrarse en los resultados, así como el proceso de aprendizaje (Alonso, 1991).

La mira siempre es el logro de los aprendizajes esperados, en cualquiera de los ámbitos de organización de las actividades; establecer los tiempos, la forma de evaluarlos, los recursos necesarios con anticipación, garantizar los materiales y definir los espacios adecuados para la situación de aprendizaje planeada. El diseño de proyectos de enseñanza específicos es usual en el caso de los docentes que además toman en cuenta los estilos de aprendizaje de sus alumnos.

Su práctica es estructurada y centrada en los alumnos; preparada y planificada, con objetivos claros que se comunican a los estudiantes, organización de los contenidos en unidades secuenciadas, uso de material de ejercicio que requiere respuestas creativas de los estudiantes, inclusión de actividades de estudio independiente, control regular del progreso de los estudiantes con retroalimentación inmediata. Sistematizan la planeación estableciendo claramente la apertura, desarrollo y cierre de cada segmento de la clase, así como también hacen uso de nuevas herramientas como el diario de campo e instrumentos de evaluación (diseño de listas de cotejo y rúbricas).

Elaboran programas específicos con adecuaciones curriculares que se llevan a cabo muchas veces en una extensión del horario de clases para favorecer el acompañamiento a los alumnos que

presentan rezago educativo. Éste es un factor a favor de la diversidad de problemáticas educativas que enfrentan los alumnos. Realizan cambios en los espacios áulicos más adecuados a sus necesidades, espacios diferentes a las aulas que permiten que los alumnos tengan oportunidades distintas y complementarias para su aprendizaje. Cada una de estas estrategias se ha ido incorporando en su cotidianidad de forma más consciente.

Es evidente que existe una preocupación especial porque los educandos mejoren su rendimiento académico y van de la mano con valores y competencias que les sean útiles a lo largo de su vida. Sin embargo, existe también una muy importante línea de trabajo para con aquellos que muestran algún tipo de rezago educativo, capacidad distinta, o presentan actitudes de violencia escolar, entre otras, para ellos existe un trato personalizado que involucra a la escuela, los padres de familia e instancias especializadas en el área.

Estos docentes, gracias a sus prácticas exitosas, cuentan con el respaldo de los padres de familia y sus comunidades educativas. Fomentan espacios para que los padres se involucren en el aprendizaje de sus hijos, colaboren en su educación y les apoyen para alcanzar los objetivos educativos que se plantean, pero también se cuenta con proyectos particulares en donde las familias pueden participar con la escuela, más de corte recreativos o culturales pero que poco a poco van generando sinergias, “la comunidad puede ‘entrar’ a la escuela a través de proyectos que invitan a las familias u otros agentes de la comunidad a participar de alguna propuesta o programa en concreto” (Murillo y Krichesky, 2014: 82).

Los directivos de las escuelas deben tener presente la ruta de mejora escolar y el seguimiento a las planeaciones, evaluaciones y los insumos pertinentes, dando un amplio margen para decidir el diseño curricular y organizativo de cada docente, puesto que su mayor preocupación son los resultados de los alumnos y generar un buen clima en el plantel. El análisis de los resultados en el aprendizaje de las pruebas estandarizadas como Planea es especialmente usado por directores y ATP como elemento organizador y de consenso para la formación continua y la planeación de mejores estrategias globales de mejora. Por lo tanto, se establece una relación más dinámica y

congruente entre la evaluación y la planeación fundamentada, argumentada en concordancia con las evaluaciones del Servicio Profesional Docente. En este proceso es fundamental la autonomía que tiene el docente por parte del directivo de la escuela, pues le permite tener una plena libertad y flexibilidad en la toma de decisiones respecto a lo que desea implantar en su grupo. Esto coincide con los elementos que Murillo (2007) relaciona con la eficacia y mejora escolar.

Hay un constante intercambio de estrategias, “tú cómo enseñas” que ha favorecido la integración de metas desde los primeros hasta los últimos grados escolares del nivel educativo, incluso pensar a futuro en los niveles subsiguientes. Incluyen el componente de apoyo, colaboración y capacitación del cuerpo docente como uno de los elementos esenciales para conseguir procesos exitosos. “Educar es, en última instancia, contribuir al proceso de socialización-personalización del individuo, procurando que su integración en un determinado modelo de sociedad se realice en condiciones óptimas” (Campos, 2011: 134).

## Relaciones, interacciones y clima escolar

*Laura Marcela Gueta Solís*

Hablar de relaciones, interacciones y clima escolar es mencionar aspectos que se dan por entendidos o son situaciones poco enunciadas dentro de lo que sucede en el aula de clases. Las relaciones escolares se centran en las condiciones educativas que propician bienestar o malestar en estudiantes y maestros, y se asocian a vivencias de éxito escolar, ya sea en el desempeño académico o psicosocial. Existen muchos factores que deben ser analizados para comprender qué pasa en la experiencia educativa, la implicación de los actores, los procesos, escenarios y contextos. En estas líneas se intentará englobar todas aquellas características, pautas y situaciones que hacen que los centros escolares sean benéficos y propicien relaciones exitosas en los actores educativos.

Las escuelas en las que se centra esta investigación tienen características consideradas transversales y que versan sobre tres ejes: relaciones, interacciones y clima escolar. Se recupera desde el análisis de los casos estudiados que las escue-

las y los actores muestran preocupación por mejorar las relaciones personales dentro del ámbito escolar.

Esto ha llamado la atención de la comunidad respecto a las relaciones saludables, ya que tienen una clara idea de crear espacios en donde se involucre la comunidad a través de actividades de formación ciudadana para retomar valores, hábitos y actitudes que favorezcan una mejor convivencia y permitan que el aprendizaje de los alumnos se centre en un ambiente sano. Esta afirmación coincide con la aportación de Murillo (2014) cuando menciona que se trata de aprendizajes que incidan directamente en el desarrollo de la comunidad como tal. Este aspecto se centra en las relaciones que la escuela entabla con la comunidad educativa que, finalmente como lo menciona Schmelkes (1994), es beneficiaria de la educación.

Asumir una visión circular de las interacciones permite ver la interrelación que se da entre los resultados académicos y psicosociales en relación con el desarrollo afectivo, por lo tanto es necesario tener en cuenta de qué manera se puede propiciar un adecuado desarrollo emocional en los niños y en el personal docente; además, como lo manifiesta Desatnik (2010), será importante reconocer cómo todo lo que el estudiante hace en la escuela tiene una consecuencia en la experiencias y en la construcción de sus emociones.

Las interacciones que se efectúan dentro de los centros escolares exitosos van más allá de una relación de trabajo, ya que intervienen en ellas la comunicación, la reciprocidad, los vínculos afectivos, las pláticas informales y el permitir la escucha activa de todas las partes: directivos, supervisores y estudiantes. Es decir, las interacciones se centran en el reconocimiento del otro como persona que supera el plano profesional. Así, se da una retroalimentación continua entre experiencias escolares, sociales, académicas, y emocionales en la persona y entre las personas. Las escuelas con climas escolares favorables se caracterizan por un diálogo horizontal, con empatía y un trato respetuoso y cálido, los docentes y alumnos de estas escuelas se sienten escuchados, tomados en cuenta y en un ambiente seguro que les permite expresar sus opiniones sin juicios.

En estos colectivos a las personas se les llama por su nombre, brindan palabras de aliento, ayu-

da mutua y halagos que enaltecen las acciones positivas y benéficas que se realizan en pro de los alumnos y la comunidad educativa. Parten de la premisa de que trabajan con y para personas que merecen el mejor trato, el esfuerzo del otro y la calidez diaria. Con la intención de propiciar un clima armónico durante el proceso educativo se comparten experiencias con las que se pueden descubrir cualidades personales y colectivas para la mejora del ambiente en el aula. Los docentes propician estrategias con la intención de que los alumnos convivan, conversen y aprendan del otro, además de que se reconozcan como seres valiosos y únicos.

Vale la pena mencionar que los estilos de afrontamiento definidos como los pensamientos, actitudes que las personas tienen para afrontar situaciones estresantes, ya sea para controlar, minimizar, eliminar, o tolerar el estrés, según Desatnik (2010) permiten el diseño de estrategias de intervención favorable. En este caso, las escuelas tienen un estilo basado en la emoción, que se caracteriza por modificar los pensamientos negativos o redirigirlos para buscar estrategias de intervención; se modifican hasta lograr una mirada apreciativa y potencializadora. Por lo tanto, estas escuelas se caracterizan por tener apertura al cambio, disposición para ayudar al otro, promover la empatía y centrarse en mantener las relaciones sanas en pro de la convivencia escolar.

Estos colectivos docentes reconocen a la persona como alguien que piensa, siente y actúa, y por tal motivo priorizan las relaciones sociales, que incluyen escuchar al otro, recibir opiniones, asumirse como uno más del grupo, vivir de manera permanente en comunidad. Ven en los padres de familia unos aliados y hacen uso de los recursos que tienen para incluirlos en actividades comunitarias que los acerquen a la escuela con la intención de crear redes de intercambio, crecimiento y desarrollo escolar. Los compañeros de estas escuelas se apoyan unos a otros, aceptan opiniones y tienen disposición por aprender, existe comunicación eficaz, directa y clara.

Los docentes de los casos mencionados promueven el clima escolar, entendido éste como la organización profesional donde existe colaboración en la que participan las familias y los estudiantes, y que promueve un trato respetuoso entre los niños y aprecio por los otros. Éste es el

que finalmente permite a los estudiantes sentirse tranquilos y seguros, y genera un ambiente favorable para el aprendizaje.

Las interacciones con los docentes y docentes alumnos dan cuenta que el clima escolar está relacionado con el manejo de la disciplina, es decir, a la manera en que los estudiantes responden a las reglas y normas de la clase y la productividad dentro del salón (Pianta y Hamre, 2009). Cuando los alumnos logran expresar y reconocer las emociones en sí mismos y en los otros, están adquiriendo gradualmente empatía con sus pares y autorregulación en algunos contextos y situaciones, se puede decir que se está trascendiendo a la inteligencia emocional. Esto con la intención de que los niños aprendan en un ambiente agradable y sean felices, como lo manifiesta Goleman (1996).

Por tanto, las escuelas exitosas promueven un clima escolar que favorece el desarrollo de dichas habilidades. Con esta mirada en el proceso educativo, se puede observar que en el ámbito escolar hay una confluencia de diversos círculos que se relacionan y participan activamente en él. Por tanto, hablar de relaciones, interacciones y clima escolar está vinculado a crear un espacio relacional propicio para aprender en el que cada uno se sienta valorado, reconocido, atendido y escuchado.

Las escuelas de esta investigación coinciden en que la mejora del clima escolar en las aulas repercute positivamente en todos los aspectos relacionados con la escuela, el profesorado y el alumnado. Inversamente, un clima escolar inadecuado contribuye a una disminución del rendimiento académico del alumno. Influir negativamente en el adecuado desarrollo social del alumno puede, incluso, disminuir la motivación del profesorado. Tener al centro esta perspectiva que reconoce a las relaciones entre las personas y contextos, permite que la escuela sea el vínculo positivo entre el aprendizaje y la formación de la persona.

## **Responsabilidad ética profesional**

*Sandra Cristina Machuca Flores*

Este componente establece la relación que existe entre las prácticas educativas exitosas, la responsabilidad ética profesional y su asociación con las

acciones concernientes del contexto y el aprendizaje de los estudiantes.

La ética es un tema de actualidad que comienza a sonar en las corrientes humanistas de educación; se refiere a la capacidad del ser humano para decidir qué hacer en beneficio de su mejor vivir. “De modo que parece prudente fijarnos bien en lo que hacemos y procurar adquirir un cierto saber vivir que nos permita acertar. A ese saber vivir, o arte de vivir si prefieres, es a lo que llaman ética” (Savater, 1991: 17). Pensar éticamente lleva a la reflexión de que los actos humanos no son aislados y surgen de marcos de referencia históricamente resueltos fundamentados en una ideología de una sociedad que busca logros comunes.

La educación, en términos generales, atañe al aprendizaje de las técnicas culturales, de uso, producción y comportamiento, mediante las cuales los individuos viven en sociedad y son capaces de “dar razón” del otro y de sí mismos. Ética es la ciencia rectora del fin y de los medios para llevar a la persona a un estado de convivencia ideal (Hernández, 2010). Es así como la educación alude a la ética como una forma de mejorar la convivencia en un sistema común. La cuestión ética se manifiesta imperativa, emerge del interior del individuo como la conminación de un deber; pero también se deriva del exterior: la cultura, creencias y normas de una comunidad (Morin, 2006).

En síntesis, la ética general es aquella que se refiere a los principios universales del actuar humano (valores, diferencia entre bien y mal, libertad, responsabilidad, acto humano). Entonces, la ética profesional aplica los principios de la ética general a situaciones particulares o coyunturales, según sean sus coordenadas espaciotemporales (Artavia, 2011). Partiendo de estas relaciones, la ética profesional tiene que ver con las acciones que se derivan de una práctica centrada en la responsabilidad que genera el conocimiento que enmarca una profesión.

Los docentes, directores, supervisores y asesores técnicos pedagógicos deben asumir y promover los principios legales y éticos inherentes a su función y al trabajo educativo. Deben asumir las actitudes deseables para el ejercicio de su función por medio de diversos instrumentos, tales como el diálogo respetuoso, la responsabi-

lidad y la honestidad a la tarea conferida (SEP, 2017). Esta afirmación está enmarcada en las dimensiones de los perfiles, parámetros e indicadores que establece cada función lo deseable y evaluable. Sin embargo, vale la pena destacar cómo se resuelven estas prácticas en lo cotidiano, cómo se identifican y qué impacto tienen en el aprendizaje de los alumnos.

En la presente investigación se logra caracterizar la práctica educativa de docentes de nuevo ingreso, promoción a supervisores, asesor técnico pedagógico y directores de educación básica. Dentro del marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar, la responsabilidad es vista como un valor que tiene que ver con las decisiones que se toman basadas en la conciencia del individuo en conjunto con el conocimiento que la profesión le confiere, y de cómo se asumen las consecuencias de éstas. Se reportan a continuación afirmaciones derivadas de los hallazgos de los casos investigados que tienen que ver con la responsabilidad ética profesional que ejercen en su función.

En las entrevistas de recomendantes se destaca que en la parte laboral los sujetos estudiados son trabajadores con mucha disposición, demuestran ser respetuosos de las normas, responsables de su trabajo y colaboran activamente en las juntas de Consejo Técnico Escolar aportando estrategias con los docentes más experimentados y acercándolos a nuevas formas de trabajo, estimulando el trabajo colaborativo entre docentes. Además, se hace hincapié en que se apegan a la norma y son celosos del cumplimiento de las prioridades educativas y la normalidad mínima escolar.

Cuando se habla de responsabilidad en los casos de éxito no sólo se refiere a las cuestiones de entrega de documentos o llegadas puntuales, sino que se destacan manifestaciones de responsabilidad y ética cuando usan su conocimiento para dar seguimiento y monitoreo a las situaciones de aprendizaje en sus alumnos, el trato humanista hacia los estudiantes con frases de aliento, así como la dedicación a actividades de impacto a la comunidad que complementan la misión de la escuela, como es la alfabetización de algunas madres de familia por parte del docente en horas extras, así como la implementación de escuela para padres. Otra manifestación

es el compromiso que demuestran al participar activamente en los CTE en la que dan propuestas y ejercen un liderazgo compartido al apoyar a los compañeros que presentan mayores dificultades. El sentido de pertenencia que generan es importante para la comunidad, es un rasgo que incide en las formas de comunicación y negociación básica para el buen funcionamiento de los colectivos escolares, así como la sensibilidad para comprender que no todos van al mismo ritmo ni se tiene la misma formación. En este sentido la responsabilidad ética está relacionada con el ejercicio del liderazgo. En casos específicos de directivos se observa que generan empatía con la comunidad, sin dejar de lado el cumplimiento de las normas emitidas por su autoridad. Por consiguiente, no sólo son conocedores de los reglamentos, sino que los aplican, en un marco de rendición de cuentas.

En los casos de directivos, ATP y supervisores, se nota una organización planeada cuando participan en los CTE y tienen una comunicación efectiva en la asesoría y acompañamiento a las escuelas en un ambiente de confianza. Son responsables en su trabajo, lo que genera beneficios a la comunidad educativa, como la culminación de proyectos emprendidos para la mejora, el puntual seguimiento a cada uno de los acuerdos y constante monitoreo. Esto ha generado que los compromisos se cumplan, especialmente los que se consensúan en el CTE.

En cuanto a la realización de proyectos de los docentes de promoción, se vieron culminados cada uno de ellos. En los casos de directores, el constante monitoreo, seguimiento y rendición de cuentas generó un ambiente de certidumbre ante la comunidad educativa por lo que en las escuelas que contaban con poco alumnado aumentó la matrícula. En casos de supervisores y ATP el beneficio se ve en la comunidad específica de docentes, pues se generaron dentro de la asesoría y el acompañamiento círculos y ambientes de aprendizaje donde los docentes se ven más comprometidos a la mejora de las prácticas.

Cabe mencionar que en los casos de docentes frente a grupo los resultados de los aprendizajes de los alumnos se logran visualizar a menor plazo. Por ejemplo, se constató de manera clara en los casos de docentes de primer grado, se vio culminada la adquisición de la lectoescritura en

sus estudiantes. Es importante destacar que la formación académica que constantemente tienen demuestra un compromiso por mejorar en sus funciones, además de aportar tiempo extra. Esto es por el grado de conciencia que han desarrollado, es decir, no se visualizan como estar sólo como asalariados por jornada, sino como profesionales de la educación.

## Formación y desarrollo profesional

*Gloria Margarita Panduro Loera*

Los docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos que conforman los casos exitosos comparten algunos componentes que caracterizan su práctica como un conjunto de acciones exitosas. La formación continua y permanente es uno esos componentes y se refiere a las actividades que han desarrollado paralelamente a sus funciones en la escuela. Sin embargo, no la consideran algo ajeno a las mismas, es al mismo tiempo respaldo y justificación, motivación y expectativa profesional y personal. En todos los casos desde las funciones de docencia hasta las de supervisión, está presente este elemento que cada uno considera indispensable para su trabajo y su crecimiento.

Respecto a la tarea de formarse, Ferry (1990: 43) señala que “no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”. Este autor pone de manifiesto que es un proceso de desarrollo individual que permite adquirir o perfeccionar capacidades. Señala el aspecto reflexivo de este proceso que se desarrolla a través de interacciones con grupos. Y destaca tres características:

- Es una formación doble, en el sentido de que el oficio de enseñante exige una formación profesional.
- Es una formación profesional, aunque el estatus profesional de los enseñantes no está establecido claramente y en ocasiones es discutible.
- Es una formación de formadores, es decir, que funciona en un segundo nivel, intentando formar sujetos autónomos que sean capaces de elaborar un proyecto educativo propio.

Así, se encuentran referencias propias y de las personas recomendantes que describen los procesos de formación por los que han transitado los maestros que conforman los casos. En particular, los docentes buscan prepararse constantemente, primero como una iniciativa personal y actualmente con relación a favorecer los aprendizajes de sus alumnos. Otros casos muestran deseos de superarse, a partir de encontrarse en ambientes que estimulan la continuidad en la formación docente.

En el camino de formación permanente que se exige a los docentes, cada uno construye su saber en un acto de voluntad y esfuerzo personal, teniendo plena conciencia de hacer cambios fundamentales sobre cómo piensan y aplican sus estrategias de aprendizaje. Los docentes tienen inquietudes relacionadas con considerar si están dando lo mejor a partir de las necesidades de sus alumnos. Buscan innovar, y los resultados de lo que obtienen con sus grupos lo comparten a sus pares o en el colectivo docente. Se capacitan en los cursos que ofrece la Secretaría de Educación y si lo que requieren se encuentra en otros espacios de formación, no dudan en acudir a ellos.

Formarse es también una condición para de logro para los demás, es el caso de algunos de los directivos que saben que deben ser ejemplo para motivarlos, incluso para impulsarlos a concursar por otras promociones del Servicio Profesional Docente.

La formación continua provoca un efecto de seguridad por el saber, de tener la confianza en estar actualizado, y brindar a los demás acompañamiento a través de compartir las herramientas conceptuales y aportes bibliográficos cuando se requiere. Esto es más evidente en el caso de los directivos, supervisores y asesores técnico-pedagógicos, pero también se observa en los casos de los docentes en un apoyo y acompañamiento entre pares.

Es común la afirmación de que se encuentran “en proceso de aprender” y que “reconocen sus limitaciones”, y ciertamente reconocen muchos de los casos, las dificultades que implica en lo personal transformar sus prácticas a partir de lo que van aprendiendo. Su preparación se hace evidente y se reconoce en las sesiones de capacitación y de trabajo tanto en las escuelas como en las de zonas escolares por la calidad de

sus participaciones, análisis y reflexiones sobre la práctica educativa.

En los incentivos para la formación de los directivos se observan dos factores importantes: la posibilidad de promocionarse a otras funciones ligadas a los nuevos esquemas del servicio profesional docente, y la capacitación recibida por otras instituciones de educación superior y universidades que en convenio con la Secretaría de Educación Pública apoyaron la formación de directivos y proporcionaron otras perspectivas de análisis sobre la educación básica.

La formación es continua por medio de diplomados y cursos relacionados con la estructura curricular de los niveles educativos y, en los casos que ostentan el posgrado, se relacionan frecuentemente con las maestrías de intervención en la práctica, aunque no de manera exclusiva puesto que se encontraron casos con estudios universitarios en leyes, humanidades y psicología en los tres niveles de educación básica.

Con frecuencia su formación se ha nutrido de las oportunidades para reproducir los cursos que se diseñan de actualización y capacitación docente, esto quiere decir que no sólo toman cursos, sino que también en algunos de los casos han sido diseñadores y asesores de cursos en las escuelas, zonas escolares e incluso a nivel del estado. Un elemento inherente a la formación continua y permanente es la tecnología, sus usos y aplicación para actualizarse, compartir y promover la formación a través de blogs, dispositivos móviles y redes sociales, es un recurso presente en todos los casos. La amplia formación le ha permitido a la mayoría elaborar estrategias diversificadas respecto a los sujetos con quien desde su función deben atender.

La formación finalmente está ligada con el compromiso y el proyecto personal, en el sentido de prever las necesidades que se presenten; por lo tanto, los docentes exitosos normalmente no esperan a que salgan, de vez en vez, las convocatorias que oferta la Secretaría; estos maestros están diariamente en su búsqueda formativa. La vocación va acompañada del compromiso y por lo menos en los casos a los que se ha dado seguimiento, destaca el trato humano, tanto de los docentes con sus alumnos como de los directivos y asesores con los docentes bajo su responsabilidad. En el caso de los directivos la normatividad

se ejerce a través de una autoridad positiva y en el mejor de los casos se considera como elemento ético profesional, con la finalidad de hacer conscientes a los demás de la trascendencia de su labor educativa. El compromiso ético se expresa, más que como obligación, como motivación y es intrínseca; en la acción educativa los docentes asumen su responsabilidad de manera natural y es un aliciente para mejorar en su función de manera permanente.

Fuentealba & Imbarack, (2014) señala que el compromiso de los docentes generalmente se expresa en tres dimensiones: compromiso con la escuela, compromiso con la enseñanza y compromiso con los estudiantes. Este compromiso depende del objeto de interés del profesor y los espacios en los cuales está dispuesto a realizar una mayor inversión de tiempo y energía. Sin embargo, no se puede negar que el compromiso no surge espontáneamente, es parte de una concepción de lo que es ser docente, de lo que es trabajar para otros, para el aprendizaje mutuo y por lo tanto se establece un fuerte enlace con las concepciones.

### **Liderazgo distribuido en un contexto pedagógico**

*Fabricio René Orozco Sánchez*

En este apartado se caracteriza la práctica de los sujetos de investigación en términos de sus facultades como líderes y el impacto de ese liderazgo en el buen desempeño de sus funciones, ya sean de docencia, dirección, supervisión o asesoría técnico-pedagógica. Éste es el tercer factor de buenas prácticas, y a continuación se detallan los hallazgos que dan cuenta de dichas prácticas de liderazgo.

No es el liderazgo visto de manera genérica, sino que se muestra una forma específica llamada liderazgo distribuido. Está basado en una cultura en la que el funcionamiento y la gestión escolar se comprometen implicando a todos los miembros de la comunidad, donde lo más importante es aprovechar todo el potencial de los conocimientos, habilidades y actitudes de las personas. Este perfil de liderazgo tiene ciertas características que en el presente estudio han

podido ser identificadas y se relacionan con el desempeño exitoso de los sujetos de investigación en cada una de sus funciones. Dichas prácticas están asociadas a:

- La planificación y a la capacidad para resolver problemas.
- La promoción de cambios en la cultura organizacional.
- La formación de los sujetos y al manejo de las relaciones humanas.
- El trabajo colaborativo y a una visión donde lo pedagógico es lo más importante.

*Prácticas de liderazgo asociadas a la planificación y a la capacidad para resolver problemas.* Toda estrategia que pretenda motivar una sinergia a favor de la mejora y la eficacia en una institución implica que quien asume el liderazgo tenga conocimiento pleno del contexto en el que se llevarán a cabo las acciones. El diagnóstico, es decir, el conocer el estado de las cosas para que a partir de las particularidades del entorno se lleven a cabo acciones de mejora, es una práctica común de los sujetos de esta investigación. Saber dónde se está parado permite dimensionar los retos, asumirlos con responsabilidad y diseñar metas factibles.

Como ya se describió, el Consejo Técnico Escolar es el escenario propicio para sentar las bases de un liderazgo distribuido. Las responsabilidades se comparten, se identifican los problemas, se exponen las posibles soluciones, se establece el plan de acción, y todo esto a través de un ejercicio de colaboración donde es fundamental el conocimiento y reconocimiento de las capacidades y experiencia de cada uno de los miembros del consejo. Es una comunidad académica donde el liderazgo para la atención de un problema particular no necesariamente lo asume el que porta el nombramiento de director, sino aquel a quien por su experiencia, capacidad y talento es quien puede brindar mejores resultados.

*Prácticas de liderazgo asociadas a la promoción de cambios en la cultura organizacional.* En un modelo de liderazgo distribuido, además de la importancia de contar con metas comunes, también es necesario un cambio en la cultura organizacional que facilite el proceso de mejora continua. Dicho cambio cultural implica, entre otras cosas, que los miembros de la organización fun-

damenten sus acciones en conceptos tales como el respeto, el compromiso, el aprendizaje, el trabajo colaborativo, el buen humor, la empatía, enfrentar retos, asumir riesgos, entre otros. La mayoría de los casos estudiados consolidan su figura de líderes en el tipo de comunicación que establecen con los demás miembros de la comunidad educativa, la cual se basa en el lenguaje asertivo, la solidaridad y la empatía. Esto implica el establecimiento de relaciones basadas en el respeto y el conocimiento en común de los intereses y necesidades de cada miembro del colectivo.

El interés por generar cambios en la cultura escolar encuentra su argumento principal en la actual política educativa, donde la calidad de la educación centrada en el máximo logro de los aprendizajes de los alumnos demanda de los maestros cambios sustanciales en el ejercicio de sus funciones. En este sentido, un primer cambio está en la concepción de lo que es un servicio educativo de calidad, el cual consiste en la responsabilidad que el colectivo tiene para hacer realidad el derecho que los alumnos tienen de aprender. Una nueva cultura que exige, además de sus obligaciones profesionales, el compromiso ético de una actualización y formación continua que consecuentemente genere propuestas de innovación que fortalezcan el proyecto educativo.

Además, crear la cultura de evaluación educativa en el aula, pero también institucional donde el resultado de dichas evaluaciones sean insumos para la mejora. La evaluación se convierte en un proceso al servicio del aprendizaje y la mejora continua, un proceso formativo, no sólo un ejercicio de medición y contrastación de resultados en relación con los objetivos y las metas planteadas.

*Prácticas de liderazgo asociadas con la formación y manejo de las relaciones humanas.* En un liderazgo distribuido la máxima prioridad son las personas. En desarrollo personal y profesional, su estabilidad emocional, laboral y la consolidación de un sentido de pertenencia que sea gratificante y movilice desde el interior los esfuerzos individuales que, a su vez, se reflejen en lo colectivo. Es un liderazgo de corte humanista y participativo donde se toma en cuenta la opinión de los demás y se aprovechan los talentos, es compartido, integrador y centrado en el desarrollo

personal. Así, un liderazgo exitoso requiere de la empatía y el respeto por los demás.

El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más de una comunidad, asumido por distintas personas según sus competencias y momentos. En esta nueva visión la principal tarea del director es desarrollar la propia capacidad de liderazgo de los demás, estimulando su propio talento y motivación (Murillo, 2006).

La personalidad de los docentes sujetos de esta investigación revela una posición humanista ante la toma de decisiones. Para ellos es importante establecer un clima de cordialidad que facilite la comunicación entre sus compañeros. Además, hay una tendencia a expandir los niveles de comunicación generando redes de trabajo con otras escuelas. Un aspecto importante en el perfil de un líder es su capacidad para tomar decisiones y que éstas brinden la certeza de que generarán un cambio institucional positivo o, en su caso, sean las pertinentes en la resolución de un conflicto. Es parte de un compromiso ético independientemente de la función que se desempeñe: la capacidad de tomar decisiones y el adecuado manejo de los conflictos.

Así, el tipo de liderazgo identificado en cada uno de los casos tiene características enfocadas en el fortalecimiento de un clima laboral donde los docentes disfrutan su trabajo y se comprometen con el proceso de mejora, pero además desarrollan estrategias para una buena relación con los padres de familia. Entienden que los padres de familia —ahora en su condición constitucional de agentes miembros del sistema educativo nacional— son un factor importante en la mejora del servicio educativo y la consolidación de proyectos institucionales de carácter curricular y extracurricular.

Son líderes competentes cuyo principal atributo es la comunicación efectiva y la capacidad de escucha que permite generar empatía y convencimiento de las propuestas que plantean. Además del factor actitudinal, son docentes en constante capacitación con una trayectoria que evidencia su historia profesional, un perfil de sujeto preocupado por desarrollar sus habilidades, aumentar sus conocimientos y actualizar sus saberes para enfrentar con solvencia la nueva función a la que fueron promovidos.

Otro aspecto relacionado con su formación es que poseen un amplio conocimiento de las leyes, reglamentos y acuerdos para ejercer su función. Conocen la literatura y dominan los textos del currículo vigente. Cuentan con una formación académica sólida, con posgrados, diplomados y certificaciones. Les interesa seguir aprendiendo, pero sobre todo les interesa aplicar lo aprendido.

*Prácticas de liderazgo asociadas al trabajo colaborativo.* La actual política educativa centrada en la calidad de la educación demanda líderes académicos convencidos de que las cuestiones pedagógicas son las más importantes en el ejercicio de sus funciones. Todo esfuerzo, idea o proyecto debe estar enfocado en fortalecer los procesos de mejora que logren consolidar el máximo nivel de aprendizaje de los alumnos y la calidad del servicio educativo.

Dicho liderazgo pedagógico se pone de manifiesto en los Consejos Técnicos Escolares, donde las acciones van más allá del requisito de dar cumplimiento a una guía o la entrega de un producto, se trata de generar debate y diseñar propuestas a través de la identificación de los problemas que dificultan la acción pedagógica y la autonomía para resolverlos en colectivo. En este sentido, un rasgo fundamental en el perfil de un líder es la capacidad de poder imprimir la motivación en el colectivo para consolidar el trabajo en equipo, promoviendo la participación, escuchando las opiniones de todos, respetando las ideas y sacarles el mejor de los provechos. Las ideas no se imponen, se dialogan, se encauzan hacia su mejor uso.

En un liderazgo distribuido, el trabajo en equipo es visto como una oportunidad de crecimiento para todos. Es un ejercicio democrático donde la suma de voluntades facilita el cambio y la transformación educativa, que, en consecuencia, se refleje en los aprendizajes de los estudiantes.

## Cultura para la mejora

*Laura Marcela Gueta Solís*

Comprender los factores que llevan al éxito de las instituciones educativas es un proceso com-

plejo que permite realizar una reflexión de cómo están funcionando las escuelas desde adentro y lo que implica para las mismas dar resultados educativos a la sociedad. Educar no sólo es aprender, es comprender y asignar significados desde una postura individual que, en relación con el otro, cobra sentido. Enseñar a nuestros semejantes y aprender de ellos es pieza clave de la educación. Por lo que la escuela que mejora se caracteriza por el deseo de atender a la comunidad educativa.

A su vez, hablar de mejora en las escuelas se centra en transformar la realidad. Una escuela hace referencia al proceso de transformación en conjunto, es decir, un centro escolar cambia sólo si cambian los docentes, para lo cual es básica su formación y el desarrollo e institucionalización de la mejora.

Según Murillo:

[...] la cultura de la mejora se puede considerar como base de todos los procesos de cambio, a lo que se pudiera decir que responde a distintos factores [...] presión interna para la mejora, autonomía de los centros educativos, visión compartida, buena disposición para convertirse en una organización de aprendizaje, colaboración de las universidades y centros de formación docente, historia de mejora, propiedad de la mejora, compromiso y motivación, liderazgo, estabilidad del profesorado, tiempo dedicado a la mejora (Murillo, 2004: 348-351).

Las escuelas y los casos que aquí se presentan coinciden en los aspectos que se mencionaron y tienen convergencia entre ellos, ya que cuentan con una perspectiva de la mejora institucional compartida. Es decir, tienen como prioridad la mejora de los aprendizajes de los niños, realizan un diagnóstico y en su ruta de mejora escolar incorporan acciones en colectivo que permitan a los niños aprender de forma permanente. Tienen un nivel de participación comunitaria alto y se comunican de forma efectiva con las instituciones, autoridades educativas locales y con los padres de familia. Comparten objetivos comunes y fomentan la innovación. Al respecto, Murillo (2004) manifiesta la importancia de la satisfacción y motivación del personal del centro, la toma de decisiones y la necesidad de compartir valores, fines y objetivos, además de la importan-

cia de favorecer la relación entre compañeros y fomentar la innovación.

En este estudio se observa que cuando un centro escolar, con las características antes enunciadas, está inmerso en una cultura de la mejora continua, tiene un diagnóstico que se basa en las necesidades de los niños y responde a ellas desde una postura abierta, sistemática, argumentando las decisiones con fines educativos y bajo principios normativos vigentes. Además, los docentes que están dentro de una cultura de la mejora son comprometidos con su propia formación, se caracterizan por ser estudiantes permanentes, cuentan con maestría, especialidad y diplomados o cursos que les apoyan en las áreas de oportunidad que consideran requieren apoyo. Son centros escolares que identifican el proceso de crecimiento de quienes los rodean, tienen motivación intrínseca por mejorar y dan acompañamiento permanente con congruencia, liderazgo compartido, claridad y profesionalismo. Se asumen como líderes y se involucran en el proceso de mejora continua.

Los líderes escolares: supervisor y director, dan autonomía a las escuelas, los visualizan como tomadores de decisiones, líderes y no seguidores, proponen una visión y realizan consenso al tomar decisiones. Tienen altas expectativas de los colectivos docentes y son acompañantes de los procesos que se llevan en la escuela. Igualmente fomentan el aprendizaje de todos los integrantes, lo que implica que el colectivo unifique la aplicación de estrategias, pero de forma diversificada, es decir, que responda a las demandas y los intereses de los niños de forma particular. Murillo (2004) expresa que la autonomía está relacionada con muchos ámbitos educativos: los objetivos (qué aprender), los medios (cómo aprender), la organización (que incluye la contratación y despido del personal, la gestión y la administración) y el financiamiento.

Por otra parte, un centro escolar que está inmerso en la cultura de la mejora concibe a la evaluación como una herramienta permanente que da luz y dirección a los procesos que se llevan a cabo en la escuela por tal motivo; realizan evaluaciones internas y autoevaluaciones que permiten contrastar con las evaluaciones externas con la intencionalidad de crear un diagnóstico e implementar nuevas estrategias, dinámicas o

herramientas que favorezcan el aprendizaje; se puede decir que estos centros tienen una visión de la mejora como un proceso dinámico, continuo y permanente, como parte de la vida cotidiana.

Murillo (2004) esclarece que la evaluación es una valoración del porqué se requiere mejorar, incluye valoraciones externas o internas y culmina cuando se ha realizado el diagnóstico para dar paso al planteamiento de objetivos y planificación de actividades para la mejora. No sin destacar que los procesos son cíclicos y la evaluación está de forma permanente a lo largo de los distintos procesos escolares, enfatizando que los alumnos son quienes están directamente beneficiados con estas metas y objetivos; “el centro de una escuela que mejora son los alumnos, no las prácticas de enseñanza, ni el currículo, ni la gestión, que sólo cobran sentido en función del objetivo principal” (Murillo y Krichesky, 2014: 76).

Llama la atención que las escuelas y los docentes de los casos presentados tienen la capacidad para poder desarrollar metas que atiendan a la generalidad, pero que de manera diferenciada hacen que cada escuela sea un ente independiente y se atienda de acuerdo con sus propias características y problemáticas; “enfatar que las condiciones propias de cada centro deben tenerse muy en cuenta a la hora de diseñar y desarrollar procesos de mejora” (Murillo y Krichesky, 2014: 73).

La conjugación de estos elementos logra hacer que la fortaleza de los procesos de mejora sean aún más sólidos, ayudan al éxito de la gestión de la supervisión y se convierten en elementos de transformación tanto para el aula, el centro y en este caso la supervisión. “La investigación sobre eficacia escolar ha aportado claras evidencias de cuáles tienen que ser las características tanto del centro como del aula que resultan esenciales para el incremento de los resultados del alumnado” (Murillo, 2004: 354).

Para que un proceso de mejora pueda tener éxito, siendo éste analizado desde la lupa que nos brinda el marco comprensivo de la mejora escolar, es indispensable que en la institución escolar, para el caso la supervisión escolar, se cuente con una cultura para la mejora escolar. “La cultura de la mejora se puede considerar como la base de todos los procesos de cambio”

(Murillo, 2004: 348), así, cuando no se logra implantar dicha cultura en el colectivo los esfuerzos que se realicen al respecto podrán llegar a ser infructuosos, cansados y generar diversos roces o inestabilidad laboral en los planteles escolares; en nuestro caso de estudio pudiera llegar a tener efectos doblemente negativos, tanto en los directivos de la zona como en los docentes que integran el cuerpo académico de las escuelas.

Entonces, tan importante como la investigación sobre los procesos de mejora resulta ser el conocimiento acerca de la cultura de mejora y, aunque no son objeto de estudio en esta investigación, los factores que pueden constituir esta cultura sí resultan de vital importancia. Conocer cómo o en qué grado se dispone de ella, el efecto que causa en el aprendizaje de los alumnos o cuáles han sido las resistencias, es fundamental cuando se trata de poner en marcha algún proceso de mejora.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Álvarez, J. M. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. Biblioteca para la actualización docente. México: SEP.
- Arbeláez, L. R. (2018, 11 de febrero). *En el reconocimiento de las concepciones docentes se encuentra el camino del mejoramiento continuo de la calidad docente*. Recuperado de <https://www.uv.es/arbelaez/v2n210reconocimientodeconcepciones.htm>
- Arenas, M. V., y Fernández de Juan, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la Educación Superior*, 38(150): 7-18.
- Argos, J., y Ezquerro, P. (2014). *Liderazgo y educación*. Barcelona: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Artavia C., E. R. (2011). Ética profesional docente: Un compromiso pedagógico humanístico. *Humanidades: Revista de la Escuela de Estudios Generales*, 1(1): 7.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Servicio de Publicaciones Universidad de Valencia.
- Bazdresch, M. (1998). Las competencias en la formación docente. *Educar. Revista de Educación*, núm. 5. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/pdf%20docs/formaci%20primaria/publicacions/las%20competencias%20en%20la%20formaci%20docente.%20bazdresch,%20m.pdf>
- Bodrova, E. y Leong, J. (2004). *Herramientas de la mente*. México: Pearson.
- Bruner, Jerome. (2000). *La educación. Puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Calzada, M. (2016). Aprender y enseñar en contextos de violencia. Una experiencia en cuarto año de primaria. *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos, INEE*, núm. 5, septiembre-diciembre, pp. 83-89. Recuperado de <http://www.INEE.edu.mx/images/stories/2016/blog-red/red05pdf.pdf>
- Cámara de Diputados. (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*. México: Secretaría de Servicios Parlamentarios.
- Camarillo, J. (2006). Factores de éxito y/o fracaso en la implementación del proyecto de la gestión en la escuela primaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3): 84-107.
- Campos Barrionuevo, B. (2011). *Mejorar la práctica educativa. Herramientas para optimizar el rendimiento de los alumnos*. España: Wolters Kluwer.
- Canedo, C. (2018). *Prácticas educativas innovadoras. Experiencias para documentar y compartir*. México: Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. Recuperado de <http://publicaciones.INEE.edu.mx/buscadorpub/p1/d/422/p1d422.pdf>
- Carrasco, M., Montero, R., y Ortiz, C. (2017). Relación tutora como estrategia innovadora en la práctica educativa del asesor técnico pedagógico. *Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (Comie)*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2264.pdf>
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. Ciudad de México, México: Biblioteca para la Actualización del Magisterio/SEP.
- Castro Monge, E. (2010, diciembre). El estudio de casos como metodología de investigación en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de Administración*, 1(2): 31-54.
- Cepeda, C. (2006). La calidad en los métodos de investigación cualitativa: Principios de aplicación

- práctica para estudios de casos. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, núm. 29, pp. 57-82.
- Cisneros, E., Barrera, M., y Canto, P. (2007). *El portafolios como instrumento de evaluación docente*. México: Edith J. Cisneros-Cohernour, María Elena Barrera Bustillos, y Pedro J. Canto Herrera (eds.).
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2014). Recuperado de [www.coneval.org](http://www.coneval.org)
- Consejo Nacional de Población (Conapo). (2010). Recuperado de [http://www.conapo.gob.mx/es/conapo/indices\\_de\\_marginacion\\_publicaciones](http://www.conapo.gob.mx/es/conapo/indices_de_marginacion_publicaciones)
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. (2015). *Programa de Promoción en la Función de Incentivos en la Educación Básica*. México: autor.
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. *Thinking and Learning Skills*, núm. 1, pp. 209-239.
- Delgado, L., González, M., Sánchez, E., y Casellas, M. (2015). Ingreso al servicio docente. En A. Santos del Real, y A. Delgado, *Los docentes en México. Informe 2015* (pp. 126-152). México: INEE.
- Desatnik, O. (2009). *Las relaciones escolares*. México: Castellanos Editores.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2012). *Perfil de egreso en Licenciatura en Educación Primaria Plan 2012*. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios/perfil\\_egreso](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/perfil_egreso)
- Domínguez, D. S. (2010). Religión y construcción simbólica de territorios identitarios urbanos en la ciudad de Guadalajara: El Bethel y Santa Cecilia. *Cuicuilco*, núm. 49, pp. 265 y 266.
- Espino, M. (2012). El éxito profesional del docente de educación secundaria. *Memoria Primer Congreso Internacional de Educación "Construyendo inéditos viables", Área Temática 5: Formación y desarrollo profesional de docentes, 1517-1535*. Recuperado de [http://cie.uach.mx/cd/docs/area\\_05/a5p31.pdf](http://cie.uach.mx/cd/docs/area_05/a5p31.pdf)
- Estrada, R. (2016). La multiplicación de las ventajas. *Líderes mexicanos*, pp. 60-63.
- Estrada, T. (2018). Factores de éxito de una escuela primaria en condiciones vulnerables en Yucatán. *Revista de Investigación Educativa, Tecnológico de Monterrey*, 8(16): 71-79. Recuperado de <http://riege.tecvirtual.mx/index.php/riege/article/view/463/300>
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Fuentealba J., R., e Imbarack, D. P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, núm. 40 (Especial), pp. 257-273. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>
- Galindo, L. (1998). *Técnicas de investigación. Sociedad, Cultura y Comunicación*. México: Pearson.
- Gather, M. (2006). La escuela en el corazón de los aprendizajes. *La supervisión en la educación básica para impulsar la mejora continua* (pp. 73-88). México: Secretaría de Educación Pública.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Globisens. (2017, 18 de marzo). Recuperado de: <http://www.globisens.net/why-globisens/labdisc-concept>
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/pnd.pdf>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, N. (2010). La teoría fundamentada y el estudio de casos. *Miríada*, año 3, núm. 5. El Salvador: Universidad de El Salvador-Facultad de Ciencias Sociales.
- González, N., Zerpa, M., Gutiérrez, D., y Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23): 279-309.
- Gradialle, R., y Caballo, M. (2016). Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria: Criterios de identificación y búsqueda. *Revista de Educación Contextos Educativos*, núm. 19, pp. 75-88. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2773>
- Grupo de Investigación "Intervención en el Desarrollo Psicológico". (2011). Autorregulación emocional y éxito. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, pp. 81-88.
- Gumbau R., M. G., y Nieto, S. A. (2001). Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias. *Proyecto Social: Revista de Relaciones Laborales*, núm. 9, pp. 13-24.

- Hargreaves, A., y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. España: Morata.
- Hernández, R. (2014). La práctica pedagógica de la matemática: El caso de profesores exitosos en educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 5(8) Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/5216/521651962008.pdf>
- Hernández, S. M. (2010). Educación y ética. *Sociología*, vol. 25.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, J., y Martínez-Garrido, C. (2013). Factores de ineficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1): 103-118. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art7.pdf>
- Iglesias, M., y Forneiro M., L. I. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: Dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(3): 49-70.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2010). Recuperado de [http://www.inegi.org.mx/rde/rde\\_02/rde\\_02\\_art10.html](http://www.inegi.org.mx/rde/rde_02/rde_02_art10.html)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de [http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/Escuela\\_Libre\\_Violencia/docs/factoresasociados6primariay3secundaria.pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/Escuela_Libre_Violencia/docs/factoresasociados6primariay3secundaria.pdf)
- . (2014). *Evaluación: El proceso de criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los concursos de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Media Superior y para la promoción a cargos con funciones de Dirección en Educación Media Superior, para el ciclo escolar 2014-2015*.
- . (2015a). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- . (2015b). *Reforma Educativa. Marco normativo*. México: INEE.
- . (2016a). *Informes institucionales*. Ciudad de México, México.
- . (2016b). *La educación obligatoria en México. Informe 2016*. México: INEE.
- . (2017). Escuela Primaria Ignacio L. Vallarta: Un oasis educativo, más allá de la reforma. *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos, INEE-7*, mayo-agosto, pp. 52-59. Recuperado de <http://www.INEE.edu.mx/images/stories/2017/Red7/Red07.pdf>
- Jerí, D. (2008). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. *Educación*, XVII(32), marzo.
- Juárez, E. (2017). Primaria Úrsulo Galván: Oasis tecnológico entre las escuelas públicas. *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos, INEE-8*, septiembre-diciembre, pp. 64-74. Recuperado de <http://www.INEE.edu.mx/images/stories/2017/red8/red08pdf.pdf>
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2014). *15. Buenas prácticas docentes. Experiencias pedagógicas premiadas en I Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes*. Ministerio de Educación del Perú/UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002294/229413s.pdf>
- Montesinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psico-perspectivas. Revista de la Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, núm. 2, pp. 105-128.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Santillana, Colombia: UNESCO.
- . (2006). El método 6. Ética. *Cátedra. Tiempo de educar*, año 10, segunda época, núm. 20, julio-diciembre, p. 256.
- Muñoz, P., y Muñoz, I. (2001). Intervención en la familia: Estudio de casos. En G. Pérez Serrano, *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: Aplicaciones prácticas* (pp. 221-252). Madrid: Narcea.
- Murillo, F., Hernández-Castilla, R., y Martínez Garrido, C. (2013). Factores de ineficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1): 103-118. Madrid: Rinace.
- Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21): 319-359.
- . (2006a). La eficacia escolar como pregunta. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29): 677-686.
- . (2006b). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), pp. 11-24.
- . (2007a). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Santiago: UNESCO.

- . (2007b). *Marco teórico de la investigación. Casos exitosos de la evaluación SPD*. Guadalajara, México.
- Murillo, J. (Coord.) (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC)/UNESCO.
- Murillo, J., Barrio, R., y Pérez-Albo, M. J. (1999). *La dirección escolar: Análisis e investigación*, vol. 136. Ministerio de Educación.
- Murillo, J., y Krichesky G. (2014). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1): 69-102. España: RINACE.
- Navarro, E. (Coord.), Jiménez, E., Rappoport, S., y Thoilliez, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. España: Universidad Internacional de la Rioja.
- Neyma, E. G. (2012). *El éxito profesional del docente de educación secundaria*. Primer Congreso Internacional de Educación. México.
- Onatu, G. (2013, abril). *Building theory from case study research: The unanswered question in Social Sciences*. Global Virtual Conference Workshop.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1996). *Recomendación relativa a la situación del personal docente*.
- . (2001). *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina*. UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Resumen ejecutivo*. OCDE.
- . (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*. OCDE. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- . (2018a). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- . (2018b). *Strong Foundations for Quality and Equity in Mexican Schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/888933405255-en>
- Padilla, W., y Ortiz, J. (2018). Efecto de la integración de las artes visuales en el desarrollo de la lectura y la escritura, en educación primaria. *Puerto Rico. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1): 73-93. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.005>
- Pajares, M. (1992). Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, pp. 1-35.
- Peña, M. (2015). *Contexto educativo de la escuela. Expediente de evidencias*. Documento de archivo de la Escuela Secundaria Técnica número 175.
- Pianta, R., y Hamre, B. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38(2): 109-119. doi: 10.3102/0013189X09332374
- Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. (2015). *Resultados 2015*. Recuperado de <http://201.175.30.178/planea/resultados2015/basica2015/r15bacct.aspx>
- Pozner, P. (s/f). *El papel de la supervisión en la mejora de la calidad de la educación*. Recuperado de [http://www.poznerpilar.org/biblioteca/el\\_papel\\_de\\_la\\_supervision\\_en\\_la\\_mejora.pdf](http://www.poznerpilar.org/biblioteca/el_papel_de_la_supervision_en_la_mejora.pdf)
- Puhakka, K. (1990). La teoría de los constructos personales de George Kelly y la psicología cognoscitiva. *Teorías de la personalidad*. <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2013/teo-per/12.pdf>
- Quintana, M., y Moreno. (2007). *Organización y dirección de los centros educativos innovadores: El centro educativo versátil*. España: McGraw-Hill.
- Quintero, J., y Sánchez, J. (2006). La cadena de valor. Una herramienta del pensamiento estratégico. *Telos*, 8(3). Maracaibo, Venezuela: Universidad Privada Dr. Rafael Bellosillo Chacaín.
- Raymundo, R. R. (2013). La reforma constitucional en materia educativa: ¿Una nueva estrategia para mejorar la calidad de la educación básica? En R. R. Raymundo, *La reforma constitucional en materia educativa: Alcances y desafíos* (pp. 123-140). México, DF: Instituto Belisario Domínguez/Senado de la República.
- Richardson, V. (1994). Conducting and research on practice. *Educational Researcher*, 23(5): 5-9.
- Ríos, A., y Ortiz, S. (2016). Coevaluación. Estrategia para fortalecer procesos de escritura. *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos, INEE-3*, enero-abril, pp. 82-86. Recuperado de [http://www.INEE.edu.mx/images/stories/2015/revista\\_red/final/Red05\\_Flip.pdf](http://www.INEE.edu.mx/images/stories/2015/revista_red/final/Red05_Flip.pdf)
- Rizo, F. M. (2008). *Avanza o retrocede la calidad educativa. Tendencias y perspectivas de la educación básica en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Robles, H., Rojas, R., y Ángeles, E. (2015). Estructura, tamaño y características generales de la planta docente. En A. Santos del Real, y A. Delgado, *Los docentes en México. Informe 2015* (pp. 15-52).

- México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Rodríguez, M. (2007). Orientación profesional y formación basada en el trabajo. Conceptos básicos y sugerencias para la intervención. *XXI. Revista de Educación*, núm. 9, pp. 15-33. Universidad de Barcelona.
- Romero, M. (2009, junio). *El estudio de caso como metodología para la mejora de la profesionalización y la calidad docente* (pp. 1-9). V Congreso de formación para el trabajo, 24-27 de junio de 2009. Granada.
- Sammons, P. (1998). Características clave de las escuelas efectivas. México: SEP.
- Sancho Gil, J. (2010). ¿En qué direcciones se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos años? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), octubre-diciembre, pp. 1093-1145. México.
- Sañudo, L. (2006). El proceso de significación de la práctica como sistema complejo. En Perales, R. (Coord.), *La significación de la práctica educativa*. México: Paidós.
- . (2013). Una experiencia sobre la transformación de la práctica educativa. En Campechano, J. (Ed.), *En torno a la transformación de la práctica educativa* (pp. 89-189). México: SNTE.
- Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel, pp. 93-94.
- Schmelkes, S. (1994). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. *Interamer*, núm. 32, Serie Educativa. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Un modelo de gestión para la supervisión escolar*. México, DF: SEP.
- . (2011a). Guía para la educadora. *Educación*. México: SEP.
- . (2011b). *Plan de estudios*. México: SEP.
- . (2012a). *Plan de estudios 2012*. México: SEP.
- . (2012b). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar*. México: SEP. Recuperado de [https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepre/plan\\_de\\_estudios/malla\\_curricular](https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepre/plan_de_estudios/malla_curricular)
- . (2013a). *La Evaluación nacional de logro académico en centros escolares*. México: SEP. Recuperado de [www.enlace.sep.gob.mx](http://www.enlace.sep.gob.mx)
- . (2013b). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*, núm. 23. México: SEP.
- . (2013c). Lineamientos para la organización y funcionamiento de la escuela de educación básica 2013-2014. México: SEP.
- . (2013d). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.
- . (2013e). *El Consejo Técnico Escolar: Una ocasión para el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela*. México: SEP.
- . (2014). *Orientaciones para establecer la ruta de mejora escolar. Educación Básica*. México: SEP.
- . (2015). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión*. México: SEP.
- . (2017). *Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica*. Coordinación Nacional Servicio Profesional Docente. Recuperado de [servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/.../lineamientos\\_sate](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/.../lineamientos_sate)
- Segovia, J. D. (Coord.). (2003). Asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 7(1-2): 97-106.
- . (2012). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Talavera, M. D. (2015). *Evaluación del conocimiento profesional del maestro mexicano*. México: Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.
- Tenti Fanfani, E. (2002). Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. *Prelac*, pp. 86-103.
- Torrecilla, M., y Javier, F. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21).
- Torres-Arcadia, C., y Rodríguez, C. (2018). Prácticas directivas exitosas como generadoras de conocimiento para apoyar la toma de decisiones de los administradores del sistema educativo. *Revista de Investigación Educativa, Tecnológico de Monterrey*, 8(16): 9-16. Recuperado de <http://riege.tecvirtual.mx/index.php/riege/article/view/453/292>
- Torres-Arcadia, C., y Villela, R. (2016). Habilidades en común de los directores escolares exitosos en México. Reflejo de liderazgo. *Kinesis. Revista Veracruzana de Investigación Docente*, año 1, núm. 1, pp. 49-60. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/297760429\\_Habilidades\\_en\\_comun\\_de\\_los\\_directores](https://www.researchgate.net/publication/297760429_Habilidades_en_comun_de_los_directores)

- escolares\_exitosos\_en\_Mexico\_Reflejo\_de\_liderazgo
- Ureta Morales, F. J., y García de León, J. (2010). Características profesionales y humanas de docentes exitosos. *Patria Grande, Revista Centroamericana de Educación*, 1(1).
- Vázquez, M. I. (2007). *La gestión educativa en acción: La metodología de casos*. ORT Universidad de Uruguay-Instituto de Educación.
- Vázquez, R. R., y Angulo, R. F. (2003). *Introducción a los estudios de caso. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Weiner, B. (Ed.). (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. General Learning Press.
- Wyatt, T. (1994). Education indicators: A review of the literature. *Document Resume*, núm. 95.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. (4ª edición). Thousand Oaks: Sage.
- Zorrilla, M. (Coord.). (2005). *Hacer visibles buenas prácticas. Mientras el debate pedagógico nos alcanza*. Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

# Anexo 1

## Reportes de casos de prácticas exitosas

### 1.1. Preescolar

#### 1.1.1A. Docente Ana Paulina Gómez Jiménez

María Isabel Sañudo Guerra

El centro de trabajo tiene como antecedente una problemática en la que se vieron involucradas tres de seis docentes que se encontraban frente a grupo y que por la naturaleza de los hechos durante el ciclo escolar 2015-2016 fueron retiradas del plantel, siendo sustituidas por tres docentes de nuevo ingreso al servicio, con lo cual se modifica la dinámica al interior de los grupos y el clima de trabajo mejora.

Para el ciclo 2016-2017, la directora y la supervisora de zona detectan prácticas exitosas en una de las docentes recién incorporadas que se encuentra frente a un grupo de tercer grado de preescolar. La docente logra en su aula que los padres de familia se integren y observen cómo sus hijos aprenden jugando, que están contentos de ir a la escuela, además fomenta la inclusión en el grupo.

#### Contexto

En relación con el contexto externo del plantel, éste se ubica en el fraccionamiento Parques de Tesistán, en la localidad de San Francisco de Tesistán, municipio de Zapopan, Jalisco. Zona Escolar: 70, Sector 01 Estatal. La comunidad cuenta con un total de 3,612 habitantes, de quienes un 56% es población económicamente activa en comercio establecido y comercio informal. De la totalidad de habitantes, el 99% habla español y 91% profesa la religión católica (Instituto de Información Estadística y Geográfica de Jalisco—IEEG—1, 2013). Respecto a la estructura de las

familias, 75% son nucleares y 25% monoparentales, en ambos casos se integran por tres o cuatro miembros.

En lo que se refiere al contexto interno, puedo mencionar que es un jardín de niños que está en una comunidad urbana, turno matutino y su organización es completa, con un horario establecido para atender a los alumnos de 8:50 a 12:00 horas. Al interior del colectivo docente existe una dinámica de interacción que permite desarrollar el trabajo escolar de forma colaborativa y en el que las docentes y el personal de apoyo se relacionan en un ambiente de respeto y mutuo reconocimiento de sus capacidades para un mejor desempeño de sus funciones.

Asimismo, en esta comunidad escolar está el Consejo Escolar de Participación Social (CEPS), lo que permite entablar una relación de colaboración y participación activa de los padres de familia con el personal del plantel para realizar acciones conjuntas en beneficio de los alumnos.

La estructura del personal está integrada por un directivo con estudios de licenciatura y maestría en educación, seis docentes con licenciatura, una docente de música egresada de la Escuela de Música de la Universidad de Guadalajara, una auxiliar de educadora con estudios de licenciatura en preescolar, dos intendentes con estudio de bachillerato terminado, todos ellos para atender a una población de 198 alumnos, 95 en segundo y 103 en tercero de preescolar.

El plantel fue construido *ex profeso*, con seis aulas didácticas, un salón de usos múltiples, una biblioteca, dos bodegas, dos direcciones, dos módulos con 10 sanitarios para niñas y niños, un patio cívico techado con malla sombra, cancha de fútbol, área de juegos infantiles, estaciona-

miento y áreas verdes. Cuenta con todos los servicios, como agua potable, luz, teléfono, Internet, etcétera.

El jardín de niños participa de Escuelas de Calidad (PEC) con recursos federales, lo que permite equipar y dotar al plantel de material e insumos que repercuten en beneficio de los alumnos; también cuenta con el Programa de Escuela y Salud (PES) impulsado por la Secretaría de Salud como un programa preventivo y de promoción de la salud en la población infantil. Por otro lado, también cuenta con el apoyo del Programa Escuela Verde (PEV) que instala un huerto escolar y un muro verde, el cual está a cargo de los alumnos, maestros y padres de familia. También cuenta con apoyos municipales: el jardín de niños está inscrito en la campaña para dotar de uniformes, zapatos y útiles escolares a los alumnos del plantel.

Dichos programas son apoyos que permiten reforzar la implementación de las acciones establecidas por el colectivo escolar en la ruta de mejora. Los acuerdos y compromisos que surgen en el Consejo Técnico Escolar (CTE) se realizan con la participación comprometida de las docentes y los miembros de CEPS que trabajan de manera solidaria por el logro de las metas y objetivos planteados.

En cuanto a las prioridades educativas establecidas en el ciclo escolar 2016-2017, es posible identificar los logros y áreas de mejora del colectivo escolar a partir de los resultados obtenidos en los procesos de evaluación de los siguientes rubros: a) deserción: los alumnos en un 87% permanecen en el plantel y 13% abandonan el jardín por cambio de domicilio; sin embargo, la población infantil va en aumento debido al incremento en la construcción de vivienda, situación por la cual la demanda de los servicios educativos en el jardín de niños al finalizar el ciclo escolar aumentó en lugar de disminuir y rezago; b) se tiene identificados a alumnos que tienen problemas de lenguaje, TDAH y un niño con el síndrome de Asperger. Se cuenta con el apoyo de los padres de familia, USAER y DIF.

En el contexto del aula, el grupo de 3º A está compuesto por 34 alumnos, de quienes 19 son niñas y 15 niños, su edad oscila entre los cuatro y cinco años. En el alumnado se presenta Nicolás, un niño que cursa por segunda vez el tercer

grado de preescolar, diagnosticado con el trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH); ecolalia, que es un trastorno del habla que se caracteriza por la repetición automática de las últimas palabras o sílabas de otra persona, y síndrome de Asperger, acude a una escuela para niñas y niños con autismo por parte del DIF y es atendido en el plantel escolar por personal de USAER (Unidad de Servicios y Atención para Escuelas Regulares). El 9.3% de los alumnos son hijos únicos y viven con sus padres, el 78.1% tienen hermanos y viven con ellos y con sus padres, el 9.3% viven con sus padres, hermanos y otros familiares (abuelos, tíos primos, etc.), el 3.1% viven sólo con su madre y la familia de ella y, por último, el 3.1% vive con tutores (abuelos y tíos). En cuanto a la economía de las familias, el 62.5% de ellas recae únicamente en uno de los padres, mientras que el 37.5% comparten las actividades laborales en el hogar. La escolaridad de los padres de familia se divide en: 36.3% aquellos que cursaron y terminaron una licenciatura, el 28.7% concierne a los que concluyeron su educación media superior, el 6% pertenece a los que dejaron trunca su licenciatura o preparatoria, y el último 28.7% atañe a los padres de familia que ultimaron su educación básica. La religión que profesan las familias: el 93.7% catolicismo, 3.1% cristianismo y 3.1% en la Iglesia de los Santos de los Últimos Días.

Es importante mencionar que al ingreso de la docente de quien se realiza el estudio de caso, hubo cambios de tres docentes, de quienes ingresaron porque obtuvieron su plaza en el periodo 2014-2015, como lo afirma la directora del plantel:

Cuando yo llegué aquí al jardín se cambiaron tres educadoras de los seis grupos, tres educadoras, entonces las muchachas con la juventud y la experiencia de las otras se combinó, entonces se dio una buena empatía entre el personal, hubo comunicación y hubo disposición de aprender de unas y otras (E1AD).

Era un jardín que no tenía directivo, llegaban directivos de paso, la dinámica con el personal era muy difícil (E1P2AD).

[...] se cambia al personal, cambian a tres de las educadoras, entonces las retiran a ellas y hacen una valora-

ción para ver nuevas maestras que acaban de adquirir su plaza (E1P5AD).

Como lo menciona la directora del plantel, de los seis grupos se cambian tres docentes, entre ellas la docente de quien se está siguiendo el caso; ella llega al jardín de niños y cambia la dinámica entre sus compañeras de trabajo y la relación entre los padres de familia con una apertura para escucharlos y con evidencias de que sus hijos e hijas aprenden, haciéndolos partícipes en dinámicas con el grupo, como se menciona a continuación con entrevistas de sus compañeras del jardín de niños y una madre de familia:

Al principio fue de, tú eres de las nuevas y nosotros somos de las viejitas, sin querer lo hacíamos claro, pero ahora que la he ido conociendo, se me hace un equipo muy bonito, porque todas se apoyan, no existe la envidia, porque si alguien tiene algún problema Pau dice “no te preocupes yo te ayudo”, ella ha logrado que formemos un solo equipo y nos apoyemos entre nosotros, “mira, si no te salió, haz esto”. Cuando ella llega cambia la relación del equipo por su forma de ser, valora el trabajo de cada una de nosotras y de los intendentes, siempre con disposición de ayudar si alguien lo necesita tanto laboral como personal. Tiene una energía que motiva (EACP5).

Tenemos buena relación ahora que se acaban de retirar las maestras que ya estaban, ella fue mi compañera en la Normal de Educadoras en la misma generación, ella es accesible con todas, a ella le gusta apoyar a las demás compañeras y eso es importante para el equipo de trabajo (EDAP3).

Nosotras llegamos juntas con lo del problema del jardín, nos citaron juntas en la Secretaría de Educación, ahí la conocí junto con la maestra de música y a partir de ahí empezamos a vivir el proceso juntas (EDMP4).

Nos dio apertura a los padres de familia de acercarnos con ella y comentarle lo que sea, como si teníamos alguna preocupación como papás o alguna inquietud, la maestra siempre fue muy abierta para escucharnos, muy paciente para explicarnos; recuerdo que le comenté que mi niña andaba como cansadilla, y al comentarle a la maestra, la niña tuvo una respuesta diferente, estaba más contenta, algo platicó con ella (E1MFP5).

Una de las actividades que nos involucró a los padres de familia fue que les contábamos un cuento a los niños, cada padre o madre de familia desarrollaba su creatividad para contar el cuento, algunos utilizaron títeres, otras ilustraciones, otros se disfrazaban; lo que ella nos pidió era que utilizáramos nuestra creatividad para contar el cuento, cuando me tocó a mí, me traje todos los peluches de la casa, me acompañaron a contar el cuento, mi esposo y mis otros hijos, no habíamos tenido cercanía con ninguna docente como con ella (E1MFP6).

En este estudio de caso se tuvieron dos informantes clave: la supervisora de la zona escolar y la directora, ambas coinciden en que su éxito radica en que crea un clima de confianza y respeto entre su colectivo escolar, resaltando los logros y avances de cada una de las docentes y siempre con disposición de ayudar, como lo menciona la supervisora:

Con sus colegas comparte experiencias y estrategias que resultan favorecedoras al aplicarlas en sus grupos, con los alumnos utilizar un lenguaje adecuado a su edad (P7E2S).

Asimismo, mencionan que los alumnos logran el aprendizaje con estrategias novedosas en lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y desarrollo personal y social, como se muestra a continuación:

Los indicadores visibles que pueden demostrar que ha tenido éxito es el avance que muestran sus alumnos, la capacidad de autorregularse, así como el desarrollo de sus habilidades y destrezas (P18E2S).

El proceso de normalización grupal que llevó las primeras semanas del ciclo escolar (P17E2S).

[...] no dejaba las planas como las otras maestras, y cuando menos acordé mi hija estaba leyendo y escribiendo, aprendió jugando, no con una presión, no como algo cansado. Tengo otro niño que estuvo en este jardín, pero tuve ese proceso de “mi mamá me mimó”, y me la pasaba diciéndole “aprende, mira la sílaba, jún-tala, etc.”, “mira cómo se arma, cómo suena”, es por eso por lo que noté la diferencia (P12EMF).

Recuerdo el de la fiesta de los 100 días, cada día repetían un número, iban avanzando por día los números,

cuando llegaron al 100 los alumnos hicieron una fiesta y eligieron el tema, recuerdo que fue de hadas y piratas, ella llegaba motivada y me decía: “mami, te voy a repetir los números que ya me sé”, ella sentía que tenía un objetivo al llegar al 100 y estaba motivada por aprender los números y escribirlos (P4EMF).

Como lo menciona Murillo (2011):

La mejora escolar debe ser entendida como un proceso complejo en el que se entrelazan factores pedagógicos, condicionantes políticos y circunstancias institucionales que afectan e inciden en las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Por eso se vuelve trascendental abordarla desde un enfoque ajustado a la realidad específica de la comunidad para así maximizar las posibilidades de éxito de cualquier emprendimiento de mejora educativa (p. 81).

### *La institución*

Los factores que han llevado al centro educativo a cambiar consisten en que la sociedad en general demanda una mejora educativa, como lo menciona la docente:

[...] las necesidades que presentan los alumnos, lo sociedad nos pide un avance en la educación, no sólo del gobierno, marchas en cosas negativas, sino en la ciencia y tecnología y el avance que tenemos como sociedad nos ha llevado al cambio, actualización, adquirir nuevas tecnologías y de una constante evaluación (EDP7).

[...] el cambio lo he asumido con capacitación, cursos dentro y fuera del sindicato, tú, como docente le pones de tu bolsa para estar mejor capacitado y algo muy importante, la retroalimentación entre docentes, compartimos, proponemos y sugerimos prácticas y experiencias educativas. (EDP9).

Las docentes dan poca prioridad a los campos formativos de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático al brindarles a los alumnos pocas experiencias significativas, muchas hojas didácticas sin sentido para ellos, sin intención educativa. De ahí la importancia de capacitarme más para que no pasara eso en mi práctica (EDP4).

La institución educativa está mandando a diferentes cursos para que las docentes estén mejor preparadas, como se menciona a continuación:

[...] en los jardines de niños nos están mandando a cursos de capacitación, recientemente he tomado dos, uno de autismo porque tengo un alumno con síndrome de Asperger, y otro de lectoescritura para potenciar el campo de lenguaje y comunicación (EDP5).

Los recursos económicos se obtienen a través de los padres de familia, a través de cuotas, kermés, como lo menciona la docente:

[...] la escuela tiene que buscar la solvencia de las necesidades de la escuela, con CAS, kermés, cuotas de padres de familia, el gobierno nos brinda un salario, infraestructura, sólo eso (EDP9).

En el Consejo Técnico Escolar comparte sus estrategias a las compañeras para lograr el aprendizaje de los alumnos en el centro escolar, como lo afirman a continuación la supervisora de zona y la docente:

[...] en los Consejos Técnicos Escolares, comparto resultados y áreas de oportunidad con el resto del colectivo y en espacios extraclase, así como en talleres o jornadas de actualización (P6E2S).

En el Consejo Técnico comparto las evidencias y las evaluaciones que tengo de los alumnos a mi cargo, también experiencias y tomo propuestas de otras compañeras, siempre y cuando se adapten a mis necesidades (EDP11).

La prioridad de la mejora del aprendizaje en la ruta de mejora escolar ciclo escolar 2016-2017 se detecta como problema o factor crítico que es necesario reforzar el trabajo en los campos formativos y enfocarse en el desarrollo integral de los alumnos, el objetivo es planificar y realizar de manera sistemática situaciones de aprendizaje retadoras; una de las acciones al iniciar el ciclo escolar fue elaborar un diagnóstico inicial para identificar los niveles de dominio en el desempeño de los alumnos y detectar de manera oportuna las fortalezas y áreas de oportunidad para posteriormente establecer las estrategias didácticas de acuerdo con las características y necesi-

dades de los alumnos. Otra prioridad importante es *convivencia sana y pacífica porque el problema o factor crítico es que en el jardín de niños se presentan situaciones con los alumnos en donde se manifiesta la necesidad de trabajar para construir un ambiente armónico y pacífico entre los miembros de la comunidad escolar.*

El objetivo es *lograr que los alumnos convivan en armonía durante su proceso educativo, para que adquieran valores y desarrollen una sana convivencia que repercuta en una mejor relación entre los miembros de la comunidad escolar.* Una de las acciones del plan de mejora, que por sugerencia de la docente en el Consejo Técnico Escolar, es *compartir experiencias escolares entre compañeros docentes para implementar estrategias con los alumnos, en donde cada uno descubra y manifieste sus cualidades y las de sus compañeros para la mejora del ambiente en el aula,* en la cual la docente inicia su clase con la estrategia “El héroe del día” al describir en una entrevista el diseño, la operación del plan de mejora del Consejo Técnico Escolar en el cual participa, como se muestra a continuación:

El diseño se llevó a cabo en el consejo intensivo de agosto, tomando en cuenta las necesidades del jardín, en base del año pasado, se ha llevado a cabo con planes de acción diferentes todos los meses, y se ha ido evaluando mes con mes (EDP14P1).

Una de las prioridades fue convivencia sana, que los alumnos tengan buenas relaciones interpersonales, y mi estrategia fue el héroe del día, en la que un alumno al día se viste o se disfraza de su personaje favorito, expone ese día ante el grupo las cosas que le gustan, las que le disgustan, quién es él, quién es su familia y lo que quiere ser de grande, de esta manera sus compañeros lo conocen un poco más, encuentran afinidades entre compañeros, han logrado mayor seguridad y confianza al hablar en público, he logrado autoestima, y nuevas relaciones entre pares (EDP14P2).

Esta estrategia la implementó la docente en el aula, logró que los alumnos se conocieran más, encuentren afinidades entre ellos, mayor autoestima y mejores relaciones ente pares, como se muestra a continuación en su práctica docente.

### La práctica educativa

La docente diseña situaciones de aprendizaje que tienen como principal característica el trabajo colaborativo que generan productos previamente definidos. Se establecieron categorías que surgen al analizar la práctica docente, como se muestra a continuación:

1. Autoestima y habilidades sociales.
2. Trabajo en equipo.
3. Interacción docente-alumno.

La docente diseña situaciones de aprendizaje que tienen como principal característica el trabajo colaborativo, que genera productos previamente definidos; elabora una estrategia a partir del inicio del ciclo escolar llamada “el héroe del día”, en la cual cada día una niña o niño se viste como su héroe favorito, presenta al grupo a su héroe y expone sobre sí mismo y su familia:

**Ilustración 9**  
Héroe del día



D: Tenemos un héroe. Max, pasa al frente.

Ao: [alumno disfrazado de su héroe favorito, está colocada una cartulina pegada en el pizarrón con fotografías].

Ao: Me gusta estar con mi familia y también con Lupita mi hermana, y me gusta ir a México.

Ao: A México y también a... mmm... no sé dónde es aquí, y aquí me gusta ir al zoológico y aquí me gusta montar, y aquí estoy con mi hermana y aquí estoy otra vez en el zoológico y aquí, bueno ya no me acuerdo.

*Ao:* Ellos son mi papá y mi mamá, mi mamá se llama Lourdes y mi papá Roberto [señala la fotografía de sus papás], me gusta comer pizza [señala una foto donde está comiendo pizza], mi deporte favorito es el futbol [señala una foto en la cual está jugando futbol].

*Aa:* ¿Cuál es tu película favorita?

*Ao:* De “Iron Man”, de lo que vengo disfrazado.

*Ao:* ¿Qué quieres ser de grande? [le pregunta un alumno].

*Ao:* Salvador de personas.

*D:* ¡Aaaaah!... salvar a las personas, enfrentar a los malos.

*Aa:* ¿Cómo?

*Ao:* Enfrentándolo con las flechas y mi arco [se voltea y enseña sus flechas y el arco, lanzando una flecha hacia la puerta y se queda pegada].

*D:* Ahora Max les hará preguntas a ustedes.

*Ao:* ¿Dónde estoy en esta foto?

*Aa:* Le gusta estar con la familia.

*Ao:* ¿Con quién estoy aquí? [Señala la foto de la familia].

*Aos:* Con la familia.

*Ao:* No, estoy con Lupita mi hermana.

*Ao:* ¿Dónde estoy en esta foto?

*Aa:* En la playa.

*Ao:* Patinando.

*Ao:* Nooo, estoy arriba de una barda (v5p3).

Por otro lado, algo que distingue su práctica es el trabajo en equipos, en el cual están produciendo, con sus diferencias individuales y colectivas, las tareas asignadas para llevar el producto y la solución a la necesidad planteada al inicio de una actividad como se muestra:

*Ma:* Los voy a dividir en cuatro equipos [la docente divide a los alumnos en cuatro equipos sentados en el piso].

*Ma:* Fíjense lo que hoy traigo aquí.

*Ao:* Un “pediorico”.

*Ma:* Un periódico y ¿qué hay en este periódico?

*Ao:* Un avión.

*Ma:* Un avión, muy bien. Y ¿qué otras cosas ven aparte de imágenes?

*A:* Un doctor.

*Aa:* Una gasolinera (V5P8).

## Ilustración 10

### Alumnos sentados en cuatro equipos



El trabajo en equipos es un esquema de aprendizaje cooperativo (Ferreiro, 2008), es un conjunto de personas que se necesitan mutuamente para el logro de objetivos que benefician a sus miembros. Los equipos son grupos, pero no todos los grupos son equipos puesto que la noción de equipos implica el aprovechamiento del talento colectivo, producido por cada persona en su interacción con los demás.

En estas acciones educativas se presentan por su estructura y metodología las implicaciones del enfoque por competencias, especialmente de las competencias para la vida; la planeación y el diseño de situaciones de aprendizaje del nivel de preescolar, que requieren de un dominio conceptual, procedimental y actitudinal, que es evidenciable es su práctica docente, fomenta la socialización, el respeto a las reglas, la discusión, el saber aceptar opiniones.

Respecto a la evaluación, cada niña o niño hablaba con la docente cómo había sido el proceso, cómo creía que lo había hecho y cómo lo había mejorado. La intención docente es *definir lo que es un medio impreso y cada uno de ellos y expresen gráficamente las ideas que quieren comunicar*. En este proceso la docente también aportaba su valoración, como se muestra a continuación:

*D:* ¿Qué texto tienen ustedes, equipo cuatro?

*Aos:* Unas invitaciones.

*D:* Y ¿qué es una invitación?

*Ao:* Para invitar a la amistad.

*D:* Y ¿a qué vamos a invitar?

*Aa:* A nuestra fiesta de cumpleaños.

*D:* Y Dani, ¿qué datos debe de llevar una invitación?

*Ao:* Gatos.

D: No gatos, datos. ¿Qué debe de decir la invitación para que la persona vaya a esa fiesta?

Aa: Te invito.

D: Invitarlos, muy bien.

Ao: En mi casa.

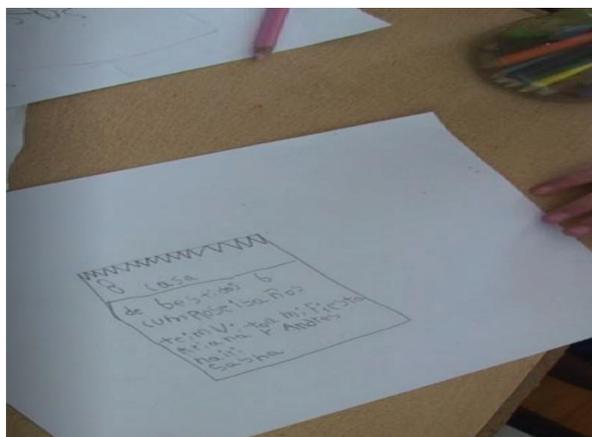
D: Muy bien, el lugar donde vamos a ir, donde va a ser la fiesta. ¿Qué más?

Aos: A qué hora.

D: La hora, ¿a qué hora empieza la fiesta?

Ao: a las diez.

### Ilustración 11 Invitación



La evaluación formativa constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente (Díaz Barriga y Hernández, 2002). De ahí que sea importante entender qué ocurre en el proceso e identificar la necesidad de nuevas oportunidades de aprendizaje. De esta manera, el proceso es más importante que el resultado y éste se convierte en un elemento de reflexión para la mejora.

#### Hallazgos

*Estrategias utilizadas para lograr el éxito.* La docente es muy positiva, alegre y con disposición de ayudar a sus compañeras de trabajo; propone estrategias de aprendizaje, apoya la elaboración de su planeación. En el Consejo Técnico Escolar (CTE) propone acciones para que los alumnos aprendan. Tiene comunicación con los padres de familia y los invita a participar en diferentes actividades para que convivan con sus hijas e hijos y

conozcan cómo aprenden. Asimismo, fomenta la inclusión, como lo menciona en una entrevista a una pedagoga de USAER.

[...] en el grupo de la docente Paulina, que es tercero, hay un alumno detectado como espectro autista con Asperger y trastorno con déficit de atención; le hicimos la entrevista a sus papás y rescatamos mucha información sobre que hubo problemas de alcoholismo por parte de los dos padres. (EUP197).

[...] la docente fue a un curso de autismo para todos los docentes [...] también se hizo otro curso para los padres donde se le invitó a la mamá, dieron una visión muy amplia sobre lo que es el autismo y cómo se trabaja, nos recomendaron estrategias, que ayudó mucho a Paulina (EUP280).

[...] deambulaba por el salón, aprendió a saber estar en el grupo, él ya se sienta y responde cuando se le da alguna indicación, realizó toda la actividad de sensoriales desde el inicio con el monitoreo de la maestra (EUP212).

Paulina es muy buena en su trabajo, tiene buen control de grupo, los hace participar y como juego maneja la disciplina y todos tienen como jefes de mesa y a esos niños son los encargados del orden y la distribución de los materiales en equipo, y ella nombra al capitán de equipo y éste se encarga de ir y repartir el material para su equipo y me ha tocado ver que también ha nombrado a Nicolás capitán de equipo, y va y reparte cosas, pero a Nicolás le gusta, él quiere repartir a todo el salón, entonces hay que centrarlo un poco, que solamente es para su equipo [...] tiene muy buena pedagogía, yo la he visto trabajar y es muy clara en sus indicaciones, siempre los motiva a que todos participen, es muy dinámica y es una maestra integradora, porque a todos los incluye en las actividades (EUP312).

*La estrategia de la docente es la función mediadora que tiene con sus alumnos.* No sólo transmite el conocimiento, media el encuentro de sus alumnos con el conocimiento en el sentido de guiar y orientar la actividad constructiva de ellos.

La docente permite a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, promueve la colaboración y el trabajo en equipos, ya que éste establece mejores relaciones con los demás alumnos, aprenden más, les agrada la escuela, se

sienten más motivados, aumenta su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas al hacer en grupos cooperativos; como ejemplo la estrategia del “Héroe del día”, donde se fomenta el aprendizaje cooperativo, se proporcionan apoyo, coordinan sus esfuerzos y celebran juntos su éxito. Su frase: “lanza una estrella a tus compañeros, cáchenla y regresen la estrella”.

En su práctica se realizan actividades centrales donde se promueve el aprendizaje significativo en el cual hay que explicar problemas, discusiones, explicación, etc. Pasos en los que se observa que la docente estructura el proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo:

- Especifica con claridad los propósitos del curso o lección.
- Toma ciertas decisiones en la forma de ubicar a los alumnos en el grupo, en este caso el trabajo en equipo.
- Explica con claridad a los estudiantes la tarea y la estructura de meta.
- Monitorea la efectividad de los grupos.
- Evalúa el nivel de logros de los alumnos y ayuda a discutir, que también hay que colaborar unos con otros.
- Inclusión entre todos los alumnos.

Por lo tanto, aquí los alumnos toman el control de aprender. Ello es así porque la educación verdadera es la que ocurre en el interior de cada sala de clases, en cada plantel educativo. Su calidad depende de la calidad de las relaciones que se establezcan entre las personas que ahí laboran, con los alumnos y con la comunidad inmediata a la que sirven. Por eso, la calidad de la educación sólo podrá mejorarse, en forma real, en la medida en que desde cada plantel educativo se generen, de manera participada y compartida, las condiciones que ese plantel necesita para lograr resultados de calidad en la educación impartida a esos alumnos en las condiciones específicas de la comunidad concreta a la que presta sus servicios (Schmelkes, 1994: 5).

El cometido de toda escuela de nivel básico es lograr los objetivos de aprendizaje con *todos los* alumnos. Sin embargo, sabemos que pocas escuelas logran esto. Y en algunas, la cantidad de alumnos que permanecen por debajo de los niveles satisfactorios de aprendizaje es excesiva. El hecho de que haya muchos alumnos que

no logran los objetivos de aprendizaje o que la diferencia cualitativa entre los que sí lo logran y los que no lo hacen sea muy grande, denota la existencia de un problema de conducción del proceso de enseñanza que se traduce en privilegiar a los alumnos capaces de atender y seguir el ritmo del maestro, y en ignorar o desatender a aquellos que muestran dificultades para hacerlo (Schmelkes, 1994: 20).

Por lo tanto, la docente se preocupa por todos los alumnos, no por algunos de ellos; la inclusión consiste en brindar oportunidades iguales a todos.

Estos procesos deben generarse de un análisis de las experiencias que se llevan a cabo desde la educación regular y la puesta en práctica de un currículo para todos; es desde aquí donde debe comprenderse la inclusión como una educación para todos, sin importar cuestiones de etnias, religión, sexo ni condiciones personales o de grupo.

*Retos y oportunidades de los profesionales de la educación exitosos y estrategias innovadoras de solución.* El papel de los formadores de docentes es el de proporcionar el ajuste de ayuda pedagógica, asumiendo el rol de profesor constructivo y reflexivo. Cuando se trabaja en situaciones escolares individualistas no hay una relación entre los objetivos que persigue cada uno de los alumnos, sus metas son independientes entre sí. El alumno, para lograr los objetivos depende de su capacidad y esfuerzo de la suerte y dificultad, y en este caso la docente promueve la colaboración y el trabajo grupal.

El trabajo en equipos que establece en el aula la docente tiene efectos en el rendimiento académico; ejemplo: no hay fracasos, así como también en las relaciones socioafectivas: las relaciones interpersonales son favorables, ya que se incrementa el respeto, la solidaridad, los sentimientos de obligación y ayuda.

*Efectos educativos exitosos.* La docente es definida como exitosa al llegar al jardín de niños y crear un ambiente colaborativo con sus compañeras de trabajo, crear un ambiente de cordialidad y respeto. En su práctica docente se distingue el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo. En este caso, la docente conoce de su tarea y maneja bien el aprendizaje cooperativo con ese tratamiento constructivista; dando autonomía a sus alumnos, es lógico que podría lograr

éxito en el aprendizaje, con esta estrategia de la docente “El héroe del día”, actividad para empezar bien el día; se redujo la inasistencia, eso indica que les gusta ir al jardín de niños, son solidarios, incrementó su autoestima, el alumno más tímido ha logrado participar, esto indica que los alumnos sí aprenden.

Su liderazgo en crear un equipo de trabajo con sus compañeras docentes, unido, fortalecido, con disposición al trabajo para que los alumnos del plantel escolar aprendan, lograr que los padres de familia se integren al aula, que observen que sus hijas e hijos aprenden de manera lúdica, que estén contentos de ver cómo sus hijos van contentos al jardín de niños y, lo más importante, que aprendan no de manera memorística sino a través del juego, en un ambiente colaborativo.

El papel del docente en la promoción del aprendizaje significativo de los alumnos no necesariamente debe actuar como un transmisor de conocimientos o facilitador del aprendizaje, sino mediar el encuentro de sus alumnos con el conocimiento de manera que pueda orientar y guiar las actividades constructivistas de sus alumnos.

El aprendizaje significativo ocurre sólo si se satisface una serie de condiciones: que el alumno sea capaz de relacionar de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que tiene en su estructura de conocimientos. La motivación en el aula depende de la interacción entre el profesor y sus estudiantes. Todas las estrategias de enseñanza son utilizadas intencional y flexiblemente por el docente y éste las puede usar antes para activar la enseñanza, durante el proceso para favorecer la atención y después para reforzar el aprendizaje de la información nueva.

Los papeles de las distintas estrategias de aprendizaje tienen como meta desafiante en el proceso educativo que el aprendizaje sea capaz de actuar en forma autónoma y autorregulada. Por lo tanto, el principal responsable de la tarea evolutiva en el aula debe ser el docente.

Es importante que las y los docentes enseñen a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorreguladores, capaces de aprender a aprender. Esto implica la capacidad de reflexionar la forma en que se aprende y actuar en consecuencia autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el

uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adoptan a nuevas situaciones.

Por lo tanto, tomar en cuenta la práctica en el desarrollo profesional de los docentes, y así relacionar lo aprendido con la formación inicial. Los centros educativos como organizaciones tienen un nivel de desarrollo determinado, resultados de su historia, experiencias, inquietudes y compromisos con la sociedad; por tal motivo, la innovación y mejora del profesorado y de la organización como institución educativa nos sugiere un modelo de diversas etapas o estudios organizativos, que permitan la intervención educativa a través de un modelo de educación de enseñanza de sus propias estructuras organizativas o modelos de formación del profesorado.

## Referencias bibliográficas

- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Ferreiro, R. (2008). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Schmelkes, S. (1994). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. *Interamer*, núm. 32, Serie Educativa. México.

### 1.1.1B. Docente Sheila Janet Valadez Contreras

*Lucina Isabel Elizondo Hernández*

Entender la práctica docente desde la Reforma Educativa y concebirla como una actividad reflexiva y dinámica, implica introducirse en el contexto mismo donde se desarrollan esas acciones educativas, en la interacción constante que existe entre un agente educativo y los aprendices en las distintas tareas que tienen lugar en diversos espacios dentro y fuera de la institución escolar, así como la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula.

En el presente trabajo se muestra la caracterización de una práctica docente de reciente ingreso obtenida a través del sistema de evaluación y que es reconocida por la comunidad educativa como exitosa por las estrategias que utiliza para propiciar en sus aprendices el desarrollo de

sus competencias y, por ende, efectos educativos innovadores.

### Contexto

El objeto de estudio es una docente de tercer grado de educación preescolar; como antecedente, en el año 2009 empezó su labor educativa en el nivel preescolar como maestra bilingüe; de 2013 a 2015 laboró como maestra de inglés en el programa piloto de la Secretaría de Educación Pública, el cual se denomina PNIEB (Programa Nacional de Inglés en Educación Básica); posteriormente ingresó a la Secretaría de Educación Pública el 1 de agosto de 2015 como docente frente a grupo. Actualmente labora en el turno matutino en jardín de niños particular y en el turno vespertino en jardín de niños estatal. Es egresada de la Licenciatura de Educación Preescolar de la Normal Ateneo Metropolitano.

Su preparación y experiencia le ha permitido innovar y sistematizar su práctica docente de tal manera que en el ciclo escolar pasado llamó la atención de la directora y supervisora al poner énfasis en el desarrollo del pensamiento matemático, para de esta manera aplicar la propuesta de Matedivertido<sup>1</sup> y obtener en sus alumnos aprendizajes significativos.

Sin embargo, parte de su práctica exitosa se orienta en aspectos que tienen que ver con su forma de organizarse para trabajar y su preocupación para brindarles un extra en relación con el buen comportamiento y el respeto hacia los demás. Esta aportación tan sutil y de alto impacto educativo, es lo que ha llamado la atención de la comunidad y que ha permitido, a su vez, que el resto del colectivo también enriquezcan su práctica docente con aquellos aspectos que no son tan evidentes en el currículo y que sin embargo forman parte de una acción educativa respecto a las relaciones saludables. Para ello, la directora nos comparte lo siguiente:

[...] yo ya había entrado a los grupos y Sheila trae una organización y estilo [...] y le ha funcionado; aparte, es muy ordenada en lo que hace, ella no sé si tenga el impacto de que trabaja también en un colegio pero hay cosas que las mamás están encantadas con ella, porque no es sólo lo educativo, le pone cierto toque de formalidad; un ejemplo: en los primeros eventos el año pasado, acabábamos de llegar y tuvimos el evento de septiembre, el grupo de ella fue el único que al final de su presentación dio una caravana agradeciendo los aplausos, entonces las docentes lo implementaron (ED).

[...] ¡Ella comparte!, ¡eso es bueno! y las otras compañeras tienen la apertura de aprender y de aceptar cosas que a ella le funcionaron [...] si le fue exitoso, vamos aplicándolo para ver cómo nos va a nosotras, y si les funcionó a todas pues fue una práctica exitosa, y otra para quedarse y se queda (ED).

En este estudio la supervisora de la zona escolar fue una informante clave y al mismo tiempo es ella quien la recomienda, al valorar las estrategias que utiliza para generar el aprendizaje en sus alumnos y que la definen como exitosa. Éstas van muy relacionadas con la organización del grupo, con las metas semanales y la manera como involucra a los padres de familia. La docente les da prioridad a los campos formativos de pensamiento matemático y lenguaje y comunicación; la supervisora afirma que su éxito también reside en que se propone objetivos reales y siempre con base en las necesidades y nivel de logro con sus niños, donde la docente monitorea y da seguimiento al diseño de actividades sin descuidar los procesos individuales.

Algo que caracteriza a esta docente es su deseo de mejorar su práctica aplicando no sólo lo que aprende en los cursos, sino también el atender las sugerencias de la supervisora, acción que trasciende con agrado para ella.

Este trabajo se llevó a cabo en el municipio de Zapopan en el complejo habitacional 739 m carretera a Colotlán en la localidad de El Martel. Tiene un área de 11,100 km<sup>2</sup> y 992,669 habitantes (para 2001, según fuente de la INE); cuenta con servicios de energía eléctrica, agua de la red pública, drenaje y cisterna o aljibe, transporte público con las rutas 709, 710 y 606a, así como farmacias familiares, restaurante, mini súper Bo-

1. Juego diseñado por el personal de la Dirección General de Preescolar de la Secretaría de Educación Jalisco para mejorar el aprendizaje de las matemáticas en los niños y niñas de ese nivel.

dega Aurrerá, OXXO, Extra, tendejones, carnicerías, parques y jardines.

El objeto de estudio labora en el jardín de niños Artemio del Valle Arizpe con CCT 14EJN1082P del sector 01 estatal de la zona 70, se encuentra ubicado en zona urbana en el fraccionamiento Valle de los Molinos en la calle Valle de Zapopan s/n entre dos sedes educativas, la escuela primaria Ignacio Chávez Sánchez y la Secundaria Mixta 78 Gerardo Murillo (Dr. Atl), entre Valle de la Luna y Valle de los Molinos.

Este jardín de niños se inició en turno matutino con tres grupos, después se incrementó a seis y actualmente brinda servicio matutino y vespertino. En el turno vespertino son ocho grupos, es decir ocho docentes, cuatro auxiliares y un directivo. Cuentan con una población de 283 alumnos distribuidos en cuatro grupos de segundo y cuatro de tercero, cada grupo está integrado por 35 alumnos, excepto uno, que tiene 38. En sus instalaciones tiene ocho aulas; sin embargo, por la gran demanda estudiantil fue necesario adecuar el inmueble y habilitar el aula cocina y salón de usos múltiples en aulas clases. Cuenta con un área recreativa de materiales de re-uso para que los niños puedan hacer uso de ella perfeccionando sus destrezas motrices gruesas, áreas verdes, áreas de juegos, patio cívico, baños de niños y baños de niñas, dirección matutina y vespertina. Este jardín de niños cuenta con los servicios de energía eléctrica, agua de la red pública, drenaje y aljibe. En cuanto a la seguridad, tienen señales de protección civil, rutas de evacuación, salida de emergencia y zonas de seguridad.

### Ilustración 1

Áreas recreativas del Jardín de Niños Artemio del Valle Arizpe



En el ciclo escolar 2015-2016 obtuvo su clave de directivo y entonces se enfrentó a la necesidad de poner en práctica toda su experiencia, como ella lo menciona, porque su equipo de trabajo prácticamente es de nuevo ingreso. El perfil de las docentes es variado en cuanto a su extracto socioeconómico, intereses, trayectorias de formación, superación y actualización, así como de escolaridad y actualización profesional, aunque puede destacarse que en seis de las ocho es su segundo ciclo escolar laborando como docentes en el sistema estatal, y las otras dos educadoras; a diferencia de las demás, ambas ya se desempeñaban como docentes dentro del sistema educativo; actualmente laboran en contraturno: una es directivo federal y la otra trabaja en un jardín de niños particular. En lo general dentro de este equipo de trabajo no hay mayores contrastes, ya que los docentes trabajan y conciben la enseñanza de una manera similar, exceptuando aquellas cuya experiencia les permiten innovar más sistemáticamente su práctica docente, como es el caso de nuestro objeto de estudio.

Los factores contextuales externos, ante las problemáticas que cada centro escolar vive desde su inmersión en una determinada comunidad, ha generado la visión de poner la escuela al centro, es decir donde el papel protagónico de los procesos de cambio es asumido por la comunidad educativa, partiendo de la idea de que el cambio se produce cuando existe una necesidad de mejora, reforzada por un compromiso de todo el colectivo docente. No existen dos escuelas con las mismas necesidades, aun estando en la misma comunidad en donde el factor diferenciado sea solamente el turno y algunos docentes, ya que cada centro de trabajo tiene su propia historia, que es interpretada desde los actores que ahí convergen y crean sus propias expectativas y necesidades de mejora. Y como lo mencionan Busher y Harris (2000): “Pretender que todas las escuelas sigan un mismo modelo es una apuesta segura para el fracaso; [...] lo mejor es que cada centro pueda elegir su propio programa de mejora, aunque, por supuesto, la experiencia previa propia y ajena le sirva de orientación y apoyo”.

Uno de los retos que este equipo docente enfrenta para mejorar sus resultados educativos es el trabajo con la comunidad, ésta es flotante debido a que asisten muchos hijos de los solda-

dos, lo cual implica brindarles el servicio en el momento que se los solicitan, teniendo reajustes constantes a nivel aula, como lo menciona la directora de dicho plantel:

[...] Hay muchas altas, bajas, eso sí dificulta un poquito, estuvimos recibiendo hijos de los soldados, ellos llegan de repente y tienes que darles su lugar, si llegaron tres días antes de Consejo Técnico, pues no les voy a pedir un diagnóstico, se va a tardar un poquito más en cubrir el diagnóstico de ese grupo, por decir así (ED).

Otro aspecto de la comunidad que afecta de forma desfavorable y les ha implicado todo un reto, es la forma como las personas de la comunidad se relacionan entre ellas, lo cual repercute en la estabilidad y aprendizaje de los niños, generando que esta necesidad sea una de sus prioridades en su ruta de mejora.

[...] Es una comunidad que la gente se viene mucho para acá porque las rentas son muy baratas, pero al estar aquí, se dan cuenta de que el ambiente es pesado, no usa mucho la conversación ni el diálogo para solucionar conflictos entre papás. Lo pusimos en la ruta de mejora, de que esos conflictos están afectando el área cognoscitiva de los alumnos (ED).

[...] la meta que tenemos como colectivo es, mejorar nuestra intervención, elevar los niveles de aprendizaje de nuestros alumnos, bajar el nivel de agresividad de los padres de familia para que no afecte el estado emocional de los niños [...] implementar de la mejor

manera el comité de convivencia sana que trae un respaldo, un marco legal, conocerlo para poder aplicarlo de la mejor manera (ED).

Cuando este equipo docente llega a esta comunidad se centran en aspectos relacionados con las matemáticas y el lenguaje; sin embargo, una vez establecidos surgen ciertas necesidades de atención para poder lograr mayores avances en los alumnos. Durante el ciclo escolar pasado el colectivo durante el ejercicio de su práctica identificó una problemática que no les estaba permitiendo avanzar en su objetivo y esto se relacionaba con la comunidad, la cual influía negativamente en el logro de los aprendizajes. Cuando realizan la evaluación de la ruta de mejora pueden constatar que esta problemática se presentaba en todos los grupos, es decir una necesidad de mejora escolar; ante ello, deciden prestar mayor atención a las prioridades educativas que tienen que ver con los siguientes rubros por ser los que se requieren para mejorar la calidad educativa del plantel.

La directora a través del diagnóstico de los docentes, sobre todo con la entrevista al padre y madre de familia pretende detectar las necesidades de orientación y/o capacitación de los padres de familia por grado y grupo, y de esta manera subsanarla. Nos comparte cuáles son algunas de las actividades que impactan directamente con esta problemática y que ya se tienen planeadas para comenzar a abordarlas en este ciclo escolar:

**Cuadro 11**  
Rubros que le darán mayor prioridad en su ruta de mejora

<i>Prioridad educativa</i>	<i>Diagnóstico</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Meta</i>
Convivencia escolar	El 25% de los padres de familia manifiestan falta de respeto y actitudes negativas que incurren en faltas del marco de convivencia legal que afecta en el ambiente de aprendizaje de los niños.	Lograr que el niño se desenvuelva en un ambiente de convivencia sana y pacífica para que logre aprendizajes de calidad.	Que el 100% de los alumnos se desenvuelvan en un ambiente sano durante el ciclo escolar.
Mejora de los aprendizajes	El 25% demuestran dificultad en la resolución de problemas matemáticos al emplear números.	Lograr que los niños empleen los números en la resolución de problemas matemáticos y los apliquen en su vida cotidiana para alcanzar un nivel de logro significativo en el campo de pensamiento matemático.	Que el 90% de los alumnos resuelvan problemas matemáticos en su vida cotidiana al finalizar el ciclo escolar.

[...] ya con los padres, esta semana ya tengo calendarizadas las reuniones y ahí les voy a hablar de la ruta de mejora (ED).

[...] con los padres de familia hacer más convivencia y también gestionar pláticas con un experto (ED).

La idea que como colectivo tienen, es crear espacios donde se involucre la comunidad a través de actividades de formación ciudadana para retomar valores, hábitos y actitudes que hagan una mejor convivencia y permitan el aprendizaje de los alumnos en un ambiente más sano y que en cierto modo coincide con las aportaciones que Murillo (2000) hace respecto a la mejora de las escuelas, afirma que son aprendizajes que inciden en el desarrollo de la comunidad.

El incluir desde la ruta de mejora las características socioculturales y las necesidades en las interacciones de la comunidad que infieren con los resultados educativos, es una de las estrategias que este colectivo está implementando para elevar la calidad educativa y que Murillo hace hincapié desde la consideración de justicia social como la búsqueda de un cambio cultural desde la escuela. Comenta:

La estrecha colaboración escuela-hogar es una de las características definitorias. Se trabaja con humildad y persistencia, por lograr que la escuela y el hogar compartan una misma cultura educativa, pero no imponiendo la superioridad de una sobre otra, sino conociéndose y construyendo juntos (Murillo, 2000: 96).

El colectivo de forma mensual se reúne en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) para reflexionar sobre su práctica con evidencias del seguimiento que realizan de sus alumnos y crear estrategias por grado que les permitan enriquecer su práctica.

### *La institución*

El grupo del 3° B está compuesto de 34 alumnos, 18 niños y 16 niñas; en este grupo sólo se encuentra una niña con alteración de conducta. Estos niños provienen en su mayoría de familias con economías medias-bajas. En cuanto a la composición basada en el tipo de personas que integran la unidad familiar, encontramos familias nuclea-

res biparental 67%, familias nucleares extensa 5%, mono parental 23% y compuesta 2%.

### **Ilustración 12**

Educadoras trabajando en CTE



La mayoría de los padres de familia se dedican al trabajo formal como empleados, obreros y choferes; en cuanto a las madres de familia, se dedican a atender el hogar. El nivel de escolaridad de este grupo de padres y madres de familia encontramos que 31 de ellos estudiaron hasta la secundaria, 29 preparatoria, 12 se quedaron en la primaria y solamente tres llegaron a licenciatura. Otro dato importante de recuperar, por la importancia que tiene, es la interacción entre los miembros de la unidad familiar para el desarrollo y aprendizaje de los niños, es que los encargados de proveer mantienen un horario laboral fuera de su domicilio por 12 horas, sea el padre o la madre quien esté encargado de esa responsabilidad.

Ahora bien, desde este estudio de caso vamos a recuperar la definición del contexto áulico, como el espacio físico y simbólico donde se promueven interacciones docente-alumno y alumno-alumno, con acciones encaminadas a promover los procesos de aprendizaje y de enseñanza, en los que se entretajan intereses individuales y grupales y se ponen de manifiesto los valores, las creencias y las motivaciones de quienes ahí convergen.

Un espacio áulico siempre estará regulado por múltiples sucesos azarosos e imprevistos, que producen ciertas distancias, entre lo que se plantea el docente y lo que se da en la realidad, es decir lo que se planifica y se desea alcanzar y lo que sucede en la realidad tanto de manera

individual como grupal, siendo este aspecto el mayor reto que enfrentan los docentes y desde este concepto podemos inferir la difícil y compleja tarea que realizan a diario.

En cuanto a la descripción del espacio físico, esta aula es compartida con el turno matutino, quedando organizada de la siguiente manera: el lado izquierdo está destinado al turno vespertino y el derecho al matutino. En su espacio Sheila tiene ubicados los materiales de los niños en dos repisas de madera, en una tiene material de plástico de construcción, semillas, tapaderitas, platitos y los “Abecedarios móviles”; en el otro tiene pomos de plástico que contienen material gráfico plástico como lápices, colores, crayolas, pinceles etcétera.

Cuenta con dos libreros de madera, uno está ubicado en la parte central y el otro se encuentra cerca de la puerta donde también están dos mesitas para que los niños acomoden sus mochilas. Cuenta con seis mesas rectangulares de madera donde se pueden acomodar cuatro alumnos, esto por supuesto facilita la formación de equipos de trabajo. Del lado derecho, abarcando la mitad de la parte de atrás están las repisas del turno matutino. Al frente tiene un pintarrón y en la parte superior se encuentran mediadores gráficos que contienen numerales del uno al 10 de colores variados y llamativos de lado izquierdo, tiene una gráfica que permite estructurar la medición del tiempo, recuperando la fecha de cumpleaños de cada uno de los alumnos.

En el muro de atrás tiene las banderas de México, Brasil, Estados Unidos, Alemania, Argentina, España y Uruguay, que ella recupera según

el tema que esté viendo en su situación de aprendizaje. Para poder mediar su comportamiento la docente emplea una lámina que contiene el encuadre realizado por los niños donde se recupera la regla y su consecuencia. Tiene un tablero para poner imágenes alusivas a las efemérides y un reloj que emplean constantemente para regular el tiempo de cada una de las actividades y que los niños ya tienen muy interiorizado.

### *Práctica educativa*

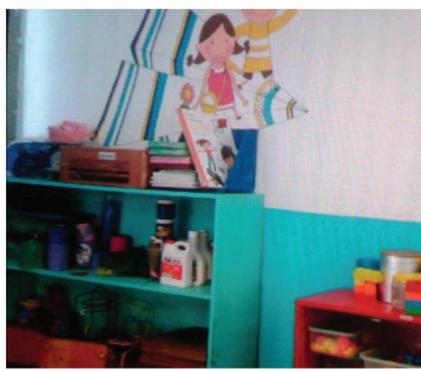
Pensar en transformar la práctica implica que el docente establezca y coordine ambientes de aprendizaje complejos, que les presente a los alumnos un conjunto de actividades acordes con su nivel de desarrollo y aprendizaje para generar la comprensión del objeto de estudio, apoyados en relaciones de colaboración con los compañeros y con el propio docente.

*Estrategias utilizadas para lograr el éxito.* Las tres categorías que emergieron al analizar esta práctica docente están centradas en:

Reforzamiento para regular la conducta de los alumnos. La autoridad en el aula es necesaria como un ejercicio intermedio entre el autoritarismo y la permisividad, el reto es que se propicie permanentemente este equilibrio; un ambiente regulado en donde los niños aprendan a elegir y decidir; asuman su responsabilidad por las consecuencias de sus actos; miren las cosas con mayor perspectiva (SEP, 2011: 144).

Una característica de los niños preescolares es el egocentrismo y parte de la responsabilidad que

**Ilustración 4**  
Diversos espacios áulicos



se tiene en este nivel educativo es precisamente la socialización, llevarlos de ese “sólo yo” a ese “nosotros”, es aprender a convivir mediante el reconocimiento y la regulación de sus emociones para controlar impulsos y reacciones en el contexto de un ambiente social particular. Cuando el niño logra identificar lo que siente es posible que logre la adopción de conductas prosociales, ya que puede empezar a comprender lo que siente el otro y cómo al esforzarse él puede contribuir a un logro colectivo.

La labor del docente, por lo tanto, es clave para que los niños tengan una motivación intrínseca de regularse para contribuir a un bien común. Las relaciones interpersonales implican procesos en los que intervienen la comunicación, la reciprocidad, los vínculos afectivos, la disposición a asumir responsabilidades y el ejercicio de derechos, factores que influyen en el desarrollo de competencias sociales (SEP, 2011: 75).

La técnica utilizada por la docente para el manejo de la disciplina pareciera que tiene algo del modelo pedagógico conductista, ya que a través de reforzamientos logra que el alumno controle su conducta y asuma el respeto al encuadre, por lo que los refuerzos cumplen un papel muy necesario para el éxito de las actividades áulicas. Sin embargo la docente sitúa las condiciones en que el alumno debe reflexionar para regular su comportamiento y cuando lo hace, es decir, controla dicho comportamiento y ante esta decisión se le reconoce su esfuerzo individual y colectivo otorgándosele una palomita que se registra a favor de cada regla cumplida; esta regulación debe ser de forma permanente y estas palomitas que se registran como reconocimiento son acumulativas de tal forma, que al término de la jornada el equipo que obtuvo la mayor cantidad de ellas logra su recompensa: obtener una “calcomanía de campeón”.

Durante todas las actividades que realizan en la jornada diaria, la docente refuerza con el registro de una o varias palomitas aquellos valores que quiere preservar, y éstos pueden ser de orden, de cooperación y de solidaridad.

*D:* A ver, palomita al equipo uno, que están bien calladitos. ¿A quién más? Al equipo seis, que están calladitos y que todos ayudan [los niños recogen los materiales con los que trabajaron].

*D:* Al ocho, todos están ayudando en silencio, ahorita sigo poniendo más, ¿eh? Nomás revisen abajo de la mesa, de las sillas [la educadora registra en el “pintarrón” la palomita al equipo que ella considera que sigue trabajando bien. Se mantiene observando y apoyando, desplazándose hacia la mesa de cada equipo para revisar que los niños cumplan con la consigna de dejar recogido y guardado el material y también viendo qué equipo más se ganará la palomita por estar trabajando, calladitos y en orden].

*D:* Y, ahorita voy a ver a qué equipo ya le vamos poniendo taches o palomitas para mañana. Ah no, mañana.

### Ilustración 5

Docente registra los logros obtenidos por equipo



Otro momento cuando se puede ver ese avance en la socialización de los niños es el ponerse de acuerdo, porque es todo un reto en esta edad, debido a ese egocentrismo que no les permite poderse poner en el lugar del otro y que sin embargo es básico en ese “saber convivir”; en este caso ese es el reto, la docente no les impone para que ellos desarrollen la capacidad de aprender a “ceder la razón”, reconociendo que otros tienen el derecho de experimentar también ese rol.

D: ¿Levanten la mano quien ya se puso de acuerdo? [Los niños siguen negociando y parecieran no escucharla, ella se acerca a los equipos que pareciera que se les estuviera complicando tomar la decisión].

D: ¿Ya tienen a su capitán? ¿Qué equipo son? [y va y le pone una palomita al equipo. Otro equipo levanta la mano y la docente vuelve a preguntar su número y a ponerle palomita].

D: ¿Quién ya tiene capitán? ¡Ahí! ¿Ya tienen capitán?  
Aos: Regina.

D: ¿Regina? ¿Sí? [Se dirige y les pone palomita].

D: Y ahí, ¿ya eligieron? [Los niños señalan a diferentes compañeros].

D: ¿Ariel o Britanhy? [Britanhy señala a Ariel, y Ariel a Britanhy, luego entra un compañero y dos señalan a Ariel y ésta queda como capitana, poniéndole una palomita al equipo].

Sin embargo, también refuerza aquello que tiene que ver con el trabajo colaborativo, sobre todo en la integración como equipo para el logro de una tarea.

D: Casi lo escriben bien, chicos [la docente les sonrío].

D: ¡Muy bien! [Los niños sonrían con muecas de satisfacción].

D: A ver... [la docente les revisa nuevamente, apoyándose en la fotografía que les había tomado].

Aos: ¿Y sí nos va a poner palomita?

D: Sí porque le atinaron a dos letras [se dirige al pizarrón y en la columna donde lleva el control de participaciones le pone una palomita al equipo].

D: Le vamos a poner al equipo dos palomitas [los niños levantan los brazos en señal de triunfo con una amplia sonrisa].

Por las características de desarrollo de los niños preescolares que tienen intereses “concretos” y “próximos”, es muy importante retomar aquello que se quiere reforzar como aprendizaje lo más cercano al evento, en este caso la docente todos los días al término de la jornada junto con los niños evalúan y les reconoce el esfuerzo que han hecho tanto de manera individual como en colectivo.

D: ¿Qué número de equipo es el que ganó?

Aos: ¡Todos!, el seis, siete [los niños responden todos al mismo tiempo].

D: ¿El dos? Vamos a contar las del dos, a ver, vamos a contarlas [las cuenta en voz alta a la par de los niños, procurando ir marcando con una rayita las que va contando].

D: El ocho [señala los equipos que tienen más palomitas], ganó éste que tiene ocho y éste que tiene ocho, entonces los del equipo seis y los del equipo ocho son los que van a venir por el premio.

Otra característica que hace exitosa esta intervención educativa es lo que la docente les transmite desde su currículo oculto. El optimismo y el respeto se impregnan en el ambiente que genera donde el uso de la palabra les permite conocer y exponer puntos de vista, identificar las diferencias de opiniones, intereses, posturas, como parte de un diálogo horizontal y plural de todos los que ahí convergen. El autocontrol es una de las características que tiene la docente, el entusiasmo, la empatía y la perseverancia para darles a sus alumnos la mediación que requieren con una coordinación respetuosa y firme; son habilidades y valores que Goleman (1996) definió como inteligencia emocional. Ante esto la directora nos comparte lo que piensa:

[...] ella no cae en el juego de los niños, los niños empiezan a gritar, ella no aumenta la voz, sino que se mantiene, y el niño es el que da cuenta. Yo me percaté de eso. El niño se da cuenta de que la maestra no va a gritar más que él para que le hagan caso, entonces el mismo niño [...] se da cuenta que Sheila no le va a hacer caso si no habla de la manera correcta y con el tono adecuado (ED).

La mediación que le ofrece a una niña con alteración de conducta pone de manifiesto sus habilidades emocionales, ya que en todo momento conserva la calma, la sonrisa y el control de sus emociones y cuando se dirige a ella independientemente de lo que la niña esté haciendo, le habla con voz pausada y firme sin tratar de intimidarla mediante su lenguaje corporal; esto propicia que la niña después de reflexionar se integre a la actividad respetando las indicaciones y permitiendo el apoyo de sus compañeros de equipo.

D: Ariel, Ariel [le dice la educadora cuando ve la agresión de la niña hacia su compañera].

*D:* Britanhy te está ayudando para que no pierdas, no te enojés. Manos en la panza, no se vale agarrar barcos [la niña frunce el ceño cuando la docente se dirige a ella].

*Aos:* Es que yo no quiero que me ayuden [le dice molesta].

*D:* ¡Ah! Bueno, tú solita pues, pero ya se acabó el tiempo y ahorita ya no [la niña la ignora y sigue tomando semillas].

*D:* Ariel, Ariel [busca hacer contacto visual con la niña]. Ariel se va a hundir porque ya se acabó el tiempo [la educadora se encuentra frente al equipo hablando con la niña de forma tranquila, firme y pausada].

*D:* Huyy, estás agarrando todavía, esas tienen que estar ahí [la educadora se agacha y le retira las semillas].

*D:* Manos en tu panza, Ariel [la niña sigue ignorándola].

*D:* Ariel, Ariel [cuando ve que la niña no responde, se aleja y se dirige al grupo].

### Ilustración 6

Docente escuchando los argumentos de los alumnos con actitud suave y firme



Trabajo en equipo para la construcción de aprendizajes entre pares. El trabajo colaborativo es un excelente recurso, el docente debe concebir que no se trata de un trabajo en equipo en donde los niños se sientan juntos pero cada uno resuelve lo suyo o bien, que uno de ellos sea el líder y los demás sólo lo observen sin opinar ni participar. El desafío es diseñar actividades que impongan un verdadero trabajo de cooperación; resolución de un problema de conteo, un experimento, o la escritura de un cuento (SEP, 2011: 150).

Para que el trabajo en equipo realmente propicie aprendizaje entre pares, la docente al inicio de cada jornada diaria observa al llegar la selección de los niños al formar sus equipos; ella con el conocimiento que tiene del grupo los reestructura para formar ZDP, busca el equilibrio en cantidad de alumnos, sexo y sobre todo la posibilidad de que se genere en el interior de ellos llegar al máximo, que sería lograr un desempeño asistido independiente. Esto lo observamos en el siguiente ejemplo:

*D:* A ver chicos, ¿ya checaron si hay niños y niñas?

*Aos:* ¡Síííí!

*AosI:* Aquí no hay niños ni niñas.

*D:* Allá no hay niños. A ver, revísenles si ahí hay [la docente observa que en los equipos tengan la misma cantidad y género].

*D:* A ver, revísalas, Damián, a ver si no hay.

*Aos:* ¡Nooooo! [Los niños voltean a ver el equipo].

*AosI:* No, sólo hay una niña.

*D:* ¡Oh! Pero hay una, ya con que haya una.

*Aos:* Aquí hay un niño.

*D:* Aquí hay uno ¿verdad?

*AosI:* Aquí hay dos niños.

*Aos:* Maestra, aquí hay dos.

*D:* Allá tenemos muy poquitos en el equipo [la educadora sigue observando el acomodo y pensativamente los repasa una y otra vez].

*D:* Vamos llenando.

*Aos:* En el equipo cinco hay puros niños.

*D:* Nos falta un niño para allá [señala a un niño que está muy inquieto jugando de mano con otro compañero que está sentado cerca de él].

*D:* Damián, acompaña a ellas, porque nos faltan niños de aquel lado [el niño se levanta y se sienta donde le sugirió la maestra, vuelve a observar los equipos y cuida que estén equitativos].

*D:* ¡Muy bien!

El aprendizaje colaborativo significa obrar en conjunto con otros para el logro de un mismo fin, permite a la docente delegar a los alumnos la responsabilidad de construir su propio aprendizaje, es partir de la actividad interna y externa y sobre todo la comunicación entre ellos (Ferreiro, 2000: 34).

El trabajo en equipo es una estrategia que emplea la docente desde la creación de ZDP para poder mediar de forma eficiente y brindar acompañamiento a los alumnos que se encuentran en riesgo, para que transiten de una zona de desarrollo real a una zona de desarrollo próximo. Esta estrategia Sheila la emplea al proporcionarles desempeño asistido no sólo de forma directa sino a través de la interacción alumno-alumno para lograr en ellos un desempeño independiente, integrando en esta estrategia de trabajo al alumno que presenta alteración en su conducta, partiendo que existen diversos grados de desempeño parcialmente asistido.

Las habilidades y conductas representadas en la ZDP son dinámicas y están en constante cambio: lo que el niño hace hoy con cierta asistencia es lo que hará mañana con plena independencia; lo que hoy exige un máximo de apoyo y asistencia, mañana necesitará un mínimo de ayuda; así, el nivel del desempeño asistido va cambiando conforme el niño se desarrolla (Bodrova, 2004).

Retomando el desempeño asistido entre pares que la docente utiliza como estrategia didáctica dentro del trabajo colaborativo, es necesaria la motivación para propiciar en ellos la participación comprometida en su proceso de aprendizaje; con este ejemplo podemos ver cómo un alumno que brinda ese acompañamiento a una compañerita con alteración de aprendizaje reafirma sus conocimientos al intentar llevar al equipo al logro de la meta común, así como los demás integrantes del equipo de manera indirecta también intervienen en la construcción y reafirmación de sus conocimientos previos.

[En un equipo empiezan a tener conflicto, una de las niñas intenta ayudar a la compañera que en vez de contar está poniendo semillas a su antojo].

*Aos 1:* A ver [insiste a su compañera que está viendo que no está respetando la consigna].

*Aos 2:* Yo solita [le dice Ariel a su compañera, mientras las semillas se dispersan por la mesa. La niña vacía las semillas de su compañera en la tapadera donde están todas].

*D:* Ayúdenle a contar, díganle cómo lo cuente [les indica la educadora a los compañeros de Ariel].

*Aos1:* Ariel, mira [insiste].

*Aos 2:* Noooo! [Grita la niña mientras con las manitas señala su negativa].

*Aos1:* ¿Tè ayudamos a contar? [Insiste la compañera, Ariel le arrebata la tapadera a la niña que intenta ayudarla].

*D:* Díganle cómo los cuente [le propone la educadora al resto de los compañeros del equipo].

*Aos1:* ¿Vamos a contar? [Ariel se vuela y no permite que la compañera la ayude, vuelve a tomar semillas y a ponerlas en su tapaderita sin contarlas].

*Aos1:* No Ariel, sólo agarra una [e intenta ponerle una semilla en su tapadera. La niña no lo acepta].

*Aos 2:* Que yo solita [vuelve a poner muchas semillas].

*Na1:* No, sólo tres [le dice e intenta nuevamente orientarla. Ariel le da la espalda e impide que la corrija].

*Na2:* Que yo solita.

*Na1:* No, sólo tres. Ya no [ésta quiere sacar las semillas que sobran].

*Na2:* Nooo [inmediatamente tapa la tapadera e impide que saquen sus semillas].

*Na1:* Ya no necesitas, o si no vamos a perder [insiste la compañera ante la negativa de Ariel en corregirle la cantidad].

*Na1:* Vamos a perder.

*Na2:* Es mi barco [replica enojada Ariel].

*Na1:* Tres. Ya son tres, mira, son una, dos, tres [le dice mientras le separa las semillas que va contando y el resto del equipo observan atentos la escena].

*Aos 2:* No, yo quiero más de cuatro.

*Aos 3:* ¿Ya tienes tres, Ariel? [Otro compañero intenta ayudarla].

*Aos 2:* No todavía [ella quiere más semillas].

*Aos1:* Ariel mira [le muestra las tapaderitas del resto de los equipos].

*Aos 3:* A ver [otro de los compañeros también intenta hacerle ver su error].

*Aos 4:* Noo, Ariel.

*Aos1:* A ver Ariel, así vamos a perder [insiste la niña].

### Ilustración 7

Alumnos brindan mediación a sus compañeros



La finalidad de esta táctica de trabajo es precisamente promover los procesos de aprendizaje tanto de forma individual como grupal de todos los alumnos, y éstos se podrán satisfacer solamente cuando se les brinde un andamiaje específico a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que logren propiciar en éste, una actividad mental constructivista (Ferreiro, 2000: 4). En este ejemplo podemos ver cómo la docente les ofrece ese acompañamiento mediado para que los alumnos reflexionen y se acerquen a un equilibrio cognitivo, sin olvidar que: “El nivel de desempeño asistido incluye, pues, cualquier situación en donde mejoren las actividades mentales como resultado de la interacción social” (Bodrova, 2004).

*D:* El equipo cuatro ¿que me dijo que escribió?  
*Aos:* Amo [contesta una niña del equipo].  
*D:* ¿Ustedes, Amo? [la docente le pregunta a una niña de otro equipo].  
*Aos:* Mimí.  
*D:* Ah! Mimí. Vamos a ver si lo escribimos iguales [la educadora lo escribe en el pintarrón mientras un niño lo dice oralmente].  
*Aos:* Mi-mí.  
*D:* ¿Ahí está bien? [Se dirige al equipo].  
*D:* A ver revísala. Ariel ¿la escribiste igual? [La educadora le señala la palabra escrita en el pintarrón].  
*Aos:* No, sí, es igual [dice uno de los niños de ese equipo muy entusiasmado].  
*D:* ¿La escribiste igual? [La niña empieza a revisar sus letras].  
*D:* ¿Sí o no? [Le pregunta al equipo con una sonrisa y ellos afirman con la cabeza].  
*D:* ¡Síiii! [La educadora les sonrío y les reafirma].  
*D:* ¡Es igualita! ¡Miren chicos! vengan a asomarse al equipo cuatro [todos se levantan y se acercan a ver la palabra escrita con las fichas del alfabeto móvil].  
*D:* Enséñaselas Ariel [invita a todos a acercarse a ver la palabra con relación al ejemplo del pintarrón].  
*Aos:* Igualita [comenta uno de los niños que se acercaron a otro].  
*D:* ¿Ya vieron, se parece a la que puse en el pintarrón de Mimí? [Los niños voltean a ver la palabra y la comparan].  
*Aos:* ¡Síiii!

### Hallazgos

Trabajar en equipo desde la perspectiva de ZDP tiene la bondad de que puede el docente apoyarse para la evaluación de lo que los niños pueden hacer solos, o lo pueden hacer con diferentes niveles de asistencia. Para esto, la docente mantiene una vigilancia constante, se acerca a los equipos, los observa, los cuestiona y les brinda cierta mediación que le permite detectar cómo los niños se desenvuelven y resuelven la situación retadora que se les plantea, el tiempo que requieren para ello y las pistas que les son más útiles. Esta técnica, llamada con frecuencia “evaluación dinámica”, tiene gran potencial para mejorar la evaluación en el aula (Bodrova, 2004).

*D:* Regina ya se encontró una en su apellido y dice Ramírez [mientras lo dice lo escribe en el pintarrón].

*D:* ¿Cómo dice? [Pregunta a los niños, quienes continúan levantando su mano y esperando pacientes su oportunidad de compartir].

*Aos:* Ramírez.

*D:* Ramírez [deja el marcador y se voltea hacia los niños diciendo]:

*D:* Ya llevo tres [una niña levanta su mano se acerca y la niña señala la letra. La docente la remite al pintarrón para que verifique si es correcta su aportación; revisa a otra niña haciendo lo mismo y mientras ella se acerca a los diferentes alumnos los demás continúan, unos levantando la mano y otros revisando sus gafetes. Pasa y revisa a una niña y dice]:

*D:* Martínez [mientras camina para escribirlo en el pintarrón].

*D:* Miren ésta, Eric, Carolina también ya encontró en su apellido y dice [mientras lo escribe en el pintarrón]:

*D:* Dice aquí Mar-tí-nez.

*D:* ¿Qué dice aquí?

*Aos:* Martínez.

La finalidad que encontramos en este tipo de estrategia es el desarrollo del pensamiento, la regulación de las emociones y la socialización mediante la participación activa e interactiva de los alumnos, es decir, trabajar a partir de esfuerzos individuales que los lleven a ayudar a otros al logro de una meta en común; sin embargo esto no se podría dar sin que exista entre ellos la sana convivencia, que es un elemento esencial para que se genere un ambiente colaborativo, una comunidad de aprendizaje donde al regular sus emociones en esa tan compleja red de interacción se logre construir aprendizaje entre pares

de forma sutil y significativos. Por supuesto, esto lo propicia la educadora cuando dice:

*D:* Tú tienes que ayudarlo a tu equipo. Porque acuérdense que todos juntos ganamos palomitas. Porque si pierde él, pierden todos. Hay algunos compañeritos que intentan y necesitan que les ayudes a contar, entonces, tú tienes que ayudarlo a contar lo de su barco, ¿sale?

### Interacción docente-alumno intervenida por el predominio de la mediación con distintos tipos de cuestionamientos

La enseñanza orientada al desarrollo de habilidades de razonamiento es fundamental para ayudar al niño a desarrollar su pensamiento crítico (SEP, 2011: 160).

La manera como la docente interviene para el logro de los aprendizajes es la mediación a través de cuestionamientos que le permiten retomar con ellos el orden, la participación, los aprendizajes previos, hasta llevarlos al pensamiento reflexivo.

Si se trata de entender el aprendizaje en un momento de interactividad, según Jean Piaget (1896-1980) se plasma cuando los niños a través de los cuestionamientos y participaciones individuales refuerzan sus aprendizajes previos o bien los modifican y enriquecen, aquí las interacciones también cumplen un papel crucial ya que la participación del grupo es clave, lo mismo que la mediación del docente a nivel grupo como a nivel equipos.

### Ilustración 8

Alumnos trabajan de manera colaborativa



La docente durante la cotidianidad de su intervención emplea diferentes tipos de cuestionamientos como mediación verbal para apoyar a sus alumnos en sus aprendizajes. A continuación se presentan algunos ejemplos del tipo de cuestionamientos que realiza y su finalidad.

Llevar a la práctica el principio de que el conocimiento es una construcción que se genera al interactuar con los otros y con el entorno, representa un desafío profesional para el docente de educación preescolar; lo obliga a mantener una actitud constante de observación, indagación e interés frente a lo que experimentan en el aula los niños, a fin de que se atiendan las diferencias de ritmo y dominios de aprendizaje que existen en el grupo (SEP, *Programa de Estudio 2011. Guía de la educadora*, 2011).

D: Aquí, donde señalo, necesito que se fijen aquí [señala con su dedo en el pintarrón].

D: En esta parte donde Fernanda señaló ¿las letras están igual que aquí? [Señala las sílabas escritas y luego vuelve a la palabra y donde la niña señaló].

D: ¿Primero la eme y luego la a?

Aos: Está al revés.

D: ¿Al revés? Vamos a tener que borrar la rayita y subrayar para el otro lado. Ahí ¿Qué dice?

Aos: Miiii.

D: Miiii [reafirma la docente].

D: Oigan, no pusimos las palomitas de los equipos que están pasando [señala la primera palabra].

D: ¿Quién pasó con Matías? Fuiste tú, ¿verdad Rosy? ¿Rosy es del equipo número? [La docente les pregunta cuando ve que el grupo se está dispersando].

Aos: Seis [la docente pone una palomita en el espacio del seis].

Otra estrategia que la docente emplea es el reforzamiento mediante cuestionamientos que lleve al grupo a construir sus propios aprendizajes. Los cuestionamientos para que reflexionen propician que el grupo avance tanto en forma individual como en equipo, apoyándose entre ellos y respetando su ritmo de aprendizaje. La directora nos comparte lo que ella ha observado en sus visitas al grupo:

[...] la retroalimentación para ver qué tanto la niña comprende lo que le están diciendo, ¿sí? Vamos, el grupo no se percata de que es una niña un poco diferente, sino que por lo mismo todos reciben la misma atención. Ella, en su forma pausada de ser, le da el extra a la niña, por eso nadie... nadie se percata de eso. Pero ella es muy, es muy clara en las consignas, aparte, no hay... vamos, no utiliza un lenguaje muy rebuscado, ni se complica en decir tres cosas a la vez, ¡no!, como que les da una consigna: “¿entendieron chicos?”, o sea ¿sí?, y luego pasa a la siguiente y enseña mucho a los niños a solucionar; por ejemplo, si alguien hizo diferente a la consigna: “a ver chicos, en el nombre del niño ¿no?, a lo mejor no les quedó claro, ayúdenme”, y ya los mismos niños, los mismos niños le explican,

**Cuadro 12**  
Ejemplos de algunos cuestionamientos que la docente emplea

<i>Cuestionamientos Orden</i>	<i>Cuestionamientos Participación</i>	<i>Cuestionamientos Recordar</i>	<i>Cuestionamientos Reflexión</i>
D: A ver, cuándo queremos compartir algo ¿que hacemos?	D: A ver chicos ¿ya checaron si hay niños y niñas?	D: ¿Qué día es hoy	D: ¿Qué número?
D: Miren ¿qué creen?	D: ¿Allá no hay niños? ¿A ver revísenles si ahí hay, a ver	D: Once. ¿De qué mes?	D: ¿Doce?
D: ¿Qué creen que vamos a hacer?	D: revísalas, Damián, a ver si no hay?	D: Ahora sí. Oigan, ¿ya vieron con qué inicia Martes?	D: ¿Qué sigue?
D: ¿Qué creen?, ¿quieren saber cómo?	D: Aquí hay uno ¿verdad?	¿Ya vieron con qué letra empieza martes?	D: Y ¿si la pongo así?
D: ¿Vieron que pegué esto aquí?...	D: ¿Aquí arriba qué dice?...	D: ¿Qué hiciste Matías... ¿Ya no te acuerdas?	D: A ver ¿dónde la tienes?
D: ¿Qué equipo ya terminó de guardar?	D: A ver Mimí, ya la habíamos escrito aquí, ¿verdad?	D: ¿Qué descubrió Cristóbal Colón?...	D: ¿Cómo dice?
D: ¿Lo intentamos completar?		D: ¿Y en octubre qué se festejaría?	D: ¿Dónde está la eme?
		D: ¿A dónde quería llegar?	D: A ver ¿qué otra podemos formar?
			D: ¿Seis?, ¿entonces qué pasa con los otros?
			D: Con la “A” si dice “Ma”. pero ¿esta letra solita?

le explican al compañero ¿no?, “ah, es que íbamos a hacer esto”, y el mismo niño se da cuenta de qué parte no le quedó clara y por qué no hizo la actividad de tal manera, como las fichas de Matedivertido; a ver, “vamos a elegir el jefe del equipo, ¿quién va a ser?”, ella da la indicación y los niños hacen el debate en su mesita y dicen; y eso es padre porque ella no se está desgastando en: “a ver, ¿y tú por qué? y ¿por qué no quieres?” ¡No!, ella les da la consigna y la responsabilidad de solucionar el acuerdo, eso me gusta, no levanta la voz, no levanta la voz (ED).

La intervención docente mediada es una constante de ella generando en el aula una comunidad de aprendizaje, un ambiente donde el respeto, el orden, el apoyo son la clave. El aula de trabajo de esta docente se convierte en ese contexto comunicativo, donde ambas partes comparten esa tarea de aprender mediante una comunicación horizontal con reglas que son entendidas por todos, y éstas están mediadas por objetivos claros, lo cual genera una participación permanente y comprometida de todo el colectivo.

*Condiciones y estrategias de los docentes en sus diferentes funciones.* Los hallazgos encontrados en esta práctica los clasificaré en tres categorías: intervención frente al grupo, intervención entre docentes (CTE) e intervención con padres y madres de familia.

Frente a grupo:

- La intervención docente está organizada acorde con los aprendizajes esperados, competencias a desarrollar y con el enfoque de los campos formativos de educación prees-

colar haciendo adecuaciones curriculares para apoyar a los alumnos con rezago y propiciar aprendizajes en todos.

- Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan a través de la experimentación directa con el objeto del conocimiento, es decir, los lleva a que manipulen las diversas herramientas de mediación, para que los niños observen, pregunten, expliquen, busquen soluciones y expresen sus ideas, hallazgos o conclusiones.
- Construye ambientes favorables para el aprendizaje, donde la clave está en el trabajo colaborativo.
- Establece ambientes de aprendizaje estables, donde el encuadre es claro y ella en todo momento les brinda mediación ya sea verbal, visual y/o de demostración, según se requiera.
- Emplea como estrategia didáctica la creación de ZDP donde se apoya de capitanes de equipo, quienes les brindan a sus compañeros el desempeño asistido (experto-novato) necesario para que todos aprendan desde sus homólogos; en esta conformación la docente toma en cuenta lo que saben, la manera como interactúan y la participación comprometida.
- Desarrolla acciones basadas en el diálogo horizontal, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza entre sus alumnos, apoyando a aquellos que más lo necesitan sin que éstos sean marginados ni por ella ni por los compañeros.

### Ilustración 10

Docente brinda mediación de demostración



- Utiliza el tiempo escolar en actividades que contribuyen al logro de los propósitos educativos en todo momento. La jornada abarca mínima seis actividades diarias con intención clara.
- Utiliza técnicas de evaluación como la observación en todo momento, así como los cuestionamientos que le permiten identificar el nivel de logro de los aprendizajes de cada uno de sus alumnos.

En Consejo Técnico Escolar:

- Reflexiona sobre su práctica docente para mejorarla llevando como evidencias sus registros en su diario de trabajo, el portafolio y expedientes de sus alumnos, sobre todo los de rezago a la alta o a la baja.
- Elabora instrumentos de evaluación como rúbricas y listas de cotejo que integra en sus expedientes para detectar aquellos aspectos a mejorar en su función docente.
- Constantemente toma fotografías de los alumnos para contar con evidencias que integra en el portafolio, pero al mismo tiempo las emplea para confrontar a sus alumnos.
- Se reúne con compañeras sobre todo del mismo grado escolar, en espacios extraordinarios para compartir aspectos que tienen que ver con su práctica con la finalidad de identificar aspectos a mejorar y enriquecerla con las aportaciones que le brindan.
- Asiste a cursos para integrar nuevos conocimientos y experiencias que incorporen innovaciones en su práctica profesional y procura aplicar lo que va aprendiendo.
- Utiliza el Consejo Técnico Escolar como un espacio para el aprendizaje y desarrollo profesional.

Padres de familia:

- A través del diálogo permanente propicia la colaboración de los padres de familia para apoyar la tarea educativa de la escuela, ya sea con tareas (ejercicios motrices y de ubicación espacial, investigaciones, etc.) o específicos para participar en actividades cívico-culturales con proyección a la comunidad.

*Retos y oportunidades de los profesionales de la educación exitosos y estrategias innovadoras de so-*

*lución.* El principal reto que va más allá de intelectualización del deber ser como profesionales de la educación, es respetar las características individuales, el ritmo y el estilo de aprendizaje que cada niño tiene, y ésta es una virtud en la que los docentes se deben enfocar, es generar esa conversión en la actitud profesional al despertar la compasión por los alumnos, es decir, aceptarlos y amarlos como son, porque cuando uno ama, es capaz de generar y crear un ambiente favorable para poder trabajar con base en los pilares del aprendizaje señalados por la UNESCO, donde se aprenda a aprender, se aprenda a hacer, se aprenda a convivir sanamente y se aprenda a ser; simplemente, es comprender que en la práctica docente se interrelacionan conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la resolución de problemas específicos de la vida y se enfatiza en una educación integral para el desarrollo de una sociedad sustentable, donde las condiciones pedagógicas desplieguen el potencial ilimitado de cada alumno.

[...] que cada uno tiene su ritmo y estilo de aprendizaje y que algunos de ellos pueden presentar capacidades diferentes es importante partir del reconocimiento de la pluralidad, donde el aula y la escuela se convierten en el espacio en el que se encuentra la diversidad; con ello se generan posibilidades para apreciarla, valorarla y enriquecerla (SEP, 2011: 135).

Efectos educativos exitosos (aprendizaje):

- La interacción experto-novato es una estrategia de enseñanza directa donde la responsabilidad del aprendizaje es compartida por el grupo, donde en cada equipo el alumno que tiene más conocimiento le brinda apoyo al que no lo tiene para que éste pueda avanzar en sus aprendizajes de una forma sutil entre sus iguales.
- Centrarse en los logros específicos de los alumnos más que en sus fallas, y reconocerlos de una forma gráfica y oportuna, como el registro de “palomitas” que les permitía a ellos ser corresponsables de sus logros y aprendizajes.
- La mediación constante por parte del docente en todo momento, ya sea visual, verbal o de demostración.

- La riqueza encontrada en el desarrollo de la inteligencia emocional del docente.

## Referencias bibliográficas

- Bodrova, E., y Leong, J. (2004). *Herramientas de la mente*. México: Pearson.
- Ferreiro, R. (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: El constructivismo social, una nueva forma de enseñar y aprender*. México: Trillas.
- Harris, A., y Busher, H. (2000). *Subject Leadership and school Improvement*. California: Sage.
- Murillo, J. (2000). La investigación sobre eficacia escolar en España. *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos.
- Murillo, J., y Krichesky, G. (2014). *Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas*. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- SEP. (2011). *Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora*. México.

### 1.1.2. Directora María Lucía Ruvalcaba Martínez

*Gloria Margarita Panduro Loera*

El cambio en las instituciones escolares para garantizar los procesos y logros educativos es una de las preocupaciones latentes en todos los sistemas educativos actuales. Las reformas educativas a partir de cambios en el marco constitutivo de las leyes que dan el derecho a la educación a todos los individuos, no ha podido soslayar la disparidad en los resultados obtenidos tanto en el ingreso y la permanencia de los alumnos como en el egreso de por lo menos el nivel básico y medio de educación, que son la base para incorporarse a futuro en una actividad productiva laboral y para desarrollar la capacidad intelectual, social y física necesaria en cualquier esfera de la sociedad actual, permeada por la velocidad con que se transforma, fruto de los adelantos tecnológicos en la comunicación y en la producción del conocimiento.

Hace 22 años Ítalo Calvino describió por medio de analogías con mitos y leyendas griegas, algunos de los recursos de los que podríamos disponer en el presente milenio en el caso de que nos abrumara la pesadez de nuestro ser,

en un mundo que radicalmente cambia y se modifica en instantes. La sensación del peso que en el *ser maestro*, se convierte en la responsabilidad para lograr que sus alumnos transiten en la misma velocidad que los tiempos posmodernos, ha venido a provocar nuevas reflexiones y cuestionamientos sobre nuestra actuación individual y colectiva como mediadores del aprendizaje y agentes de un cambio que se antoja inalcanzable. Pero al parecer, hay quienes logran entender mejor el rumbo que toman las cosas y no solo lo entienden, sino que también lo escudriñan, lo empujan, lo dirigen e incluso lo encauzan. Una de estas personas es precisamente a quien describe el siguiente texto en su desempeño como agente educativo, en el marco de la reforma de la educación y del hoy llamado servicio profesional docente en México.

En este trabajo se presenta el seguimiento llevado a cabo a la labor realizada por la maestra María Lucía Ruvalcaba Martínez a principios del mes de agosto de 2016 hasta fines del mes de febrero de 2017 en su función como directora del Jardín de Niños “Juventino Rosas” con CCT 14EJN0865K turno vespertino de la Zona 10 Estatal, del Sector 02, ubicado en la calle Bethlem de la colonia El Bethel, en el oriente de la ciudad de Guadalajara.

Para efectos de este texto, el trabajo que desarrolla la maestra Lucía se dividirá conforme a las tareas que desempeña en la función directiva, como son coordinar los consejos técnicos escolares, organizar los comités de padres de familia, la importancia que tiene para ella la relación cercana con los alumnos así como la comunicación con agentes de la comunidad, para finalmente exponer a través de su propia narrativa sus principios en torno a su trabajo como una filosofía personal que ha elaborado a través de los años y las experiencias de vida que le han dado herramientas personales para dirigir y hacer funcional un proyecto colectivo.

### Contexto

Con apenas un año en su función, la maestra Lucía ha logrado establecer una forma de trabajo que ha beneficiado al alumnado de la escuela por el impacto que su proyecto de mejora ha tenido en la comunidad, no obstante que el plantel se en-

cuentra ubicado en una zona de la ciudad de bajos recursos en la que prevalece la inseguridad y la delincuencia. Es, además, una colonia cuyas características religiosas y culturales la han ubicado como centro de peregrinaje religioso, ya que cada año las escuelas forman parte del hospedaje que (según acuerdo con la Secretaría de Educación Pública) alberga a miles de visitantes locales, nacionales y extranjeros de todas partes del mundo.

Al respecto se han llevado a cabo investigaciones que muestran más detalladamente las características de la comunidad, como el estudio de Daniel Solís Domínguez (2010), en el que este texto se apoya para una mejor descripción.

*El Bethel: construcción del territorio.* La colonia se ubica hacia el oriente del municipio de Guadalajara (o de la zona metropolitana de Guadalajara). Administrativamente, las delimitaciones corresponden a calles y avenidas indicadas en la traza urbana oficial que la distinguen de otras colonias. Sin embargo, hay otras delimitaciones más relevantes que marcan diferenciación tanto en la colonia y colonias vecinas. La presencia, en estas últimas, y en las calles colindantes con El Bethel, de graffitis alusivos a temas religiosos católicos como la Virgen de Guadalupe, la Santa Cena y Jesús Cristo expresan la intención de hacer la distinción entre dos formas de simbolizar y delimitar el territorio. También en las ventanas o puertas de las casas ubicadas en las calles colindantes de colonias vecinas es común ver pequeños carteles donde, junto a la figura de la Guadalupana, se lee “Este hogar es católico”. En contraste, algunas casas de El Bethel exhiben estandartes de tela o papel donde se lee “Santa Convocación. 2004”. La Santa Convocación o Santa Cena es la conmemoración religiosa más importante y masiva de la Iglesia La Luz del Mundo [...].

En la colonia El Bethel las calles, los pequeños negocios, incluso instituciones gubernamentales llevan el nombre de lugares y personajes bíblicos: Sidón, Betania, Eglón, Betsayda, farmacia Monte Sinaí, tortillería La Viña de Jezarrel; estos nombres recuerdan a los habitantes que en la ciudad viven en un lugar “sagrado”. Todo esto constituye una toponimia religiosa que distingue y delimita un territorio en la ciudad. El Bethel se ubica en una zona de la ciudad en donde la Iglesia de La Luz del Mundo ha logrado engro-

sar sus adeptos con éxito y crear nuevas colonias o tener una población de adeptos importante en colonias de reciente creación.

La colonia El Bethel está bien identificada por habitantes de la zona, forma parte, junto con el resto de las colonias vecinas (la “Heliodoro Hernández”, la “Jalisco”, “Villas de Guadalupe”, “El Zalate”) del mapa urbano imaginario de cada persona con el cual se desplaza en la ciudad. Incluso los habitantes de El Bethel registran de manera común otras colonias en las cuales la mayoría de sus residentes son miembros de La Luz del Mundo, tales como “Balcones de la Barranca”, “La Nueva Israel”, “La Hermosa Provincia”, “La Joaquín Aarón” (nombre del fundador de La Luz del Mundo) o “Lomas del Gallo”, todas ellas situadas más o menos en la misma zona.

En entrevista con la maestra Lucy, una primera pregunta nos permite entender sus propósitos respecto a la mejora escolar, la mejora en la enseñanza, en el aprendizaje de los alumnos y en beneficio de la comunidad:

¿Qué personas ajenas a la dirección han sido los agentes que han impulsado al director(a) a cambiar? No hay ningún agente que impulse, lo que impulsa es la gran necesidad de aprender y que de mi práctica surjan transformaciones y favorezcan el aprendizaje de los niños (seis años en el servicio) (ED191016).<sup>2</sup>

### *La institución*

En cuanto a la infraestructura el Jardín de Niños “Juventino Rosas”, es un plantel amplio que cuenta con dos edificios de una sola planta. Para acceder a los salones y a los baños hay que subir escalinatas a través de los patios que rodean a los edificios. Se otorga el servicio educativo en los dos turnos, matutino y vespertino, y cada turno cuenta con su espacio de dirección. Las demás áreas en general se comparten: salón de usos múltiples, baños, patios, etc. La totalidad del edificio se encuentra bardeado y la entrada es a través de un pesado portón de hierro. Junto

2. Entrevista a la directora del Jardín de Niños “Juventino Rosas”, número 417, turno vespertino, 19 de octubre de 2016.

al plantel se encuentra una escuela primaria. El croquis del Jardín de Niños se muestra en la siguiente figura:

**Ilustración 13**  
Croquis del plantel

Entrada				Patio anterior	
Patio cívico				Baños	Aula
				Dirección TV	Aulas edificio 1
				Patio interior	
Salón de usos múltiples				Baños	Aulas edificio 2
				Patio posterior	

La escuela contaba con una educadora encargada de dirección, que actualmente se desempeña como educadora frente a grupo. El personal docente en su mayoría no ha tenido cambios. Cuentan con apoyo de un maestro de enseñanza musical, una psicóloga, una auxiliar de educadora y dos intendentes, en total 12 personas componen la plantilla del personal docente y de apoyo. La directora del turno matutino funge como la supervisora de la zona desde hace un año. La directora comenta sobre la experiencia en la función directiva:

A partir de que llego a este plantel educativo veo la necesidad de dar información cuando llegan los padres de familia sobre el trabajo que se realiza en el plantel y el valor que tiene y empiezo a realizar reuniones desarrollando temas como por ejemplo "Autoridad positiva", donde el padre de familia escucha, observa y vive lo que sus hijos, por la etapa por la que está pasando y está viviendo y en esos espacios comparten muchas experiencias y dicen "gracias", como "si me lo hubieran dicho antes"; a partir de esos espacios la comunidad ha mejorado y tiene mucha más apertura; otra es que la escuela es una escuela abierta a los padres, con anterioridad no se les invitaba para nada a partir de las estrategias globales de mejora, los padres participan ("me conozco y me acepto", luego se cambió a otro nombre: "ya me conozco, me quiero y me cuido", "me quiero, me cuido, y además cuido a los demás") fuimos incrementando todas estas estrategias, hicimos dinámicas de integración, se decían cosas sin conocerse y comenzó a moverse este ambiente; identificamos que estas iniciativas dieron por resultado que la población infantil en la escuela se incrementara a 140 niños, llegamos a tener 173, negándoles ya el acceso porque ya

no hay espacio para los niños; actualmente hay 175<sup>3</sup> niños porque ya no podemos más, hay fila de espera, esto ha dado estos resultados.

No hay cambios del personal. En cuanto a la motivación para aspirar a algo más, tres personas hicieron su examen de promoción, una de ellas asistió conmigo a un círculo de estudio para presentar examen de promoción; los intendentes me han dicho: "Maestra, si usted se va nos lleva con usted".

De pronto existen momentos de inestabilidad y hablo específicamente de la Reforma [educativa] que ha generado inestabilidad que repercute en la escuela, surge la desmotivación, las dudas, en cuanto a la parte laboral, pero eso surge en la parte oficial, empieza arriba y repercute en la escuela (ED191016).<sup>4</sup>

*Construir la confianza en territorios urbanos.* La interacción con los agentes de la comunidad es uno de los rasgos más importantes que caracterizan la práctica de gestión de la maestra Lucía, especialmente por dar la confianza a las personas que trabajan alrededor del plantel —es necesario comentar que justo a un lado del jardín de niños se encuentra una escuela primaria cuyos patios de recreo se comunican por una puerta que permanece cerrada y de la cual no se sabe el motivo por el que quedó en medio de ambos planteles—, maestros, comerciantes, vendedores ambulantes —algunos son padres de alumnos—, vecinos, etcétera.

### *La gestión educativa*

El análisis de la práctica de la gestión escolar toma en cuenta el marco teórico que sustenta la investigación, por lo tanto el eje por medio del cual nos hemos acercado a la práctica directiva es el movimiento de mejora de la escuela (Murillo, 2007: 321), que según uno de sus principales exponentes en Europa y Latinoamérica, tiene una orientación práctica, está liderado por docentes y directivos y busca cambiar el centro educativo o, como su nombre lo indica, mejorarlo (Murillo y Muñoz-Repiso, 2002); su propósito es

3. En febrero de 2017 la directora reportó 174 alumnos en la sesión del Consejo Técnico.  
4. Entrevista a la directora del Jardín de Niños "Juventino Rosas" número 417, turno vespertino, 19 de octubre de 2016.

transformar la escuela, más que conocer cómo funciona o debe funcionar. La gestión llevada a cabo por la directora del caso que se describe va delineando un proceso que busca no sólo el cambio sino la transformación de las actuaciones de todos y cada uno de los agentes del contexto institucional y externo involucrados, la comunicación, y los procesos que tienen el propósito de lograr metas en el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos:

Cuando yo llegué a esta escuela había apatía, en cuanto a las maestras y en cuanto a los padres había inconformidad y enojo, la tarea principal fue en ese momento interesar a las maestras en el trabajo que se tenía que realizar, de ahí la motivación, hasta haber logrado hacerlas redescubrir lo valiosas que cada una de ellas es en su labor educativa, las capacidades que cada una de ellas tiene, porque todas tienen grandes capacidades. El abrir las puertas a los padres al trabajo que se realiza también ha sido una mejora en el trabajo que se realiza en la escuela, la comunicación ha mejorado impresionantemente entre padres de familia y maestros eso en cuanto al trabajo, si hablamos del edificio era una escuela sin color, sucia, sin baños que servían, se ha mejorado mucho, no había piso en las aulas, se cambió el tejado de una ala, las pastillas de luz no servían ni los baños [...] tenían fugas de agua, pintamos juegos en el piso, pintamos las áreas de riesgo para los niños, toda la escuela también fue pintada y eso se ha hecho aunque en la mañana hay una directora, yo les digo a los padres de familia y se les reconoce, “la escuela está tan linda como el turno vespertino la tienen”, y nosotros hemos hecho todo.

*¿Qué aprendió de las experiencias previas?*

Si hablo de lo previo es que no era directora, desde el aula e identificado las necesidades del maestro para el director, para los padres, para con los alumnos, necesidades de comunicación de escucha de reconocimiento, de apoyo y con esa claridad que me ha dado estar en el aula inicio mi gestión como directivo (ED191016).

*Procesos de mejora, estrategias utilizadas para lograr el éxito.* Desde el comienzo de la fase intensiva con que inicia el ciclo escolar, el colectivo docente que encabeza la maestra Lucía ha venido trabajando en un intento de enlazar los objetivos de la escuela para constituirse en un centro

educativo que busca la mejora escolar y a la vez en un lugar que la comunidad reconoce por los beneficios que aporta en la educación de las generaciones futuras:

Las mejoras siempre son necesarias, permanecer estáticos no sería lo mejor para la escuela, los alumnos siempre necesitan saber y hacer más, el ritmo social y las características de la sociedad son cada vez más diversos y la mejora va en función de esas características sociales (ED191016).

La mejora escolar se caracteriza, según Murillo (2004, *Marco comprensivo de la mejora y la eficacia escolar*) por tener una orientación práctica a través de la influencia de líderes, que buscan “cambiar el centro educativo o mejorarlo”, en donde un factor importante es la colaboración, compromiso, liderazgo y estabilidad del personal. La presencia de estos factores en el plantel que se describe ha sido un esfuerzo conjunto que se evidencia en el trabajo del colectivo docente y en donde destaca el liderazgo académico de la directora. Al pedirle que describa el proceso de diseño, la operación y evaluación del plan de mejora que ha impulsado en el CTE de la escuela, se queda pensativa y responde:

Lo estoy reflexionando [...] yo le daría el matiz [...] tendría que ver con el aprendizaje de las maestras, el aprendizaje con un sabor agradable, el aprendizaje con el goce de obtener la información y con la motivación de llevarlo a la práctica; todo lo que se ve en el CTE ya está establecido, por lo tanto no hay más que estudiarlo, informarnos, aterrizarlo en nuestro espacio, en nuestra escuela e informarlo pero sin nunca perder esa necesidad, esto que yo estoy escuchando cómo lo voy a aterrizar en mi escuela. La maestra que escucha, [que se] enamora de lo que está leyendo, se contagia y obtiene la motivación para llegar a aplicar. Mi ingrediente principal es la motivación y algo también para mí muy especial es el modelaje, que vean en la directora alguien a quien puedan consultar, recurrir en esa apropiación de los contenidos (ED191016).

Este liderazgo, como más adelante se podrá ver, es reconocido por otros agentes educativos como la supervisora de zona, las educadoras del plantel y las madres y padres de familia, y es durante las sesiones de Consejo Técnico Escolar

donde probablemente se puede observar mejor el papel que desempeña como líder académico del colectivo:

De acuerdo con la necesidad se le da un orden de atención a las prioridades, sin dejar de lado las otras: por ejemplo, la prioridad de convivencia sana por las características del contexto. Se determinan las acciones y estrategias a implementar, contemplando tiempos, espacios, materiales, etc. Se asignan actividades específicas y se asumen acuerdos y compromisos específicos —siempre se les reconoce a los docentes, personal de apoyo y de intendencia— de forma permanente (yo las mando llamar y les reconozco de forma personal su labor): “lo has hecho muy bien, te felicito y tengo la seguridad de que lo puedes hacer mejor) (he adquirido formas de comunicación con el personal que dan como resultado un compromiso mayor en el diplomado “Liderazgo transformador” (ED191016).

La presencia de algunos elementos, como la organización previa del trabajo de gestión interna y externa, la preparación de los materiales para reforzar los puntos que se van revisando en las reuniones y la información que proporciona al colectivo docente se pueden identificar en los que aporta el marco teórico ya mencionado:

Procesos de mejora. Desarrollar una visión de mejora dinámica permanente y cotidiana, no sólo cuando surge un problema a resolver. Lo óptimo es que debe ser coordinada por el colectivo escolar, aunque la iniciativa sea gubernamental o a veces de un grupo de docentes cuando el colectivo en el centro no ha madurado lo suficiente. Sin ser lineal o rígido, se compone de fases que se repiten o imbrican cuando se requiera:

Se inicia con una fase de valoración sin importar si la presión es interna o externa. Puede ser una valoración externa de parte de una autoridad o una autovaloración y una aclaración de por qué se requiere una mejora. Culmina con un diagnóstico sobre los problemas que deben resolverse.

*D:* Yo considero que no es necesario que hagamos un encuadre, empezar a las 2:00 esté quien esté, hasta las 5:00 la Guía sí está cargada, pero si lo hacemos coordinadas, alcanzamos. Además, respeto, el que le sobre un punto o una *I* no es relevante como la fecha 2016. El tiempo del CTE es para aprovecharlo y no surjan dudas que se hubieran aclarado aquí. Lo de la bitácora es xxxx, ¿quién más? Estaremos en esta escuela y el

jueves y viernes en nuestra escuela, en la organización diremos a quién le corresponde la bitácora: acuerdos, compromisos y conclusiones. Hasta aquí ¿alguna duda? (CTEFI0816).<sup>5</sup>



La planeación de la ruta de mejora la hacemos todas, las metas no son unilaterales, los objetivos son de todos y las metas son de todos, cada acción que se realiza en este plantel tiene la visión de todos y de la mano vamos hacia el mismo punto.

*¿Sabe lo que significa una organización que aprende? Sí.* Porque somos un sistema, donde todos los elementos se mueven con un mismo objetivo y en este plantel educativo con entera seguridad digo que existe una organización dónde cada uno hace lo propio para lograr un fin común que es la calidad de la educación de los alumnos.

*¿Considera que realiza gestión para lograr convertirse y mantenerse como una organización que aprende? Sí, sí lo hago (ED191016).*

**Metas educativas.** La gestión desde la instalación de los objetivos y metas que se propone el colectivo docente, al inicio del ciclo escolar durante la fase intensiva y durante las sesiones ordinarias del mismo:

*D:* Aquí nos habla que el objetivo del nuevo modelo ¿es?

*E:* Enseñar a pensar a los niños. Contribuir a enseñarles a pensar por sí mismos, respetarlos y darles ese apoyo.

*E:* Es interesante porque hacen una división entre el conocimiento y otros aprendizajes y como somos un ser.

5. Contexto técnico escolar, fase intensiva, 1ª sesión agosto de 2016.

*E2:* Nos habla de mensajes, claro, está muy enfocado al desarrollo personal y social, a las emociones y la autonomía curricular.

*D:* De acuerdo con su nivel.

*E:* En relación con la persona humana.

*D:* Me siento muy feliz, porque es lo que hemos estado haciendo, enfocándonos a la parte humana del currículo de la educación básica. Y ahora desde una nueva organización curricular. Vamos a identificar los saberes previos en equipos de dos personas, en binas [va mencionando los pares].

[Se levanta después de dar la explicación de lo que se está solicitando a través de la Guía]...

[Se trabaja en binas, ella observa, a cada bina, toma fotos].

“Listas” [hace un gesto con su mano en la mesa], pide que cada bina haga una síntesis de lo leído y analizado, va nombrando “equipo núm. 1”, “equipo núm. 2”, equipo núm. 3, equipo núm. 4”, esa hojita la vamos a conservar, nos vamos a ir de la página 33 a la 36...

Si se reparte la información antes, ya no hay saberes previos. Página 36 Propuesta curricular.

*D:* ¿Para qué aprenden los alumnos en una escuela?

*E:* Para adquirir habilidades, para resolver sus problemas cognitivos y del entorno.

*D:* Para eso aprenden.

*E:* Su mismo lenguaje se amplía más...

*D:* ¿Para qué más?

*E:* Aprenden para la vida, para saber...

*E:* Los niños en la comunidad socializan con los que no son muy abiertos.

[Escucha las intervenciones hasta el final, no corrige ni interviene. Anota las colaboraciones] (CTEFI0816).<sup>6</sup>



6. Contexto técnico escolar, fase intensiva, 2ª sesión agosto de 2016.

El proceso de instalación de cada fase no se alcanza en una sola sesión de trabajo, ya que los colectivos reciben una Guía a la que deben ir trabajando secuencialmente. Sin embargo, durante la primera sesión la directora establece los planteamientos generales y las prioridades sobre las que trabajarán en el ciclo escolar.

Sigue una fase que describe detalladamente los objetivos del proceso de mejora, deben tener como referencia el rendimiento de los estudiantes, características del grupo de profesores y las características institucionales.

*D:* Nos quedamos de tarea con la respuesta de una pregunta: ¿cómo aprenden los niños?

*E:* Oportunidad de reflexionar.

Creando herramientas de aprendizaje.

*D:* Sí, así también se propician, muy bien xxxx, con esto queda completo este producto, en cuanto a avances y fortalezas que tiene la escuela sería el siguiente cuadro.

*E:* Se brindan oportunidades para lo aprendido.

El cuerpo docente se enfoca al trabajo. Se trabaja en equipo.

*D:* Es una fortaleza [...] ¿Algún otro reto?

*E:* Pues volví a poner actividades de carácter artístico, pero queda pendiente.

*D:* Para que no se nos olvide.

*E:* Puede ser avanzar e introducir al alumno al mundo de las TIC para que se ayude a aprender.

*D:* Y hacerles saber “por medio de la Internet podemos saber...” los cuentos, ¿verdad?, los cuentos porque de los libros del rincón hay muchos videos (CTEFI0816).<sup>7</sup>

- La fase de planeación de la secuencia actividades por prioridades, incluyendo el tiempo para cada una; las estrategias a emplear; contactos externos necesarios; posibles representantes internos y sus tareas; reparto de tareas y responsabilidades y autoridad de todos los miembros; reconocimientos a las personas implicadas; función e influencia de la comunidad educativa; y forma de comunicación de los resultados.

7. Contexto técnico escolar, fase intensiva, 3ª sesión agosto de 2016.

*D:* ¿Qué relación encuentran entre estos retos y fortalezas con el trabajo que han venido haciendo en el Consejo Técnico Escolar?

*E:* Es un trabajo que es abarcativo.

*E:* Nada más se retomaron aspectos como la aparte emocional que hemos venido haciendo, pero nos lo están precisando.

*D:* [Da una explicación] cuando hacemos una revisión de lo que hemos hecho nos damos cuenta de que eso que planteamos nos da buenos resultados, por eso es por lo que lo dices tú xxx hacen de manera muy acertada porque estamos construyendo de forma muy específica para las características de los alumnos de nuestras escuelas...

*E:* La participación.

*D:* La participación que se traduce en acciones.

Son acciones que hemos establecido, acciones vinculadas con una prioridad y que hemos evaluado identificar lo que ha faltado y da pie a la construcción de una nueva ruta de mejora escolar para este año.

*D:* [lee] (CTEFI0816).<sup>8</sup>

La fase de ejecución puede regresar a la planificación para ajustarla. Es la fase central, donde la colaboración de los docentes es fundamental, incluye seguimiento del avance.

La fase de ejecución tiende a un trabajo más sistemático que se comenta en y se observa en dos ocasiones: durante una sesión del consejo técnico durante la fase intensiva del ciclo 2016-2017, y en la entrevista a la directora:

*D:* [...]

*E:* También va la responsabilidad para atender a todos los niños.

*D:* ¿Tú qué piensas?

*E:* Llevar a los niños más allá de su nivel.

*E:* Que el niño se sienta libre, libre de expresar.

*D:* Qué tipo de decisiones debe tomar la escuela [abre el espacio de respuestas, en que las educadoras realizan conjeturas, ella va tomando nota de palabras clave que encuentra en las conjeturas o precisiones].

*D:* Qué otra decisión debemos tomar para cumplir.

*E:* En primer lugar cumplir no porque sea un requisito, ahora sí tomamos la motivación intrínseca porque quiero elevarme por mis alumnos.

*E:* Que sea un placer.

*D:* Y que el niño aprenda de ti —modelar el aprendizaje.

*E:* Yo digo que llegar felices para animarlos a venir al día siguiente.

*E:* Garantizar el derecho a la educación, se requiere apertura de quererlo, de ayudarlo, de hacer el acompañamiento.

*E:* Como lo que hicimos el año pasado maestra.

*D:* Hicimos un proyecto específico.

*E:* Sin perder la intención de lo que queríamos lograr y le dábamos continuidad en el CTE.

*E:* Es el lugar idóneo, en el que se toman decisiones en conjunto.

*E:* Si no aquí ¿en dónde?

*D:* Registren en sus cuadernos algunas ideas relevantes —ya lo estamos haciendo.

En qué medida nos hemos conformado en un cuerpo colegiado (CTEFI0816).

¿Durante la fase de ejecución se puede regresar a la planificación para ajustarla? Si las necesidades lo requieren, sí, podemos replantearnos la planeación, no se ha presentado la necesidad, pero si fuera necesario implicaría un nuevo replanteamiento de la planeación.

En la fase central, ¿se considera la colaboración de los docentes como fundamental? ¿Cómo? ¿Se incluye el seguimiento del avance? Un aprendizaje de calidad implica una enseñanza de calidad, por lo tanto, el docente es fundamental en la fase central, porque quien comparte el conocimiento es el docente, si no hubiera el docente no hubiera esa parte central y se da en el aula en el hecho didáctico y los avances quedan registrados de formas diferentes. En el diario del docente. Quedan registrados en los productos de los alumnos. Y en algunos otros instrumentos, como listas de cotejo para realizar ese gran trabajo que realiza y la forma como lo realiza.

En la fase de evaluación y reflexión ¿se da pie para otro ciclo de mejora? Sí, porque es el momento de replantearse cómo lo ha hecho, si lo que ha hecho ha sido lo necesario, si es necesario añadirle o quitarle (ED191016).

Las fases de evaluación y reflexión dan pie para otro ciclo de mejora (Murillo, 2007). Se está quitando el concepto que se tenía de la escuela, tenían otra idea de lo que era un turno vespertino, “me ha gustado” y eso habla muy bien de nosotras.

8. *Ídem.*

*D:* Motivados, estamos muy motivados.

*¿Qué creen que sea el mayor avance?*

*E:* Fue el de trabajar todas juntas porque trabajábamos diferentes actividades en el patio, el colectivo está muy integrado.

*D:* ¿Tú crees que es el mayor avance?

*E:* A mí me parece la integración.

*E:* Ya todos encaminados a una meta, a un fin común.

*E:* Teníamos tiempo que no lo hacíamos.

*E:* Cuando yo llegué cada uno hacía solamente la actividad que le tocaba y hoy no, todas apoyan, todos tienen una actitud muy diferente, los muchachos, los están integrando más “que si ponemos la lona...”

*E:* Vemos a los niños como un fin común, no diferenciamos como en los simulacros.

*D:* Bien, muy bien... sin embargo hay algo.

*E:* Es todos juntos, tener el compromiso de avanzar.

*E:* Tener... ¿cómo se llama, crítica constructivista?

*E:* Constructiva (CTEFI0816).

*D:* Esta información nos da luz hacia dónde debemos trabajar en este nuevo ciclo escolar con los alumnos, a los padres de familia —retoma los retos de la primera sesión y segunda sesión— ¿hacia dónde debemos avanzar? ¿Qué modificaciones debemos hacer? ¿Hay algo que ustedes como maestras en las aulas que consideren que tenemos que modificar?

*E:* Ya como le está dando la variante del aula, le voy a dar otro valor al acompañamiento, no quitarme de Jesús, pero no hostigarlo y el trabajo en equipo [en el aula].

*D:* ¿Hay alguien más?

*E:* Yo por ejemplo les mostraba lo que íbamos a trabajar cuando no les aviso, que yo tenga bien establecida mi organización de trabajo para que me apoye cuando lo solicite, sí me funcionó el acompañamiento con dos niñas.

*E:* Yo igual, ver cómo van a regresar los niños, porque cambian, a quiénes voy a modificar, porque tengo muchos líderes, ver... ver.

*D:* ¿Estrategias?

*E:* Darles música, ya estuve bajando música, pero no me funcionó... la grabadora.

*D:* Hay que resolverlo.

*E:* A veces que dejo tareas y al niño se le dificultó le dejo una tarea, y a otro que sí lo logró le dejo una tarea más avanzada, aunque ellos preguntan porque son diferentes.

*D:* Ir anotando esos puntos y a la hora que se reúnan con los padres de familia comentarles en la primera reunión.

Siguiendo las fases que propone Murillo (2007), en primer lugar la dinámica de las reuniones que coordina la directora se matiza con rasgos de su personalidad, ya que con frecuencia el tono de su voz y sus intervenciones crean un clima de participación, en el que convence a las educadoras del valor y la relevancia de su experiencia y sus aportes en relación con el conocimiento del trabajo de aula; es importante mencionar que la maestra colabora en el IMEP (Instituto Mexicano de Estudios Pedagógicos):

*D:* ¿Qué retos nos planteamos?

*E:* El año pasado identifiqué muy tarde, hacer un poquito más énfasis, en el artístico, siento que trabajamos mucho las emociones con colores, ¿qué color crees que te hace sentir como te sientes?

*D:* Como que el alumno identifique a través de sus emociones, están de acuerdo en que trabajemos las emociones a través de artísticas.

*Reto:* utilizar el arte para expresar sus emociones.

*E:* El reto son los niños que van a ingresar, conocer sus saberes previos, todo con relación a sus procesos.

*E:* Tenemos que duplicar el esfuerzo en los grupos que ya los tuvimos el año pasado.

*D:* Nuevas estrategias.

*E:* Nuevas dinámicas.

*D:* No vamos a aguardar nuestro programa ni nuestro plan, esto es lo que nos rige; sin embargo, estamos teniendo un primer acercamiento a la propuesta hasta el 2018.

Vamos a escuchar los rasgos del perfil de egreso que nos proponen.

*D:* Luego minimizamos a preescolar, hacer una reflexión profunda acerca de los rasgos del perfil de egreso, es una etapa tan importante como cuando queremos sembrar, preparamos la tierra, si no la semilla no crece; llega la mamá, nos da su semilla, su hijo, su hija, somos la base, si detenernos un poquito en el perfil de egreso, somos unos elementos importantísimos, actores y protagonistas en una escuela, porque ahí definimos que el padre abone maestros-padres de familia y el contexto (El Bethel), tenemos un contexto muy interesante, a mí me encanta, lo hacemos muy bien pero lo podemos hacer mucho mejor (CTEFI0816).

Su voz es tranquila, no la sube, mantiene un tono suave, cálido y mesurado sin ser retórico y almidonado. Pone toda su atención a las intervenciones de cada educadora, y les hace afirmaciones

en el sentido de “eso lo sabes tú...”, “tenemos una tarea de educar a los padres de familia...”. Una constante en su desempeño como directora es cuestionar, indagar más a fondo en las creencias, en los argumentos y en las afirmaciones del personal docente. Su preparación en este caso es un rasgo que ha potenciado como directora y pone en práctica constantemente en reuniones colegiadas de directivos y reuniones colegiadas de docentes y padres de familia; en entrevista con la supervisora de zona se menciona cómo se han evidenciado los cambios en la escuela a partir del desempeño de la maestra Lucy:

*¿Cuáles han sido los factores que prevalecían en la escuela antes de la función directiva de la maestra Lucy?*

Era un jardín con una encargada con grupo, no había compromiso y responsabilidad de los docentes o de los agentes, no había unos cumplimientos, no se alcanzaban. Un año estuvo sin directora porque la última se jubiló y un año con encargada.

*¿Cuáles han sido los cambios que desde su función se evidencian en la escuela?*

Hay organización, compromiso, se trabaja con una ruta de mejora asertiva y logrando metas y objetivos con su personal, porque el personal anterior faltaba, llegaba tarde, hoy me sorprende porque compañeras que faltaban, hoy cumplen en tiempo y forma, es menos la ausencia del maestro.

En la comunidad... es una comunidad especial que necesita de la escucha de la [...] los atiende invita y participación. En cuanto a la asistencia, creció el número de alumnos, en el pasado eran 119 alumnos, hoy se inscribieron 189 alumnos y lo que tiene de —diferente el día de hoy— el turno vespertino es que permanecen los alumnos, ya que era común que los alumnos estuvieran en movimiento constante, en ausentismo total y hoy a partir del ciclo 2015 hasta hoy, los alumnos no se van y antes sí (ESZ10E011116).

Su perspectiva durante los consejos técnicos es resaltar la conciencia y la necesidad de mejora con un permanente compromiso para lograrla, y para lograrlo se requiere un nivel de compromiso del personal con los planes de mejora. En entrevista con la educadora que atiende a uno de los grupos de 2º año y con ocho años de laborar

en el plantel, se refiere a la manera y las estrategias que ha utilizado la directora para motivar el compromiso en el trabajo:

*¿Cómo percibe el ambiente en su trabajo?*

Bueno, que hay cosas que tenemos que mejorar, el equipo se ve más integrado, con mayor disposición, el hecho de que nos reconozcan, en lo personal a mí me lo ha dicho: “me agrada como lo has hecho”; igual cuando algo nos falla, también es bueno. Cuando algo falla es en el momento y cuando es directamente lo hace y creo que es muy fuerte y no titubea en decir las cosas. De tal manera que nosotros mismos nos damos cuenta en qué estamos fallando.

*¿Le ha observado o escuchado hacer reflexión acerca de su práctica profesional?*



Sí porque ella es educadora en la mañana y les comparte lo que les ha funcionado y sí, y de repente cómo se ha sentido, y nos entiende porque ella también es educadora.

*¿Conoce cómo es la comunicación que tiene con sus colegas, sus alumnos y familias?*

Brindarles la confianza para que se puedan acercar a ella, tratar de mediar, no es que les dé crédito a todo lo que dicen, pero les da confianza que ésta es su escuela, que es parte importante, realizar esa labor de convencimiento y participen en las actividades.

*Ejemplifique cómo el docente ejerce en apego a la normalidad mínima en su escuela.*

Que iniciemos puntualmente con los materiales que se requieren y la importancia de estar a tiempo, trabajar de manera eficiente, de hecho, parte de lo que se necesitaba en este plantel eran los materiales y hemos visto grandes cambios porque ha gestionado. Una es por parte de los padres y por parte de gestiones Mate-divertido y Taller de Producción de Textos.

Una de sus características es su seguridad, anota todo, y no se le olvida, le da seguimiento, nos motiva para que nos vayamos de directoras, es un líder natural que sabe a dónde quiere ir (EE240117).<sup>9</sup>

### Respecto a las metas y el liderazgo, la maestra Lucía lo refiere de la siguiente manera:

Me queda clara la meta, hacia dónde vamos, tengo la seguridad de cómo llegar a esa meta, realizo las acciones necesarias para que cada una de las maestras se sienta segura de saber lo necesario para aplicarlo en el aula, y obtenga los resultados que son esperados, los aprendizajes de los niños; mi interés es que las maestras lleguen a ser unos líderes que acompañen a otros líderes, reconozco también las capacidades de cada una y se las hago saber y el valor que esas capacidades tienen para el trabajo de colaboración de este plantel (ED191016).<sup>10</sup>

La percepción del trabajo de gestión de la directora se observa como una labor muy importante que promueve acciones a favor del alumnado, como buscar los medios para proteger su salud y conseguir los materiales necesarios para el aprendizaje:

*¿Qué actividades realiza la directora en el plantel que usted ha observado?*

Es un trabajo muy importante, promovió la fumigación, se me hace muy bonito cómo organiza. Me pareció muy bien el material que ella compró, incluso mi hijo me comentó que estaba aprendiendo muchas cosas.

*¿Conoció a otras directoras?*

Sí, pero no me pareció su trabajo porque mi hermana tuvo a su niño aquí y dijo que esa maestra se había

llevado el dinero de la inscripción. Al principio pensé que iba a pasar lo mismo, pero me pareció muy honesta. Siempre que va a haber una reunión, a la hora de dirigirse a nosotros con mucho respeto y nos pide la opinión. Cualquier cosa, está siempre a nuestra disposición. Los materiales, es algo que no había [...] (EMF240117).<sup>11</sup>

### La perspectiva que sobre el trabajo tiene es muy clara en palabras de la propia maestra:

Que se ofrezca y garantice una educación de calidad en este plantel atendiendo las cuatro prioridades del sistema educativo, acompañando a identificar los objetivos y las metas, a las docentes, lograr identificar los objetivos y las metas que garanticen esa calidad de la educación.

Las metas educativas que se propone el colectivo en el Plan de Mejora es que todas tengamos claros cuáles son los objetivos y las metas que diseñamos en nuestra estrategia global de mejora y en la que todas tenemos participación.



En el marco de esa autonomía la escuela decide qué objetivos trabajaremos primero, con base en la necesidad de la población infantil quien define cómo vamos a empezar. Y se hace desde el propio CTE y de forma electrónica, nos damos tiempo y espacios para compartir información que fortalece nuestro trabajo de la ruta de mejora (ED191016).<sup>12</sup>

9. Entrevista a educadora del turno vespertino del Jardín de Niños “Juventino Rosas” número 417, 24 de enero de 2017.  
10. Entrevista a la directora del Jardín de Niños “Juventino Rosas” número 417, turno vespertino, 19 de octubre de 2016.

11. Entrevista a una madre de familia del grupo 2º B, colabora en el Consejo de Participación Social. Fecha de la entrevista: 24 de enero de 2017.  
12. Entrevista a la directora del Jardín de Niños “José Rosas Moreno” número 417, turno vespertino, 19 de octubre de 2016.

*Empoderar a la comunidad educativa.* La participación de los padres de familia es un aspecto muy importante desde la gestión de la maestra Lucía, quien guarda una comunicación constante y clara respecto a las necesidades del plantel, como se muestra a continuación en la primera reunión que sostuvo con los padres de familia del recién nombrado para el turno vespertino, Consejo Escolar de Participación Social:

Ya se los dije, se los reitero nuevamente, el trabajo de los padres de familia en las escuelas es un trabajo fundamental, de nada sirve lo que el maestro o la maestra hace si el padre de familia no forma parte activa de lo mismo y viceversa, entonces los dos juntos tomados de la mano, para favorecer el aprendizaje y educación que imparte esta escuela, sí lo digo de forma muy clara, el trabajo que se ha hecho en esta escuela es un trabajo de calidad. De forma participativa los padres de familia han mostrado mucho interés y por esa razón en este ciclo escolar inauguramos los trabajos con los consejos de participación social y que ustedes forman parte de ello.

Entonces muchas gracias por su asistencia y su tiempo que van a dedicar a todo el trabajo de este ciclo y créanme que quienes más se lo reconocerán serán sus hijos. A iniciar sus trabajos.

Les informo que el viernes pasado nosotros tuvimos nuestra primera sesión ordinaria de Consejo Técnico Escolar y en esa reunión, nosotros, platicando como colectivo con todas las maestras, pues sí descubrimos a partir de lo que se alcanzó a obtener como información, que la convivencia sana en esta escuela es importante, bastante importante. Es un mal social la violencia que vivimos de forma, diría yo, que la consideramos normal cuando está mal decirlo, pero es real. En las escuelas tenemos que trabajar para que esto no sea así, es decir, que los niños lo vean normal el pelear, el ofender verbalmente, el dañar físicamente, el dañar psicológicamente, porque los niños también realizan acciones que psicológicamente afectan a otros niños. Las burlas, por ejemplo, tan simples para ellos y sin embargo tan impactantes para ellos mismos. Van perdiendo la autoestima a partir de que un compañero se burla por lo que dijo o por lo que hizo, entonces van perdiendo confianza en ellos mismos. Por esa razón los Comités de Participación Social tienen una función específica y cada función de estos CPS tiende a favorecer este tipo de situaciones que vivimos en las escuelas y quiénes mejor que lo pueden trabajar si no son ustedes, los padres de familia. Yo

reitero mi agradecimiento y mi reconocimiento y cuento con mi apoyo para cualquier situación que ustedes necesiten en cuanto a la enseñanza que se imparte en esta escuela y en cuanto a los trabajos educativos que se realizan en la misma (VCPS101016<sup>13</sup>).

La comunicación con los padres de familia ha ido dando cuenta de un proceso directo, pero no exento de cordialidad; un objetivo ha sido que los padres de familia estén involucrados en los planes de mejora de la escuela, participen y opinen y tengan la confianza de participar y hacer comentarios respecto a los aspectos que requieren un trabajo en conjunto, sin importar la función que desempeñen en los distintos comités o no lo hagan, la maestra les invita a sentirse parte de un proyecto compartido con el beneficio de obtener un mejor aprendizaje de sus hijos:

Son pocas las veces que observo cómo se dirige a las maestras, pero sí se dirige bien, está muy atenta a los maestros. Las mismas maestras refieren que ella les está comprando el material. Se preocupa por el plantel, por los niños, por los padres, siempre sale a hablar con nosotros, nos dice que siempre para cualquier cosa está aquí. Siempre la veo, le pregunto a mi niño y me dice “sí, sí fue”. Es muy buena directora; pensaba: “a ver cómo me va a mí”. Mi niño ha aprendido muchas cosas, ha aprendido a escribir sus dos nombres, todos los colores y sabe contar bien, bien del 1 al 20, de hecho, él no sabía compartir, era muy hiperactivo y ahora se queda sentado, su actitud lo ha notado y mis familiares lo dicen que ha cambiado (EMF240117).<sup>14</sup>

La misma maestra en entrevista hace alusión a la importancia que adquiere la participación social en la escuela, dentro de un proceso de cultura de la participación:

*¿Cuáles han sido los factores que han llevado a la escuela de la zona a cambiar?*

En primer lugar, el factor que ha motivado los cambios es la participación e interés del colectivo para generar

13. Video de la 1ª sesión con el Comité de Participación Social. Fecha: 10 de octubre de 2016.

14. Entrevista a una madre de familia del grupo 2º B, colabora en el Consejo de Participación Social. Fecha de la entrevista: 24 de enero de 2017.

estos cambios, este factor ha favorecido de forma significativa la motivación e interés de los padres de familia para que se den los cambios y ambos factores han impactado de forma significativa en los avances que se han dado en la escuela en cuanto a los aprendizajes de los alumnos es la suma de dos factores: las maestras más los padres de familia más la maduración de por parte de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*¿Cómo ha asumido el colectivo el cambio?*

Evidentemente de forma con mucho entusiasmo porque estaban ávidas de que este cambio se diera (un año escolar en la dirección y lo que va de éste), era muy claro que necesitaban acompañamiento.

Desde el espacio físico, desde el recurso humano, ha sido la necesidad, era muy clara, todo lo que hemos hecho ha sido muy importante y ha sido un conjunto de reacciones muy favorables con un impacto significativo a la enseñanza de los alumnos y al aprendizaje de los maestros en el espacio de los CTE.

*Describe cómo los procesos de mejora y lo que producen determinan sus necesidades y estrategias de desarrollo profesional.*

Mi necesidad siempre tiene que ver con saber más porque el saber más me da seguridad y repercute con las maestras para darles la misma seguridad que yo tengo, yo me mejoro profesionalmente para que vayan haciendo su mejora en su formación continua.

*Comente sobre su compromiso personal en los procesos de mejora.*

Yo tengo un gran compromiso que nadie me lo motiva, el sentirme con la responsabilidad al mejorarme y prepararme, actualizarme para poder dar acompañamiento a las maestras.

*Describe cómo concibe y valora su hacer como líder en los procesos de mejora.*

Yo me siento segura de lo que hago, de todo lo que hago porque tengo muy claro el objetivo y mis metas también son muy claras y definidas, lo valoro de manera muy significativa porque yo sé que soy el modelo por seguir de la gente que está conmigo, mi compromiso es

para con los demás, me concibo como una persona que da seguridad y confianza a los demás.

*¿Existe o colabora un equipo “punta de lanza” que lidera y promueve los procesos de mejora?*

En este momento existe no sé quién esté sobre quién, existe un equipo capacitando a directores promovidos con diferentes temáticas y diferentes espacios, ¿entonces es MEIPE?, quién más, TEC, si existe, no sé quién lidera a quién, yo voy a MEIPE.

*Describe la valoración que se realiza, ya sea externa de parte de una autoridad, o una autovaloración.*

Claro que se expresa a partir de la supervisión, que es la autoridad inmediata, el reconocimiento de la labor realizada dentro del plantel y se expresa en los CTE como autoevaluación, el logro de los avances y el reconocimiento de los objetivos cumplidos que genera, pues, más motivación, “ya lo logré, ahora voy por más”, y ahí me gustaría mucho que la pregunta contemplara a los padres, el reconocimiento de los padres de familia en la mejora y en la calidad del aprendizaje de sus hijos.

*Para lograr los objetivos ¿se redactan objetivos intermedios como criterios de mejora?*

No, no existen objetivos intermedios. Se parte de que la planeación tiene que aterrizar en el logro de los aprendizajes esperados. La mira siempre es el logro de los aprendizajes esperados, hacia allá va la mira siempre en cualquiera de los ámbitos, si hablamos de la organización y la organización implica establecer los tiempos, entonces la forma de evaluarlos está en el impartir lo que se ha logrado en cada uno de los grados y de los grupos y luego de como escuela, para realizar las acciones debemos tener los recursos necesarios con anticipación, se garantiza contar con los materiales, el definir los espacios implica el que éstos garanticen la seguridad de los alumnos y sobre todo que cada uno de los espacio ofrezca lo necesario para la situación didáctica planeada. Toda esta serie de acciones al final se evalúa de forma conjunta con el colectivo en el espacio de CTE y se toman las decisiones necesarias para continuar o incluir otras acciones.

*Resultados de mejora.* En el transcurso de los meses siguientes la directora y las docentes del

plantel fueron presentando sus avances, especialmente de los alumnos que tienen barreras para el aprendizaje, señalando las estrategias implementadas y organizando los recursos para continuar hasta llegar a la meta deseada:

*D:* Sí [...] realizamos todas las actividades y los resultados ustedes ya los empezaron a visualizar y ustedes ya identificaron cómo avanzamos de un CTE a otro y hemos avanzado en todo lo que determinamos, o ¿hay alguien que piense que no se ha hecho?

*D:* [...] lee un documento de octubre, ya aquí ustedes me acaban de decir que aumentaron el rango de conteo, midieron los avances y lo van a rendir como cuentas a los padres de familia.

*Ma:* ¿Para cuándo estaría programada la reunión?

*D:* Les pregunto ¿cómo evaluamos la meta, logramos la meta? Logramos por debajo del básico.

*Ma:* Vamos a durar como unos tres meses.

*D:* Sí hemos avanzado, los 2º tienen un rango, los 3º tienen otro rango, hacia allá vamos “sí”, pero no hemos logrado la meta, seguimos trabajando para aumentar el rango de conteo con la misma meta de elevar el rango de conteo.

*Ma:* ¿Es como una rúbrica?

*Ma:* Poner la competencia, los niños.

*D:* Que ustedes tengan el enfoque hacia dónde están sus niños.

*Ma:* Por ejemplo insuficiente y al hacer la evaluación.

*Ma:* Por ejemplo en el insuficiente es que no sabe decir los números.

*D:* Continuamos con actividades de Matedivertido para lograr que el 100% de los alumnos se ubiquen por debajo del básico, porque estamos en eso, pero todavía no llegamos (CTE112016).

Este ejercicio de rendición de cuentas fue habitual en cada sesión del Consejo Técnico en el que las docentes fueron mostrando los avances de los alumnos que se encuentran en sus grupos. El acompañamiento de la directora fue muy importante, en primer lugar por los aportes en cuanto a materiales y referencias bibliográficas y en segundo lugar por el seguimiento que va registrando del proceso de los alumnos. Además, ella misma identifica los aspectos en los que puede apoyar a cada una de las educadoras, y les proporciona lecturas acordes con sus necesidades pedagógicas:

Sinteticen, cómo las acciones que mejor han funcionado para lograrlo son:

*Ma:* Trabajar con material de Matedivertido.

*Ma:* Juegos.

*Ma:* Que los papás se involucren.

*D:* Bien, las acciones que no han funcionado son debidas a ¿qué?

*Ma:* Yo sí quiero comentar que tanto la asistencia fue muy pesada y [aun así] lo repetimos cuatro veces todo súper bien, pero viendo eso cómo lo podemos trabajar, cuando lo trabajamos en pareja fue mucho mejor porque primero una hablaba y luego otra daba indicaciones.

*Ma:* Espérense... vamos a contar [...]

*D:* En lugar de que sean tantas estaciones, en lugar de que sean cinco que sean tres estaciones y se divide el trabajo para que no sea para una sola, porque dice Susy, decimos hoy 2º y mañana 3º vas a trabajar dos veces.

*Ma:* Las estaciones en las que se fueron muy rápido, quitarlas.

*D:* La evaluación tiene que ver que a partir de Matedivertido quitar las que lastiman nuestro cuerpo y en las que estás “habla y hable y hable”.

*D:* La siguiente actividad con enfoque matemático reduce al 50% las estaciones de seis a tres, con la finalidad de que haya dos personas atendiendo una estación, a partir de lo que se identifica, se va mejorando.

Otro es la música que ambienta la actividad, sobre esta actividad que se hizo como escuela ¿algo más que quieran que mejoremos?

En varias ocasiones se involucró a los padres de familia en las actividades relacionadas con los campos formativos, creando un espacio de aprendizaje colaborativo con grandes beneficios para los alumnos, sin dejar de ser un reto para el personal docente por su complejidad al momento de organizarlo y realizarlo. Los resultados motivaron el reconocimiento de los padres a las labores que realizaba el jardín de niños:

Yo soy muy penosa y ella nos ha animado a participar. Nos ha dado pláticas del 16 de septiembre, nos felicitó por haber participado. Y cómo se animó y se me quitó la pena porque eso es lo que les enseñamos a nuestros hijos. Ella está utilizando el dinero en lo que les dijo.

Antes casi nadie levantaba la mano cuando nos pedían trabajo y ella nos da las gracias en lo que podía

mos ayudar a las maestras. Y nos felicita por participar (EMF240117).

### Hallazgos

A través de un diálogo informal con la maestra Lucy ella refirió lo que vendría a ser su filosofía respecto a su labor como docente, y con su profesionalismo ella accedió a organizar la información en una narrativa que se expone a continuación y a la que la investigadora ha denominado *La conciencia como base de los principios para educar*.



La parte que se debe trabajar más en los docentes es la conciencia, entendida como el conocimiento que los seres humanos debemos tener en relación con nuestros actos. Ser y estar conscientes del impacto y trascendencia de cada una de nuestras acciones. Y dicha conciencia no se puede lograr si no se consideran los principios que rigen nuestra vida. Así, [para la maestra Lucy] un proceso de concientización lo ha logrado por medio de establecer sus principios:

- *Cuidar la imagen.* Partir de la única y más válida razón; trabajar para personas, alumnos, padres de familia, entre compañeros, con una comunidad que merece la mejor presencia, el mejor aspecto de mi persona.
- *Ser puntual.* Ofrecer a quienes esperan mi presencia y mi atención, el tiempo de calidad que ellos merecen.
- *Responder al llamado.* Alumnos, padres de familia y docentes *siempre* son escuchados, pero además son atendidos en los asuntos que me plantean. Tienen la certeza de que obtendrán de mí una respuesta y seguimiento.

- *No esperar a que las cosas sucedan.* Tener visión de prevención, hacer lo que sé que es necesario para mejorar y evitar situaciones que afecten a la comunidad escolar.
- *Indagar para estar informada.* Mi interés permanente es saber más, estar mejor informada, remitirme a las fuentes, confirmar o cuestionar según sea el caso.
- *Si las cosas se hacen bien, siempre se pueden hacer mejor.* Hacerlo bien es sencillo, esforzarme un poco más es mi tarea, eso hará la diferencia.
- *Ceder ante situaciones para no aumentar el conflicto, pero no por eso perder el objetivo.* Identificar el proceso de crecimiento de quienes me rodean; en un centro escolar todos podemos ser mejores y con esa seguridad dar acompañamiento permanente y hacer las recomendaciones con congruencia, firmeza, claridad y profesionalismo.

Todo lo que hacemos en el centro escolar trasciende, impacta y *determina* en la vida de los seres humanos, los alumnos que educamos en las escuelas. La relación se establece de esta manera:

### Ruta de la conciencia profesional 2

Principio-ética profesional-trascendencia  
en los aprendizajes de los alumnos

Si el docente —a pesar de la formación— no ha desarrollado la conciencia en el sentido de que todas las esferas de su vida están relacionadas, no podrá comprender que su ser impacta en su hacer, como, por ejemplo, llegar a tiempo a trabajar:

Yo tengo que recibir a los alumnos, no los alumnos a mí. Llegar a tiempo me da la oportunidad de hablar con madres de familia que quizá en otro momento no lo puedan hacer y eso trasciende en el alumno.

La recurrencia de conductas por parte de las docentes en tratar a los alumnos como si fueran la continuidad de la labor materna, no asistir al trabajo, hablar a los alumnos a gritos, son de los asuntos con los que se tiene que trabajar para ir modificando la dinámica y percepción de la comunidad en cuanto a la institución.

Desarrollar la conciencia y desempeñarse en la labor docente pensando en que un alumno que no es

atendido puede ser el joven que en un futuro se esté drogando en las calles o sea el que me roba o termina muerto por delinquir.

Para lograr que los padres de familia de una escuela se involucren primero tendremos que estar comprometidos los docentes, de tal forma que, si se va a pintar la escuela, vean que la pintamos junto con ellos, entonces hay congruencia entre lo que se piensa, se dice y se hace.

Para que la escuela funcione, no puedo esperar a que las cosas sucedan, si necesito ir a hablar con el director de la escuela del otro lado (primaria) voy, lo hago y busco que entre los dos solucionemos un problema de limpieza de alrededor de la escuela en la calle que da una mala imagen, y los padres lo ven.

Escuchar a las personas es importante, darles su espacio de atención. También para los alumnos, si un alumno viene y me dice que alguien lo molesta no lo mando con su maestra, porque él vino conmigo [porque sabe que voy a hacer algo] y me levanto del escritorio y voy.

Por el lado de las docentes, ha sido necesario hablar directamente con ellas, exponerles que como persona consciente de mis responsabilidades no es fácil engañarme y me doy cuenta de que hay abusos. Se vale decir a las docentes “estoy molesta”, “estoy muy molesta”, porque soy congruente y no me pueden decir que yo no hago las cosas que ellas hacen, soy directora, y por la mañana soy educadora.

No es pretexto llegar tarde a dar clases en el turno vespertino “porque por la mañana soy directora”. Y tampoco puedo usar de excusa mi situación familiar o personal.

En mi casa, al abrir la puerta lo primero con lo que me encuentro es un lavabo; lo que debemos hacer es lavar las manos, es como un ritual que tiene un significado; las cosas de la calle ya no entran en la casa y de la misma manera me preparo para al día siguiente salir a trabajar renovada y [dedicarme a las cosas del trabajo].

Si lo que se escriba en la investigación sirve a otra docente o directivo, es el interés por el cual se participa en la investigación.

La práctica docente como práctica social adquiere un mayor significado a partir de coordinar los esfuerzos de un colectivo docente, como es el caso de la maestra Lucía Ruvalcaba, quien ha fortalecido su gestión directiva potenciando los aprendizajes adquiridos en otros contextos

profesionales y a partir del estudio autónomo y autodidacta que su función le ha requerido.

Una organización basada en la sistematización de los procesos de gestión le ha merecido por parte de compañeras docentes y directivos un reconocimiento a su eficiencia y capacidad, así como a su calidad profesional para motivar e incentivar la preparación permanente de las docentes.

La propia descripción de sus principios relacionados con la conciencia profesional son un parámetro que seguramente tienen muchos directores de escuelas, quienes han definido una ruta clara para lograr sus metas en función de la mejora escolar y que a partir de lo que nos menciona la maestra Lucía, se podrían delinear de cada directivo e incluso de cada docente, ¿cuáles son sus principios que dan funcionalidad y sentido a su práctica educativa? a través de esquemas no exentos de teoría por medio de su bagaje teórico que han acumulado a lo largo de su experiencia.

*Etapas de reforzamiento de la función a partir del seguimiento a través de la investigación.* A finales de junio de 2017 la maestra Lucy fue seleccionada para evaluación por el Servicio Profesional Docente, situación que se apoyó en el trabajo desarrollado por la investigación para poder documentar su proceso como directivo y de esta manera argumentar mucho mejor sus evidencias.

El caso de la maestra Lucy se puede analizar desde la perspectiva de la política basada en evidencia (Crespo, 2013), ya que éste y otros casos tanto de docentes, directivos y ATP pueden ser la punta de lanza de políticas educativas a construirse en el futuro derivado de las experiencias exitosas de estos maestros y del desempeño de sus funciones documentadas a través de la investigación formal.

Hacer que el conocimiento científico se utilice en la hechura de políticas educativas y en la práctica escolar es una larga aspiración en México (Bracho, 2010; Moreles, 2009; Flores-Crespo, 2004, 2009; Latapí, 2008; Maldonado, 2005; OCDE-CERI, 2004; Muñoz, 2004; Maggi, 2003) y en distintas partes del mundo (Dumond, Istançe y Benavides, 2010; Reimers y McGinn, 2000). Desde esta lógica de modernidad, a la investigación educativa se le atribuye un poder de cambio y transformación de los asuntos públicos (Crespo, 2013: 266).

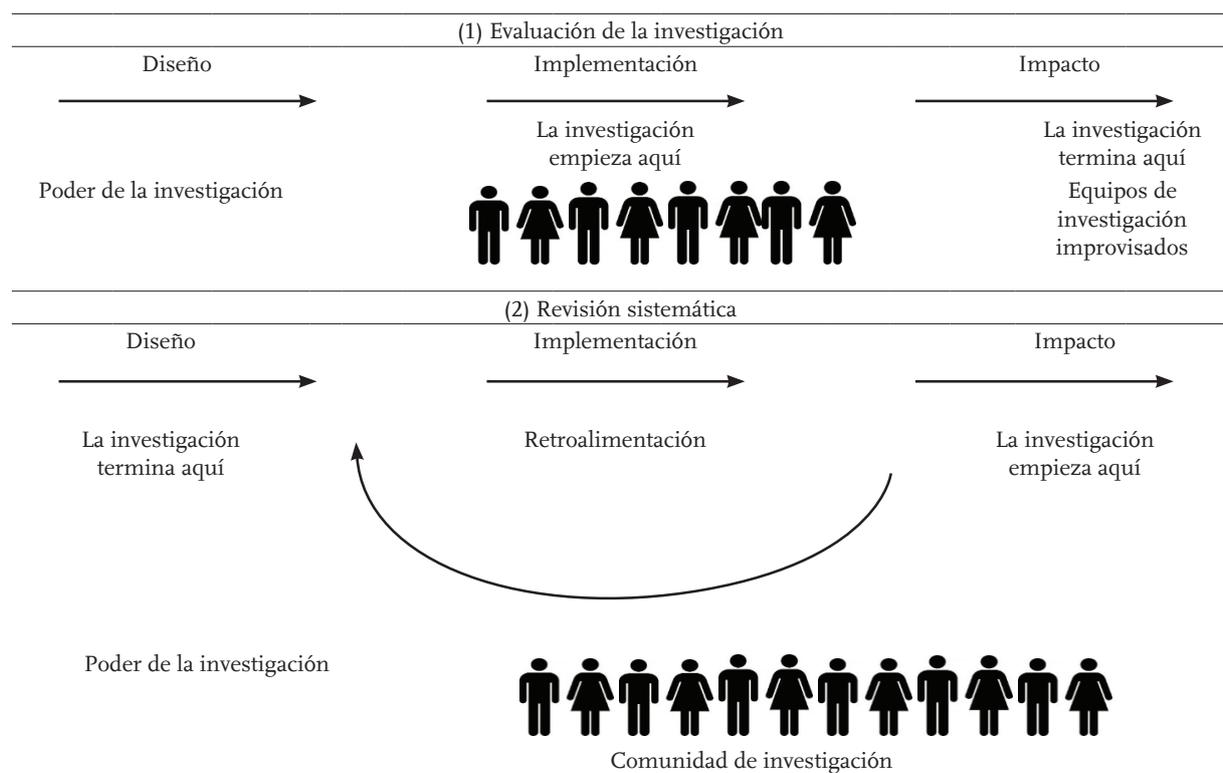
Es decir, se propone que los casos exitosos sean revisados en función de su aporte a mejorar las condiciones de la evaluación a los docentes en el marco de la Reforma Educativa y de los indicadores y cumplan uno de los objetivos primordiales de la investigación con intenciones de transformación y cambio que requiere todo sistema educativo, tal como se muestra en el siguiente esquema.

Puesto que la presente investigación reúne condiciones a partir de los hallazgos de lo que desde la perspectiva de los propios maestros es

por su ingreso, permanencia o promoción en la función.

Los datos obtenidos en el caso de la maestra Lucía Ruvalcaba dieron cuenta de un ejercicio de la función directiva, evidenciada en las distintas reuniones de Consejo Técnico, en las entrevistas realizadas a ella y a otros agentes de la comunidad educativa y al análisis de las transcripciones que se hicieron de los videos tomados en dos ocasiones en sesiones completas con docentes y con padres de familia, seguimiento llevado a cabo durante siete meses consecutivos para:

**Esquema 1**  
Beneficios potenciales de las revisiones sistemáticas



Reproducción Panduro G., 2017.  
Fuente: adaptado y traducido de Pawson (2006: 9).

su filosofía de trabajo y de vida, que además los identifica ante la comunidad educativa y dignifica a la vez su trabajo, todo esto como valor agregado al proceso de haber sido evaluados previamente por el Servicio Profesional Docente, tanto

Caracterizar la práctica educativa de los casos exitosos del periodo 2014-2016 de docentes de reciente ingreso y docentes de reciente promoción (subdirectores, directores, asesores técnicos pedagógicos y supervisores) obtenida a través del sistema de evaluación con el fin de constituir las condiciones y estrategias que

han utilizado para sistematizarlas y generar directrices innovadoras para la práctica educativa, la formación inicial, el desarrollo profesional docente y los procesos de evaluación en Jalisco (Sañudo, 2016).

Sin embargo, posteriormente al haber terminado la etapa de interpretación de los datos, se presenta una oportunidad de hacer de la investigación un recurso viable para diseñar políticas educativas a través de lo que estos maestros en proceso de evaluación reportan en las plataformas:

- una perspectiva más consciente de la función,
- firmeza en la toma de decisiones,
- conciencia de la necesidad de continuar preparándose,
- argumentos basados en conocimientos teóricos,
- una mejor apreciación de la trascendencia y repercusión de sus acciones.

De tal forma que el texto que documenta sus acciones intencionadas y argumentadas es *útil* para *construir* las respuestas, una demanda por el Servicio Profesional Docente, desde el enfoque de la política basada en evidencia (EPBE) que muy seguramente la base de la evaluación docente tenga alguna influencia de ella o se acerque en sus intenciones y fundamentos. Para ejemplificar esto se expone en el siguiente cuadro una posible relación sin ser lineal, entre ambas políticas, cuyo recurso ineludible es la *evidencia* que generó un proceso evaluado.

Revisiones sistemáticas	Argumentos para las evidencias, evaluación de directivo: A partir de la evidencia presentada explique cómo la utiliza para tomar decisiones en el marco de las prioridades educativas.
Tipo de evidencia	A partir de la evidencia explique cómo gestiona la toma de acuerdos para establecer acciones en el CTE. A partir de la evidencia, justifique los acuerdos establecidos en el CTE al inicio del ciclo escolar.

*Enfoque de la política basada en evidencias*

Posturas epistemológicas	A partir de la evidencia, relacione los resultados de las acciones con las metas establecidas en el CTE al inicio del ciclo escolar en vía a su cumplimiento. A partir de la evidencia, explique cómo contribuye a su desarrollo profesional el espacio del CTE.
Factibilidad	A partir de las evidencias, explique cómo gestiona la colaboración de las familias y del CEPS en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Describa la forma en la que las actividades del CEPS contribuyen a los aprendizajes de los alumnos. Reconozca las fortalezas y debilidades de su función directiva.

Fuente: SEP/INEE, 2017.

¿De dónde provienen las PBE? Sophie Sutcliffe y Julius Court (2006) explican en dónde surge la iniciativa de trabajar con base en programas que muestren resultados a partir de evidencias contundentes:

El empleo de la evidencia para informar las políticas no es una idea nueva. No obstante, lo que resulta nuevo e innovador es el creciente énfasis que se ha puesto sobre el concepto en el Reino Unido durante la última década. El término “formulación de políticas basadas en la evidencia” (PBE) ha ganado fuerza política bajo los mandatos del nuevo laborismo desde 1997. El énfasis intentaba mostrar la entrada del gobierno de la mano de un mandato modernizador, comprometido con el reemplazo de las políticas de impulso ideológico por la toma de decisiones racionales. Las PBE son ahora el foco de una gran cantidad de comunidades de políticas, ya sean departamentos del gobierno, organizaciones de investigación o tanques de pensamiento (*think-tanks*) (Sutcliffe y Court, 2006).

*Evaluación de la función directiva, argumentos para las evidencias*

1. *A partir de la evidencia presentada explique cómo la utiliza para tomar decisiones en el marco de las prioridades educativas (evidencia 1: la eficiencia terminal a partir de la estadística 911, fin de ciclo 2015-2016 e inicio de ciclo 2016-2017 — argumento de comparación).*

La forma 911 da cuenta de la matrícula final del ciclo 2015-2016 con 172 alumnos inscritos, y la de inicio 2016-2017 con 174 alumnos que evidencian el aumento de la población escolar en un turno vespertino, situación relevante ante las condiciones que presentaba el contexto, al ser una escuela de doble turno con limitantes económicas y culturales propias de la comunidad.

En donde se ha propiciado la participación de la diversidad cultural, la aceptación y el respeto a las creencias, en función de lograr una escuela inclusiva que además de alcanzar el logro educativo sea un factor de cambio social y cultural que incida en el mejoramiento y máximo logro de los aprendizajes de los alumnos.

Esto da cuenta de que el 100% de la matrícula con la que inició el ciclo 2015-2016 alcanzó la eficiencia terminal, incluso aumentó la población escolar, siendo que la tendencia de los planteles vespertinos en educación básica es la disminución. Es importante señalar que en este plantel educativo no se han presentado casos de ausentismo escolar, ya que la comunidad está motivada en participar y se corresponsabiliza en la educación de sus hijos.

A partir de que llego a este plantel educativo, veo la necesidad de dar información cuando llegan los padres de familia sobre el trabajo que se realiza en el plantel y el valor que tiene y empiezo a realizar reuniones desarrollando temas como por ejemplo "Autoridad positiva", donde el padre de familia escucha, observa y vive lo que sus hijos, por la etapa por la que está pasando y está viviendo y en esos espacios comparten muchas experiencias y dicen "gracias" como "si me lo hubieran dicho antes". A partir de esos espacios la comunidad ha mejorado y tiene mucha más apertura; otra es que se trata de una escuela abierta a los padres, con anterioridad no se les invitaba para nada; a partir de las estrategias globales de mejora los padres participan ("me conozco y me acepto", luego se cambió a otro nombre: "ya me conozco, me quiero y me cuido", "me quiero, me cuido, y además cuido a los demás"); fuimos incrementando todas estas estrategias, hicimos dinámicas de integración, se decían cosas sin conocerse y comenzó a moverse este ambiente; identificamos que estas iniciativas dieron por resultado que la población infantil en la escuela se incrementara de 140 niños,

a tener 173, negándoles ya el acceso porque ya no hay espacio para los niños; actualmente hay 175 niños porque ya no podemos más, hay fila de espera. Esto ha dado estos resultados.

No hay cambios del personal. En cuanto a la motivación para aspirar a algo más, tres personas hicieron su examen de promoción, una de ellas asistió conmigo a un círculo de estudio para presentar examen de promoción, los intendentes me han dicho: "maestra, si usted se va nos lleva con usted".

De pronto existen momentos de inestabilidad y hablo específicamente de la Reforma [Educativa] que ha generado inestabilidad que repercute en la escuela, surge la desmotivación, las dudas, en cuanto a la parte laboral, pero eso surge en la parte oficial, empieza arriba y repercute en la escuela.

Las Guías de Consejo Técnico 2016-2017 solicitan que se elaboren gráficas que muestren los avances generados durante el ciclo escolar en curso. El colectivo escolar determinó mostrarlo a través de gráficas comparativas de los tres cortes de evaluación con base en las prioridades educativas del Sistema Educativo Nacional, puesto que, para analizar el avance de los alumnos no era suficiente mostrar solamente el logro del último corte de evaluación, sino el número de la escala menor que focaliza a los alumnos con menores niveles de logro, en quienes enfocáramos la mayor atención y seguimiento, según sus necesidades en relación con la prioridad educativa con la que se vincule su caso. De esta manera la utilización de una gráfica comparativa dio sentido al colectivo en función de los logros obtenidos y se ratificó con sus firmas al calce de las estrategias implementadas para atender los casos con mayor precisión.

*2. A partir de la evidencia explique cómo gestiona la toma de acuerdos para establecer acciones en el CTE.*

Durante la fase intensiva identificamos cuáles eran las fortalezas y se lograron definir los retos que se tenían como escuela en el momento de inicio del ciclo escolar 2016-2017; las cualidades del equipo de trabajo como la confianza, la forma en que se resuelven los conflictos internos relacionados con la misión de la escuela, que es "alcanzar el máximo logro de los aprendizajes de nuestros alumnos", fueron un aspecto esen-

cial que se destacaron como fortaleza, además de que ya se venía fortaleciendo la interculturalidad por las características del contexto y a la vez fueron identificados los retos, tales como:

- Apropiarse de los contenidos pedagógicos que demandó por parte de la gestión directiva acerca recursos bibliográficos, documentales, digitales y de planeación, organización y ejecución de capacitaciones impartidas desde la función de directora, en un acompañamiento constante a la formación permanente del personal docente, en concordancia con la Dimensión 3 de los *Perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente*, que dice:
- Un director que se reconoce como profesional que mejora continuamente para asegurar un servicio educativo de calidad.
- Retomar el campo formativo de exploración y conocimiento del mundo y expresión y apreciación artística durante el ciclo 2016-2017, ya que se había postergado por la relevancia que los campos de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático adquirieron con base en los resultados obtenidos del diagnóstico de la fase intensiva del ciclo 2015-2016.

*3. A partir de la evidencia, justifique los acuerdos establecidos en el CTE al inicio del ciclo escolar.*

De acuerdo con la necesidad, se le da un orden de atención a las prioridades sin dejar de lado las otras: por ejemplo, la prioridad de convivencia sana por las características del contexto.

Se determinan las acciones y estrategias a implementar, contemplando tiempos, espacios, materiales, etc. Se asignan actividades específicas y se asumen acuerdos y compromisos específicos —siempre se les reconoce a los docentes, personal de apoyo y de intendencia— de forma permanente (yo las mando llamar y les reconozco de forma personal su labor): “lo has hecho muy bien, te felicito y tengo la seguridad de que lo puedes hacer mejor) (he adquirido formas de comunicación con el personal que dan como resultado un compromiso mayor en el diplomado “Liderazgo transformador”).

*4. A partir de la evidencia, relacione los resultados de las acciones con las metas establecidas en el CTE al inicio del ciclo escolar en vía a su cumplimiento.*

Desde la función directiva se realizaron las gestiones necesarias para de manera conjunta con padres de familia realizar la compra de material didáctico para favorecer los aprendizajes esperados del campo exploración y conocimiento del mundo, así como la organización para la participación de los mismos padres en obras de teatro, presentadas a los alumnos. En estas actividades, además de abonar a los aprendizajes, se tuvo incidencia en la convivencia sana y pacífica, en la normalidad mínima, ya que a partir de aquí hubo mayor participación y conciencia de la corresponsabilidad de los padres de familia y se dieron cuenta del logro y mejora de los aprendizajes de sus hijos.

La mejora escolar se caracteriza, según Murillo, por tener una orientación práctica a través de la influencia de líderes, que buscan “cambiar el centro educativo o mejorarlo” (Murillo, 2004), en donde un factor importante es la colaboración, compromiso, liderazgo y estabilidad del personal. La presencia de estos factores en el plantel que se describe ha sido un esfuerzo conjunto que se evidencia en el trabajo del colectivo docente y en donde destaca el liderazgo académico de la directora.

Lo estoy reflexionando... yo le daría el matiz... tendría que ver con el aprendizaje de las maestras, el aprendizaje con un sabor agradable, el aprendizaje con el goce de obtener la información y con la motivación de llevarlo a la práctica, todo lo que se ve en el CTE ya está establecido, por lo tanto no hay más que estudiarlo, informarnos, aterrizarlo en nuestro espacio en nuestra escuela e informarlo pero sin nunca perder esa necesidad, esto que yo estoy escuchando cómo lo voy a aterrizar en mi escuela. La maestra que escucha, [que se] enamora de lo que está leyendo, se contagia y obtiene la motivación para llegar a aplicar. Mi ingrediente principal es la motivación y algo también para mí muy especial es el modelaje, que vean en la directora alguien a quien puedan consultar, recurrir en esa apropiación de los contenidos.

*5. A partir de la evidencia, explique cómo contribuye a su desarrollo profesional el espacio del CTE.*

Mi necesidad siempre tiene que ver con saber más, porque el saber más me da seguridad y repercute con las maestras para darles la misma seguridad que yo tengo; yo me mejoro profesio-

nalmente para que vayan haciendo su mejora en su formación continua.

Compromiso personal en los procesos de mejora. Yo tengo un gran compromiso que nadie me lo motiva, el sentirme con la responsabilidad al mejorarme y prepararme, actualizarme para poder dar acompañamiento a las maestras.

Cómo líder en los procesos de mejora. Yo me siento segura de lo que hago, de todo lo que hago porque tengo muy claro el objetivo y mis metas también son muy claras y definidas, lo valoro de manera muy significativa porque yo sé que soy el modelo por seguir de la gente que está conmigo, mi compromiso es para con los demás, me concibo como una persona que da seguridad y confianza a los demás.

*6. A partir de las evidencias, explique cómo gestiona la colaboración de las familias y del CEPS en el proceso de aprendizaje de los alumnos.*

Cuando yo llegué a esta escuela había apatía en cuanto a las maestras, y en cuanto a los padres había inconformidad y enojo; la tarea principal fue en ese momento interesar a las maestras en el trabajo que se tenía que realizar, de ahí la motivación, hasta haber logrado hacerlas redescubrir lo valiosa que cada una de ellas es en su labor educativa, las capacidades que cada una de ellas tiene, porque todas tienen grandes capacidades.

El abrir las puertas a los padres al trabajo que se realiza también ha sido una mejora en el trabajo que se realiza en la escuela; la comunicación ha mejorado impresionantemente entre padres de familia y maestros, eso en cuanto al trabajo; si hablamos del edificio, era una escuela sin color, sucia, sin baños que servían, se ha mejorado mucho, no había piso en las aulas, se cambió el tejado de un ala, las pastillas de luz no servían ni los baños... tenían fugas de agua; pintamos juegos en el piso, pintamos las áreas de riesgo para los niños, toda la escuela también fue pintada y eso se ha hecho aunque en la mañana hay una directora, yo les digo a los padres de familia y se les reconoce: “la escuela está tan linda como el turno vespertino la tienen”, y nosotros hemos hecho todo.

*¿Qué aprendió de las experiencias previas?*  
Que se ofrezca y garantice una educación de calidad en este plantel atendiendo las cuatro prioridades del sistema educativo, acompañando a

identificar los objetivos y las metas, a las docentes, lograr identificar los objetivos y las metas que garanticen esa calidad de la educación. Las metas educativas que se propone el colectivo en el Plan de Mejora es que todas tengamos claros cuáles son los objetivos y las metas que diseñamos en nuestra estrategia global de mejora y en la que todas tenemos participación.

En el marco de esa autonomía la escuela decide qué objetivos trabajaremos primero, con base en la necesidad de la población infantil, quien define cómo vamos a empezar. Y se hace desde el propio CTE y de forma electrónica nos damos tiempo y espacios para compartir información que fortalece nuestro trabajo de la ruta de mejora.

Si hablo de lo previo es que no era directora; desde el aula e identificado las necesidades del maestro para el director, para los padres, para con los alumnos, necesidades de comunicación de escucha de reconocimiento de apoyo y con esa claridad que me ha dado estar en el aula inicio mi gestión como directivo.

*7. Describa la forma en la que las actividades del CEPS contribuyen a los aprendizajes de los alumnos.*

El CEPS son las actas oficiales donde se destacan las acciones planeadas con la participación de los padres de familia. Una evidencia sería, además del Acta, en un primer momento se definen los comités que fortalecerán el trabajo de acuerdo con las necesidades: fortalecimiento a la lectura, escritura, infraestructura y cultura, en seguida de cada uno de ellos se definen las acciones a través de un plan de trabajo.

El contexto es rico en aprendizaje para todos, aprovechar primeramente el entusiasmo de las familias de los alumnos de la escuela y expresarlo a través de acciones como la integración de un coro con padres de familia como una muestra del valor que representa para nuestra escuela la familia.

A partir del plan de trabajo se propone una “rondalla” que culmina en la formación de un coro integrado por 10 madres y un padre de familia coordinados por el maestro de Educación Musical del plantel preescolar, con ensayos una vez por semana para que su debut sea el lunes 19 de junio del presente ciclo. Como evidencia se muestra: primero el Acta acompañada del segui-

miento de las acciones con firmas al calce de los participantes, así como también la lista de asistencia una sesión de los ensayos y fotos del debut con toda la comunidad educativa en el Parque de la Solidaridad del municipio de Guadalajara. La *Carta de interés* para incorporar al plantel en el Programa Escuelas de Calidad.

8. *Reconozca las fortalezas y debilidades de su función directiva.*

La perspectiva durante los consejos técnicos es resaltar la conciencia y la necesidad de mejora con un permanente compromiso para lograrla, y para lograrlo se requiere un nivel de compromiso del personal con los planes de mejora.

No existen objetivos intermedios. Se parte de que la planeación tiene que aterrizar en el logro de los aprendizajes esperados. La mira siempre es el logro de los aprendizajes esperados, hacia allá va la mira siempre en cualquiera de los ámbitos; si hablamos de la organización y la organización implica establecer los tiempos, entonces la forma de evaluarlos está en el impartir lo que se ha logrado en cada uno de los grados y de los grupos, y luego como escuela, para realizar las acciones debemos tener los recursos necesarios con anticipación, se garantiza contar con los materiales, el definir los espacios implica el que éstos garanticen la seguridad de los alumnos y sobre todo que cada uno de los espacios ofrezca lo necesario para la situación didáctica planeada.

Toda esta serie de acciones al final se evalúa de forma conjunta con el colectivo en el espacio de CTE y se toman las decisiones necesarias para continuar o incluir otras acciones.

## Referencias bibliográficas

- Agut Nieto, S., y Grau Gumbau, R. M. (2009). *Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias*.
- Arce Lepe, J. L. (2017). *Evaluación y seguimiento del proceso de ingreso y promoción docente del periodo 2014-2016. Un estudio de la práctica en educación básica*.
- Artavia, C. E. (2011). Ética profesional docente: Compromiso pedagógico humanístico. *Revista Humanidades*, núm. 7.
- Básica, S. d. (2017). Recuperado el 13 de diciembre de 2017, de <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/>
- Camarillo, J. G. (2006). Factores de éxito y/o fracaso en la implementación del Proyecto La Gestión en la Escuela Primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pp. 84-107.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. Ciudad de México: Biblioteca para la Actualización del Magisterio/SEP.
- Castañeda, M. M. (2011). *Por una docencia significativa en entornos complejos*. México: Universidad de Guadalajara.
- Castro Monge, E. (2010, diciembre). El estudio de casos como metodología de investigación en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de Administración*, 1(2): 31-54.
- Conapo.gob.mx. (2010). Recuperado el 13 de diciembre de 2016, de [http://www.conapo.gob.mx/es/conapo/indices\\_de\\_marginacion\\_publicaciones](http://www.conapo.gob.mx/es/conapo/indices_de_marginacion_publicaciones)
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. (2015). *Programa de promoción en la función de incentivos en la educación básica*. México: SEP.
- Definición.de. (2016). *Definición.de*. Recuperado el 6 de junio de 2016, de <http://definicion.de/exitos/>
- Delgado, L., González, M., Sánchez, E., y Casellas, M. (2015). Ingreso al servicio docente. En A. Santos del Real, y A. Delgado, *Los docentes en México. Informe 2015* (pp. 126-152). México: INEE.
- Domínguez, D. S. (2010). Religión y construcción simbólica de territorios identitarios urbanos en la ciudad de Guadalajara: El Bethel y Santa Cecilia. *Cuicuilco* núm. 49, pp. 265 y 266.
- Educación, D. d. (2002). Santillana.
- Elena Bodrova, D. J. (2004). *Herramientas de la mente*. Estado de México: BAM.
- Enlace.sep.gob.mx. (2013). Recuperado el 16 de diciembre de 2016, de [www.enlace.sep.gob.mx](http://www.enlace.sep.gob.mx)
- Estrada, R. (2016). La multiplicación de las ventajas. *Líderes mexicanos*, pp. 60-63.
- F. Javier, M., y Gabriela, K. (2014). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pp. 69-102.
- Federación, D. O. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: Cámara de Diputados-H. Congreso de la Unión.
- Fierro, M. Z. (2005). *Hacer visibles buenas prácticas mientras el debate pedagógico nos alcanza*. México: COMIE.
- Final, L. S. (2017, 18 de marzo). *Vimeo*. Obtenido de <https://vimeo.com/204634824/a2ede5062e>
- Flores Flores, R. (2016, 23 de septiembre). Historia. (J. L. Arce Lepe, entrevistador).

- Freire, S. (2014). *El rol del director en la escuela: El liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Lima, Perú: Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade).
- Gervilla Castillo, Á. (2006). *Didáctica básica de la educación infantil. Conocer y comprender a los más pequeños*. Madrid: Narcea.
- Gestióneducativa.sep.gob.mx. (2017). Recuperado el 13 de diciembre de 2016, de <http://gestioneducativa.sej.gob.mx/gestioneducativa/Ingresar>
- Globisens. (2017, 18 de marzo). *Globisens*. Obtenido de <http://www.globisens.net/why-globisens/labdisc-concept>
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Obtenido de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/pnd.pdf>
- Gobierno del Estado de Jalisco. (2015, mayo). *Secretaría de Planeación y Finanzas*. Obtenido de <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0b2-v3wskeo8zu1cbez5bznuq0k>
- Godoy, J. A. (2016). *Diario de campo*. Guadalajara, Jalisco.
- Grupo de Investigación “Intervención en el desarrollo psicológico”. (2011). Autorregulación emocional y éxito. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, pp. 81-88.
- Henríquez, I. L. (2011). Autorregulación emocional y éxito. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, pp. 81-88.
- Hernández, S. M. (2010). Educación y ética. *Sociología*, pp. 2015-2027.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, J., y Martínez-Garrido, C. (2013). Factores de ineficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1): 103-118. REICE/RINACE (Ed.). Recuperado el 25 de enero de 2016, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art7.pdf>
- INEGI. (2010). Recuperado el 13 de diciembre de 2017, de [http://www.inegi.org.mx/rde/rde\\_02/rde\\_02\\_art10.html](http://www.inegi.org.mx/rde/rde_02/rde_02_art10.html)
- Inegi.org.mx. (2010). Recuperado el 13 de diciembre de 2017, de [http://www.inegi.org.mx/rde/rde\\_02/rde\\_02\\_art10.html](http://www.inegi.org.mx/rde/rde_02/rde_02_art10.html)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2015a). *Los docentes en México*. México: Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de Evaluación.
- . (2015b). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- . (2015c). *Reforma Educativa. Marco normativo*. México: INEE.
- . (2016a). *La educación obligatoria en México. Informe 2016*. México: INEE.
- . (2016b, 12 de diciembre). *INEE.edu.mx*. Recuperado el 12 de diciembre de 2016, de <http://www.INEE.edu.mx/index.php/sire>
- Javier, M. (2004). Un marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21): 319-359.
- Lepe Espinoza, E. (2016). *Relatoría CTE 5*. Arandas, Jalisco.
- Macías Morales, M. P., y Cabrales de Anda, M. L. (2017). *Empoderar y trascender como asesor técnico pedagógico para la mejora educativa. Estudio de caso exitoso en secundaria*.
- Montesinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Revista de la Escuela de Psicología, Facultad de Psicología y Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, pp. 105-128.
- Morin, E. (2006). El método 6. Ética, cátedra. *Tiempo de educar*, p. 256.
- Muñoz Serván, P., y Muñoz Serván, I. (1999). Intervención en la familia: Estudio de casos. En G. Pérez Serrano, *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: Aplicaciones prácticas* (pp. 221-252). Madrid: Narcea.
- Murillo, F., Hernández-Castilla, R., y Matínez Garrido, C. (2013). Factores de ineficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pp. 103-118.
- Murillo, J. (2007a). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Santiago: UNESCO.
- . (2007b). *Marco teórico de la investigación: Casos exitosos de la evaluación SPD*. Guadalajara.
- . (2007c). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 345.
- Murillo, J., y Krichesky, G. (2014). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1): 69-102.
- Murillo Torrecilla, F. (2004, abril-junio). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21): 319-360.
- . (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pp. 11-24.
- Navarro Corona, C., Quinto Simón, S., Pelcastre Villafuerte, L., y Leyva Barajas, Y. (2016). Los buenos docentes y la evaluación interna. *REDD*.

- Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, pp. 46-60.
- Neyma, E. G. (2012). *El éxito profesional del docente de educación secundaria*. Primer Congreso Internacional de Educación.
- OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Resumen ejecutivo*. OCDE.
- . (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*. Recuperado el 13 de octubre de 2016, de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- OEI. (2003, agosto). *Competencias laborales: Base de la mejora de empleabilidad de personas*. Recuperado el 13 de abril de 2016, de [www.oei.es/.../etp/competencias\\_laborales\\_base\\_mejora\\_empleabilidad\\_personas.pdf](http://www.oei.es/.../etp/competencias_laborales_base_mejora_empleabilidad_personas.pdf)
- Onatu, G. (2013, abril). Building theory from case study research: The unanswered question in Social Sciences? *Global Virtual Conference Workshop*.
- Orozco Sánchez, F. R. (2017). *Docente de educación secundaria técnica. Estudio y seguimiento de la práctica en educación básica a partir del ingreso y promoción docente 2014-2015*.
- Pelayo Gómez, T., y Morales Trejo, M. A. (2017). *El supervisor de educación secundaria técnica. Estudio y seguimiento de la práctica en educación básica a partir del ingreso y promoción docente 2014-2015*.
- Planea. (2015). *Resultados 2015*. Recuperado el 16 de diciembre de 2016, de <http://201.175.30.178/planea/resultados2015/basica2015/r15bacct.aspx>
- . (2017, 03 de enero). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes Educación Básica*. <http://201.175.30.177/planea/resultados2015/basica2015/r15bacctgeneral.aspx>
- Puhakka, K. (1990). La teoría de los constructos personales de George Kelly y la psicología cognocitiva. *Teorías de la personalidad* (p. 370).
- Raymundo, R. R. (2013). La reforma constitucional en materia educativa: ¿Una nueva estrategia para mejorar la calidad de la educación básica. En R. R. Raymundo, *La Reforma constitucional en materia educativa: Alcances y desafíos* (pp. 123-140). México, DF: Instituto Belisario Domínguez/Senado de la República.
- Reyes Zaleta, C. A. (2016a). *Plan de Mejora 2016-2017*. Arandas, Jalisco: EST 101.
- . (2016b, 13 de octubre). *El contexto*. (J. L. Lepe, entrevistador).
- . (2016c, 19 de octubre). *Liderazgo escolar*. (J. L. Lepe, entrevistador).
- . (2017, 06 de enero). *Aula*. (J. L. Arce Lepe, entrevistador).
- Rizo, F. M. (2008). *Avanza o retrocede la calidad educativa. Tendencias y perspectivas de la educación básica en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- . (2016). *La evaluación de docentes de educación básica*. México: INEE.
- Robles, H., Rojas, R., y Ángeles, E. (2015). Estructura, tamaño y características generales de la planta docente. En A. Santos del Real, y A. Delgado, *Los docentes en México. Informe 2015* (pp. 15-52). México: INEE.
- Romero López, M. (2009). *El estudio de caso como metodología para la mejora de la profesionalización y la calidad docente* (pp. 1-9). V Congreso de Formación para el Trabajo, 24-27 de junio. Granada.
- Rosales, J. V. (2017). *El seguimiento de la práctica de la subdirectora de la Escuela Secundaria General 95*.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. Madrid.
- Schmelkes, S. (1994). Hacia una mejor calidad de las escuelas. *Interamer*, núm. 32, pp. 43-54. Serie Educativa.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010). *Un modelo de gestión para la supervisión escolar*. México, DF: SEP.
- . (2011). *Programa de Estudio 2011. Guía de la educadora*. México, DF: SEP.
- . (2012, agosto). *Plan de Estudios 2012*. México, DF: SEP.
- . (2013a). *El Consejo Técnico Escolar: Una ocasión para el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela*. Mexico, DF: SEP.
- . (2013b). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.
- . (2013c). Ley del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*, 3 de septiembre. Recuperado el 8 de 04 de 2016, de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)
- . (2013d, 11 de septiembre). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*, núm. 23. Recuperado en 2015.
- . (2014). *Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar. Educación Básica*. México, DF: SEP.
- . (2015). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión*. México: SEP.
- . (s/f). *Estrategias globales de mejora escolar. Orientaciones para su diseño*. México DF: SEP.

- . (s/f). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica*. México, DF: SEP.
- SEJ. (s/f). *Escuela Transparente*. Recuperado el 04 de 03 de 2017, de <https://escuelatransparente.se.jalisco.gob.mx/detalle?cct=14epr1067n>
- Sitel. (s/f). Recuperado el 22 de 01 de 2017, de Sitel Jalisco: <http://sitel.jalisco.gob.mx/poblacion/>
- Talavera, M. d. (2015). *Evaluación del conocimiento profesional del maestro mexicano*. Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.
- Tejada Fernández, J., y Navio Gámez, A. (2004). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: Una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 2-16.
- Torrecilla, J. M. (2004, abril-junio). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21): 319-360. C. M. Educatia (ed.).
- UNESCO. (2001). *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Ureta Francisco, G. J. (2010). Características profesionales y humanas de docentes exitosos. *Revista Centroamericana de Educación*, núm. 19.
- Vázquez, M. (2007). *La gestión educativa. La metodología de casos*. Uruguay: Universidad Ort/ Instituto de Educación.
- Weiner. (1974). Achievement motivation and attribution theory. *General Learning*. Nueva Jersey.
- Worldfund. (2013). Recuperado el 20 de marzo de 2017, de Worldfund: <https://worldfund.org/es/programs/listo.html>
- Yin, R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. (4ª edición). Thousands Oaks: Sage.
- Zorrilla Fierro, Margarita María, y López García, Alma Yadhira. (2009). *¿Importa la escuela secundaria en México? La contribución de la escuela en el logro de aprendizajes de sus alumnos*. Congreso Nacional de Investigación Educativa área 13: Política y gestión. México.
- Fotografías: sesiones de Consejo Técnico Escolar ciclo 2016-2017.

### 1.1.3A. Supervisora Elva Gabriela Hernández Pedraza

Francisco Paz Bravo

El caso que se presenta en este apartado corresponde a una supervisora de educación preescolar de sistema estatal en el estado de Jalisco, que

se promovió al cargo en el proceso 2013-2014 en el marco de la nueva Ley del Servicio Profesional Docente. Constituye un primer acercamiento descriptivo a su práctica que ha sido identificada como exitosa de acuerdo con los criterios del presente estudio.

### Contexto

La supervisora tiene 53 años de edad, nacida en Uruapan, Michoacán, la más pequeña de siete hermanos, sus estudios de educación básica y preparatoria los realizó en su tierra natal, llegó a la ciudad de Guadalajara en 1982, estudió para educadora en la Escuela Normal para Educadoras “Veracruz”, egresando en 1986 en la penúltima generación que no requería estudios de bachillerato. Inició su actividad laboral en Tamaquila de Gordiano, Jalisco, en donde permaneció dos años, el segundo como encargada de la dirección. Estuvo adscrita en diferentes jardines de niños de la zona metropolitana de Guadalajara (ZMG) por lapsos no mayores a dos años, y es en la colonia “La Estancia” donde permanece por 20 años como educadora. La Licenciatura en Educación Preescolar la obtuvo a través de examen Ceneval en 2006. Ha participado en el proceso de promoción por escalafón en varias ocasiones y es en el 2011 cuando obtiene la plaza de directora de Educación Preescolar, cargo que desempeñó en tres diferentes jardines de niños en la ZMG; tomó diferentes cursos de actualización y ella reconoce que el tomar el Diplomado Internacional para Líderes Educativos Transformadores, impartido por Worldfund la motivó a participar en el primer proceso de promoción del Servicio Profesional Docente (2013-2014), ocupando el lugar 32, en este proceso se convocaron 52 plazas para supervisoras de Educación Preescolar. Su primer cargo como supervisora fue en la zona 90 a partir del 16 de agosto de 2015, permaneciendo este ciclo escolar; por solicitud de ella se cambia, iniciando el ciclo escolar 2016-2017 en la zona 1E del Sector 1 en la parte norte de la ZMG (E4.SUP.PRE\_1.FPB).

Para consolidar la primera percepción de éxito de quien recomendó (recomendante) a cada caso que se identificó inicialmente como exitoso, se establecieron cuatro dimensiones que permitieran organizar y sistematizar las entrevistas

tas al recomendante, a la autoridad inmediata superior y a una subalterna.

En la primera dimensión: desarrollo profesional, curricular, psicopedagógica conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, se consideraron cinco aspectos. En el primero se considera si tiene *dominio de los contenidos del currículo vigente* y cómo lo sabe; las entrevistadas consideran que la supervisora sí tiene dominio del currículo y ponen algunos ejemplos de cómo lo saben:

En las visitas me dice cómo estoy trabajando con el programa, a las educadoras cuando va de visita si les maneja el programa, los propósitos, algo sobre las competencias, los campos formativos, ubica a las compañeras cuando quiere sugerirles algo (E3.SUP.PRE\_1.FPB).

Sí, se ve reflejado en sus informes realizados y expuestos en las reuniones técnico-pedagógicas del sector y en los CTE (E2.SUP.PRE\_1.FPB).

En el aspecto *de diseñar la organización y el desarrollo de situaciones de aprendizaje*, las entrevistadas consideran como evidencias las siguientes:

Ella tiene un plan de trabajo anual que lo diseña a partir de las rutas de mejora de los jardines (E1.SUP.PRE\_1.FPB).

Sí tiene una organización, tiene su agenda, nos la comparte para ver en qué momento tenemos que entregarle ciertos documentos (E3.SUP.PRE\_1.FPB).

En el aspecto *diversifica estrategias didácticas*, las entrevistadas consideran que la supervisora toma en cuenta las características del personal a cargo para dirigirse a ellos y lo dicen de esta manera:

Es una persona cercana a nosotros, procura abordanos y platica con nosotros antes de pedirnos resultados del trabajo, siempre nos saluda, nos pregunta, nos da seguimiento de cualquier asunto que tengamos, está en la disposición en todo tiempo, de escucharnos de lo que se nos ofrezca como personas (E1.SUP.PRE\_1.FPB).

Reconoce el trabajo de cada una, reconoce lo que debe trabajar con cada una de nosotras (E3.SUP.PRE\_1.FPB).

Es una persona muy puntual, precavida, trata de tener todo a tiempo, previene cosas, está muy apegada a que se lleve todo a cabo (E3.SUP.PRE\_1.FPB).

En lo referente a si *utiliza la evaluación del proceso educativo* con fines de mejora, ellas consideran:

Ella habla mucho de rendición de cuentas, que estén enterados los padres de familia, que seamos transparentes, que llevemos un seguimiento de los niños (E1.SUP.PRE\_1.FPB).

Con instrumentos de seguimiento y evaluación, realizando un análisis y reflexión sistemática para fortalecer las áreas de oportunidad detectadas en su zona escolar (E2.SUP.PRE\_1.FPB).

Cuando nosotros ya planeamos nuestra ruta de mejora como zona escolar, conforme vamos viendo en cada consejo técnico ella va observando y evaluando cada uno de los aspectos que cada una de nosotras, a que nos comprometimos, en qué hay que ponerle énfasis o qué hay que trabajar, o lo que hay que implementar en nuestra ruta de mejora como zona escolar (E3.SUP.PRE\_1.FPB).

En lo relativo a si *crea ambientes favorables para el aprendizaje en el aula y la escuela*, ellas perciben que:

El ambiente de trabajo es muy agradable, tranquilo, de confianza y nos deja, nos da la apertura para crear, para proponer, para desarrollar nuestras ideas, muy al pendiente de que se apegue a lo que se debe hacer, a la norma, ni descuidar nuestro lugar, nuestra función (E1.SUP.PRE\_1.FPB).

Las entrevistadas consideran que la supervisora utiliza la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional:

Sí hace reflexión, sobre todo cuando está en las visitas, con las compañeras, está con los niños, observando las aulas, ella va haciendo comentarios, conmigo hace algunas reflexiones sobre el trabajo de las compañeras y también habla con ellas en ocasiones, cuando estamos en los consejos técnicos (E3.SUP.PRE\_1.FPB).

Consideran que la supervisora *tiene comunicación eficaz* con sus colegas, alumnos y padres de familia:

Me ha tocado ver la comunicación con los papás de los niños, con los niños, cuando está en las visitas. Cuando los papás han requerido la presencia de la maestra, como el caso del maestro de educación física (E3.SUP.PRE\_1.FPB).

Su comunicación es clara, sencilla y apegada a la normatividad vigente (E2.SUP.PRE\_1.FPB).

En la dimensión dos, formación profesional, se tomaron en cuenta dos aspectos. En el relativo a si la supervisora *tiene disposición al estudio y al aprendizaje profesional para la mejora de la práctica*, las maestras consideraron que:

Acude mucho a cursos, ella considera que está en proceso de aprender, sobre todo la función, ella sabe que puede obtener más, reconoce sus limitaciones y nos comparte con mucha alegría lo que va aprendiendo, descubriendo, trata de ponerlo en práctica; por ejemplo, el manejo de conflictos, seguimiento de problemáticas dentro del personal, algunas estrategias de gestión (E1.SUP.PRE\_1.FPB).

En el segundo aspecto consideran que ella *cuenta con formación adicional de los perfiles y parámetros que le requiere su modalidad de servicio*:

Sí, de hecho estuvo haciendo una especialización, un diplomado, esa parte me gusta, ese interés que tiene de mejorar, de salir adelante, de apoyar a su personal, para que también nosotros estemos en continua preparación, estarnos capacitando (E3.SUP.PRE\_1.FPB).

Participa en el diplomado del Proyecto de gestión, asesoría y acompañamiento para el fortalecimiento en la mejora de los aprendizajes en los alumnos (E2.SUP.PRE\_1.FPB).

En la tercera dimensión, relativa a lo laboral, se tomaron en cuenta tres aspectos, a lo que las entrevistadas coincidieron en que la supervisora *ejerce la función docente en apego a los fundamentos legales, los principios filosóficos y las finalidades de la educación pública mexicana*:

Realiza visitas a los centros escolares para verificar que se preste el servicio educativo de acuerdo con la normalidad mínima y solicita que los directivos cumplan con los compromisos establecidos (E2.SUP.PRE\_1.FPB).

Visita todas las escuelas, revisa la lista de asistencia, la lista de firmas, les exige a las directoras que estén al pendiente de los horarios, que las maestras estén cubriendo sus grupos y que los grupos no se queden sin atención, que no haya suspensión de clases por ningún motivo, cuida que el horario se cumpla (E1.SUP.PRE\_1.FPB).

Consideran que *demuestra eficacia al tener disposición, es disciplinado y fomenta el compañerismo*:

Sí, tiene apertura y realiza sus comisiones encomendadas para la realización de actividades planeadas en el plan de trabajo del sector educativo (E2.SUP.PRE\_1.FPB).

Yo la veo muy dispuesta, cuando yo vengo para acá, si tengo dudas le pido sugerencias (E3.SUP.PRE\_1.FPB).

También coinciden en que tiene claro los objetivos y adapta el currículo para llegar a cumplirlos. Sí, cuenta con un plan de trabajo y proyecto de asesoría y acompañamiento para el fortalecimiento de la mejora de los aprendizajes de los alumnos de su zona escolar.

En la cuarta dimensión, que es sobre lo actitudinal del liderazgo, consideran que la supervisora *tiene una visión, unas metas compartidas y consensuadas acerca de lo que se quiere alcanzar*.

Al interior del sector educativo participa y da propuestas para el mejoramiento de la gestión y mejora de los aprendizajes de los niños. En su zona escolar tiene objetivos precisos y metas a alcanzar en colaboración con el equipo de sus directoras (E2.SUP.PRE\_1.FPB).

Además colabora, está comprometida y participa en la gestión y en la toma de decisiones.

Nos considera como equipo coordinador de zona, nos considera para tomar decisiones (E3.SUP.PRE\_1.FPB).

Lo realiza, ella se inclina más a trabajar por la mañana, pero si ve necesario sí da más tiempo, incluso vio la necesidad de un curso para toda la zona y la única posibilidad fue el sábado, es raro que un supervisor haga eso (E1.SUP.PRE\_1.FPB).

Y para finalizar, dentro del comportamiento habitual consideran que algunas de las características que debe tener una supervisora para ser exitosa son y se pueden observar:

Tener una misión, visión y propósitos que alcanzar, con un proyecto de trabajo y de gestión enfocado a garantizar los aprendizajes de los alumnos, a través de un trabajo colaborativo y sistemático (E2.SUP.PRE\_1.FPB).

Que organiza bien, que planea, que acompaña, que dirige, que es un buen líder, maneja el liderazgo de manera asertiva (E3.SUP.PRE\_1.FPB).

El tener claro su función de supervisora y tener un plan de trabajo enfocado a fortalecer las áreas de oportunidad detectadas en las rutas de mejora de las escuelas a su cargo (E2.SUP.PRE\_1.FPB).

*Descripción del contexto interno y externo de las escuelas.* La zona 01 de Educación Preescolar Estatal perteneciente al sector 01, se encuentra ubicada al norte de la ZMG, en la colonia La Mojonera dentro de la zona habitacional de la 15ª Zona Militar; los jardines de niños de la zona escolar están ubicados en las colonias: Jardines de Nuevo México, Vicente Guerrero, Base Aérea, Parque Real, Palma Real y Solares, en Zapopan, Jalisco; la infraestructura de los jardines oficiales se encuentra en estado regular, excepto un jardín que participará en escuelas al cien ubicado en la colonia Vicente Guerrero, el mobiliario también está en estado regular (PA.SUP.PRE.FPB).

La Zona 01 está integrada por una supervisora, siete jardines de niños oficiales, nueve particulares, un Centro de Asistencia Infantil Comunitario (CAIC). Con una planta docente en jardines oficiales por dos directoras titulares, una encargada sin grupo (próxima a evaluarse para el desempeño) y dos encargadas con grupo, 32 educadoras, seis maestros de música, 24 niñas, 12 auxiliares de servicio y mantenimiento. Con esta plantilla de personal se atiende un total de 872 alumnos, 476 hombres y 416 mujeres, integrados en 17 grupos de tercero y 16 grupos de segundo (PA.SUP.PRE.FPB).

Se reconoce que el personal docente y directivo requiere actualización en el conocimiento y uso del plan y programas de estudio. Algunas niñas son poco comprometidas, personal que necesita acompañamiento y

ejercer la norma para que cada integrante cumpla con su función y en sana convivencia (PA.SUP.PRE.FPB).

El nivel socioeconómico en los jardines oficiales es medio-bajo, los padres de familia la mayoría con estudios de secundaria, unos cuantos profesionistas. En los jardines particulares son 10 directoras, 53 educadoras, 14 auxiliares, ocho maestros de educación física, cinco maestros de música, 10 maestros de idiomas (nueve inglés y uno alemán), atendiendo 804 alumnos de quienes son 410 mujeres y 394 hombres integrados en 13 grupos de tercero, 13 grupos de segundo 12 grupos de primero; el nivel socioeconómico es desde medio a alto, con padres de familia en su gran mayoría profesionistas y algunos empresarios.

Los elementos que se tomaron en cuenta para organizar la entrevista a la supervisora y este apartado pertenecen al Marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar (Murillo, 2004; Murillo y Krichesky, 2014; Hernández, Murillo y Martínez, 2013).

*Factores contextuales externos.* La supervisora expresa que uno de los factores que determinaron tanto su acceso al puesto como su desarrollo profesional, es el diplomado sobre la formación de líderes educativos transformadores.

[...] un diplomado que estoy por terminar que lo programó relaciones internacionales, pero quien lo imparte es Worldfund, gracias a ese [diplomado], para mí lo que más impactó para obtener la supervisión, hay quien ve mi desempeño [exitoso] de otra manera, sí me ha dado trabajo tratar de transformar, pero poco a poquito.

En la página web de la organización que imparte el diplomado que la supervisora está tomando se puede leer:

Worldfund capacita y apoya a directores escolares en México que trabajan a nivel de kínder, primaria y secundaria. A través de talleres y “coaching”, *Listo* promueve un cambio profundo en la cultura escolar fomentando la idea de la mutua responsabilidad de todas las personas que participan en el proceso educativo para el éxito del estudiante. Nuestra meta es formar líderes que puedan crear ambientes escolares efectivos, involucrando tanto a maestros, a padres de familia,

como a la comunidad con el fin de mejorar el desempeño del alumno en la escuela (Worldfund, 2013).

Ella considera que los factores que han llevado a las escuelas de la zona a cambiar son los factores internos, pueden ser las condiciones curriculares que parten de un escritorio y han cambiado porque nosotros hemos trabajado desde las necesidades de las escuelas de la zona escolar, que se vaya olvidando la educación tradicional (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

**Expresa que el colectivo de la zona escolar ha iniciado el proceso de asumir el cambio como algo permanente y necesario.**

Hay directoras con actitud para cambiar, hay quienes están un poquito renuentes y hay quienes se han acercado para pedirme ayuda de cómo pueden hacer, cómo cambiar de lo tradicional, para el próximo ciclo [la tarea es] transformar esa educación tradicional [en] algo más reflexivo (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

Al llegar yo, era un colectivo que trabajaba cada uno de acuerdo con sus necesidades, y quizá la supervisión, en otros momentos, para evitar problemas no se solucionaban las situaciones administrativas, inclusive las pedagógicas, sin darles la oportunidad de la autogestión. Como equipo de trabajo no estaban integradas, ya están un poquito más integradas, como colectivo en las sesiones sí trabajan todas, pero a la hora de las entregas están un poco renuentes, estaban acostumbradas al confort y que ahora se les pide más en tiempo y forma, no nada más administrativo, sino en lo pedagógico, en lo de rendir cuentas, de cómo van los avances de los alumnos, pero hay escuelas que sí se comprometen (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

**Reflexiona que los factores que han causado cambios en la forma de realizar la supervisión son parte de un proceso que recién inicia.**

Lo que pasa es que es mi segundo año como supervisora y sí, desde que asumí mi encargo estoy consciente de transformar la cultura escolar desde todos los ámbitos, de una nueva forma de prácticas educativas innovadoras, de que todos los agentes educativos traten de transformar, de innovar, de ser proactivos, de que seamos equipo de trabajo por el bien de los aprendizajes de los alumnos (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

Los factores que impactan a esto son la disposición de la educadora para transformar las prácticas educativas, las visitas de acompañamiento que se realiza a las docentes y ver la manera de apoyarlas de acuerdo con sus necesidades, pero hacerlas reflexivas en su práctica educativa (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

El conocimiento de los perfiles, parámetros e indicadores [documento normativo] de un supervisor y de estar consciente de que la supervisión es garante de la calidad educativa, entonces debo de tomar en cuenta la normatividad, sin dejar la parte humana de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

**Manifiesta que la instancia como agente que han impulsado a la supervisión a cambiar han sido los diplomados que ha tomado.**

Definitivamente el haber participado en el diplomado de Worldfund, líderes transformadores, creo que fue una parte significativa para transformar y cambiar las prácticas educativas desde antes de que asumiera la función de supervisora, yo fui directora, ya tenía la visión de esa transformación de la cultura escolar, de involucrar a toda la comunidad educativa a que participe siempre en pro de los niños, de sus aprendizajes, de crear ambientes favorables de aprendizaje en una convivencia sana, pacífica y siempre de una práctica reflexiva (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

La respuesta de las escuelas ante la necesidad de estos cambios han sido diversas. Tengo escuelas donde los docentes están muy entusiasmados, están comprometidos y percibo que se sienten acompañadas, son siete escuelas de las cuales sólo tengo dos directoras titulares, entonces yo acompaño a todas las demás, tengo que estar pendiente porque no hay directivo o son encargadas con grupo, yo pienso que se han sentido acompañadas y como protegidas, que se les dan la oportunidad de tomarlas en cuenta como equipo de trabajo (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

**Ella describe algunos elementos en este proceso de cambio:**

*Grado de autonomía.* A cada uno de los jardines se les ha dado la oportunidad de la autonomía, hay una escuela que a pesar de que tiene directora titular hay que darle mucho acompañamiento, tiene autonomía de

gestión, mas sin embargo necesita todavía ejercer un poquito más la norma y no asume la responsabilidad que le corresponde como autoridad que es (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

*Recursos económicos.* En las escuelas definitivamente, en algunas, hay participación de los padres de familia, no totalmente porque son los jardines oficiales, hay gente comprometida que hicieron CAS [Centro de Atención y Servicios], otras están bien, son responsables de los manejos de cuentas que permitan que los padres de familia, como es dinero de ellos, los manejen, no ha habido ninguna queja y parece que todo va bien. Buscan estrategias para solventar el mantenimiento de la escuela. En otras ocasiones se venden los uniformes y hay utilidad para la escuela, ahora no porque el Ayuntamiento los dio (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

*Ambiente o clima.* De los siete jardines, cinco están en un ambiente sano de convivencia pacífica, en dos el clima es el personal, había conflictos entre padres de familia y parece que ya se subsanó, pero desgraciadamente hay personal conflictivo, lo que ahorita estamos trabajando, buscando apoyo externo para ver las relaciones interpersonales, la solución de conflictos (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

*Carga laboral.* La carga laboral es de las docentes porque asisten a capacitaciones, cubren su grupo, y en mi caso, son muy responsables y comprometidas; las directoras comisionadas también cumplen en tiempo y forma la entrega de la documentación requerida (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

*Estabilidad política.* En la zona en general se tuvo un incidente con la delegada sindical y se le pide que asumiera el apoyo a las compañeras siempre y cuando cumplieran con su responsabilidad (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

*Colaboración del colectivo escolar.* Es buena, trabajan todas en equipo, en una escolita tenemos a alguna auxiliar con problemas emocionales y no se involucra en los trabajos (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

*Involucramiento de la comunidad.* En la mayoría de los jardines hay participación de los padres, las directoras encargadas procuran tener comunicación y en algunos casos aunque son pocos los padres de familia que participan. En un jardín hubo rehabilitación con mucha

participación de los padres de familia en dos fines de semana. Ahora la tarea es trabajar con el personal para que se transforme, clarificar el papel de los padres de familia y no intervengan en lo que no les corresponde. Hay que trabajar mucho con el directivo que es a quien le falta mucho, no define límites entre que les corresponde a docentes y mesas directivas (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

Las metas educativas que propone la autoridad son:

Una educación de calidad, la autoridad bien claro nos dice, donde haya trabajo colaborativo, donde haya los rasgos de la normalidad mínima que se cumplan, que haya todos los materiales, que haya ambiente de aprendizaje, la convivencia sana y pacífica; para mí lo más valioso es la reflexión del quehacer desde la función de cada uno de los agentes educativos, de la práctica, qué estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo, para qué lo estamos haciendo y cómo se debe ver reflejado en los niños, la rendición que debemos que dar, que estamos trabajando con personas, es nuestro deber ser (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

*La práctica de la supervisión*

La meta educativa desde la supervisión es transformar la cultura escolar al cien, prácticas educativas innovadoras y la reflexión, ante todo, sí lo tengo bien marcado (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

En relación con el uso de la autonomía en la supervisión:

La toma de decisiones para algunas situaciones en mejora de todos los jardines de la zona, dándole acompañamiento, gestionando agentes externos en caso de alguna necesidad de las escuelas; para mí en la toma de decisiones. En la normatividad, creo que eso no se negocia (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

Describir el liderazgo que ejerce en la zona escolar.

Para mí que lo estoy tomando democrático, yo así lo percibo, y me gustaría hacerlo transformacional, pero democráticamente porque las tomo en cuenta para las necesidades que hay en lo pedagógico; sin embargo, en la normatividad no puedo hacer ninguna negociación

porque iría en contra de la ética profesional, como persona y como supervisora (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

### Ejemplifica cómo la comunidad participa en la toma de decisiones respecto a la mejora:

Se les invita a los padres de familia en algunas escuelas y se les pregunta cómo se está trabajando, qué necesitan, qué es lo que les gustaría que se trabajara más, qué necesidades tienen, si hay algún recurso, un agente externo que nos pueda apoyar, entrevistas con los padres de familia, con los maestros, con todos los agentes y hasta con los mismos niños (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

### Ejemplifica iniciativas que ha puesto en marcha para el proceso de mejora.

Se ha trabajado con las directoras haciendo una evaluación de qué es lo que necesitan y también lo que deben hacer y qué estás haciendo. Muchas desconocían, por ejemplo, que deben estar durante las visitas con la documentación requerida, que deben avisar cuando tengan cita médica (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

### Describe el proceso de diseño, la operación y evaluación del plan de mejora en los CTE que ha impulsado.

Para el plan de mejora se realizó un diagnóstico en el cual nos reunimos las 17 directoras y la supervisora, donde se vieron las fortalezas, las áreas de oportunidad, cuáles son las causas de esas áreas de oportunidad, cuáles fueron las causas, se hicieron equipos por prioridades y cada equipo realizó el diagnóstico y de ahí partimos para hacer nuestras acciones, la visión que tenemos y qué tenemos que hacer para mejorar. Se fue dando en tiempo y forma, hubo que hacer algunas adecuaciones emergentes, porque se fueron detectando problemáticas que había que solucionarlas. A veces es más importante lo emergente que lo importante, y se tuvieron que hacer algunas modificaciones por falta de tiempo y primero lo que necesitamos, que es la mejora de los aprendizajes, tuvimos que ir a la convivencia sana y pacífica donde ya se está trabajando. Se evalúa cómo se realizaron las sesiones y para marzo vamos a evaluar cómo hemos avanzado, qué nos falta por hacer y qué tenemos que modificar (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

### Los apoyos que recibe de instancias de formación.

En el diplomado de Worldfund tengo un *coach* que me da acompañamiento, que es con quien me acerco para preguntar si voy bien o qué me falta, comentarle los logros y dificultades. Con la Comisión Estatal de Derechos Humanos, una licenciada nos dio una plática sobre los derechos de los niños y las niñas. Inspira A. C. apoyó en la rehabilitación de una escuela y va a ayudar con lo relativo a las relaciones interpersonales. Otra A. C. dará una plática sobre prevención de abuso sexual, porque en otro ciclo escolar, no me tocó a mí, se dio una investigación por un proceso que se está dando en un jardín particular (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

### Describe la historia de las mejoras en las que ha participado desde la supervisión.

En mi primer año como supervisora estuve en otra zona escolar, ahí eran menos jardines de niños, no había trabajo colaborativo, sin embargo ahí sí hubo de manera más inmediata esa integración de trabajo colaborativo con las directoras, había una escuela muy comprometida que se le dio reconocimiento por el liderazgo del directivo.

Aquí donde estamos trabajando va por buen camino, me ha costado un poco integrarlas, en el cumplimiento de responsabilidades, en la entrega de lo administrativo porque no estaban acostumbradas a entregar en tiempo y forma y no le daban la importancia al tener todo, subir a plataforma, entregas y me he apoyado en un correo electrónico que tienen sus carpetas electrónicas (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

### Lo aprendido de las experiencias previas.

Para mí, el realizar una visita de inspección, me hablan de secretaría para realizar una investigación de ese niño que sufrió abuso, que no estuvo en mi año, pero sí me tocó tomar decisiones en una situación tan delicada. Otra es el ver de qué manera que no sea autoritaria el pedirles que cumplan sus responsabilidades y la ética profesional como zona escolar (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

### Da cuenta de una visión compartida en los procesos de mejora.

Pienso que ya en las directoras, ya hubo un avance muy grande, en la que fue el intercambio entre pares, desde antes de que los CTE ya lo teníamos visto, intercambiar experiencias o problemáticas como zona para ver cómo nos podíamos apoyar. Independientemente que

sean particulares u oficiales existen las mismas problemáticas, se está viendo las estrategias de qué puedes hacer para mejorar y solucionar esas problemáticas de cada una de las escuelas de la zona escolar (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

#### El significado de una organización que aprende.

Es la organización que busca encontrar soluciones a sus problemáticas entre sí, la innovación, la transformación, el aprendizaje entre pares a partir del intercambio de experiencias, de estrategias, una organización que aprende tiene la disposición, una actitud crítica para apoyarse unas de otras (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

#### Realiza gestión para fomentar y mantener las escuelas como organizaciones que aprenden.

Sí, definitivamente creo que es lo que es parte de la supervisión, sería parte de la cultura escolar. Primeramente, de acuerdo con las problemáticas de cada una de las escuelas, compartir las estrategias y los resultados, que hicimos y que logramos. Y también ver si hay compañeras que se están actualizando, que ellas mismas multipliquen lo que están aprendiendo y motivar a otras para que también traten de actualizar y participen en todas las acciones para las mejoras, en el sector se programan muchas acciones, pero como es muy grande no pueden participar los particulares (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

#### Comenta sobre su compromiso personal en los procesos de mejora.

Desde mi función, primero, estar totalmente actualizada para poder hacer esos procesos de actualizarme, innovar, investigar, participar en capacitaciones y todo lo que requiera para que desde mi función poder con el ejemplo invitar a las demás compañeras a que se actualicen y ver a través de las visitas de observación a cada una de las escuelas ver las necesidades, ver qué están haciendo, si hay congruencia entre lo que planean, lo que realizan y cómo lo hacen, que resultados está dando para poder hacer esos procesos de mejora y de qué manera las voy a acompañar para ese logro (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

#### Describe cómo concibe y valora su hacer como líder en los procesos de mejora.

El reconocer las habilidades de cada uno de los integrantes en cada escuela y las invito a participar y tratar de que cada una se integre y participe en la mejora y compartan con las demás escuelas (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

#### Reconoce que existe un equipo “punta de lanza” que lidera y promueve los procesos de mejora.

Sí, definitivamente tengo educadoras en las que me apoyo para la capacitación de algunos cursos que luego hay que multiplicar y también en lo particular tengo dos directoras muy comprometidas que ellas apoyan a sus compañeras y al final de cuentas entre todas se realizan los proyectos de la zona, se hace en equipo (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

#### Describe la experiencia y sus resultados.

Hubo quien me dio su tiempo, una directora ya en el proceso de la fundamentación del trabajo me acompañó al diplomado, una jornada, de su tiempo personal, fue muy provechoso porque me ayudó en cómo fundamentar ante la normatividad y fundamentar el plan de trabajo para que las actividades que realicemos tengan una fundamentación. Se cuenta con el apoyo de una auxiliar en la supervisión, es parte del equipo de trabajo (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

#### Enuncia la movilidad de los directores y del profesorado.

Ha habido jubilaciones, dos directoras y dos directores, hubo un proceso de reubicación por excedentes, un maestro de música y dos niñas. De los directivos no se han cubierto, un lugar cubierto de educadora. Todos tienen seguridad laboral, se presentan hasta que les dan su documento (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

#### Cuenta con el tiempo para dedicarse a las actividades especificadas en la mejora.

Doy mi tiempo definitivamente, trato de acompañar a las escuelas considerando a las escuelas que no tienen directora titular (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

Describe cómo se detona la necesidad de mejora en las escuelas de su zona escolar y en la zona escolar. A partir de la observación que se realiza, más lo que las directoras te dicen más si alguna educadora requiere apoyo, hay diferentes necesidades desde las adminis-

trativas, las normativas porque hay escuelas que requieren que se aplique la normalidad mínima (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

Describe la valoración que se realiza en la zona escolar. Nosotras somos las que rendimos cuentas al sector a través de la autoevaluación (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

Explica por qué se requiere una mejora. Con la finalidad de garantizar la calidad educativa en cada una de las escuelas de la zona (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

Habla del diagnóstico sobre los problemas que deben resolverse. Hay un diagnóstico de zona y existen gráficas de los avances de los alumnos. Concentrado de resultados. De resultados del uso del tiempo, recursos y de lo que hacen las educadoras en las visitas (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

En la siguiente fase describen detalladamente los objetivos del proceso de mejora. En el plan de trabajo vienen los objetivos en cada una de las prioridades (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

Refiere el rol que cumple en ellos el logro educativo de los estudiantes, características del grupo de profesores y las características institucionales. Todas las acciones que se realicen tienen que impactar en los aprendizajes de los alumnos, en cualquiera de las cuatro prioridades. Los docentes están capacitados para el logro de los aprendizajes de los alumnos. Sobre todo, lo que es lenguaje y comunicación, pensamiento matemático que es lo que más va enfocada la situación didáctica, y existe la transversalidad de los otros campos formativos, siempre respetando los procesos de los alumnos, habría que hacer adecuaciones curriculares para los niños con rezago educativo (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

Describe cómo está organizada la fase de planeación. Está por prioridades y de acuerdo con las necesidades que se vieron, partimos de la mejora de los aprendizajes, pero desde la función directiva, para que ellas puedan conocer cuál es su función para acompañar los procesos (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

Con relación al tiempo para cada una de las prioridades y actividades. Sí, están marcadas con algunas modificaciones, tenemos las reuniones del CTE y otras reuniones organizativas del plan de trabajo (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

Se toman en cuenta los contactos externos necesarios y los posibles representantes internos y sus tareas. Sí, definitivamente tenemos agentes externos donde nos han apoyado en diferentes actividades (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

Es claro el reparto de tareas y responsabilidades y autoridad de todos los miembros. Sí, se especifica y se toma en cuenta también la capacidad, habilidad y actitud de cada uno de los agentes que van a ser responsables de cada una de las acciones (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

Se otorgan los reconocimientos a las personas implicadas, además se determina la función e influencia de la comunidad educativa. Hasta ahora solamente se les ha dado como agradecimiento a los agentes externos y ya a las compañeras de las escuelas se está registrando quienes nos están apoyando, para que al final del ciclo escolar hacerles un reconocimiento. En la otra zona escolar una escuela a cada uno de los integrantes del plantel se les dio un reconocimiento por su excelente labor como equipo de trabajo, en una reunión con padres de familia. Cuando planeamos se toma en cuenta también a la comunidad educativa para ver en qué momento se les va a apoyar (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

Se establece la forma de comunicación de los resultados. Se tiene programado en marzo una evaluación: qué hicimos, qué obtuvimos y qué debemos de mejorar; hay un registro donde se realiza un formato. Se da la rendición de cuentas en cuanto a lo administrativo, en lo de la sociedad de padres con las directoras, y en cuanto a lo pedagógico se da en noviembre, en marzo y al final del curso.

La supervisión está pendiente en la rendición de cuentas en tiempo y forma. En lo pedagógico que las educadoras evalúen y tengan sus registros permanentemente para que la evaluación sea de cada alumno y no así nada más (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

Durante la fase de ejecución se regresa a la planificación para ajustarla. En cada momento se pueden hacer ajustes, dependiendo de la necesidad y la urgencia que se tenga (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

En la fase central, se considera la colaboración de los docentes como fundamental. Definitivamente, ya que ellas están con los alumnos, a ellos es a los que más se les debe tomar en cuenta, lo que necesiten para poder-

las acompañar en ese proceso y atenderlas, quien lo requiera (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

Se incluye el seguimiento del avance. Sí, es un proceso que se tiene que trabajar y el seguimiento se hace a través de gráficas de los avances de los alumnos (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

En la fase de evaluación y reflexión se da pie para otro ciclo de mejora. Por supuesto, en las escuelas a veces hacen su cambio de estrategia global y desde la supervisión cambiamos algunas acciones en caso de que sea necesario y de la problemática en todas las escuelas sea común, sin dejar la autogestión en cada una de ellas (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

### Describe cómo se toma en cuenta:

*La mejora docente.* Trabajar con ellos, promover la profesionalización, acompañarlos en su práctica educativa, invitándolos a reflexionar su práctica (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

*Recursos didácticos.* Tratamos de gestionar algunos recursos para que ellas promuevan la proactividad, la tecnología está muy abierta para que ellos busquen otras nuevas formas de estrategias (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

Generalmente en todas las aulas se tiene un clima organizacional, se tienen los espacios bien organizados, hay espacio de lecturas, de matemáticas, de artísticas (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

Se plantea la mejora del proceso de aprendizaje del alumno en lo específico. Por medio de adecuaciones con los alumnos que presentan rezago (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

### La práctica educativa.

*En cuanto al liderazgo exitoso docente en la zona escolar.* La mayoría de las educadoras tiene un liderazgo exitoso, en cuanto a las directoras son exitosas, porque son un equipo de trabajo (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

Falta mucho la actualización, tenemos muchas educadoras ya con muchos años de servicio que están en el confort, no dan más de su tiempo (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

*Opinión respecto a la calidad curricular actual.* Creo que ya ahorita vamos con un avance, ya estamos viendo que nos están tomando en cuenta para hacer esos cambios, antes lo hacían en un escritorio con personas que no han estado frente a grupo, que conozcan nuestras realidades, que nos tomen en cuenta cuál es nuestra realidad, qué necesitamos, qué tenemos que hacer y trabajar mucho con padres de familia que el aprendizaje también se da en casa.

Las estrategias intencionadas que utiliza en la zona escolar. La estrategia intencionada es la prevención, ahorita hay muchas situaciones adversas sobre la convivencia sana y pacífica (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

Explica el entorno de aprendizaje de alguna de las escuelas de la zona escolar. Es el espacio en donde se trabaja, sea en la casa, sea en el aula, sea en la escuela, sería el entorno donde se generan aprendizajes, cualquier tipo de aprendizaje. En un jardín de niños tiene cinco grupos, el ambiente es cordial, donde se le atiende a los alumnos, solicitan apoyo de la supervisión, los informes están en tiempo y forma, la limpieza es impecable, a pesar de que la directora es encargada con grupo (E5.SUP.PRE\_1.FPB).

### *Estrategias utilizadas para lograr el éxito.*

Hasta el momento se han analizado de manera parcial las videograbaciones de la práctica de la supervisora y se puede decir que esta práctica perfila algunas estrategias como constantes que a continuación se describen.

- **Sensibilización:** en las reuniones de CTE y de organización utiliza videos con la finalidad de sensibilizar y reflexionar con las directoras.
- **Lectura compartida y comentada:** específicamente en las reuniones preparatorias organizativas del CTE propone la lectura de la guía, incluso desde la portada y hoja legal, en la que las participantes se van turnando la lectura en voz alta, regularmente por párrafos, deteniéndose a reflexionar y hacer comentarios.
- **Reflexión sobre la práctica educativa:** de manera regular interrumpe las participaciones para poner ejemplos relacionados con el plan y programa de estudios, los alumnos, docentes, directivos o padres de familia.

- Sistematización y registro de las actividades: de manera permanente la supervisora está pendiente del nombramiento de la relatora de las reuniones, del registro de lo acordado en la bitácora de la zona escolar y el cumplimiento de las tareas encomendadas.
- Establecimiento de normas de convivencia: en las primeras reuniones en el encuadre, establece algunos acuerdos para que las reuniones se desarrollen en tiempo y forma: poner en silencio los celulares, la participación pertinente, la atención y respeto a quien hace uso de la palabra, el compromiso con la realización de las actividades planeadas para la reunión. Los acuerdos se publican en el área de trabajo.
- Uso de las tecnologías para la organización y seguimiento de las tareas educativas: la información urgente, la entrega de productos y documentos se realizan a través de un correo que se constituye como institucional y por la aplicación de WhatsApp.
- Institucionalización de la ruta de mejora escolar: es evidente el impulso que se le da al diseño, desarrollo y evaluación de la ruta de mejora, incluida la estrategia global de mejora.
- Vinculación y articulación con la estructura educativa: de manera constante y permanente se da la comunicación con la Jefatura de Sector.

### Hallazgos

La implementación de la Reforma Educativa en México al inicio de este último sexenio, en sus diferentes componentes, ha planteado a los maestros del país un nuevo escenario que ha generado incertidumbre en su situación laboral, nuevos retos que demanda su función docente en su ingreso, promoción y permanencia en el servicio. Las condiciones de los maestros de educación básica han cambiado, las reglas son más explícitas y a su implementación se le da mayor seguimiento por parte de la autoridad. Ellos perciben mayor énfasis en lo normativo. El documento *Parámetros, perfiles e indicadores* se ha convertido en una herramienta versátil que es usada como temario para preparar los exámenes de ingreso y promoción, para la evaluación y autoevaluación de los

agentes educativos, para la elaboración de los planes anuales, entre otros.

*Retos y oportunidades de los profesionales de la educación exitosos y estrategias innovadoras de solución.* Ante este nuevo contexto, los profesionales de la educación que de alguna manera los podemos identificar como exitosos, enfrentan el reto de comprender este modelo, adoptarlo y adaptarlo a su práctica cotidiana. La primera reacción ha sido, a corto plazo, su implementación sin mayores adecuaciones, pero a pesar del breve lapso que tiene esta propuesta ya se aprecia el dominio e inicio de algunas propuestas innovadoras.

*Efectos educativos exitosos (aprendizaje).* Si bien es cierto que la Reforma Educativa privilegia los resultados como base para la evaluación, existen evidencias de que los procesos apuntan hacia la mejora y se manifiestan en el mayor compromiso y responsabilidad de los agentes educativos, en la mayor rigurosidad y sistematización en la evaluación formativa y permanente.

### Sugerencias y directrices

*Directrices innovadoras para el fortalecimiento de la práctica educativa.* Un reto mayúsculo es impulsar, enriquecer, fortalecer e institucionalizar la transformación de los colectivos escolares en verdaderas comunidades de aprendizaje, profesionales, dinámicas, autocríticas, y realmente autónomas.

*Directrices innovadoras para la formación inicial y desarrollo profesional de los docentes.* La formación inicial en México, en los últimos años enfrenta retos históricos, incluso en la misma formación de los docentes de las escuelas normales, en la renovación pertinente de sus planes y programas de estudio, en una vinculación más estrecha entre docentes de las escuelas normales, estudiantes de las mismas y la práctica cotidiana de las escuelas de educación básica, para no repetir el fenómeno de que los recién egresados de las escuelas normales son los candidatos emergentes que demandan actualización de sus saberes al incorporarse al servicio.

En el desarrollo profesional se requiere una política más clara para asignar los roles de las diferentes instancias formadoras de docentes en servicio, en sus diferentes funciones, el fortaleci-

miento de las instancias más cercanas a la escuela como son las figuras directivas, de supervisión y de apoyo técnico pedagógico.

*Directrices para fortalecer los procesos de evaluación.* Se requiere un fuerte proceso de formación y profundización en los enfoques, alcances, usos e instrumentos de evaluación que posibiliten al docente realizar diagnósticos asertivos y pertinentes que puedan ser el soporte de una planeación cercana a los aprendizajes de los alumnos.

## Referencias bibliográficas

- Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21): 319-359.
- Murillo, J., Hernández-Castilla, R., y Martínez, C. (2013). Factores de ineficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 12(1): 103-118. Madrid: RINACE.
- Murillo, J., y Krichesky, G. (2014). Mejoras de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- SEP. (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*, núm. 23.
- . (2013). *Lineamientos para la organización y funcionamiento de la escuela de educación básica 2013-2014*.
- Worldfund. (2013, 9 de enero). Obtenido de <https://worldfund.org/site/es/2017/10/18/worldfund-and-google-a-partnership-to-empower-leaders-from-listo-program/>

### 1.1.3B. Supervisora Martha Angélica Martínez González

Francisco Paz Bravo  
Martha Patricia Macías Morales

El caso que se presenta a continuación corresponde a una supervisora de educación preescolar del sistema estatal. Su práctica se caracteriza por poner como eje central a la normatividad, no como la aplicación mecánica y lineal del deber ser desde lo reglamentario, sino como parte de un proceso formativo en donde se propicia la apropiación del elemento ético-profesional en el contexto de la función directiva.

En un primer momento se da cuenta de algunos elementos que permiten ubicar en dónde se desarrolla la práctica de la supervisora y el proceso formativo y laboral que le permitió llegar a desempeñarse como supervisora de esta zona escolar. Se continúa describiendo cómo quienes participan y colaboran en la zona escolar observan y comentan por qué se puede considerar la práctica de la supervisora como exitosa, para lo cual se organizaron tanto las entrevistas como la información obtenida en las cuatro dimensiones de percepción de éxito que se construyeron para esta investigación.

En un segundo momento, tomando como referente el Marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar (MCMEE) como visión global e integradora, se describen factores del contexto que nos permiten acercarnos a la práctica de la supervisión escolar objeto de estudio; en esta misma lógica se describe la articulación de las acciones e intenciones de la práctica supervisora y que se constituyen en estrategias exitosas que articulan las actividades cotidianas en el desempeño de su función en diferentes espacios, en las que resalta el papel de la normatividad como elemento ético-profesional que orienta los procesos de mejora escolar.

En un tercer momento se perfilan algunos hallazgos y conclusiones que tienen la pretensión de analizar y organizar las constantes que articulan las estrategias exitosas de esta práctica supervisora. Y para cerrar se reflexiona sobre algunas sugerencias y posibilidades que podrían ser retomadas por quienes diseñan e implementan políticas para la mejora del servicio educativo.

*El éxito de la práctica supervisora, lo que ha hecho, hace y dicen de ella.* La supervisora egresó de la Escuela Normal de Arandas, Jalisco en 1985 con el plan de cuatro años, ingresando con secundaria, obteniendo el título de profesora de educación preescolar. En 1986 inició su labor como educadora en la Ciénega, en donde permaneció por 23 años, durante los cuales alcanzó la letra C en carrera magisterial. Por cuatro años fue directora y posteriormente obtuvo la supervisión escolar.

De 1992 a 1995 estudió la licenciatura en la UPN, titulándose en 1996; inmediatamente estudió la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE), titulándose en

el año 2001. Dio clases en la misma maestría y en la Escuela Normal de Educación Preescolar. Estudió la Licenciatura en Leyes y eventualmente litiga algunos casos, de ahí su conocimiento, interés y énfasis de su práctica. En el transcurso de su vida laboral ha tomado e impartido talleres y cursos ofertados por la Secretaría de Educación, ha participado en congresos educativos, así como en ocho diplomados.

### Contexto

Para dar cuenta de algunas de las características del contexto socioeconómico del área de influencia de la supervisión escolar, se recuperan algunos datos del plan anual de trabajo, en donde se puede leer:

Tlajomulco de Zúñiga es una ciudad y municipio de la Región Centro del estado de Jalisco. Forma parte de la zona metropolitana de Guadalajara y se encuentra al suroeste de ésta. Su nombre se interpreta como “Tierra en el rincón”. Su extensión territorial es de 636.93 km<sup>2</sup>. Según el Censo de Población y Vivienda de 2010, el municipio tiene 416,626 habitantes y se dedican principalmente al sector secundario. Al ser parte de la zona metropolitana de Guadalajara, Tlajomulco es base de la industria y de gran parte del comercio de la zona. Además, aquí es donde se encuentra el Aeropuerto Internacional de Guadalajara. Durante los últimos años también ha sido sede de varios proyectos residenciales de lujo y clase media que promueven la convivencia con la naturaleza al estar más retirada de la ciudad.

En agosto de 2012 se creó la supervisión escolar 086 E como parte del proceso de rezonificación del nivel de educación preescolar, dado lo extenso y complicado de su atención, quedando ésta bajo la responsabilidad de la supervisora en cuestión.

La zona está integrada por 10 jardines de niños, ocho oficiales: cinco en el turno matutino y tres en el vespertino, y dos jardines particulares. En las escuelas oficiales hay cinco directoras encargadas con grupo, dos directoras titulares y una directora comisionada temporalmente, 52 educadoras, cuatro maestros de música, dos maestros de educación física, 10 auxiliares de mantenimiento y un jardín cuenta con apoyo de la USAER.

La supervisión tiene su sede en un jardín de niños de la misma zona escolar. La mayoría de los edificios donde se ubican los jardines de niños son de reciente construcción, dado el crecimiento de esta parte de la zona metropolitana de Guadalajara; cuenta con instalaciones amplias y modernas, las cuales cuentan con aulas, patio, sala de usos múltiples, sanitarios, y espacios para el área administrativa.

Para identificar la percepción de éxito se realizaron dos entrevistas, a la encargada de la jefatura de sector y a la encargada de un jardín de niños de la zona. El instrumento fue organizado en cinco dimensiones y las respuestas de las entrevistadas se desglosan a continuación. En el periodo en que se realizaron las entrevistas había cambios y promociones en la zona escolar, por lo que en varias direcciones y la propia jefatura de sector no contaban con la titular, esto se ve reflejado en las respuestas de las entrevistadas, ya que asumen una posición más apegada a su función: directora de jardín de niños y docente.

*Dimensión: Desarrollo profesional curricular, psicopedagógica, conocimiento práctico y conocimiento disciplinar.* La primera dimensión se integró por siete aspectos; en el correspondiente a: “Tiene dominio de los contenidos del currículo vigente”, las dos entrevistadas coinciden en que la supervisora sí tiene dominio del currículo:

Sí, definitivamente, ya que en sus intervenciones da muestra de dominio y conocimiento de los contenidos que pedagógicamente se manejan en este nivel de preescolar. Asimismo la utilización de estrategias innovadoras que caracterizan su hacer docente (EPE1.SUP2. PRE-1. PB-MM).

En el aspecto de: “Diseña la organización y el desarrollo de situaciones de aprendizaje”, la directora encargada manifiesta que la supervisora retoma las visitas de supervisión como base para diseñar, organizar y desarrollar situaciones de aprendizaje, es decir lo ve desde su experiencia como educadora.

Sí. La maestra Martha planifica visitas a los planteles donde hace sugerencias al trabajo pedagógico, al igual que elabora registros dando sugerencias. También nos imparte talleres en las áreas de oportunidad de la zona (EPE2.SUP2.PRE-2. PB-MM).

La encargada de la Jefatura de Sector expresa sus ideas como su par y comenta:

Sí, he tenido la oportunidad de colaborar en espacios de capacitación, y en momentos de expresar puntos de vista respecto a la organización, ella siempre es de las que participa y comparte sus ideas, siendo de interés y que sustentan su trabajo (EPE1.SUP2.PRE-2. PB-MM).

En el aspecto de: “Diversifica estrategias didácticas”, las dos entrevistadas coinciden en que la supervisora tiene la cualidad de variar las formas para propiciar el aprendizaje en la zona escolar; en un caso la supervisora comparte experiencias con sus pares y en el otro se manifiesta la experiencia vivida.

Me compartió lo realizado en el cierre de trabajo del ciclo escolar 2015-2016 con una estrategia global de mejora donde cada colectivo de la zona implementó una dinámica fundamentada en el campo formativo de expresión apreciación artística. En la cual dieron evidencia de lo que un maestro comprometido con la competencia musical tiene para lograr los aprendizajes esperados de los alumnos que atiende (EPE1.SUP2.PRE-3. PB-MM).

Sí. Nuestra supervisora utiliza la técnica de la observación y sabe de qué manera hablar con cada director o integrante de la zona 86. Así como detectar nuestras áreas de oportunidad y fortalezas (EPE2.SUP2.PRE-3. PB-MM).

En el aspecto: “Utiliza la evaluación del proceso educativo con fines de mejora”, la respuesta que evidencia el enfoque evaluativo de la supervisora es la que comparte la encargada de la Jefatura al decir:

La evaluación permanente es una de sus características docentes, junto con el colectivo siempre se ocupan por diseñar listas de cotejo y rúbricas que den muestra de logros y dificultades que se generan en el desarrollo de las actividades docentes (EPE1.SUP2.PRE-4. PB-MM).

En el correspondiente a: “Crea ambientes favorables para el aprendizaje en el aula y la escuela”, las dos entrevistadas coinciden en que la supervisora crea las condiciones de confianza para

el aprendizaje en la zona, los jardines de niños y que se refleja en el trabajo áulico.

Aun cuando no ha sido fácil por los vicios que se traen consigo en cada colectivo de zona, ella ha trabajado con entusiasmo para hacer de este espacio educativo un colegiado lúdico, incluyente y colaborativo, siempre propiciando las líneas de comunicación, tratar a todos como quisieran que los trataran; cuidando en todo momento las formas y el respeto hacia los iguales (EPE1.SUP2.PRE-5. PB-MM).

El ambiente de trabajo en la zona 86 es de respeto, compromiso al trabajo y armonía porque nuestra supervisora es lo que fomenta en la misma (EPE2.SUP2.PRE-5. PB-MM).

En lo que corresponde a: “Utiliza la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional”, se le reconoce su principal cualidad en su función de supervisora que es propiciar y reflexionar sobre el proceso educativo, evocando experiencias y situaciones reales que vive cotidianamente en la supervisión.

Sí, en los espacios de capacitación como diplomados, conferencias, entre otros, siempre es de las que participa y comparte su manera tan personal de analizar y reflexionar la práctica profesional, se nota en su énfasis al colaborar con sus iguales lo que piensa del hacer docente actual (EPE1.SUP2.PRE-6. PB-MM).

En el último aspecto de esta primera dimensión, que corresponde a: “Tiene comunicación eficaz con sus colegas, alumnos y sus familias”, es evidente la relación humana que construye la supervisora de manera cotidiana y aprovecha las nuevas tecnologías y redes sociales para mantenerla principalmente con el personal de los jardines de niños.

Un poco, por la coincidencia que tengo con algunas compañeras que trabajan en su zona. Quienes me externalizan la comunicación permanente que tiene con sus directivos. Tienen un grupo de redes sociales donde siempre hay un saludo de inicio, haciéndolas partícipes de la información que se recibe en tiempo y forma y alguna incidencia que salga de improviso. Es copartícipe en el acompañamiento de situaciones surgidas al interior de los colectivos y/o con padres de familia. Cuan-

do hay eventos artístico-culturales en algún jardín, ella está presente, siendo testigo de las habilidades y competencias de los alumnos y por ende del trabajo de los padres de familia pertenecientes al plantel (EPE1.SUP2.PRE-7. PB-MM).

La comunicación es asertiva de la maestra hacia la zona 86 (EPE2.SUP2.PRE-6. PB-MM).

*Dimensión: Formación profesional.* La segunda dimensión se integra con dos aspectos; en el primero: “Tiene disposición al estudio y al aprendizaje profesional para la mejora de la práctica”, las entrevistadas dan cuenta de que en el caso de la supervisora, ha coincidido en por lo menos dos diplomados: una supervisión efectiva para la mejora de los aprendizajes de nuestros alumnos y el de la observación de clase. En relación con el segundo aspecto: “Cuenta con formación adicional de los perfiles y parámetros que le requiere su modalidad de servicio”, mencionan que la supervisora estudió la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa y la Licenciatura en Derecho.

*Dimensión: Laboral.* En relación con la tercera dimensión, en el aspecto: “Ejerce la función docente en apego a los fundamentos legales, los principios filosóficos y las finalidades de la educación pública mexicana”, el ejercer la abogacía le permite tener bastante clara la función supervisora en este rubro y así lo manifiesta la docente encargada del jardín de niños:

La maestra es muy normativa y en nuestra zona se ejercen lo ochos rasgos de normalidad mínima, aunque en algunos rasgos no al 100% (EPE2.SUP2.PRE-10. PB-MM).

En lo que corresponde al aspecto: “Demuestra eficacia al tener disposición para el trabajo, es disciplinado y fomenta el compañerismo”, las entrevistadas reconocen el compromiso que asume la supervisora.

En lo que conozco de ella es de entrega total. Siempre puntual y constante en las tareas que como supervisora tiene, y ello se refleja en el trabajo que ha realizado dentro y fuera de los contextos educativos (EPE1.SUP2.PRE-13. PB-MM).

Sí, nuestra supervisora siempre está dispuesta al trabajo extra, aunque no sea en su horario (EPE2.SUP2.PRE-11. PB-MM).

Las entrevistadas dan cuenta de que la supervisora: “Tiene claros los objetivos y adapta el currículo para llegar a cumplirlos”:

Sí, a través del diseño y aplicación de estrategias educativas que fortalecen la actividad de directivos y maestros frente a grupo. Es firme y está comprometida con lo que cada inicio de año se planifica con su equipo de directivos; tratando en medida de lo posible llevarlo a cabo en su total contenido (EPE1.SUP2.PRE-14. PB-MM).

Sí, siendo el principal objetivo ofrecer una calidad educativa en la zona 86 (EPE2.SUP2.PRE-12. PB-MM).

*Dimensión: Actitud que perciben con relación al liderazgo, el comportamiento habitual, y con la disposición al estudio.* En la cuarta dimensión las entrevistadas hacen referencia de un liderazgo compartido en el cual las decisiones se acuerdan en el seno del colectivo de directoras:

En la toma de decisiones, siempre es con la aprobación de cada una de las integrantes directivas; comprometidas en el efectivo cumplimiento de lo que se tiene propuesto. Colaborando activamente en la autogestión de las escuelas y diseñando conjuntamente y con base en las necesidades de sus colectivos, los objetivos y metas necesarias para mejorar los aprendizajes de los alumnos que se atienden (EPE1.SUP2.PRE-15. PB-MM).

La maestra siempre está al pendiente de los planteles, de hecho, anteriormente no habíamos tenido una supervisora tan comprometida con su trabajo y siempre está gestionando en pro del bienestar de los planteles (EPE2.SUP2.PRE-13. PB-MM).

El comportamiento habitual que día a día observan las entrevistadas da cuenta de una supervisora con vocación y compromiso, que de manera regular asume su tarea para hacer sentir su presencia a través de un trato humano focalizado en que cada integrante del personal de la zona asuma y cumpla con su responsabilidad:

Sin duda, vocación y pasión por lo que hace, compromiso por trascender y hacer de su trabajo un espacio de aprendizaje continuo. Mirando en sus iguales una oportunidad de crecimiento mutuo en la calidad educativa que se requiere en las comunidades escolares (EPE1.SUP2.PRE-16. PB-MM).

Liderazgo, responsabilidad, compromiso y sobre todo ser humano, algo que nuestra supervisora nos demuestra a diario (EPE2.SUP2.PRE-14. PB-MM).

Las iniciativas pedagógicas que se han implementado, el acompañamiento que ofrece a cada uno de sus directivos, y sobre todo la calidez humana que ha trascendido fuera de su área de trabajo (EPE1.SUP2.PRE-17. PB-MM).

Ver a diario la entrega que tiene hacia su trabajo y con el gusto que lo realiza (EPE2.SUP2.PRE-15. PB-MM).

Un aspecto no menos importante para identificar la percepción de éxito que se tiene de la supervisora, es si las entrevistadas dan cuenta de su disposición al estudio y al aprendizaje profesional para mejorar la práctica educativa; ellas comentan que sí ven la disposición al estudio y aprendizaje y que en gran medida se observa en las reuniones y problemas que se dan en la zona escolar.

Desde que la conozco, siempre se da en ella la disponibilidad, la entrega, el compromiso y sobre todo la fidelidad de sus principios (EPE1.SUP2.PRE-21. PB-MM).

Siempre está en constante actualización y dispuesta al trabajo colaborativo (EPE2.SUP2.PRE-19. PB-MM).

### *La práctica supervisora*

En el desarrollo de la investigación el marco comprensivo se ha utilizado para construir una visión global y comprensiva de todos los factores que pueden promover o dificultar la mejora de la eficacia escolar, en donde el centro educativo que mejora se encuentra firmemente sujeto al contexto educativo; por lo tanto, la escuela, la supervisión escolar y en sí los espacios de la estructura educativa no se pueden estudiar separándolos de su contexto educativo (Murillo, 2004).

Un factor que caracteriza al proceso de mejora (elevar la calidad educativa) en el sistema

educativo nacional es que este proceso se diseña e instrumenta por norma (artículo tercero constitucional, leyes secundarias y normas y propuestas que emanan de ellos) por la instancia educativa nacional: Secretaría de Educación Pública (SEP), es decir la propuesta de mejora es iniciativa del Estado y se implementa a través de la estructura educativa, en donde la supervisión escolar y dirección de los planteles educativos forman parte de ella, por lo tanto a la Supervisión Escolar se le asigna el papel de ejercer presión externa y que impele a las escuelas a la mejora.

La presión para la mejora que se ejerce en el sistema educativo estatal se da en cascada, es decir, en el caso del nivel de preescolar las directrices parten de la Dirección General de Educación Preescolar, éstas son retomadas por las Jefaturas de Sector que las transmiten a las Supervisiones Escolares y éstas a su vez a las Direcciones de los Jardines de Niños. En este ínter suceden una serie de adecuaciones e interpretaciones como es natural en este tipo de procesos.

En el caso de la supervisora a quien se le dio seguimiento, no se observa verticalidad ni autoritarismo, al contrario, un proceso de reflexión y construcción de acciones concretas con el consenso del colectivo de directoras. Un ejemplo es el siguiente: una prioridad que emana de esta reforma es el de garantizar una normalidad mínima en la prestación del servicio educativo. La supervisora propuso al colectivo de directoras que redactaran de manera breve la historia de la supervisión, esto le permitió conocer el antes o de qué punto se parte en la gestión de la supervisora objeto de estudio; en ésta se puede leer:

Al comienzo de los trabajos y el interactuar con las problemáticas de cada una de las escuelas se pudieron detectar varios vicios muy notorios y preocupantes. Los colectivos tenían como uso habitual, solicitar permisos consecutivamente, sin tomar en cuenta la normatividad que rige el funcionamiento de los espacios escolares. Se dio el caso de preescolares que previamente desde el inicio del ciclo escolar ya estaban calendarizados los días que cada uno de los integrantes solicitaría para faltar a sus labores. En otros tenían como “acuerdo” que cuando alguno no pudiera asistir por los motivos que fuesen, podrían “pagar” para que los grupos estuvieran atendidos.

Al entrevistarla y cuestionarla del porqué proponer una actividad como ésta y los resultados obtenidos, ella nos narra brevemente su experiencia:

Primero, basarnos y sustentarnos en los rangos de normatividad mínima, todos los días se asiste puntualmente, todos los días los niños tienen un maestro, obviamente no podemos erradicar los permisos económicos, que éstos son de emergencia. Te puedo decir orgullosamente que hemos disciplinado la parte normativa que carecía en la zona. Por ende, el impacto que se ha dado al involucrar más a los padres de familia en las actividades de los Consejos Técnicos Escolares, donde cuenta esa rendición de cuentas. Nosotros como equipo de directivos hacemos consensos de evaluación donde vemos estadísticas, cuánto ha sido el porcentaje de un punto a otro. Nos juntamos, lo analizamos, lo estudiamos y vemos cuáles fueron las fortalezas y debilidades que hubo en cada colectivo y qué pegó en la mejora de los aprendizajes de los que se atienden, los papás se involucran más, los niños se ocupan más por ir a la escuela. Acordamos por cada colectivo aplicar una iniciativa pedagógica, en donde cada educadora en su salón hiciera algo pero que fuera novedoso, yo trabajé a la par con la planificación argumentada en esa innovación pedagógica.

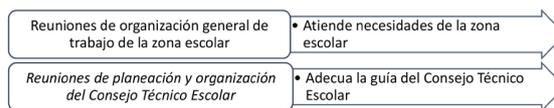
### La práctica educativa. Estrategias utilizadas para lograr el éxito

Para la descripción de la práctica de la supervisora escolar, que tiene el propósito de identificar estrategias exitosas que incidan en la mejora de la educación, se observaron y recuperaron básicamente dos espacios en donde realiza sus actividades: el primero, que son las reuniones de organización general de trabajo de la zona escolar; el segundo, las reuniones dedicadas a planear y organizar el Consejo Técnico Escolar que se desarrollará en cada centro educativo; las convocadas son las titulares o encargadas de los jardines de niños oficiales y particulares. En el primer espacio la agenda se diseña de acuerdo con las necesidades administrativas y pedagógicas de la zona escolar, y la segunda adecuando la guía para el desarrollo del Consejo Técnico Escolar diseñada a nivel federal. A continuación se describen las estrategias agrupando estas secuencias de acciones y estrategia que forman

parte del desarrollo de las sesiones en las que se identifican las intenciones.

### Ilustración 14

Espacios de implementación de estrategias exitosas como supervisora

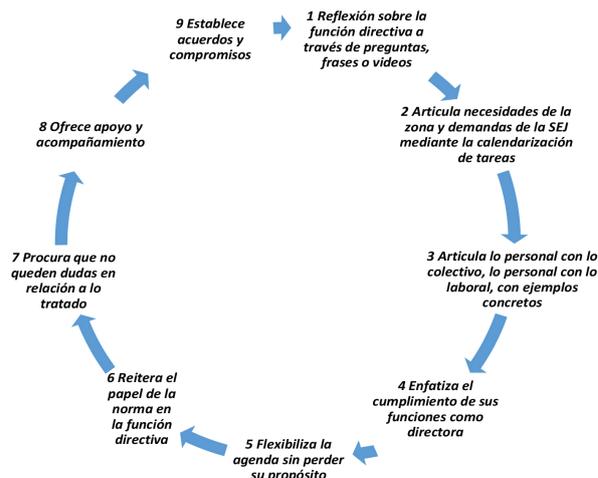


### Reuniones de organización general de trabajo de la zona escolar

Estas reuniones tienen como propósito organizar todas las actividades administrativas, pedagógicas de la zona escolar, son presididas por la supervisora y asisten todas las directoras de los jardines de niños de la zona, tanto de los planteles oficiales como de los particulares.

### Ilustración 15

Estrategia exitosa: flexibilidad y articulación de las tareas educativas



Regularmente inician con preguntas, frases o videos que propician la reflexión de las directoras en torno a la función directiva y sus implicaciones; algunas veces tienen que ver con la normatividad, el liderazgo o lo pedagógico de la función:

Vamos a hablar del impacto personal de asumir la función de directoras. ¿Qué les movió? Me interesa ver

esta dimensión humana [...] Saben que siempre me interesa mucho esta parte [...] antes de pasar a la pedagógica [...] quien guste empezar [...] (R1SUP.PRE-1. MPMM).

Un segundo elemento que se visualiza es el planear agendas para el desarrollo de los trabajos en función de las necesidades, pendientes y demandas de la zona escolar y de la Secretaría de Educación. Un elemento central es que llama la atención hacia el compromiso personal y las responsabilidades que ello implica, es decir articula lo personal con lo colectivo, lo personal con lo laboral, lo ético y lo profesional.

Uno de los puntos de nuestra orden del día [entrega la agenda de la sesión a las directoras] es ése, darme cuenta que el problema que vivo en la escuela, no necesariamente es del niño [...] que también hay problemas en nosotros [...] y en nosotros, en el sentido de no saber lo que verdaderamente implica llegar y ponerse a trabajar [...] como lo señala aquí: “que para arreglar el mundo, es empezar por ti” [...] Dentro de los colectivos estamos perdiendo esa parte [...] en el espacio de reunión, los directivos quieren arreglar el problema de todo mundo, menos el mío [...] (R1SUP.PRE-8.MPMM).

En esta secuencia explícita otro elemento que resalta es la insistencia en la autonomía en la toma de decisiones por parte de las directoras y el respeto de los espacios: aula, jardín de niños y zona escolar.

Todas andamos de cabeza [...] ya me dicen una cosa, ya se les olvida otra, [...] pero muchachas, es parte del trabajo, es parte del compromiso que han asumido como directoras, y vale la pena [...] y claro, eso implica compromiso (R1SUP.PRE-11. MPMM).

Otra acción relevante es la flexibilidad que adquiere la agenda de trabajo dada la relevancia de temas al margen pero que atañen o afectan la organización y funcionamiento de la zona escolar, como lo es el reconocimiento a la propia supervisora en otros espacios de la estructura educativa y que de alguna manera relaciona la función directiva y de supervisión con otros ámbitos que pueden ser administrativos y políticos.

La intención de algunas acciones del desarrollo de estas sesiones tienen que ver con el pa-

pel que tiene la normatividad, en este caso de la Reforma Educativa la prioridad de la normalidad mínima y su relación con la estructura educativa y la función directiva, algunos matices que se observan son: la norma como la generalización de las acciones, la norma como instrumento para resolver problemas y situaciones, la norma y la realidad concreta de los jardines de niños, la norma como protección a la función directiva, la generalización de la aplicación de la norma (la norma para todos por igual), el papel de los sujetos ante la norma:

¿Qué tienen que resolver ustedes? A resolver bajo la norma, y eso es lo que ustedes deben hacer y ejercer (R1SUP.PRE-23. MPMM).

Vuelvo a eso otra vez muchachas [...] cuiden en extremo el detalle y la atención en todo, porque eso las protege (R1SUP.PRE-26. MPMM).

Ya le dije a M [...] que se evite dolores de cabeza y aplique la norma. Y el primero de ellos es el famoso “¿Por qué a ella sí, y a mí no” [...] si eres permisible con uno, tienes que ser permisible con todos (R1SUP.PRE-27. MPMM).

Que, si yo te lo digo, y tú reincides en volverlo a hacer, pues eso ya no es problema mío [...] ya es problema tuyo [...], ¿de acuerdo? (R1SUP.PRE-29. MPMM).

En el transcurso del desarrollo de las actividades también llama la atención que de manera recurrente la supervisora hace altos o pausas para preguntar si hay dudas o comentarios que le permiten identificar los avances de la sesión y hacer las adecuaciones o correcciones pertinentes. Mantiene la articulación de los requerimientos administrativos de entrega de documentación que demanda la estructura educativa con el plan de trabajo de la zona y las actividades y productos generados en el Consejo Técnico Escolar:

[...] no todas me lo han enviado [...] y es necesario contar con todos porque debo entregar el 25 de noviembre todo el Plan de Trabajo de la Zona con todos los requisitos que maneja la Guía dentro de la plataforma que maneja la SEJ hay una pestaña de “Servicio de Profesionalización Docente” (R1SUP.PRE-33. MPMM).

Debemos como directoras conocer muy bien el diagnóstico de cada una de sus compañeras, y debemos tener cuidado porque si ese diagnóstico no está bien realizado, va para atrás [...] (R1SUP.PRE-36. MPMM).

Aquí me vuelvo a detener [...] Disculpen si sienten que hablamos o saltamos temas del tingo al tango [...] y que luego nos regresamos [...] aunque hay una agenda de trabajo, pero a mí sí me interesa mucho detenernos en estos temas [...] y sobre todo darnos cuenta de que en ese Diagnóstico de Grupo debe de tener elementos importantes: contexto externo, todo lo que rodea a la escuela [...] y el contexto interno [...] y luego, las características de cada uno de los aspectos que contemplan la escuela, el personal, el perfil de egreso de mis compañeras, habilidades, aptitudes y actitudes que inciden en la escuela [...] Además, que ese diagnóstico tiene que ser primero el de aula y luego el de escuela [...] (R1SUP.PRE-42. MPMM).

Ofrece su apoyo y acompañamiento en el diseño y elaboración en las diferentes etapas del plan de trabajo y de la ruta de mejora del Consejo Técnico Escolar:

Llévense esa tarea de volver a registrar sus diagnósticos [...] revisen y si tenemos tiempo al final, les apoyo con lo que requieran [...] pero sí me interesa que lo dejen bien hecho [...] Recuerden: de qué adolece mi escuela.

Establece acuerdos y compromisos al término de cada reunión y da seguimiento a los mismos.

Algo que me urge comentarles, es que debo entregar el 28 el plan de trabajo de la zona. ¿Cuándo nos podemos reunir? Yo el martes tengo reunión en la SEJ. Nos veríamos el miércoles 23 para la capacitación del CTE, ¿está bien?

*Reuniones de planeación y organización del Consejo Técnico Escolar.* Estas reuniones tienen como finalidad planear y organizar el desarrollo del Consejo Técnico Escolar en todos los jardines de niños de la zona. Para esta actividad se cuenta con un cuadernillo en versión electrónica que es diseñado y publicado por la SEP, es un documento instruccional en el que se describen la sesión o sesiones, sus propósitos, materiales y productos.

Estrategia exitosa: reflexión para la apropiación de los retos de la función supervisora y directiva en el marco del CTE:

- Reflexiona sobre las implicaciones de la función supervisora y directiva.
- Reflexiona sobre la función supervisora, como acompañamiento.
- Reflexiona sobre el colectivo y lo individual y el peso de empezar por lo individual.
- Reflexiona sobre el proceso del CTE y la mejora de los aprendizajes.
- Externa la demanda de trabajo de la función supervisora y directiva.
- Retoma la guía del CTE.

La supervisora inicia con una reflexión sobre las implicaciones de la función supervisora y directiva tomando un caso que se da en la zona escolar “con los cambios [...] Si estoy dando seguimiento al caso de Carmen [...] aprovechando este momento de cambios, apoyarla”. Reflexiona sobre la función supervisora como acompañamiento de las diversas tareas de las directoras en situaciones cotidianas y de carácter pedagógico y administrativo.

Aun cuando no esté en los planteles, yo sigo al pendiente de ustedes, [...] y son tiempos para ustedes también [...] por eso les mando saludos nada más, para animarlas, no se tensionen [...] A mí lo que me interesa como supervisora además de los aprendizajes de los niños, la intervención docente, ver cómo se está dando en sus jardines [...] principalmente la aplicación de estrategias pedagógicas, ¿aplicaron en sus jardines las estrategias? Entonces, muchachas, ahí vamos [...] ¿Qué hacer o para qué hacer ese concentrado de resultados? Desde su función como directoras díganme ¿para qué lo hacen? Primera argumentación de Ruth [...] dices que para ver si lo estamos haciendo bien. ¿Quiénes?

Bien, ésa es la argumentación de Ruth [...] A ver Delia [...] en tu colectivo [...] cómo lo realizaron. Así es, el fin del análisis de estos datos con el colectivo [...] Norma sí, Silvia no, Sergio sí, [...] Entonces surge la pregunta: ¿por qué unos sí y otros no?

Reflexiona sobre el colectivo y lo individual y el peso de empezar por lo individual.

A ver [...] en buen plan, [...] me llama la atención que todas se inclinen más por lo colectivo en lugar de lo in-

dividual donde debe de tener más peso, porque ojo [...] no es lo mismo que trabaje con un grupo de 3ª con una iniciativa pedagógica específica, pero surge la idea y eligen lo colectivo y entonces se reparte la responsabilidad.

**Reflexiona sobre el proceso del CTE y la mejora de los aprendizajes.**

Si recuerdan, en la fase intensiva se manejó el concepto de CTE [...] Y ahí nos dice que todos somos responsables de ese CTE [...] que tenemos todos como mira la mejora de los aprendizajes [...] no hay otra [...] más que esa mejora [...] y en esa mejora debemos de saber y que nos tenemos que dar cuenta qué tanto hemos hecho acciones que pegan en la escuela, en el aula, con los padres de familia [...] Que ya tenemos en puerta esa rendición de cuentas [...] Pero no es ahora, no es decirles lo que ya saben [...] ahora es enfatizar en lo que ellos no saben de sus hijos [...] Porque ellos saben que sus hijos son “todólogos”, pero resulta que, en el espacio áulico, porque hay niños que no conviven en el aula [...] que pelean [...] que no se autorregulan [...] Y yo les pregunta a ustedes [...] ¿Cuántas educadoras autorreguladas tienen?

**Externa la demanda de trabajo de la función supervisora y directiva.**

Por eso, lo quiero hacer el mismo día el CTE y no cambiarlo de turno, cada quien en su turno, [...] que yo me llevo la peor parte, porque trabajo todo el día, pero no importa, vale la pena estar cerca, principalmente en ver cómo desarrollan la ruta de mejora argumentada [...] y como saben cada prioridad se genera de una problemática y en esa problemática es la que las educadoras reportan en su ficha [...] ya no es sólo que les pregunten y las platiquen [...] ustedes como directoras deben de contar con la evidencia escrita de cada una [...] y es tan importante que tú como directora la conozcas porque ahí, las educadoras están argumentando que los avances, procesos, iniciativas pedagógicas que están operando con su intervención docente [...]

**Se retoma la guía del CTE.**

“Vamos a la Guía [...] qué productos dice que debemos tener en esta sesión [...]

### *Hallazgos*

Toda mejora o intención de ella demanda un proceso gradual y complejo de comprensión,

adaptación y apropiación, situación que no es ajena al ámbito educativo. Al darle seguimiento al caso de la supervisora de educación preescolar nos hemos dado cuenta de ello.

Nos hemos encontrado con un ser humano que asume su nueva función supervisora con responsabilidad y compromiso haciendo uso del capital cultural que ha construido a través de su formación profesional y experiencia laboral. Un rasgo que la distingue es haber estudiado la Licenciatura en Leyes, situación que le da una visión más completa y le permite orientar y formar al personal directivo y docente de la zona escolar donde está adscrita.

El MCMEE ha sido una herramienta útil como organizador de los datos que en ocasiones desborda la capacidad de comprensión. El proporcionar una mirada integral y abarcativa ha permitido poner atención en lo sustancial de la nueva función supervisora que le asigna la última Reforma Educativa.

Cuando el MCMEE plantea los factores del contexto educativo para la mejora escolar, cobra sentido la presión externa que pone a la función supervisora en medio de las demandas del sistema educativo y las necesidades de las instituciones educativas, es decir le asigna una función de articulación en la implementación de estas nuevas políticas. Le exige a la supervisión nuevas capacidades y competencias y en ocasiones no les provee de procesos de formación y capacitación continua pertinentes y oportunos.

Ante estos nuevos retos la supervisora ha construido una serie de estrategias que se puede afirmar que son exitosas, ya que le han permitido mantener el rumbo y la orientación del proceso de mejora educativa en su zona escolar:

- Reuniones de organización general de trabajo de la zona escolar.
- Atiende necesidades de la zona escolar.
- Reuniones de planeación y organización del Consejo Técnico Escolar.
- Adecua la guía del Consejo Técnico Escolar.

El elemento central de su práctica supervisora lo constituye la normatividad como elemento ético-profesional en torno al cual giran sus actividades cotidianas en los diferentes espacios en donde construye y adecua sus acciones y estrategias.

## Referencias bibliográficas

- Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21): 319-359.
- SEP. (2013a). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*, núm. 23.
- . (2013b). *Lineamientos para la organización y funcionamiento de la escuela de educación básica 2013-2014*.
- . (2013c). *El Consejo Técnico Escolar: Una ocasión para el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela*. México, DF: SEP.
- . (2014). *Orientaciones para establecer la ruta de mejora escolar. Educación básica*. México, DF: SEP.
- . (s/f). *Estrategias globales de mejora escolar. Orientaciones para su diseño*. México, DF: SEP.

### 1.1.4. ATP Lizbeth Ofelia Cuan Crespo

Martha Patricia Macías Morales  
Francisco Paz Bravo

El caso que nos ocupa corresponde a una asesora técnico-pedagógica (ATP) del nivel de preescolar del sistema federal en Jalisco, cuya tarea se caracteriza por un acompañamiento cercano a directoras y educadoras con el fin de incidir en la formación pedagógica dirigida a la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

El estudio toma como referente al Marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar (MCMEE) como visión global e integradora, describiendo factores de contexto que nos permitieron acercarnos a la práctica como ATP de zona, organizando el texto como sigue: en este primer apartado inicial se describe el lugar donde desarrolla su práctica y experiencia laboral de manera general. Además, se retoman cuatro dimensiones de percepción de éxito que otros actores tienen de su práctica como ATP en el nivel de preescolar y a partir de las cuales se consideró como caso exitoso para este estudio.

En el segundo apartado, “La práctica como asesora técnico pedagógica para la mejora educativa desde el MCMEE”, se describen los factores que contextualizan y determinan la práctica educativa como ATP desde el enfoque de este marco, a partir de los cuales se logra la mejora

educativa desde su posición y tarea profesional. En este mismo sentido, se continúa con la descripción del desarrollo de acciones de acuerdo con diferentes actividades intencionadas y articuladas en estrategias operativas que promueve mejora de procesos formativos y de reflexión en educadoras y directoras. El objetivo principal de estas estrategias como ATP es el impulso a los aprendizajes en los niños que cursan el nivel de educación preescolar en la zona, y finalmente constituyen la meta central de la mejora escolar.

En el tercer apartado, “Hallazgos”, se exponen resultados obtenidos a partir de la lógica de las estrategias exitosas que constituyen la práctica educativa como ATP. Además, se plantean algunas sugerencias que se consideran viables y posibles para quienes toman decisiones y dirigen la política educativa en la entidad, a fin de reorientar y fortalecer la tarea fundamental de los ATP como agentes clave para la mejora educativa.

### Contexto

Con 16 años como educadora, más dos años de experiencia impartiendo diversos talleres en los planteles en los que estuvo laborando, se promueve al cargo como ATP en el marco de la nueva Ley del Servicio Profesional Docente en 2014, y se integra como apoyo a la supervisión de la Zona Escolar 197 del subsistema federal. Esta zona escolar brinda el servicio educativo a tres colonias: Balcones de Santa María, Guayabitos y Paseos de Buenos Aires, en el municipio de Tlaquepaque, las cuales se ubican dentro de la periferia, de la zona sur, en colonias de mayor delincuencia en el municipio.<sup>15</sup>

Las tres colonias cuentan con todos los servicios, aunque las colonias Paseos de Buenos Aires y Guayabitos son de asentamientos irregulares. Los servicios con los que cuentan son: drenaje, luz, teléfono, agua, parques recreativos, templos, Internet, tiendas, servicios de transporte. Cerca de la supervisión se encuentra el servicio de transporte público de la Línea 1 del Tren Ligero, lo que lo hace de fácil acceso. Además, se cuenta con servicio de transporte de taxis y moto taxis. Hay tres iglesias, una tienda de autoservicio, ga-

15. Datos obtenidos del Consejo Estatal de Población (Coepo).

solinera, dos escuelas primarias, un Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco (Cobaej), un módulo de policía, y una cantidad de negocios comerciales: farmacias, tiendas de abarrotes, carnicerías, fruterías, fondas de comida, ferreterías, tlapalerías, vidrieras, papelerías, mercerías, tiendas de ropa, tortillerías, tiendas de plásticos y desechables, y cibercafé.

La Zona 197 pertenece al Sector Educativo 05 y es responsable de la operación de seis jardines de niños y cuatro jardines particulares, de los cuales siete pertenecen al turno matutino y tres al vespertino, atendiendo a una población escolar de 1,417 alumnos, organizados en 50 grupos. En los diagnósticos de las escuelas se pueden rescatar datos como la preparación del padre, de quienes la mayoría cuenta con estudios de secundaria y muy pocos con estudios de preparatoria. Sólo en dos de los jardines particulares se observan algunos padres profesionistas. Pero trabajan todo el día, por lo cual los niños pasan más de siete horas, convirtiéndose en un espacio de resguardo y entretenimiento.

El personal de la zona está constituido por 74 personas físicas, de quienes 10 son directivos sin grupo, una educadora encargada y 50 educadoras (siete de éstas con doble plaza), dos profesores de enseñanza musical, cinco maestros de educación física, seis intendentes, un asesor técnico pedagógico y una supervisora. El 74% del personal tiene estudios de licenciatura, 13% cuenta con estudios de maestría, 2% con estudios de doctorado y 11% sólo cuentan con formación inicial de Normal Básica. La supervisión se preocupa de que todos cuenten con mayores estudios cada vez.

La institución sede de la supervisión se encuentra dentro del inmueble que pertenece a uno de los jardines de niños federal. Cuenta con oficina y un aula pequeña para tareas académicas, así como mobiliario propio, y equipo de cómputo, impresora, proyector y servicio de Internet.

La recomendación de adentrarnos al estudio de la práctica como ATP en preescolar calificada como exitosa, emerge de una supervisora de otra zona escolar, que conoce su trabajo y que sin duda alude a los efectos educativos obtenidos con su trabajo y nivel de responsabilidad. Por otro lado, su caso como ATP se considera exitoso debido al gran reconocimiento social por parte

de sus colegas y autoridades educativas, ya que cuenta con diversas características que la distinguen profesionalmente, corroborado a través de entrevistas y registros anecdóticos realizados en diferentes eventos de su práctica educativa.

Maehr y Nicholls (1980, en Rodríguez, H., s/f) comentan que las metas de logro de una persona son el mecanismo principal para juzgar su competencia y determinar su percepción sobre la consecución del éxito. Por lo tanto, el éxito después del resultado de una acción dependerá del reconocimiento otorgado por la persona en relación con su meta de logro.

En ese sentido, la percepción de éxito como concepto subjetivo se centra en la capacidad del individuo para adaptarse a situaciones presentes, superar las dificultades y habilitarse para usar el contexto a su favor para sobresalir. Por su parte, Weiner (en García, 2006) determina tres factores que engloban dicha percepción del éxito: capacidad del esfuerzo, dificultad de la tarea y actitud.

En la investigación que nos ocupa determina cuatro dimensiones a partir de las cuales se puede clasificar a los sujetos exitosos en estudio. Se describen estas dimensiones a partir de las diversas percepciones que tienen de ella dos profesionales cercanos: una directora y la supervisora de la zona escolar a la que pertenece. Para consolidar la primera percepción como caso exitoso, se establecieron cuatro dimensiones que centran criterios de excelencia profesional en educación, como sigue:

*Dimensión profesional.* Esta primera dimensión se centra en el dominio de saberes, destrezas y actitudes principalmente que como ATP posee, los cuales ponen en juego en las diversas tareas que le ocupan para asistir y acompañar a las educadoras en servicio de su zona escolar. Las entrevistas realizadas a personas cercanas a su función educativa refieren que posee dominio de contenidos propios de la educación preescolar y establecida en planes y programas.

Conoce los temas a abordar desde el dominio que tiene del Programa de Educación Preescolar (2011). “Sí, ya que es explícito en el área nos orienta y ayuda en este tema cuando se le solicita y lo hace con conocimiento pleno del tema [...]” (EPE2.ATP.PRE.-1.MM-PB).

El reconocimiento social lo adquiere con mayor fuerza a partir de la puntuación obtenida en el examen de promoción para ATP. “Ella fue el primer lugar de prelación como ATP en matemáticas [...]” (EPE1.ATP.PRE-2.MM-PB).

Además, la amplia gama de estudios y cursos obtenidos le permiten dominar de manera prominente los contenidos y su didáctica desde el enfoque actual por competencias. “Ella específicamente no se ha centrado en matemáticas, sino a todos los procesos [...] desde planeaciones, observaciones a las educadoras, en lectoescritura [...] en todos los campos ha apoyado” (EPE1.ATP.PRE-3.MM-PB).

Respecto a su dominio de contenidos de matemáticas, refieren que en realidad tiene mucha experiencia y conocimiento del manejo pedagógico: “Yo veo en ella muchas características como ATP [...] para matemáticas específicamente es extraordinaria [...]” (EPE1.ATP.PRE-4.MM-PB).

Para el diseño de la organización y desarrollo de situaciones de aprendizaje para las educadoras, parte de observaciones y visitas a las escuelas junto con la supervisora, con quien establece una ruta de acompañamiento por jardín de niños bajo un plan organizado para ello:

Las visitas las hago directamente como supervisora [...] y ella como ATP me acompaña y hace sus observaciones, ella lo académico y yo lo administrativo. Luego nos sentamos a recuperar y dialogar; ahí tomamos acuerdos a partir de lo observado y calendarizamos las actividades acordadas para las siguientes visitas, todo con base en lo observado (EPE1.ATP.PRE-10.MM-PB).

Sí, cuando llega alguna visita, ya sea de acompañamiento o capacitación, me muestra su plan de organización donde plasma los objetivos de esa visita (EPE2.ATP.PRE.-1.MM-PB).

Las estrategias que diseña para el acompañamiento pedagógico a las educadoras son diversificadas, iniciando siempre por un diagnóstico ya sea del colectivo o de la educadora a asesorar: “Sí, porque de acuerdo con el docente a asesorar emplea diferentes técnicas, primero diagnóstica y observa las características de cada uno [...]” (EPE1.ATP.PRE-3.1.MM-PB).

Se considera como una de sus fortalezas el buen manejo de grupo, ya que aunado a ello,

está el rol que asume como líder académica en la zona escolar: “Yo primero se lo comentaba, la primer características que me fijé en ella, es el buen manejo de grupo, eso es importante para poder ser ATP [...]” (EPE1.ATP.PRE-3.4.MM-PB).

Atiende las necesidades educativas de todas las educadoras en general, sin distinción de ningún tipo:

Además, integramos a los jardines particulares, y los atiende igual que a los oficiales, y eso ayuda mucho a la zona [...] (EPE1.ATP.PRE-3.6.MM-PB).

Hicimos un colegiado con las directoras al revisar todas las RM de cada jardín, y nos dimos cuenta de que, aunque tuvimos un avance significativo el año pasado, tenemos necesidad de atender nuevamente las matemáticas y la lectoescritura [...] (EPE1.ATP.PRE-11.MM-PB).

Muchas de las asesorías son por iniciativas de ella a partir de los diagnósticos [...] empezó por apoyarlas con materiales, y luego habló con las directoras sobre qué podía hacer para apoyar a todas (EPE1.ATP.PRE-3.MM-PB).

Crea de manera favorable un ambiente para el aprendizaje entre educadoras, ya que toma en cuenta la experiencia y saberes previos, así como el reconocimiento de lo que saben y conocen como docentes: “De armonía, ya que siente uno con mucha confianza al estar con ella, no se siente uno intimidado, ni con miedo; al contrario, las educadoras piden que se meta a los grupos para que les ayude o preguntarle dudas (EPE2.ATP.PRE.-1.MM-PB).

El grado de aceptación que ha construido como ATP también favorece que las educadoras aprendan con disposición, además de que su amabilidad y profesionalismo brinda confianza. “Además es una persona muy aceptada por las educadoras [...]” (EPE2.ATP.PRE-1.MM-PB).

En cuanto a su formación profesional, como educadora toma diversos cursos a partir de 2003 y a la vez imparte cursos de capacitación en Escuela para Padres en Poncitlán, Jalisco. Entre los años 2005 y 2007 logra cursar diversos diplomados centrados en educación preescolar impartidos en las unidades 141 y 145 de la Universidad Pedagógica Nacional, a la vez que imparte también cursos en Escuela para Padres en varias

zonas escolares. A partir de 2008 toma otros cursos y diplomados en universidades públicas e instituciones privadas. Y desde 2009 toma cursos dentro de la Secretaría de Educación Jalisco promovidos por la Dirección de Actualización y Formación de Docentes especializados en el nivel de preescolar y centrados en la función de asesoría técnico-pedagógica en el manejo de situaciones didácticas a partir del Programa de Educación Preescolar 2011, aún vigente. Cuenta además con estudios de Maestría en Administración Educativa.

Todo este perfil le permite utilizar como estrategia de mejora como ATP, la revisión constante y reflexión sobre lo que hace durante el acompañamiento a las educadoras: “Sí, porque analiza lo que ya hizo con las educadoras y nos lo hace saber como directivos, así como si algo no sale, nos dice porque cree que no hizo de forma adecuada esas acciones y que cree pertinente retomar o modificar” (EPE.ATP.PRE.2-7.MM-PB).

Cuida y procura una constante y favorable comunicación con las educadoras. “Con sus colegas es buena y de confianza” (EPE.ATP.PRE.2-8.MM-PB).

Una de sus estrategias de comunicación y apoyo sin duda es la apertura de su propio blog, el cual refiere en las asesorías y comparte bastante información y materiales con las educadoras:

Sienten que aparte de asesoría les brinda otras ayudas, y la valoran mucho (EPE1.ATP.PRE-4.MM-PB).

Ella tiene un blog y comparte información, estrategias, constantemente materiales, actividades, ideas, constantemente [...] Las apoya al ver muchas necesidades (EPE1.ATP.PRE-3.MM-PB).

Por otro lado, siempre permanece en constante búsqueda de nuevos estudios que le permitan ampliar sus conocimientos como ATP:

Pues sé que asiste a un diplomado por parte del Servicio Profesional Docente de algo relacionado con su función (EPE.ATP.PRE.2-9.MM-PB).

La mayoría de lo que estudia, es por interés personal. Ella busca cursos siempre [...] (EPE.ATP.PRE.2-10.MM-PB).

*Dimensión actitudinal.* En esta dimensión aborda la capacidad de los sujetos de estudio para influir en las personas con quien se relaciona directamente en su trabajo, que es el liderazgo ante ellos. Este factor le permite movilizar intereses y necesidades propias de los demás, y promueve metas y decisiones en consenso, lo cual fortalece el compromiso de todos en la tarea de aprender juntos: “El brindarte asesoría sin necesidad de que te sientas ayudado te hace sentir que somos equipo y juntos solucionaremos algún obstáculo” (EPE2.ATP.PRE.-1.MM-PB).

*Dimensión laboral.* Esta dimensión aborda la forma en que los sujetos apegan sus acciones con criterios de eficiencia y eficacia profesionales, y además de acuerdo con las disposiciones que demanda el sistema educativo en planes y programas. En relación con las escuelas, con las directoras trabaja en el diseño de la ruta de mejora y la estrategia global de mejora. Como ATP siempre está al pendiente de acompañar a las escuelas en su diseño con mucho cuidado y coherencia sin descuidar ningún aspecto:

Pues siempre busca orientar a las directoras o docentes relacionado con su ruta de mejora y en ésta se maneja lo de la normalidad mínima (EPE.ATP.PRE.2-11.MM-PB).

[...] el año pasado abordamos mucho la convivencia y organización de las escuelas y logramos muchas mejoras en los jardines, en la convivencia del personal, que no hubiera tiempos muertos, en que se mejoraran las relaciones con niños y padres de familia escolar, nos centramos en lectoescritura y matemáticas también. Pero ya en este año aplicamos un instrumento que la SEJ nos ofrece para valorar los avances por escuela, y nos dimos cuenta de que en la normalidad mínima avanzamos bastante, y en la convivencia escolar también [...] (EPE1.ATP.PRE-11.MM-PB).

Por otro lado, como ATP demuestra eficacia profesional al fomentar el compañerismo y apoyo a todas las educadoras:

Sí porque se apega a las rutas de mejora de la zona y de las escuelas para realizar un diagnóstico y su plan para trabajar de forma conjunta (EPE.ATP.PRE.2-13.MM-PB).

Siempre con mucha disposición, en vacaciones nos dio un curso por invitación de algunas y ella lo impar-

tió [sin pago] sólo por el hecho de asesorar (EPE.ATP.PRE.2-12.MM-PB).

Otro elemento de desempeño eficiente es dedicar tiempo a las actividades extraclase: “En vacaciones largas, un grupo de educadoras invitaron a otras educadoras de otra zona para estudiar para exámenes de promoción, y ella estudió con ellas y aprobaron” (EPE1.ATP.PRE-8.MM-PB).

La evaluación es utilizada para mejorar sus procesos de acompañamiento, y además brinda apoyo para la evaluación continua en la RME como colectivo escolar:

Al final de la asesoría o capacitación, siempre realiza el que nos deja esto y que emplearemos a qué nos comprometemos, y con ello siempre está en una evaluación constante (EPE2.ATP.PRE.-1.MM-PB).

Ella aplicó encuestas en el nivel en que se encontraban las educadoras en matemáticas. Y se fue con todas en ambos turnos [...] (EPE1.ATP.PRE-3.MM-PB).

Pero ya en este año aplicamos un instrumento que la SEJ nos ofrece para valorar los avances por escuela, y nos dimos cuenta de que en la normalidad mínima avanzamos bastante, y en la convivencia escolar también [...] En este ciclo escolar decidimos estar mayormente centradas en las matemáticas [...] (EPE1.ATP.PRE-11.MM-PB).

### *La práctica como asesora técnico pedagógica para la mejora educativa*

La Secretaría de Educación Pública, a partir de esta Reforma Educativa de 2013- 2014 emprende un conjunto de acciones orientadas a atender tres prioridades educativas que permitirán fortalecer a la escuela en el cumplimiento de su misión: garantizar una serie de condiciones que permitan una normalidad mínima en las tareas escolares, la mejora de los aprendizajes en los estudiantes y abatir desde la propia escuela el rezago educativo.

Desde el MCEE, los ATP se ubican como “agentes externos de cambio, entendidos como aquellas personas externas a los centros escolares, que ayudan a desarrollar sus procesos de mejora” (Murillo, 2004: 346). Esta visión los ubica como agentes de cambio, y se constituyen en

un factor determinante para el éxito de programas de mejora.

*Procesos de mejora en la zona escolar.* Ante esta realidad, las instituciones educativas y las diversas instancias de educación básica se ven en la imperiosa necesidad de alinearse a las nuevas disposiciones para operar con mayor eficiencia y eficacia y dirigirse a dicha mejora de aprendizajes de los estudiantes.

En cuanto a la Zona Escolar 197, se considera la necesidad de solicitar a un profesional que fortaleciera la tarea académica que le compete a la supervisión. Y solicita a la parte oficial el apoyo de la asesora técnica pedagógica que nos ocupa y que sin mayor problema comenzó a brindar algunas capacitaciones al personal de los Jardines de Niños de la zona, en la medida de lo posible. Este logro para la zona favorece mayormente las posibilidades de mejora de aprendizaje de estudiantes, sin duda, y de procesos didácticos en las escuelas, ya que la asesora técnico-pedagógica asume su tarea con alto grado de compromiso con todas las educadoras de la zona.

Una de las condiciones encontradas que de alguna manera detienen un poco los procesos de cambio en la zona, son las prácticas docentes de educadoras que permanecen en la zona ya por varios años:

El personal de la zona ya trae muy arraigado prácticas o nociones de la formación en preescolar. Hay gente nueva también [...] Prevalcen muchos vicios de simulación [...] “siempre planeado, pero ahora no traigo la planeación” [...] Cosas como ésas [...] Son prácticas que ya traen, y eso pesa mucho [...] (E.ATP.PRE-13.MM-PB).

Otra de las condiciones que de alguna manera detiene en parte procesos de mejora como la zona, es contar con educadoras de nuevo ingreso, quienes también fueron promovidas a este cargo y que no cuentan con la suficiente experiencia pedagógica. Sin embargo, también se considera que ambas condiciones se convierten en oportunidad para mejorar. La supervisora de la zona mantiene una estrecha relación con la asesora y juntas realizan la tarea de visitar, diagnosticar, planear, brindar seguimiento y apoyo, y de evaluar lo que se planea cada ciclo escolar.

El mecanismo que se implementa en la zona se deriva del plan anual de trabajo de la zona, y

se elabora a partir de la elaboración de la ruta de mejora escolar (RME) todos los jardines de niños integrados a la Zona 19, a partir de los criterios difundidos por la SEP a través de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) que se llevan a cabo todos los viernes últimos de cada mes en todas las escuelas del país.

El plan de trabajo de la zona atiende las problemáticas educativas apremiantes, determina acciones a emprender durante el ciclo escolar para lograr determinadas metas en vías de la mejora educativa y socializan en el espacio mensual del CTE con directoras, y sus directoras con las educadoras posteriormente.

El colectivo de zona, motivado e interesado por promover una educación de calidad que impacte en los diferentes centros de trabajo, analizar, reflexionar y evaluar la situación actual de la zona escolar con la finalidad de transformar y fortalecer los procesos de enseñanza, gestión y formación de maestros y directores, que incidan en un mejor logro académico de los alumnos de educación básica, emprendiendo un conjunto de acciones que permitan garantizar una serie de condiciones que promuevan una normalidad mínima en las tareas escolares, la mejora de los aprendizajes en los estudiantes, una convivencia sana y pacífica, así como abatir desde la propia escuela el rezago educativo.

Durante el ciclo escolar 2016-2017 el colectivo de la zona tomó decisiones para atender las siguientes prioridades:

La prioridad de *Mejora de los aprendizajes* está enfocada en los procesos de adquisición de lectura, escritura y matemáticas, así como la sistematización de estrategias que apoyan al desarrollo de aprendizajes esperados, los cuales se compartirán en experiencias en los jardines de la zona escolar, cuya meta es lograr que el 100% del personal directivo adquiera el conocimiento de los procesos de lectura, escritura y matemáticas para brindar apoyo diferenciado al personal docente y contribuir a la mejora de los aprendizajes de los alumnos durante el ciclo escolar.

Las acciones que se plantean desarrollar durante el ciclo escolar como colectivo de zona para atender la prioridad de mejora de aprendizajes, son las siguientes:

- Reunir bibliografía adecuada que aporte elementos necesarios para el conocimiento de

los procesos de lectura, escritura y matemáticas.

- Analizar los procesos que intervienen en la adquisición de la lectura.
- Conocer los procesos de escritura.
- Distinguir los procesos para la adquisición de las matemáticas.
- Intercambio de estrategias y evidencias realizadas en los centros escolares en torno a la lectura, escritura y matemáticas.
- Visita formativa a grupo por parte de los directivos para brindar apoyo diferenciado a los docentes.
- Visita de supervisión para verificar que se tomen en cuenta los procesos de adquisición de lectura, escritura y matemáticas.
- Evaluación de las acciones realizadas de la ruta de mejora donde incluyen estrategias de lectura, escritura y matemáticas.

En la prioridad de *Normalidad mínima* plantean la necesidad de los directivos de diseñar estrategias de acompañamiento para orientar a las docentes a que incluyan en la planificación actividades que atiendan a la diversidad e inclusión y generen una participación en los educandos. Y como meta se plantean que el 100% del personal directivo diseñe estrategias de acompañamiento docente que orienten en la planificación, observación e implementación de actividades que atiendan a la diversidad e inclusión para lograr un óptimo desempeño de los alumnos durante todo el ciclo escolar. Las acciones que se plantean para atender la normalidad mínima como colectivo de zona, son las siguientes:

- Revisar las planificaciones cada directivo a su personal.
- Analizar qué son las adecuaciones.
- Compartir estrategias de adecuaciones que se puedan implementar.
- Listado de actividades de lectura, escritura y matemáticas con diferentes adecuaciones.

En la prioridad de *Prevención del rezago y alto abandono escolar* consideran que como directivos necesitan establecer alternativas para orientar a los docentes a que brinden un apoyo integral a los alumnos con rezago educativo. Y como meta esperan que el 100% del colectivo establezca alternativas que orienten a los docentes para

que brinden apoyo integral a los alumnos con rezago educativo durante todo el ciclo escolar.

Las acciones para atender la prioridad del rezago educativo y alto al abandono escolar como colectivo de zona, son:

- Compartir experiencias exitosas que se tuvieron en el ciclo pasado.
- Diseño de nuevas estrategias que orienten a los docentes para brindar apoyo integral a los alumnos.
- Evaluación de la implementación de las estrategias que se diseñaron.

Para atender la prioridad de *Convivencia sana y pacífica*, consideran que el personal directivo requiere apropiarse de los valores, del trabajo colaborativo para lograr una convivencia sana y pacífica con la comunidad educativa y contar con un espacio adecuado, agradable y funcional. Y como meta pretenden que el 100% del personal directivo se apropie de los valores el trabajo colaborativo y genere un espacio agradable para una sana convivencia entre el colectivo de supervisión durante todo el ciclo escolar.

Las acciones que establecen como colectivo de zona para atender esta prioridad son las siguientes:

- Diagnosticar qué valores nos hacen falta como colectivo directivo.
- Elaborar un listado de valores a trabajar en el colectivo de directivos.
- Realizar un encuadre.
- Lectura mensual de la investigación de lo que es cada valor.
- Diferenciar entre trabajo colaborativo y cooperativo.
- Conocer los ambientes de aprendizaje propicios para el desarrollo de aprendizajes.

A partir de estas prioridades, las metas y acciones, se opera el proceso de mejora durante el ciclo escolar, las cuales se analizan, ajustan y evalúan cada CTE: “Hay un manual que se llama *Recomendaciones para la elaboración de la RME* y las que las guías nos marcan para su elaboración” (E.ATP.PRE-8.MM-PB).

La mejora en la zona ha contado con diversas experiencias exitosas a partir del apoyo brindado por la asesora. Unas han contribuido a la mejora de las prácticas de las educadoras partici-

pantes en la zona. Algunas experiencias exitosas relacionadas directamente con el trabajo pedagógico con los niños: “Se han realizado cierre de situaciones de aprendizaje derivados de asesoría de matemáticas, donde los niños graficaron información, y la clasificaron. Hicieron gráficas [...]” (E.ATP.PRE-30.MM-PB).

Otras tienen relación directa con asesorías en la zona y en otras zonas donde existe relación mediante el sector educativo y que conocen el buen desempeño y apoyo como ATP:

También me han solicitado información con respecto a otras asesorías de otras zonas. Me han solicitado para impartir cursos también supervisoras [...] (E.ATP.PRE-30.1.MM-PB).

Sin yo saber ni entregar currículum, me contrataron más por recomendación (E.ATP.PRE-30.MM-PB).

Otra de las acciones de gran impacto en la zona escolar directamente con las educadoras, es contribuir a estudiar para obtener una promoción y cambio de actividad, de docente a directivo: “Acerca de las muchachas que requieren examen, de las que acompañamos en el proceso, y todas han obtenido plaza de directoras [...]” (E.ATP.PRE-30.4MM-PB).

Por otro lado, el prestigio como ATP ha trascendido la zona y el sector educativo, y cuenta con invitaciones especiales por su experiencia en la pedagogía de preescolar. “Me contrataron por medio de una editorial para elaborar libros de texto para niños [...]” (E.ATP.PRE-30.5MM-PB).

La zona ha logrado contar con avances significativos y poco a poco se ha apropiado de su propio proceso de mejora como una organización que puede aprender a través de acciones colegiadas y comunes.

Cuando son dos o más gentes, se enriquece siempre el trabajo. Entonces pensamos que ese intercambio de lo que ha funcionado o no, apoyará en ese enriquecimiento [...] ahora queremos que las educadoras se empapen y se involucren mayormente para retomar lo que le pueda servir (E.ATP.PRE-10.MM-PB).

Dentro de las RM hay un apartado de Asesoría Técnica [...] En ellas las directoras mencionan las necesidades de acompañamiento [...] (E.ATP.PRE-6.3.MM-PB).

A partir de la ejecución de las acciones y metas, se evalúan de manera constante los avances, logros y dificultades de lo planteado en las diversas rutas de mejora, para ser reconocidos y tomados en cuenta por las directoras de cada jardín de niños en las reuniones técnicas con directoras de la zona:

La inspectora y yo contamos con una rúbrica al revisar las RM y les asignamos un puntaje en la medida que consideremos aciertos, si hay congruencia. Esa rúbrica la elaboramos la inspectora y yo. Luego, los resultados los comunicamos en los consejos con las directoras [...] (E.ATP.PRE-7.MM-PB).

El liderazgo profesional como ATP se refleja en acciones centradas para el logro de las metas establecidas para la mejora, ya que se involucra en ellas desde antes de ser asesora en la zona escolar:

Cuando recién inicié sí hacía tareas de asesoría, pero no lo hacía con mayor compromiso, ya además tenía mis funciones docentes [...] Pero ahora ya con el papel, con un nombramiento, pues claro que cambia todo y se asume un compromiso muy serio con la zona (E.ATP.PRE-4.MM-PB).

Con un nombramiento, y más cuando se obtiene a partir de un examen [...] pues las muchachas, pues sí se quedan con la idea clara de que sí sabes [...] (E.ATP.PRE-4.4.MM-PB).

Este trabajo promueve además el trabajo en equipo constante y el impulso de continuar mejorando la misma formación de directoras y educadoras: “Hay mucha preocupación por parte de todos para mejorar y tomar cursos [...] pero no hay seguimiento por parte de la SEJ [...]” (E.ATP.PRE-27.MM-PB).

El compromiso adquirido como ATP la impulsa a mejorar todavía más su desempeño:

Yo tengo un compromiso muy fuerte con los jardines [...] Un doctor si comete errores ocasiona que hasta el paciente pueda morir; si un abogado se equivoca pierde su caso, y el afectado es él solo [...] en cambio si un maestro se equivoca, no pierde nada, pero si me equivoco yo, y las maestras llevan información equivocada [...] cuántos niños no afectas en ese proceso [...] Es un compromiso muy fuerte y de preparación, siempre

tengo que estar actualizada [...] Busco siempre qué continuar estudiando sobre mi función [...] (E.ATP.PRE-30.MM-PB).

Me preocupa que me lleguen a hacer una pregunta o solicitar una consulta y yo no sepa dar respuesta pertinente y oportuna, de resolver dudas (E.ATP.PRE-22.MM-PB).

Y a la vez, impulsa a las educadoras y directoras a mejorar sus prácticas también:

Había un seguimiento como tal, porque partimos de un plan de trabajo establecido de asesoría, pero cuando vemos todo el proceso de matemáticas, que te comenté, pues retomas acciones de asesoría más acordes con la solución de los problemas que presentan. Ahora, ya se observa que las educadoras no están toda la sesión trabajando el número en el salón. Ahora observas que salen al patio, juegan más, conforme a los objetivos del PEP 2011 [...] Sí advierto cambios en ellas (E.ATP.PRE-25.MM-PB).

*Estrategia exitosa como asesora técnico-pedagógica.* Las acciones de apoyo técnico-pedagógico se diversifican al establecer una labor conjunta con la función de supervisión, ya que se involucra en el acompañamiento desde el diagnóstico de problemáticas hasta la evaluación de acciones de solución, además de preocuparse por la formación continua de educadoras y directoras.

En ese sentido, se describen tres estrategias consideradas como exitosas, identificadas a partir de la lógica de las acciones que se observaron y fueron recuperadas mediante registros anecdóticos realizados en su contexto como ATP a través del apoyo a directoras como responsables de los colectivos escolares y del acompañamiento técnico a las educadoras. Las tres estrategias exitosas identificadas se enlistan en el esquema 1, y posteriormente se describen:

- Capacitación para el acompañamiento pedagógico a directoras.
- Capacitación al colectivo escolar a partir de la identificación de necesidades educativas.
- Acompañamiento reflexivo de la práctica a educadoras para favorecer el aprendizaje.

La secuencia de acciones se encuentra orientada por intenciones que configuran finalmente la vi-

sión y las estrategias que implementa, permiten obtener resultados y destacar su práctica como exitosa, las cuales enseguida se describen.

*Capacitación para el acompañamiento pedagógico a directoras.* La capacitación que desarrolla es a través de cursos breves a las directoras, quienes se involucran en la revisión de planes y situaciones de aprendizaje de las educadoras, a fin de dar seguimiento informado a las mismas. En el esquema 1 se enumera la secuencia de 10 acciones implementadas para capacitar a directoras, y en la columna derecha la frecuencia de dichas acciones.

De entre ellas, la de mayor recurrencia es la de propiciar que las directoras participantes sigan el proceso de la exposición al expresar comentarios como ATP pertinentes. Otra de las acciones implementadas es la aclaración de dudas y confusiones sobre el tema, ya sea en consultas realizadas por parte de las directoras durante la sesión, o en las visitas.

Para referir como se cometen omisiones o descuidos en las planeaciones/evaluaciones, se identificó que señala la revisión puntual de planes de las educadoras o de RME de cada jardín de niños. Por otro lado, la acción de puntualizar aspectos que deben considerar del PEP 2011 sobre el tema que expone, la utiliza con cierta frecuencia para que las participantes adviertan que el tema expuesto obedece tal cual a planes y programas:

- Presenta el propósito de la capacitación sobre competencias y aprendizajes esperados del PEP 2011.
- Inicia la exposición sobre el tema (Taxonomía de Bloom y de Anderson).
- Comenta sobre lo que detecta en planeaciones de las educadoras.
- Recupera conocimientos previos de las educadoras sobre los programas anteriores para enlazarlos con el PEP 2011.
- Señala el proceso que va a seguir para que la exposición quede más clara.
- Propicia que las directoras participantes compartan algunas dudas sobre el tema.
- Propicia que las directoras participantes identifiquen necesidades profesionales sobre el tema.
- Enfatiza aspectos que como directoras deben considerar ante las necesidades profesio-

sionales de las educadoras sobre el tema que expone.

- Invita a las participantes a que hagan preguntas sobre el tema.
- Propicia que las directoras participantes comenten y reflexionen sobre el tema y los asuntos que enfatiza.
- Termina la sesión escuchando a las directoras, expresan con apertura sus opiniones al respecto.

Presenta el propósito de la capacitación sobre competencias y aprendizajes esperados del PEP 2011. Inicia la sesión presentando el objetivo de la capacitación a directoras, que en este caso será la Taxonomía de Bloom y de Anderson:

Se acuerdan que dentro de lo que queríamos nosotros saber cómo están organizados, lo que eran las competencias y los aprendizajes esperados dentro de nuestro programa, decíamos si tendrán o no tendrán un orden, sí, que no, que aquí y que allá, un estire y afloja, yo les comentaba que necesitaríamos primero conocer lo que es la taxonomía de Bloom o de Anderson, para nosotros darnos cuenta, dentro del proceso de aprendizaje llevan ciertos modelos o, vaya, ciertos pasos a seguir para llegar al aprendizaje, Bloom hace como la taxonomía nada más para los objetivos, o sea, se acuerdan las que hicieron tesis o cosas de éstas se han de acordar. Anderson ya hace una comparación acerca de los de Bloom y hace un esquema acerca de los procesos de aprendizaje [...] (R1ATP.PRE-2.MM-PB).

Comenta sobre lo que detecta en planeaciones de las educadoras. La capacitación a las directoras busca dar respuesta y atención a las omisiones o debilidades que las planeaciones revisadas presentan:

Dentro del diagnóstico las muchachas estaban haciendo sus evaluaciones de acuerdo con sus evaluaciones diagnósticas acerca del aprendizaje más elevado o de evaluación y entonces eso les iba a dar por ende no elaborado, cómo saber, la otra era que también veíamos que dentro de las planificaciones a veces las muchachas o todas trabajamos uno y luego nos brincábamos a otro y luego (R1ATP.PRE-3.MM-PB).

Recupera conocimientos previos de las educadoras sobre los programas anteriores para enlazar-

lo con el PEP 2011. Da pie a que las directoras completen la idea sobre fundamentos del PEP 2011, y alude a la importancia de dominar a mayor amplitud y profundidad al planteamiento de distinguir objetivos de programas anteriores con el programa actual:

¿Sí se acuerdan? Bueno, las que estuvieron el año pasado lo vimos, bueno pues aquí más o menos es igual; primero, la primera fase es recordar, luego comprender, luego aplicar, analizar, evaluar y crear, ésas son las fases que debe de tener y dentro de la competencia lo tenemos, así tenemos las del aprendizaje, no con esos verbos, claro (R1ATP.PRE-9.MM-PB).

Señala el proceso que va a seguir para que la exposición quede más clara. Señala aspectos teóricos sobre lo que expone utilizando diapositivas, y además explica el orden y lógica de los aprendizajes esperados del programa para retomarlos en la planeación y la evaluación.

Propicia que las directoras participantes compartan algunas dudas sobre el tema. Durante la exposición pregunta a las directoras si todo va comprendiéndose. Y escucha atenta preguntas o comentarios que surjan al respecto. Y posteriormente aclara confusiones o dudas sobre el tema:

La pregunta es, nada más, ¿es si eso lo podemos transpolar a una planeación esto [...]? (R1ATP.PRE-45.MM-PB).

Lo que pasa es que sabes que no, creo que no teníamos la comprensión de esto de los verbos, entonces (R1ATP.PRE-68.MM-PB).

Propicia que las directoras participantes comenten y reflexionen sobre el tema y los asuntos que enfatiza. Alude a situaciones que se presentan durante espacios de capacitación:

Eso es importante, miren ahora que estuvimos viendo acerca de lo de matemáticas, que reíamos, que cuando fuimos y no volvíamos a aterrizar las muchachas, me preguntaba la supervisora que pasó, si dimos esa asesoría, ese acompañamiento, y yo le decía es que es importante, el de que a lo mejor no tenemos esos espacios para nosotros bajar la información, como directivos, y la otra es yo se las puedo explicar, puedo ir a su jardín o ustedes a sus educadoras, pero muchas veces no es lo que requiere cada educadora, una re-

quiere que vayas y se lo expliques en forma vivencial y estar ahí. ¿Por eso es tan importante que sepamos como aprenden y cómo [...]? (R1ATP.PRE-46.MM-PB).

*Capacitación a colectivos escolares a partir de la identificación de necesidades educativas.* Como ATP asume que la capacitación a las educadoras se opera en el mismo centro de trabajo, con el colectivo escolar. Esta estrategia es relevante porque tiene la oportunidad de atender las necesidades formativas propias de cada colectivo escolar a partir de la recuperación de planeaciones o instrumentos que se implementan en la práctica.

La secuencia de acciones de la capacitación a colectivos escolares se centra en el seguimiento de la RME, en el cual se retoma con frecuencia la revisión del diagnóstico inicial, del cual se origina el diseño de la RME, cuya operación implica la asesoría para abordar temas o aspectos técnico-pedagógicos que orientan dicha ruta de mejora:

- Señala la finalidad de retomar los aspectos de la RME a abordarse en este ciclo escolar con ella como ATP. Diagnóstico como una necesidad de la zona.
- Expone el tema apoyándose con diapositivas.
- Propicia la reflexión de las educadoras a partir de sus opiniones y comentarios.
- Insiste en la utilidad y necesidad de realizar un seguimiento puntual respecto al instrumento (diagnóstico inicial).
- Abre posibilidades de asesoría, de apoyo y de materiales ante la inquietud de las educadoras y de organizarse a mediano plazo.
- Comenta algunas acciones ya planeadas con la directora del jardín para dar seguimiento a esta sesión de capacitación.

Señala la finalidad de retomar los aspectos de la RME a abordarse durante el ciclo escolar como colectivo, partiendo de la elaboración del diagnóstico inicial. Comenta al colectivo la revisión previa que se realizó del diagnóstico inicial de las educadoras de la zona:

Entonces, para eso pedí sus diagnósticos [...] para darme cuenta si esas condiciones que registramos como parte del equipo, es realmente lo que enfrenta cada

una de ustedes en su diagnóstico grupal [...] (R2.ATP.PRE-8.MM-PB).

Cuando nosotros iniciamos en este ciclo escolar, hicimos una fase intensiva, en la que ustedes diagnosticaron esas prioridades, para luego, después de este tiempo del ciclo, replantear estos aspectos [...] (R2.ATP.PRE-9.MM-PB).

Al exponer el tema de cada sesión, utiliza diapositivas como apoyo donde refiere el contenido:

Esto que dice aquí en esta diapositiva [...] está dentro de su Programa de Educación Preescolar, y nos dice que la evaluación diagnóstica o inicial que el docente debe de tener de sus alumnos, para conocer sus características, necesidades y capacidades [...] además de interesarse por lo que saben y conocen [...] (R2.ATP.PRE-32.MM-PB).

Propicia la reflexión de las educadoras a partir de sus opiniones y comentarios. Una vez que expone el tema, pregunta a las educadoras qué consideran que es el diagnóstico y cómo se hace:

Entonces ustedes díganme ¿para qué creen que sirve el diagnóstico? (R2.ATP.PRE24.MM-PB).

¿Qué más? Con qué cuentas, con qué vas a contar, de dónde vas a partir para lograr lo que te propone (R2.ATP.PRE-26.MM-PB).

Insiste en la utilidad y necesidad de realizar un seguimiento puntual respecto al instrumento (diagnóstico inicial). Escucha opiniones y experiencias de las educadoras sobre el diagnóstico. Enriquece la visión de las educadoras sobre el tema:

Éste será el criterio inicial para la planificación a lo largo del ciclo escolar [...] Fíjense bien [...] dice [...] el criterio inicial [...] Puedo cambiarlo, porque conforme yo vaya trabajando, yo voy haciendo algunas evaluaciones que nos permiten ver cómo voy caminando por aquí, cómo voy modificando [...] pero sí tener algo, sí partir de algo real [...] (R2.ATP.PRE-48.MM-PB).

No puede entrar al grupo sin planeación y sin diagnóstico, será más difícil conocer, hacer y [...] luego empezar a trabajar [...] las que se van de incapacidad o de

viaje ya lo han vivido [...] entonces, para que lo tomen en cuenta [...] (R2.ATP.PRE-75.MM-PB).

Abre posibilidades de asesoría, de apoyo y de materiales ante la inquietud de las educadoras y de organizarse a mediano plazo. Ofrece su tiempo para organizar más reuniones de asesoría y apoyo para ampliar el tema:

No podemos tampoco emitir juicios sobre los niños [...] (R2.ATP.PRE-65.MM-PB).

Debemos describir características, de cómo es el niño, qué habilidades tiene al inicio del año (R2.ATP.PRE-66.MM-PB).

En lugar de decir que es un niño muy inquieto, es muy esto [...] Debemos describir características, pero no emitir juicios [...] (R2.ATP.PRE-67MM-PB).

Comenta algunas acciones ya planeadas con la directora del jardín para dar seguimiento a esta sesión de capacitación. Siempre dialoga con las directoras para cubrir las necesidades de asesoría, y en este caso comenta las opciones que ya abordó con ellas para apoyar al colectivo:

Si da respuesta a todo esto, adelante [...] si no es así, entonces quiere decir que necesito replantear mi diagnóstico [...] Es ajustarlo y plasmar aquello que omitimos, sobre todo en lo que tiene que ver con los ritmos de aprendizaje (R2.ATP.PRE-96.MM-PB).

Sí es necesario ver todas esas cosas, porque nada más no debe uno decir que no aprenden por culpa de su familia [...] sino, como docente, hacer las adecuaciones, para esas barreras que tiene el niño y ayudarlo para que se incorpore.

De esos casos hay muchos [...] Es ahí donde nosotros tenemos mucho que hacer [...] acuérdense que el alumno no es sólo responsabilidad de los papás, sino del profesor, lo que nos toca a nosotros hacer [...] (R2.ATP.PRE-108.MM-PB).

Miren [Abre su programa de preescolar]. Yo creo que será otro taller sobre la taxonomía de Bloom con los verbos operativos, vamos a ver que primero identifican, luego deben comparar y luego utilizan [...] y luego ya después los va a usar, nombrar, y acomodar en forma ascendente y descendente [...] y no quiere decir

que éste es continuación de éste, sino que implican diferentes procesos [...] (R2.ATP.PRE-128.MM-PB).

Mira Luz, yo digo que nosotras llevamos otro proceso más adelantado, pero estamos trabajando para ayudarles a que tengan luego un compendio completo de todos los campos [...] Por eso no sería muy bueno ahora que trabajaran con ellas, es ahorita [...] Esperemos a que ellas propongan qué actividades se pueden hacer por campo [...] (R2.ATP.PRE-139.MM-PB).

*Acompañamiento reflexivo sobre la práctica a educadoras para el aprendizaje.* Esta estrategia la lleva a cabo generalmente por solicitud de alguna de las directoras, o en su caso por solicitud de alguna educadora en particular. Las educadoras que asesora de manera individual poseen confusiones o realizan omisiones en sus planeaciones, principalmente por ser educadoras que inician la experiencia profesional de manera reciente.

Este acompañamiento se caracteriza principalmente por un diálogo abierto y confiable con la educadora sobre sus experiencias sobre la planeación y sobre sus acciones en aula y la de escuchar la forma en que la educadora argumenta la forma en que planea diferentes situaciones de aprendizaje y propicia la reflexión a partir de preguntas. En la secuencia de acciones que lleva a cabo en esta estrategia se señala:

- Parte de aspectos observados previamente de la planeación elaborada por la educadora.
- Puntualiza sobre la importancia de integrar todos los campos formativos en la planeación.
- Propicia un diálogo abierto y confiable con la educadora sobre sus experiencias sobre la planeación y sobre sus acciones en aula.
- Responde a la educadora inquietudes, dudas y confusiones sobre la planeación.
- Realiza recomendaciones prácticas a la educadora sobre la planeación.
- Ofrece acompañamiento semanal a la educadora para mejorar los procesos de planeación.
- Establece compromiso con la educadora de un acompañamiento como ATP.
- Finaliza la sesión, solicitando a la educadora una evaluación escrita de la asesoría efectuada.

Parte de aspectos observados previamente de la planeación elaborada por la educadora. Como ATP, pide a la educadora explicar cómo es que elabora su planeación diaria:

Como le decía maestra, de que cuando yo hice mi reunión primero les platicué a las mamás sobre la importancia, que no miraran la primaria como el objetivo que ahí tienen que ingresar y muchas mamás se dieron cuenta, cayeron, o sea, les cayó el veinte de que pues sí era cierto porque incluso cuando ellos hablan de pues que cómo los tienen, el niño llegó todo ojeroso, el niño pues aquí empieza a socializar, son procesos, que a ver, como empezamos aquí nosotros, gateamos, cuando nacemos pues empezamos gateando, caminando y después corriendo, así que pues tienen que entender que también en la escuela hay un proceso y si ese proceso tú lo brincas, entonces no le das esa continuidad (R4.ATP.PRE-4.MM-PB).

Puntualiza sobre la importancia de integrar todos los campos formativos en la planeación. Una vez que escucha a la educadora y de revisar los planes que elabora hasta la fecha, considera necesario puntualizar algunos puntos y amplía el concepto de “planeación”:

Ah *ok*, nosotros tendríamos que ver aquí los puntos que debe de contener la planeación, o sea, tú sabrás si las vas a tomar, si no lo haces, ellas lo hacen algunas en un formato para que se les facilite y no pierdan de vista todo lo que debe de contener la planeación. Primeramente, tú qué crees que te da la planeación, ¿o sea por qué planeamos? Es que de ahí tenemos que partir (R4.ATP.PRE-11.MM-PB).

Sí, o sea es como, nosotros hacemos [...] esto es mi objetivo y esto es mi meta, los tuyos tienen estándares curriculares y hacia éstos podemos quedar, entonces de donde está el niño hasta dónde voy a llegar, qué requiero para llegar ahí [...] Ése sería el primer momento, hacer ese rescate para nosotros saber y partir de ahí y tu planeación sería ésa, empezar, agarro en los aprendizajes que yo voy a trabajar, ¿por qué?, porque si no estamos como “ojos cerrados” o tú no te sientes, así como que sigue, ¿ya terminé, y ahora? Ya terminé éstos, le hago un lado éstos, como voy, pero sí es una secuencia porque todos llevan sus planeaciones, sus evidencias, y le dijiste al papá hasta más o menos dónde vas a lograr o a dónde pretendes, ¿cuál es tu

meta, entonces para que tú sepas y vayas programando qué actividades, qué aprendizajes, cómo crees tú, no se te haría más fácil? Más fácil tener esa idea. Vamos a realizar ahorita aquí para que tú veas qué es lo que debe de contener [...] (R4.ATP.PRE-15.MM-PB).

**Propicia un diálogo abierto y confiable con la educadora sobre sus experiencias sobre la planeación y sobre sus acciones en el aula. Este diálogo abierto lo lleva a cabo para que la educadora se sienta en confianza para abordar esos referentes y formas de evaluar para elaborarlas de acuerdo con planes y programas:**

Vamos revisando: de acuerdo con estas actividades qué tengo que hacer yo, me sirve para planear desde los recursos, planear las actividades, ver qué requiero, si quieres que te apoye tu directivo, si quieres que yo también te apoye [...] si quieres que te ayuden las mamás, porque a mí se me hace más fácil, yo les digo a las muchachas o si vienen y les dices a los papás, yo tengo planeadas estas actividades y voy a requerir apoyo de padres de familia y venga cada viernes a leerles, y vamos anotando pero tú ya le das esa planeación al papá para que venga y así mismo le dices la importancia de que él también asista, porque si yo le digo de un día para otro, yo espero que venga, va a decir yo no puedo, entonces cuál va a ser tu concepción, los padres de familia no, pues no [...] (R4.ATP.PRE-16.MM-PB).

**Responde a la educadora inquietudes, dudas y confusiones sobre la planeación. El diálogo favorece que la educadora comparta sus inquietudes, dudas y confusiones al respecto. Y una vez que la escucha, comparte con ella comentarios y puntualizaciones necesarias sobre el tema:**

Pero vamos aquí a revisar, lo que decíamos que es un trabajo intencionado, organizado y sistemático y va a contribuir al logro de los aprendizajes, éste es su objetivo, y nos va a servir para orientar [...] entonces qué vamos a hacer dentro de la planeación, un apartado que se llama evaluación, y cree que es la evaluación de los niños, pero no, es prácticamente la evaluación de tu parte, la tuya, qué hiciste, qué te falta, qué esperas, ¿por qué no se dieron? [...]

Ahorita vamos a leerlo, qué es lo que consideras más. Primero tienes que reconocer que el niño dispone de un tiempo para seleccionar estrategias, considerar las evidencias de desempeño de los niños que le ayu-

de la información al docente para tomar decisiones y continuar endulzando el aprendizaje y reconocer los aprendizajes esperados como referentes para la planeación y generar ambientes de aprendizajes que promuevan experiencias significativas, o sea que aquí vamos a ver (R4.ATP.PRE-22.MM-PB).

**Realiza recomendaciones prácticas a la educadora sobre la planeación. Realiza recomendaciones a las educadoras de apoyarse en compañeras con mayor experiencia:**

Exacto, yo me voy a ir aquí, porque aquí lo tienes en tu página 176 vienen las modalidades y ahí vas a ir viendo; entonces ya dijimos que la situación se va a llamar así, va a tener inicio, desarrollo, materiales, tengo que prever qué materiales, y las [...] y ¿qué crees que pueda tener más? Las técnicas que ya te había dicho de evaluación y qué instrumento apoya a esa técnica; por ejemplo, aquí la técnica va a ser mediante la observación y aquí va a ser el diario, las preguntas, porque en cada fase tenemos evaluación, porque cuando tú cuestionas a los niños es para evaluar qué tanto pones, el desarrollo para ir llevando como avanzando y las del cierre para saber qué tanto aprendizaje (R4.ATP.PRE-28.MM-PB).

**Ofrece acompañamiento semanal a la educadora para mejorar los procesos de planeación. Al término de la sesión, como ATP ofrece acompañamiento frecuente mientras sea necesario:**

Yo voy a hacer mi planeación, ¿qué te parece si venimos y entre las dos la revisamos en una semana?, entonces yo vengo, la revisamos, vemos qué nos falta y ahora vamos a llevarla a la práctica, si es viable o no es viable, si la situación, si las actividades sí ayuden al aprendizaje o no (R4.ATP.PRE-44.MM-PB).

Ni te sientas que yo ni fiscalizada ni nada, yo vengo a ayudarte, tú me dices: “Liz, ahora no le entiendo aquí”, perfecto ahora acá, ¿cómo ves? Y que entonces vamos a [...] (R4.ATP.PRE-48.MM-PB).

**Establece compromiso con la educadora de un acompañamiento como ATP. A partir del diálogo reflexivo con la educadora, propone un calendario para seleccionar fechas para asesoría en común acuerdo. Y además, registra por escrito los**

acuerdos y compromisos de ambas partes para el seguimiento de la práctica.

Vamos a hacer unos compromisos, vamos a poner aquí hoy es el día 17 de noviembre de 2016, aquí vamos a poner los compromisos entre las dos. ¿A qué te comprometes? (R4.ATP.PRE-49.MM-PB).

Yo me voy a comprometer a venir a apoyarte, a acompañarte dentro de este proceso, cuando tú me digas. ¿Tienes alguna duda? Ya sea con tu directora o conmigo (R4.ATP.PRE-50.MM-PB).

Finaliza la sesión solicitando a la educadora una evaluación escrita de la asesoría efectuada. Solicita a la educadora llene un formato de evaluación de la asesoría.

### *Hallazgos*

El MCMEE aborda elementos del amplio contexto educativo de un país, así como aquéllos implicados concretamente en la cultura escolar (procesos y resultados para la mejora). En ese sentido, la presente investigación nos permite ubicar el proceso de mejora escolar que se desarrolla desde la función de todos los actores. Este marco teórico establece que la cultura de la mejora se constituye en la base de todos los procesos de cambio para la escuela. Esta cultura requiere del impulso para que se logre, como lo es la presión para la mejora, y esta presión es concebida como un estímulo positivo, y entre otros factores externos se encuentran los ATP.

El MCMEE plantea doble vertiente, si los centros son capaces de mejorar por sí solos, o cuando reciben el apoyo suficiente para lograrlo. Estos cambios pueden partir de los intereses de los integrantes de los colectivos escolares o de agentes externos.

Esta investigación se centra en los procesos y productos que generan dichos cambios. La dinámica de estos procesos implica recursos para lograr la mejora, que entre ellos se encuentran: garantía de autonomía, recursos económicos y condiciones de trabajo favorables para los centros y para el profesorado. Sobre los factores propiamente del centro educativo, el MCMEE considera a la escuela como el núcleo fundamental de los procesos de cambio y al profesorado como

el elemento central, ya que para que un centro cambie, tienen que cambiar los profesores.

Entre los factores de mayor importancia se encuentra la buena disposición para convertirse en una organización de aprendizaje. Sin embargo, sólo aquellos centros que se consideran más dinámicos y que aceptan los cambios como algo habitual muestran más características de organización educativa y sentirán la necesidad de mejorar con mayor rapidez.

Además, considerar un tiempo especialmente dedicado a la mejora. El centro educativo debería garantizar a todos los miembros implicados más tiempo para que realicen sus actividades de mejora, pues se requieren tareas de planificación para trabajar con sus compañeros o para su propia formación. La mejora debería considerarse una tarea profesional que no puede depender de los buenos deseos y del tiempo libre del personal del centro.

Por otro lado, la fase de ejecución es la más importante del ciclo de mejora. Si la puesta en práctica no tiene lugar, todos los esfuerzos anteriores han sido en vano y no se alcanzarán los objetivos. Las fases finales pueden dar pie a un nuevo ciclo de mejora, que son: evaluación y reflexión. En ese sentido, Murillo (2004) señala que las organizaciones educativas no pueden funcionar sin un equipo de docentes y directivos que estén convencidos de la necesidad de una formación continua. El cuerpo docente valora si se han conseguido los objetivos mediante procesos de autoevaluación. Los representantes externos pueden participar si así se acordó en una fase anterior del plan de mejora.

El presente caso como ATP de preescolar en estudio, a partir de las estrategias intencionadas consideradas exitosas, y de la percepción de éxito que se tiene de su rol en la zona, se considera que la lógica que genera el sentido de su práctica está orientada por el dominio y conocimiento teórico que posee como asesora en el nivel de preescolar.

De esta manera, influye de manera decisiva como apoyo a la supervisora y como guía académico de directoras y educadoras. De acuerdo con el MCMEE se ha convertido en un agente externo que impulsa a los diferentes colectivos escolares de la zona a generar esos procesos de mejora a partir de sus propias necesidades de formación.

Como ATP del nivel de preescolar, se adentra a conocer procesos y productos elaborados tanto por directoras como de educadoras, como son: planes de trabajo, planeaciones, diagnósticos iniciales, informes, evaluaciones, etc. A partir de ese conocimiento se ha percatado de que existen omisiones o confusiones sobre el manejo técnico de instrumentos y de procesos de enseñanza-aprendizaje, encontrando que el origen de dichas omisiones y confusiones viene del desconocimiento o debilidad de aspectos teóricos y metodológicos de directoras y educadoras. En el esquema 5 se expone de manera gráfica la orientación de la práctica como ATP en preescolar.

**Esquema 5**  
Dominio teórico como centro y sentido de la práctica exitosa como ATP de preescolar



Fuente: elaboración propia.

Las acciones organizadas en torno a la intención educativa, como la versatilidad de acciones y acompañamiento por parte de la asesora, favorece muchos avances en relación con la formación continua de directoras y educadoras de la zona, sin duda originadas por la apertura y cercanía que tiene con la supervisora, con quien realiza todas las tareas de seguimiento, gestión y apoyos de la zona.

En esta dimensión aborda la capacidad de los sujetos de estudio para influir en las personas con quienes se relaciona directamente en su trabajo, que es el liderazgo ante ellos. Este factor le permite movilizar intereses y necesidades pro-

pias de los demás, y promueve metas y decisiones en consenso, lo cual fortalece el compromiso de todos en la tarea de aprender juntos.

Como ATP siempre está al pendiente de acompañar a las escuelas en su diseño con mucho cuidado y coherencia, sin descuidar ningún aspecto. Implementar estas tres estrategias exitosas permite que como ATP de la zona escolar, atienda de manera diversificada a directoras y educadoras en su tarea pedagógica a favor del aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, permiten que desarrolle una asesoría integrada, en el sentido de que cubre cada uno de los espacios propios de la zona:

- Revisión de documentos, a partir de la norma.
- Identificar necesidades reales.
- Visualizar las necesidades reales.
- Coordinación con la supervisora para organizar y atender a toda la zona escolar.
- Capacita a las directoras en asuntos pedagógicos.
- Capacita a las educadoras desde sus necesidades de formación dentro de sus colectivos.
- Brinda acompañamiento reflexivo de la práctica a educadoras que inician en el servicio educativo.

Todo esto es posible gracias al apoyo solidario y continuo de la supervisión como ATP, con quien planea y diseña acciones para mejorar las condiciones y aprendizajes de las directoras y educadoras. Además, inculca con estas acciones con la supervisora una cultura de constante aprendizaje teórico y metodológico sobre el quehacer de la educadora.

Diseñar y desarrollar la RME al mismo tiempo que ser responsable de operarla junto con la supervisora, permite llevar un seguimiento cercano de lo que se quiere cambiar y mejorar, permitiendo así corregir y mejorar las acciones o estrategias que así lo requieran. En ese sentido, estas estrategias son llevadas a cabo a lo largo del ciclo escolar y son utilizadas para abordar los diferentes momentos y acciones propios de la RME. De esta manera atiende desde lo técnico-pedagógico las necesidades que emergen en la zona escolar establecidas en la RME.

*Retos y oportunidades de los profesionales exitosos de la educación y estrategias innovadoras de*

*solución.* El mayor reto como ATP de preescolar es lograr cambios y mejoras en las educadoras y directoras que pertenecen a la zona escolar. Sin embargo, el trabajo común con la supervisora lo favorece, lo que lo convierte en una oportunidad para alcanzar con mayor rapidez y con mayor eficiencia los cambios y mejoras necesarias.

En la Ley de Servicio Profesional Docente esta función forma parte de las tareas propias de la supervisión, y su asignación es sólo por dos años. Si bien es cierto que participan en exámenes de evaluación, sólo se les promete, una vez aprobado, entregarles un nombramiento definitivo, pero a distancia de cerca de cuatro años de la Reforma Educativa actual, no existe este tipo de nombramiento como tal, a diferencia de las funciones de docente, director y supervisor. Para ATP sólo refieren asignaciones temporales.

Lanzaron una convocatoria “a lo Borrás” [...] Presentaron el examen al inicio alrededor de 25 profesores en el salón que yo estuve. Había siete salones más para ATP de todos los niveles de básica, y varias sedes [...] Sólo acreditaron 111 de todo el estado de todos los niveles y de los dos subsistemas. De preescolar ocho federales y ocho estatales.

No ha habido desertores, y nos hemos apoyado mucho para no claudicar [...]

Cuando recién aprobamos a las de doble turno se les permitió que brindaran asesoría en los dos turnos, pero ahora ya no se les permitió, sólo se nos dio un turno [...] ¿Y ahora la confusión es cómo van a hacerle con sus plazas que dejaron? [...] regresan a las dos [...] o seguirán como ATP en un turno y en el otro como educadora, pues así ya no conviene [...] Otra de las cosas es que te evaluaron por un campo formativo, pero asesoras de todos los campos [...] no sólo te centras en tu campo como dice tu nombramiento [...] eso es ilógico (E.ATP.PRE-17.MM-PB).

Los ATP hasta ahora evaluados van logrando avances importantes en sus zonas, pero parece que el sistema no se percata de ello. Su labor es fundamental ya que todos los profesionales en servicio requieren de acompañamientos que les permitan analizar y reflexionar sobre el desarrollo de sus prácticas, tarea que los ATP que actual-

mente cuentan con su asignación temporal, se encargan de llevar a cabo.

Por otro lado, existe apoyo por parte de los supervisores y lo consideran valioso y necesario. Pero mientras el sistema no se interesa por otorgar mayor visión y consolidación de esta función, no se podrán visibilizar los éxitos alcanzados hasta el momento:

Las muchachas han estado en PEC y han obtenido recursos [...] pero no siempre hay [...] nos falta mayor compromiso de formación continua [...] pero el sistema no se interesa por nada [...] Al menos, ellas van avanzando en su trayecto formativo porque seremos evaluadas [...] (E.ATP.PRE-27.MM-PB).

## Referencias bibliográficas

- García, J. (2006). *Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar*. UCLM. Recuperado a partir de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2281059.pdf>
- Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21): 319-359.
- Rodríguez, Hellin. (1980). *Teoría de las metas de logros*. Recuperado a partir de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10787/HellinRodriguez02de06.pdf>
- SEP. (2013a). *El Consejo Técnico Escolar: Una ocasión para el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela*. Ciudad de México: SEP.
- . (2013b). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*, núm. 23. Ciudad de México: SEP.
- . (2013c). *Lineamientos para la organización y funcionamiento de la escuela de educación básica 2013-2014*. Ciudad de México: SEP.
- . (2014). *Orientaciones para establecer la ruta de mejora escolar. Educación básica*. Ciudad de México: SEP.
- . (s/f). *Estrategias globales de mejora escolar. Orientaciones para su diseño*. Ciudad de México: SEP.

## 1.2. Primaria

### 1.2.1A. Docente José Alfredo Reyes Pérez

*Laura Marcela Gueta Solís*

La Reforma Educativa ha replanteado el ingreso al sistema educativo; en la actualidad para ingresar se debe realizar un examen de oposición en el supuesto de que los mejores docentes obtienen los mejores resultados. Si realmente esta lógica tiene sentido, entonces se debe evidenciar a través de las prácticas docentes la mejora de los aprendizajes. La presente investigación se realiza con el caso de un docente de primaria que atiende primer grado y presentó examen de ingreso al Servicio Profesional Docente en el periodo 2014-2016.

Se piensa que estos docentes, al ser etiquetados como “idóneos” respondan a prácticas exitosas; por tal motivo la intención de esta investigación es recuperar ¿cuáles y qué características representan su práctica que lo hacen un docente exitoso? ¿Cuál es la forma en la que lleva a cabo su práctica exitosa? ¿Cuáles han sido los obstáculos y las debilidades a las que se ha enfrentado? ¿Cuáles son las condiciones específicas y qué estrategias ha implementado para lograr efectos educativos exitosos? Estos planteamientos tienen el propósito de documentar, analizar y difundir los resultados de su práctica educativa considerada exitosa.

Se pretende que a partir de esta investigación se recuperen las prácticas que lo hacen exitoso. Asimismo tiene la intención de constituir las condiciones y estrategias que hacen que su práctica sea exitosa, todo esto con la intención de generar directrices innovadoras para la práctica educativa.

Los objetivos específicos que tiene la investigación son documentar y analizar la práctica educativa del docente que ingresó al servicio en 2014-2016. Reconocer los retos y oportunidades que han enfrentado para diseñar estrategias de solución en sus prácticas educativas y constituir las condiciones y estrategias que han utilizado para lograr el éxito, todo ello con la intención de generar directrices innovadoras para la formación inicial y desarrollo profesional.

Es una investigación cualitativa con estudio de casos. La primera fase es descriptiva y la segunda interpretativa de acuerdo con la tipificación de Yin (2009); se pretende “registrar, sistematizar y evaluar experiencias valiosas que muchas veces tienden a pasar inadvertidas” (Vázquez, 2007: 9). El propósito es comprender la particularidad del caso y describir la realidad.

El abordaje teórico de esta investigación toma en cuenta principios básicos de Murillo (2004, 2007, 2014), y se plantea tener como base la eficacia escolar desde un marco comprensivo que permita comprender a las escuelas por sus características positivas o negativas. Los conceptos fundamentales en esta perspectiva teórica serán el fundamento para responder a las preguntas centrales de la investigación.

El texto tiene la finalidad de recuperar los elementos de la investigación, por lo tanto se presentan en la primera parte el contexto, los factores contextuales externos que incluyen a la institución, la práctica educativa y las estrategias utilizadas para lograr el éxito y así dar paso a una segunda en la que se presentan las conclusiones y los hallazgos que anteceden a las condiciones y estrategias de los docentes, se muestran los retos y oportunidades de los profesionales de la educación exitosos, después se muestran las sugerencias y directrices innovadoras para el fortalecimiento de la práctica educativa, para la formación inicial y desarrollo profesional de los docentes y para fortalecer los procesos de evaluación.

#### *Contexto*

La presente investigación se realizó en la Escuela Primaria Antonio de Caso, con domicilio en Santa Rita, colonia Nueva Santa María, en el municipio de Tlaquepaque. Dicha escuela cuenta con turno vespertino y matutino, siendo el vespertino el turno focalizado para esta investigación. El maestro Alfredo es docente de educación primaria en la escuela antes mencionada y es considerado exitoso debido a las estrategias que usa y algunas características que lo hacen ser una persona que aprende permanentemente.

La escuela cuenta con 14 grupos y 14 docentes, los alumnos que se encuentran en cada grado son alrededor de 40 en cada salón. Al realizar un

análisis de los resultados de la escuela en Planea (2014), se pudo recuperar que se encuentra en nivel insuficiente de acuerdo con los resultados.

La colonia carece de infraestructura y es de escasos recursos según los índices del Coneval (2010):<sup>16</sup> 36.2%. De la población del municipio de Tlaquepaque, 185,240 habitantes (31.6%) presentan pobreza moderada y 26,869 (4.6%) están en pobreza extrema.

La población total del municipio en 2010 fue de 608,114 personas, lo cual representa el 8.3% de la población del estado. En ese mismo año había en el municipio 141,521 hogares (7.9% del total de hogares en la entidad), de los cuales 34,531 estaban encabezados por jefas de familia (7.8% del total de la entidad). Este dato resulta importante de destacar ya que en la escuela alrededor de la tercera parte de la población estudiantil proviene de un hogar en el que las madres son jefas de familia. En 2010 el municipio contaba con 252 escuelas preescolares (4.7% del total estatal), 204 primarias (3.4% del total) y 63 secundarias (3.3%).

En este mismo año la condición de rezago educativo afectó a 17.1% de la población, lo que significa que 100,226 individuos presentaron esta carencia social; el porcentaje de individuos que reportó habitar en viviendas de mala calidad de materiales y espacio insuficiente fue de 8.5% (49,837 personas); otro porcentaje significativo representa a las personas que reportaron viviendas sin disponibilidad de servicios básicos, que finaliza con 52,775 en el año antes mencionado.

La incidencia de la carencia por acceso a la alimentación fue de 27.6%, es decir una población de 161,804 personas. Si este dato es trasladado a la escuela resulta relevante, ya que los niños de la primaria asisten a la escuela sin alimento, carecen de recursos para alimentarse correctamente, por tal motivo la Dirección de la escuela ha gestionado que el programa de desayunos escolares apoye a la comunidad llevando desayunos diariamente a toda la comunidad estudiantil.

16. Los datos aquí presentados se han tomado del informe anual sobre la situación de pobreza y rezago realizado por el Coneval y Sedesol.

La escolaridad con la que cuentan los padres de familia es baja, en su mayoría sólo han concluido la primaria y otra parte de éstos no ha cursado ningún grado de estudios, por tal motivo no han adquirido la lectoescritura. Este rezago educativo y social en los indicadores presentados por el Coneval muestran que la población de 15 años y más con educación básica incompleta es del 38.4% del total, y la población de seis a 14 años que no asiste a la escuela es de 5.8%, población de 15 años o más analfabeta del 3.4%, siendo esta comunidad una muestra representativa de las cifras que presenta este informe.

La escuela Antonio de Caso Peralta fue fundada hace aproximadamente 40 años; el supervisor de la zona escolar relata que la escuela inició a construirse cuando él llegó ahí. Cuenta con dos áreas recreativas constituidas por patio y canchas, tiene 24 sanitarios y salones suficientes para la población escolar que atiende. Tiene 14 grupos, sin contar que falta un docente frente a grupo y personal de apoyo para dar servicio a la escuela.

La relación que se presenta con la supervisión, según expresa la directora:

[...] es ausente y sin acompañamiento, la directora expresa en la entrevista que ella no ha sentido el apoyo del supervisor ya que regularmente se encuentra en el turno matutino; otra situación que acontece es que un docente de la escuela está apoyando a la supervisión, por lo tanto esto ha ocasionado que los grupos de primero estén entre 45 y 40 niños, ya que se dividieron entre dos maestros cuando del docente se fue a la supervisión. La directora manifiesta la falta que hace una figura de acompañamiento y apoyo en tan ardua labor (ED01-101016).

Es necesario expresar que la maestra Refugio, directora de este centro escolar, este año 2017 cumple dos años en la función de directora ya que se promovió en el concurso de oposición del año 2016; por la mañana es maestra de primer grado en una escuela urbana y por la tarde ejerce la función de dirección en la escuela que atañe a esta investigación.

Comenta que ha sido difícil el trabajo con el colectivo debido a la poca comunicación que existe entre el grupo de docentes y los grupos aislados que se forman en la escuela, además

de que estaban acostumbrados a un trabajo sin orden y fuera de la norma; éste ha sido un reto para ella y ha logrado realizar cambios en pro de los niños que, expresa, son la única prioridad en el sistema educativo.

La escuela a partir de la gestión de la actual directora cuenta con desayunos escolares y con apoyo de un grupo del ITESO que da orientación a los docentes con estrategias para favorecer los aprendizajes de los niños; asimismo ha gestionado en SEJ dos psicólogas del Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIIE) para que den seguimiento a niños con problemáticas específicas; por otro lado, las maestras que asisten de ITESO en cada CTE han destinado una hora a dar un taller de capacitación a los docentes, llamado “Cómo acompañar al niño en situaciones adversas”, todo esto con la intención de favorecer las relaciones humanas y la empatía en los docentes.

La comunidad escolar vive en un contexto de bajos recursos, con padres de familia que se encuentran ausentes, es decir los niños carecen de vigilancia, según lo expresa la directora de la institución:

*Directora:* mira, es tanta la falta de compromiso y ausencia de los padres que un día dejaron a un niño aquí en la escuela hasta las nueve de la noche, nadie venía por él, hasta que llamé a la patrulla y tuvimos que llevarlo a un depósito de menores, malamente nombrado así; yo me quedé con él, ya que mi ética y compromiso me llevaron a actuar para que el chiquito no se sintiera tan mal, fuimos a su casa y tratamos de localizar a su familia, sin éxito alguno, por supuesto (ED01-031016).<sup>17</sup>

El contexto, además de sufrir pobreza, es de bajo nivel académico y poco compromiso social. Por lo tanto, es difícil el trabajo con los grupos. El

rezago se hace presente debido a las inasistencias cotidianas; la directora y los docentes comentan que la mitad de los niños asisten de manera regular, el otro tanto asiste ocasionalmente a la escuela, siendo éste un problema del grupo específico del caso a tratar, ya que se presentan diariamente entre 20 y 27 alumnos a pesar de que en el grupo son 40 niños en total.

Según palabras de la directora del plantel educativo, expresa que los “niños se encuentran en abandono” (ED01-101016).

El grupo del docente del caso de investigación es un grupo de primer grado que está constituido por 40 niños en total, el aula es un espacio de aproximadamente 12 metros cuadrados, cuenta con ventilación a los costados del mismo, el aula está organizada con material y frases de reforzamiento positivo como “soy el mejor”, “puedo hacer las cosas bien”, incluso el docente tiene cuadros en las paredes del salón con reflexiones positivas, tiene material didáctico pegado en las mismas y dos casilleros que son de su propiedad y contienen diversos materiales para el uso de los niños. Esto se puede evidenciar en él (DCd-110116).

En este caso se intentará describir con profundidad lo que lo ha llevado al éxito, no sin antes mencionar que esto depende de varios factores. Algunos de éstos se presentan a continuación.

*Factores contextuales externos.* El presente apartado describe a partir de los resultados encontrados en las entrevistas, la manera en que la escuela se centra en este proceso de cambio y mejora continua.

La eficacia en las escuelas es un proceso complejo de describir; sin embargo, se puede decir que una escuela eficaz es la que logra el aprendizaje de calidad en todos los alumnos de la misma. Según Murillo (2004), entre los factores de la eficacia, resaltan el papel de los directivos en la implicación de las actividades académicas, el clima escolar en términos de una atmósfera feliz, el equipo de docentes debe comprometerse con la mejora continua y esto tiene que ver con un elemento importante, en este caso de investigación.

En la escuela Antonio de Caso la directora de este centro de trabajo ha sido promovida en el examen en el año 2014-2015, es decir, éste es su segundo año en el que asume el cargo y esto ha

17. Para este texto se usan las siguientes codificaciones, que responden a la siguiente simbología:

Ed: entrevista docente, seguido de secuencia y fecha.

ED: entrevista a directivo, seguido de secuencia y fecha.

DCd: diario de campo de maestro de grupo, seguido por secuencia y fecha.

CTed: Consejo Técnico, seguido por secuencia y fecha.

RPd: registro de observación de práctica, seguido por secuencia y fecha.

PEd: portafolio de evidencias del docente.

DCdCT: diario de campo del Consejo Técnico.

traído consigo cambios importantes en la escuela. La directora, cuando se le pregunta acerca de lo que lleva a un docente al éxito responde que:

Un docente exitoso debe estar profundamente enamorado de los niños, ya que el mejor regalo que les puedes dar a los niños es la educación y junto con ella va el sentido de justicia, el sentido de igualdad, todo ese tipo de valores que ahorita tienes que sembrar; que claro que de casa deben de venir pero en la escuela se deben también formar, entonces estar enamorados, si no amo mi profesión difícilmente voy a hacer algo, si sólo vengo a ocupar un lugar y esperar mi pago, no estoy cumpliendo, debemos estar enamorados de educar y en segunda tener vitalidad, estar de buen ánimo siempre, tengo que estar feliz siempre ya que eso le voy a transmitir a los niños, si yo quiero buenos niños debo hacer niños felices, alguna vez lo leí, ése es el camino, si yo hago niños felices después será muy diferente todo, tener ingenio porque los niños están necesitados de eso porque ellos son extraordinarios y el deseo de seguirte preparando y seguir innovando, no que ya tengo 20 años de servicio y no quiero aprender nada nuevo, claro que puedes seguir aprendiendo, ésas son las características que debe tener un maestro (ED01-101016).

La construcción que la directora tiene acerca del éxito y de lo que un docente debiera tener para ser exitoso tiene que ver, por una parte, con la eficacia escolar, y por otra con haber elegido al maestro Alfredo como un docente exitoso, ya que cumple con los aspectos que ella percibe como características del éxito.

La directora es una persona comprometida con el sentido social de la educación, cuenta con Maestría en Ciencias de la Educación y tiene una Licenciatura en Artes Visuales por la Universidad de Guadalajara, además de haber estudiado la Licenciatura en Educación Primaria y haber estado involucrada en proyectos de apoyo a las comunidades indígenas.

En el turno matutino es maestra de primaria y en la tarde asumió el cargo de dirección por examen de oposición y ahora se encuentra en la escuela con una visión distinta de lo que la educación debe darle a los niños; el líder de una escuela es pieza indispensable para que se dé el éxito o fracaso de una Institución, “el papel del director es determinante para el éxito o fracaso de la puesta en marcha del contexto escolar, ya

que las escuelas que mayor éxito han tenido son aquellas que han contado con un líder que las ha sabido conducir” (Camarillo, 2006: 102).

La dinámica de cambio se produce cuando un docente o directivo está comprometido, apoya y comparte elementos que pueden ser favorables para la transformación de la escuela como centro educativo y formativo.

Dentro de los elementos que aportan información para definir el éxito está la dimensión del desarrollo curricular, la pedagógica, del conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, la dimensión de la formación profesional, la dimensión laboral y la actitudinal. A continuación se inicia un análisis de dichas dimensiones con base en entrevistas a recomendantes, todo esto con la intención de poder dejar en claro la percepción de éxito y los elementos con los que el docente exitoso cuenta.

Las dimensiones que se abordaron en la entrevista se trabajaron y se logró evidenciar que el docente tiene fortalezas que lo hacen exitoso; la dimensión actitudinal es un elemento que determina su práctica y pone de manifiesto algunas de las características de Alfredo. Los elementos que se pudieron rescatar hacen que el maestro Alfredo sea un docente exitoso según la percepción de la comunidad educativa y el centro escolar.

La dimensión actitudinal en el docente es pieza medular para que su práctica sea exitosa, pues la motivación que tiene de estar en el aula es intrínseca y está relacionada directamente con la pasión que siente por educar, misma que no tiene nada que ver con una compensación monetaria.

El maestro tiene disposición y una actitud de mejora continua, está abierto a la retroalimentación y a las nuevas formas de trabajo en el aula, está comprometido con su labor social en el arte de educar:

La gente necesita marcos intelectuales y emocionales que le permitan dar sentido a la información. La investigación tendría que ayudar a las escuelas a conectar con los intereses, la curiosidad y el deseo de aprender de los estudiantes para permitirles transitar de la superficialidad de la información a la profundidad del conocimiento personal y social (Sancho, 2010: 115).

A continuación se presentan elementos que hacen exitoso al docente, según los recomendantes (ED01-100116) (ER01-031016):<sup>18</sup>

Dimensión 1: Desarrollo profesional: curricular, psicopedagógico, conocimientos prácticos y disciplinares: Dominio del currículo (ED01-100116).

Diversifica estrategias didácticas (ED01-100116).

Crea ambientes favorables en el aula (ED01-100116).

Utiliza la reflexión sistemática acerca de su práctica (ED01-100116).

Tiene comunicación eficaz con sus colegas, alumnos y padres de familia (ER01-031016).

Dimensión 2: Formación profesional:

Tiene preparación profesional (ED01-101016) (PEd).

Le gusta capacitarse y prepararse (ED01-100116) (PEd).

Está innovando y tiene otra carrera además de la docencia (ED01-100116) (PEd).

Se involucra en nuevos proyectos que aportan aprendizaje (ED01-100116) (PEd).

Cuenta con formación adicional a los perfiles, parámetros e indicadores que le requiere el servicio (ED01-100116) (PEd).

Dimensión 3: Laboral:

Tiene disposición (ED01-101016).

Es disciplinado (ED01-101016).

Da tiempo extra (ED01-101016).

Cumple con la normalidad mínima (ED01-101016).

Tiene claros los objetivos (ED01-101016).

Dimensión 4: Actitudinal:

Tiene metas compartidas con el colectivo (CTed01-300916).

Se integra y está abierto al aprendizaje (ED01-101016) (CTed01-300916).

Colabora y está comprometido con el aprendizaje de los niños (CTed01-300916) (RPd01-201016).

Da el extra en lo que hace (ED01-101016) (CTed02-281016).

Tiene actitud positiva y está abierto al aprendizaje (ED01-101016) (CTed01-300916).

Acepta retroalimentación (ED01-101016) (CTed01-300916).

Ve la evaluación como un proceso de mejora (ED01-101016).

Ama su profesión y lo hace por pasión al trabajo y no por una recompensa monetaria (ED01-101016).

Comparte el conocimiento (CTed01-300916).

Reconoce y regula sus emociones y las trabaja en el aula (RPd01-201016) (RPd02-221016).

Tiene altas expectativas de su grupo (RPd01-201016) (RPd02-221016).

Se muestra feliz y optimista (CTed01-300916) (RPd01-201016) (RPd02-221016).

Las afirmaciones que aquí se presentan se evidencian en los distintos instrumentos, se puede ver el compromiso del docente con la educación, tiene una cultura de la mejora mediante la cual está creando una nueva forma de acercarse a la transformación educativa desde su práctica docente. El maestro dice:

Creo que toda persona debe ir mejorando por sí misma porque no estamos acabados como personas, necesitamos estar mejorando constantemente; si considero a cada chico como persona creo que mi papel es hacer mi mejor esfuerzo para que cada chico encuentre su mejor camino, eso creo que es clave y no es mera retórica porque yo creo que el año que me tocó estar contigo, visualices que hay formas de hacer las cosas y que hay que entrarle y hay que buscar hacer lo mejor (Ed01-271016).

Las dimensiones que se presentaron anteriormente son sólo una forma de representación de la realidad; se puede observar cómo la dimensión actitudinal es la que lleva a Alfredo a ser un docente exitoso. En las escuelas se depositan grandes expectativas, se espera que los alumnos aprendan y crezcan como personas, que los docentes sean agentes de cambio con innovación y sentido crítico, que analicen para mejorar su práctica día a día y así poder transformarla. Las escuelas son Instituciones complejas que requieren mejora continua, se debe volcar la mirada hacia el análisis, la discusión y la retroalimentación de los resultados que le ayuden a crecer como escuela, asumiendo la labor para dar lo que la sociedad necesita.

A continuación se analiza lo que sucede con el colectivo docente en el Consejo Técnico Escolar, que es considerado como un órgano co-

18. Las afirmaciones presentadas son extraídas de la entrevista al recomendante y al director (ED01-100116) (ER01-031016); la codificación que se presenta hace alusión al número de entrevista, secuencia y fecha.

legiado encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas en que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria su misión.

### *La institución*

La institución escolar en la actualidad ha enfrentado retos que han implicado atender y mejorar los resultados educativos en nuestro país, se ha hecho necesario revitalizar aquellas estrategias que han funcionado pero que por la dinámica operativa-administrativa que ha caracterizado al sistema educativo nacional en los últimos años no se fortalecieron o se dejaron en el olvido; también es fundamental darle pie a la innovación.

En este contexto, el Consejo Técnico Escolar (CTE) representa

[...] la oportunidad para que el personal docente bajo el liderazgo del director y el acompañamiento cercano del supervisor discuta y acuerde en torno de los desafíos que le representan los resultados que obtienen los alumnos que asisten a la escuela (Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares, 2013: 12).

Por lo tanto, el CTE se torna un órgano de apoyo al director y se le atribuye un sentido crítico que permite reflexionar acerca de lo que sucede en las aulas. Esta necesidad se establece desde la actual Reforma Educativa, en el Artículo 3º constitucional a manera de que se garantice la calidad de la educación y el máximo logro de los aprendizajes de los educandos.

Las reuniones que se realizan dentro del CTE son espacios en los que se logran compartir experiencias respecto a su práctica y el avance de los alumnos con la intención de trazar estrategias que conduzcan a la mejora. Es necesario decir que estas interacciones que se registran han logrado movilizar al equipo docente y cuestionarse acerca de su propia práctica y actitud hacia el aprendizaje que cada uno tiene.

Dentro del CTE el maestro Alfredo ha puesto en juego competencias y características personales que tienen que ver con su desempeño personal y con la actitud positiva que tiene para aprender. Esto fue recuperado de los CTE lleva-

dos a cabo en los meses de septiembre, octubre y noviembre.

Lo que a continuación se presenta se organiza a partir de tres cuestionamientos: ¿qué hace?, que responde a las acciones que realiza. ¿En qué momento ocurre?, que rescata el contexto y la situación específica en la que sucedió. ¿Cómo lo hace?, que responde a la forma en la que pone en juego las acciones.

¿Qué hace? Cuenta con materiales didácticos y con recursos necesarios para el trabajo de los docentes. ¿En qué momento ocurre? Cuando alguien pide algún material para el CTE o necesita algún recurso con el que no se cuenta, el docente inmediatamente se levanta y va por él. ¿Cómo lo hace? El docente está dispuesto, cuenta con los materiales didácticos y recursos necesarios para desempeñar la función, tiene materiales en su aula e incorpora nuevos que ha conseguido con sus recursos económicos, los presta y los pone a disposición y servicio de la comunidad escolar y de los docentes (DCdCTed01-300916) (DCdCTed02-281016).

¿Qué hace? Comparte estrategias didácticas que usa y que le han funcionado. ¿Cómo lo hace? Aportando elementos que le han funcionado en el aula, describe la actividad o estrategias, explica cómo lo realiza y los resultados que le ha dado. ¿En qué momento ocurre? Cuando los docentes preguntan acerca de cómo hacerle ante determinada situación que los frustra, el docente interviene y comparte su conocimiento (DCdCTed01-300916) (DCdCTed02-281016).

¿Qué hace? Usa su creatividad para elaborar materiales y aprovechar los recursos con los que se cuenta, tiene creatividad e innovación. ¿Cómo lo hace? Describe lo que usa y el resultado que le da tener materiales y juegos en el aula. ¿En qué momento ocurre? En cualquier momento que se requiere comparte su conocimiento y lo que usa como material o recurso en el trabajo con los niños (DCdCTed01-300916) (DCdCTed02-281016).

¿Qué hace? Incluye el desarrollo emocional en el aula, como un elemento indispensable para que se dé el aprendizaje. ¿Cómo lo hace? Cada que tiene oportunidad comenta y participa diciendo que el trabajo con las emociones en el aula le ayuda al aprendizaje de los niños. ¿En qué momento ocurre? Comparte su postura y explica cómo es que le ha funcionado e

invita a que el colectivo lo incorpore en su práctica (DCdCTed01-300916) (DCdCTed02-281016) (DCdCTed03-251116).

¿Qué hace? Reflexiona acerca de su práctica docente. ¿Cómo lo hace? Describe lo que hizo y se cuestiona acerca de los resultados y es así como se pregunta qué le faltó por hacer o qué pudiera mejorar o cómo se podría intervenir para que los resultados sean favorables, pregunta la opinión de los compañeros y acepta retroalimentación. ¿En qué momento ocurre? Cuando comparten experiencias en el colectivo docente (DCdCTed01-300916) (DCdCTed02-281016) (DCdCTed03-251116).

¿Qué hace? Colabora en equipo, propone, acepta y está dispuesto al trabajo en equipo. ¿Cómo lo hace? Sugiere, opina y acepta colaborar con todos los miembros del equipo. ¿En qué momento ocurre? Cuando se tratan de proponer acciones e indicar responsables para determinadas comisiones, se muestra con actitud positiva en el trabajo con el colectivo (DCdCTed01-300916) (DCdCTed02-281016) (DCdCTed03-251116).

¿Qué hace? Está abierto a nuevas ideas y tiene una actitud positiva. ¿Cómo lo hace? Escucha de forma activa, propone lecturas respecto al tema y mantiene un diálogo profesional. ¿En qué momento ocurre? En todo momento de los CTE cada que interviene (DCdCTed01-300916) (DCdCTed02-281016) (DCdCTed03-251116).

¿Qué hace? Valora las opiniones de otros y considera y reconoce las opiniones de otros, considera y reconoce lo que los demás docentes hacen por la educación y la mejora. ¿Cómo lo hace? Cada que alguien más opina, escucha de forma activa y está abierto a nuevas posibilidades de mejora. ¿En qué momento ocurre? Cada que alguien más opina, escucha de forma activa, está abierto a nuevas posibilidades y exalta las cualidades y aciertos de cada uno de los docentes (DCdCTed01-300916) (DCdCTed02-281016) (DCdCTed03-251116).

Las acciones antes descritas pueden dar evidencia de lo que realiza el maestro; esto pudo recuperarse en el diario de campo y las observaciones en los Consejos Técnicos Escolares. Se puede decir que el maestro siempre está dispuesto a aprender y mejorar, comparte el conocimiento

con los demás, reflexiona acerca de su práctica y colabora en equipo, está abierto al cambio y considera las opiniones del otro.

El maestro Alfredo dentro del CTE se muestra abierto y comprometido durante todas las sesiones. Las acciones que se presentaron anteriormente hacen que el maestro sea un docente comprometido con la educación, al mismo tiempo que de forma permanente está motivando al colectivo hacia la mejora continua y el trabajo en equipo:

Yo opino que si lo vamos a hacer es necesario que lo hagamos de manera unificada, que las estrategias que se hagan en colectivo se apliquen en todos los grados [...] Todo el tiempo hay que buscar formas para que cada niño aprenda y en cada caso específico es necesario darle a los niños lo que necesitan (CTed01-300916).

Se puede ver cómo el docente está comprometido con el trabajo colaborativo y con el aprendizaje de los niños, al mismo tiempo que propone que se realice un trabajo en la misma dirección, con un fin común: la educación y la mejora de los aprendizajes.

Por lo tanto, la educación escolar está fuertemente condicionada por la tipología y las características propias de cada institución y por las respuestas organizativas que se construyen en ellas, en este caso el trabajo colectivo es pieza angular para que se realice un plan de mejora con la intención de que se logren los aprendizajes. “El trabajo en equipo es una necesidad junto con los procesos de innovación que dan lugar a cambios significativos, sostenidos y arraigados tienen a toda la escuela como escenario y es en ella donde manifiestan sus efectos” (Antúnez, 2004: 12).

Cuando los docentes en los centros educativos están comprometidos con la mejora, las escuelas pueden plantearse objetivos específicos que permitan crear una cultura de la mejora y favorecer los aprendizajes de los niños.

Es necesario decir que la escuela es de las pocas organizaciones que deben responder a muchos requerimientos y demandas sociales, los docentes deben estar preparados para poder dar respuesta a las mismas.

Cuando se habla de los retos que la escuela debe vencer, un hecho que salta a la luz es la

preparación docente; los maestros deben crear ambientes de aprendizaje profesional y Alfredo es un docente que está comprometido con la mejora de la práctica y “ser mejor persona” cuando tiene la oportunidad, trata de compartir con el grupo experiencias de su propia práctica que ha tenido como terapeuta, como docente y como servidor comunitario, al mismo tiempo que para él la lectura y la escritura son parte de sus pasatiempos preferidos que han permitido, según lo expresa, aprender a aprender.

Por otra parte, el uso de estrategias y distintos materiales en el aula para crear un ambiente propicio para aprender para el docente es indispensable:

[Cuando se dan intervenciones en el CTE el maestro interviene siempre con una sonrisa y una actitud positiva]. Pues yo uso muchas canciones, grabo las canciones que tengo y he tocado con mi guitarra, las ha compartido un amigo mío de León, también me gusta trabajar gimnasia cerebral después del recreo, y contarles cuentos y relatos, eso es muy importante para favorecer su lenguaje; intento tener materiales para ellos siempre y crear un espacio agradable en el aula en el que ellos se sientan cómodos y aprendan (CTed02-281016).

Los ambientes de aprendizaje son espacios necesarios en los que se genera y desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje, la interacción que se da entre maestro y alumno son necesarias para poder asumir este principio pedagógico que se establece en el Plan de estudio (2011), al mismo tiempo que el uso de materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales son pieza fundamental para que éstos se propicien.

Estas condiciones esenciales el docente de dicha investigación las propicia, focaliza su práctica en la implementación del currículo, el logro de los aprendizajes, la transformación de la práctica y el desarrollo emocional.

La cultura escolar tiene distintas características y el colectivo de la escuela urbana Antonio Caso es un equipo que avanza a marchas forzadas, ya que se encuentra dentro de una comunidad difícil; sin embargo, los docentes de esta escuela inician el camino hacia el trabajo colaborativo, en el que dar y recibir es parte de la mejora sostenida; recibir apoyo de los colegas y

comunicarse, establecer lazos de ayuda y redes educativas permite a un colectivo asumir el reto de la mejora sostenido en beneficio del aprendizaje en los niños.

A continuación se describe la práctica educativa del maestro y los elementos de éxito de ésta.

### *La práctica educativa*

En la actualidad se debaten muchos aspectos de la educación, como la evaluación, los modelos educativos, y la práctica educativa que han estado en el centro del discurso político y social. Cecilia Fierro (1999) dice que la práctica educativa es “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (p. 44).

En esta perspectiva, el quehacer educativo no sólo es una acción aislada de enseñanza para incorporarse en una acción compleja e intencionada que se refleja en aspectos que Fierro (1999) señala como dimensión personal, interpersonal, institucional, social, didáctica y valoral.

La conceptualización expresada en este texto remite a una práctica de enseñanza compleja que a su vez necesita documentarse, reflexionarse y analizarse para el fin de poder conocerla y detectar las características y estrategias que hacen exitosa la misma. Es necesario decir que para poder hacer el siguiente análisis se llevaron sesiones de grabación, transcripción y análisis con la intención de caracterizar la práctica y comprender qué de lo que hace el docente resulta exitoso y factible de réplica.

La práctica de Alfredo se caracteriza por ser una práctica rutinaria con intenciones educativas que desean enseñar; antes de conocer cómo es que se da la práctica, es necesario decir que el docente de 1º antes de llevar al aula algún método o estrategia investiga y se basa en la teoría, en lo que existe, lo que ha funcionado o lo que ya se ha hecho, realiza una búsqueda y análisis detallado antes de llevarlo al aula:

Antes de aplicar algo en el aula, investigo, leo, reviso bibliografía, checo investigaciones o estudios recientes; me gusta saber qué ha funcionado y qué no, no sólo partir de mis creencias. Por ejemplo, yo enseñé a leer con el método Minjares, lo están retomando porque

según también estudié el método global, por lo menos en el caso de Francia está provocando una cantidad impresionante de analfabetas y en Francia, que es país de primer mundo, según entonces se está retomando esta parte de métodos como más sistemáticos donde por ejemplo el método que yo uso, que es el Minjares, es muy sistemático, de hecho la crítica hacia el método va enfocada en esto, ya que se dice que es uno de sus defectos, según eso (Ed01-151016).

El docente expresa que se enseñó a leer con este mismo método con el que él está enseñando a leer. Según Pajares (1992) y Richardson (1994), es difícil que los profesores integren el conocimiento teórico con el conocimiento práctico que ya poseen. Por una parte, las teorías implícitas y creencias acerca de la enseñanza son difíciles de cambiar, y por otra, el conocimiento teórico suele ser tan abstracto que resulta difícil relacionarlo con sus esquemas previos y su práctica cotidiana. Sin embargo, el docente intenta ir a la teoría y usar lo que ya se ha investigado y hecho antes de hacer uso de la empírea. Este aspecto resulta interesante ya que se documenta, estudia, investiga habilidades básicas para un docente.

La práctica educativa tiene un gran desarrollo de acción. En este caso se presentará la manera en la que resuelve conflictos; por otro lado, la relación y vinculación con los padres de familia y la manera en la que lleva a cabo sus clases con la intención de que los alumnos logren el aprendizaje.

Las acciones que realiza el docente en la búsqueda de un modelo perfecto que resuelva todos los problemas educativos, está en contra de la realidad educativa del aula, pues la existencia del modelo único, por muy atractivo que éste se presente a primera vista, es una utopía, ya que no hay modelo capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje y las condiciones del contexto en el que se encuentre.

Es necesario hacer hincapié en las acciones docentes que usa el maestro en su práctica cotidiana; cuando el maestro ordena o da indicaciones, se entiende como señalar lo que los alumnos deben hacer en el momento; cuando explica, se hace referencia a algún ejemplo del pizarrón o simplemente dice cómo es que la actividad que dejó con anterioridad se debe realizar; relata o da consejos, hace referencia a la relación que en-

tabla con los niños ya que durante la clase les da explicaciones de cómo deben actuar y los motiva a realizar el trabajo.

Cuando se hace referencia a que el docente explica, lo hace cuando debe dar una indicación para los alumnos, cuando se especifica que corrige, es porque pasa por los lugares o los alumnos se acercan a él con la intención de que califique su trabajo; también corregir hace alusión a llamar la atención de los niños para que le pongan atención o dejen de hacer algo que los distrae en el momento.

- Alienta a los niños diciendo frases positivas como “tú puedes”, “ánimo”, “eres bueno”, “eres inteligente” y algunas otras.
- Felicita a los niños cuando realizan alguna actividad y resalta sus habilidades y capacidades desde una mirada apreciativa.
- Canta acompañado de su guitarra con la intención de volver a captar la atención del grupo.

Esta cadena de acciones en sí misma logra que el docente tenga una relación cercana con sus alumnos; es importante mencionar que privilegia el estado de ánimo y el inicio en el reconocimiento de las emociones como elemento importante en su práctica docente:

*Mtro:* A ver niños, vamos a empezar el día, es necesario reconocer las emociones y saber cómo te sientes, observa aquí al frente la lámina de las caritas y dime ¿cómo te sientes el día de hoy?

*Ao:* Yo feliz, sonriente [...]

*Mtro:* Hazlo y levanta tu mano de acuerdo con la emoción que sientes hoy, al estado de ánimo que tienes en este día, y recuerda que para aprender tenemos que tener una actitud positiva, dejar lo malo afuera y ser mejores cada día, tú puedes, eres capaz, muy inteligente, un gran niño.

*Aa:* Sí... soy un gran niño.

*Ao:* Yo también.

*Aa:* Yo más.

*Aos:* [Entre gritos y murmullos] Yo también, yo más, yo igual [...] soy un gran niño (RPd- 201016).

Los cambios que un docente llegue a hacer son cambios que están relacionados en este caso con la motivación y el manejo de las emociones, ám-

bito en el que el docente es exitoso. Se puede decir que:

Los cambios motivacionales en los alumnos suelen estar asociados a los mensajes que les transmite el docente por medio del lenguaje verbal y gestual, así como mediante sus actuaciones y en especial, por la formación que les da sobre su empeño. Estos mensajes pueden centrarse en los resultados, así como el proceso de aprendizaje (Alonso, 1991: 99).

Los elogios y mensajes que el maestro da a los niños tienen la intención de motivarlos, hacerlos sentir bien y crear en ellos un autoconcepto sólido, el docente lo hace a lo largo de la jornada de clase en voz alta delante de los demás compañeros y esto propicia un ambiente de seguridad y confianza en los niños.

Si bien el docente ha establecido la dinámica grupal que él cree que favorece al grupo, el profesor ante todo es un ser humano, por lo tanto, la práctica docente es una práctica humana. El docente debe ser entendido como un individuo con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones, imperfecciones. Dada su individualidad, las decisiones que toma en su quehacer profesional adquieren un carácter particular. En este sentido el docente está en constante formación ya que es formador y está siendo formado a su vez:

Yo como docente nunca estaré terminado, siempre estoy en búsqueda, cada día exploro y trato de mostrar a los niños un camino distinto lleno de posibilidades, me formo como persona a la vez que soy formado; por otra parte, aplico estrategias que ya han funcionado y veo qué tal me resultan a mí (Ed01-151016).

Una estrategia docente que usa el maestro cotidianamente es el relato de cuentos y aplica estrategias de lectura; por otra parte, aconseja a los niños en todo momento, les dice cómo deben ser en la vida, los alienta a ser mejores, incluso platica con ellos acerca de su conducta, pone énfasis en el trabajo personal, en el ritmo de cada niño:

Creo que estoy logrando eso con el trabajo personal: “a ver chicos, ahí está el trabajo”, y cada quien a su ritmo y creo que es muy importante, si yo dirigiera podría asfixiar a unos y a otros ayudar, ¿quién sabe?, pero el tra-

bajo personalizado busca esa parte de que cada quien vaya desempeñándose a su ritmo y a su velocidad; yo voy registrando, no hacen lo que desean, sino en el orden que yo les voy poniendo, ni siquiera en el orden que ellos quieren. Por otra parte, la lectura abre puertas, tu panorama crece, conoces el mundo, yo intento acercar a los niños a la cultura escrita (Ed01-151016).

Las interacciones que se registran entre el docente y el alumno permiten la reflexión; las decisiones que el docente toma conducen a la misma, ya que es importante entender al profesor como ser histórico, capaz de analizar su presente con miras a la construcción de su futuro. “Es importante mirar la propia historia personal, la experiencia profesional, la vida cotidiana y el trabajo, las razones que motivaron su elección vocacional, su motivación y satisfacción actual, sus sentimientos de éxito y fracaso” (Fierro, 1999: 28). Por lo tanto y dentro de la construcción personal del docente, las decisiones que toma y los motivos que tiene están relacionados con su historia de vida y su formación profesional:

Mira, yo creo que me he hecho maestro en el colegio donde estoy, creo que he aprendido una gran cantidad de cosas ahí, le debo mucho al colegio en ese sentido en mi crecimiento profesional; el colegio es muy distinto a la educación pública, allá todo es orden, se debe trabajar arduamente y en mi caso bajo principios católicos y tradicionalistas, ya que ésa es la postura del colegio (Ed01- 151016).

El desarrollo del docente es definido de acuerdo con el mundo al que pertenece, ya que sus construcciones y representaciones de aprendizaje y enseñanza están enfocadas en lo que ha aprendido.

Otro de los factores que se toma en consideración dentro de este apartado son los padres de familia y la implicación que tienen en la mejora y cómo es que el docente concilia, pide apoyo y aborda las problemáticas con los mismos.

El maestro está involucrado y comprometido con la comunidad escolar, tiene un alto grado de compromiso social, ya que se preocupa porque los padres estén al tanto de lo que sucede en el aula y también se involucra con la comunidad que lo necesita; tal es el caso de las madres de familia que integran su grupo escolar.

El maestro Alfredo detectó que algunas madres de familia y alumnos extra-edad no habían asistido a la escuela, por lo tanto no sabían leer ni escribir, entonces se ofreció a enseñarles a leer y escribir y convocó a un grupo de madres de familia para darles clase después del horario escolar; la sesión para ellas iniciaba a las 6:30 aproximadamente y terminaba alrededor de las 8:00 de la noche; este compromiso con la comunidad dio respuesta favorable, como se presenta en la siguiente evidencia.

### Ilustración 16

Alfabetización a personas de la comunidad



El compromiso que el docente tiene con su grupo, con la escuela y con la comunidad es valorado por los padres de familia, los maestros y la directora; cuando un maestro asume su liderazgo como un agente educativo de cambio, como manifiesta Murillo (2004): “un centro escolar cambia sólo si cambian los docentes, para lo cual es básica su formación y el compromiso de mejora que tienen consigo mismos (2004: 342).

Y el docente al que hacemos referencia en este caso está comprometido con la mejora y lo manifiesta así:

En mi caso yo creo que particularmente busco tener mejora a través de mi frustración, es bien frustrante continuamente pues hago la comparación en relación con el colegio en el que trabajo en la mañana, ya que allá los niños llegan con unas habilidades muy desarrolladas en lectoescritura, en manejo del inglés, muchas habilidades sociales que aquí en la escuela no las ves, entonces para mí es frustrante pues me digo por qué si en el salón del colegio existe esto, por qué no lo podré tener aquí en esta escuela. ¿Por qué si el colegio lo tiene, aquí no? ¿Por qué si contamos con materiales en el

colegio, aquí no? Yo creo que el chico debe visualizar también eso que puede conseguir también calidad en lo que se le da; si en el colegio les exijo tal cual el trabajo bien hecho, ¿por qué aquí no? Por qué si allá les reviso con detalle, ¿por qué aquí no? Entonces es también para mí esa parte, no sé si hayas observado pero la revisión debe ser muy detallada: mejórame esto, esto y esto, no de que palomita y ya siguiente, hay que buscar la forma, ¿no? (Ed01- 151016).

Parece evidente que el contexto educativo influye de manera clara y continua en la mejora escolar; sin embargo, la motivación intrínseca del docente crea espacios de análisis y reflexión personal que le permiten lograr cambios no sólo en el aula, sino en la comunidad. Los docentes desempeñan un papel importante como distribuidores de conocimiento (Murillo, 2004), ya que son elementos centrales en los procesos de mejora. Las distintas aportaciones que son importantes para el éxito son:

La cultura escolar, los roles, los valores, las formas de comportamiento, ya que inciden en el rendimiento; las experiencias escolares, los docentes y las relaciones en la comunidad educativa, el comportamiento activo de los profesores, el uso de procedimientos de evaluación, el conocimiento de la escuela sobre el conocimiento y los profesores son centrales en los procesos educativos (Murillo, 2004: 327).

La relación que establece el docente con la comunidad educativa es de ayuda y está involucrado en las actividades que favorecen la convivencia escolar y el clima agradable, además de tener una relación amable, cálida y cercana con los padres de familia.

A continuación se presentan las acciones que realiza el docente en la escuela con los padres de familia y entre maestros; es necesario decir que lo que el docente realiza, lo hace cotidianamente y se rescató después de hacer registros de clase, diarios de campo y observaciones.

En el aula:

Juega con los niños en el recreo (DCd02-011116) (DCd04-031116) (DCd05-041116).

Es participe de los juegos que los niños realizan en el recreo, pasa el receso cerca de los niños, se involucra

con lo que hacen, toma la cuerda y le da, participa en las conversaciones con los niños, bromea, juega con ellos.

Platica con los niños en el recreo y en los pasillos (DCd02-011116) (DCd03-021116) (DCd04-031116) (DCd05-041116).

Sonríe, saluda y platica con todos los alumnos de la escuela.

Entabla conversación con todos los niños de la escuela (DCd02-011116) (DCd03-021116) (DCd05-041116).

Saluda y conversa, está al pendiente de las necesidades de los niños.

Es amable y cálido (DCd02-011116) (DCd03-021116) (DCd04-031116).

Siempre está sonriendo, tiene una actitud positiva, es amable.

Es positivo y optimista (DCd02-011116) (DCd03-021116) (DCd04-031116) (DCd05-041116).

Cuando platica intenta ver lo mejor de la situación y dar lo mejor de sí.

Observa necesidades de los alumnos e intenta satisfacerlas (DCd02-011116) (DCd03-021116) (DCd04-031116).

Si algún niño no llevó comida, en el recreo les invita algo de la cooperativa con su dinero.

Incentiva a que den lo mejor de sí, felicita y resalta las acciones positivas (DCd02-011116) (DCd03-021116) (DCd04-031116) (DCd05-041116).

Resalta las cualidades de los demás y alienta a la mejora.

### Con los padres de familia:

Entrega a los niños personalmente a la hora de la salida (DCd02-011116) (DCd03-021116) (DCd04-031116) (DCd05-041116).

Avanza a los niños hasta la salida, saluda a cada padre de familia, les desea una buena tarde y entrega a los niños personalmente.

Platica con los padres de familia de situaciones que detecta en los niños (DCd02-011116) (DCd03-021116) (DCd04-031116) (DCd05-041116).

Cada que ve que a los padres de familia les comenta los avances o apoyos que necesita, felicita a los padres o los invita a que se involucren.

Invita a que los docentes pasen al aula (DCd02-011116) (DCd03-021116) (DCd04-031116) (DCd05-041116).

Saluda a los docentes, los invita a pasar al aula.

Conversa y dialoga con padres de familia (DCd02-011116) (DCd03-021116) (DCd04-031116) (DCd05-041116).

Busca momentos para dialogar con los padres de familia, se comunica con ellos y los involucra.

Se involucra en proyectos de la comunidad (DCd02-011116) (DCd03-021116) (DCd04-031116) (DCd05-041116).

Está al pendiente de las necesidades que tiene la comunidad y se compromete, crea círculos de lectura, apoya en horario extraclase con alfabetización a personas de la comunidad.

### Entre docentes:

Reconoce en los docentes lo que hacen bien y se los hace saber (DCdCTed01-300916) (DCdCTed02-281016) (DCdCTed03-251116).

Cuando observa algo del trabajo de los compañeros que le parece pertinente lo hace saber y los felicita.

Comparte su conocimiento (DCdCTed01-300916) (DCdCTed02-281016) (DCdCTed03-251116).

Está abierto para apoyar y le gusta compartir lo que sabe.

Agradece, es amable y optimista (DCdCTed01-300916) (DCdCTed02-281016) (DCdCTed03-251116).

Es amable, atento y agradecido con las personas que lo rodean.

Se involucra en el trabajo de los demás (DCdCTed01-300916) (DCdCTed02-281016) (DCdCTed03-251116).

Cuando se trata de trabajo se involucra, propone nuevas formas de trabajo y acepta la innovación continuamente.

Pide ayuda y acepta retroalimentación (DCdCTed01-300916) (DCdCTed02-281016) (DCdCTed03-251116).

Cuando no sabe algo o requiere apoyo u opiniones, lo comparte con sus colegas, pide y acepta retroalimentación.

En la anteriormente descrito se presentaron algunas de las acciones que realiza el docente; se puede decir que cuando un docente se compromete con la educación de los alumnos, con la comunidad y el contexto escolar que incluye a los padres de familia, se está avanzando hacia una cultura de la mejora; a pesar de los factores adversos de la comunidad escolar y de los bajos resultados de los estudiantes, el docente trata de dar el máximo para elevar y mejorar los resultados y crear una convivencia sana; es así como todas las acciones que realiza el docente abonan a que la escuela sea eficaz, entendida como “aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, más allá de

lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación socioeconómica y cultural de sus familias (Murillo, 2005: 30).

Se intenta avanzar hacia una escuela eficaz; el docente del presente caso se involucra con la comunidad e intenta favorecer a los niños independientemente de las condiciones en las que se encuentren. Éstas y otras estrategias que se han presentado con anterioridad hacen del maestro Alfredo un docente exitoso, no sin destacar que el éxito es un concepto de percepción y construcción personal; sin embargo, los rasgos que aquí se muestran hacen que el maestro logre los aprendizajes y sea un docente admirado por sus autoridades y por la comunidad educativa. En consecuencia se presentan las estrategias utilizadas para lograr el éxito.

*Estrategias utilizadas para lograr el éxito.* Para iniciar este apartado es necesario que se enmarque que las estrategias que el docente usa son estrategias de apoyo y estrategias de aprendizaje; dichas estrategias se pueden definir como:

Las estrategias de apoyo permiten mantener un estado propicio para el aprendizaje, pueden optimizar la concentración, reducir la ansiedad ante situaciones de aprendizaje y evaluación, dirigen la atención; a diferencia de éstas, las estrategias de aprendizaje son las que se usan para que los alumnos operen directamente sobre los contenidos curriculares (Dansereau, 1995: 77).

Las estrategias docentes orientan las intervenciones por medio de estrategias y métodos que propician un aprendizaje intencionado, reflexivo, que es el vínculo entre las relaciones y la comunicación del docente y de los alumnos.

El término “estrategia” se emplea cada vez con mayor frecuencia y a pesar de sus múltiples interpretaciones, en este documento se presenta como la manera en la que el docente favorece el aprendizaje, de manera reflexiva, consciente; de acciones y procedimientos que lo conduzcan hacia un propósito específico.

Dentro de lo que realiza el docente, parte de la necesidad de crear ambientes de aprendizaje; es necesario decir que usa estrategias de apoyo como el canto, el uso de ejemplos, anécdotas, consejos, felicitaciones y elogios, mientras que las estrategias de aprendizaje son: el uso de cartillas, el trabajo individual en el cuaderno de

los niños y las estrategias de lectura partiendo de un relato.

Las estrategias que usa el docente parten de su necesidad e intención de que los niños aprendan; sin embargo, el uso de anécdotas, consejos y felicitación con un enfoque positivo las usa mayoritariamente como él mismo comenta:

Creo que los niños deben estar en un ambiente agradable, además de que las emociones que sienten son determinantes en su desarrollo, si ellos no se sienten bien pues sencillamente no van a aprender; a mí me parece de suma importancia que los maestros sean un medio para que los niños sepan que hay más formas de ver la vida (Ed01-151016).

Por otra parte, la reflexión de la práctica profesional es un elemento necesario e indispensable para poder avanzar en la mejora continua; el docente, a pesar de estar implementando estrategias nuevas siempre hace reflexión de sus acciones y de lo que propicia que los alumnos pierdan la atención:

Yo estoy revisándome hasta personalmente qué de mí está haciendo que los chicos estén en el barullo todo el tiempo, ¿qué de mí? ¿Qué de mí como profesor propicia esa parte? ¿Por qué? Porque yo puedo, comparándome con otros maestros, entrar a sus salones y están mudos, y eso creo que estoy en una revisión ahorita personal de esto de: ¿soy permisivo en ciertas cosas? O no sé, necesito encontrar cosas de mí que esté detonando (Ed01-151016).

El docente expresa que es necesaria la reflexión acerca de lo que se hace. ¿Cómo se hace? Y qué o cuáles de sus características personales da por resultado la manera de conducir el trabajo; por tanto, es necesario que se avance en el reconocimiento del docente como un ser humano con una carga emocional y psicológica que al llegar a grupo está inmerso en un micro mundo del que él es parte y trabajar consigo mismo puede traer grandes ventajas en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Esta reflexión que realiza el docente lo lleva a tener una relación buena con la comunidad escolar, es empático y pone en juego las cualidades y habilidades sociales en todo momento, gran parte del éxito del docente se debe a dichas

cualidades. “Debería reconocerse que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador” (UNESCO, 1996: 9).

Las cualidades humanas y el desarrollo emocional en el docente crean un ambiente de cercanía y acompañamiento en su grupo, al mismo tiempo que el maestro es quien está renovándose permanentemente y trabajando en la parte personal:

Yo mejoro como docente, es a partir de mis esfuerzos personales fuera del aula, para renovarme emocionalmente, muy importante para mí, básico para mi mejora como profesor, involucro los materiales con los recursos que hay y conseguiré otros por fuera como pueda para traerlos; los padres de familia y externos se involucran al hacerles saber qué es lo que necesito (mediante el grupo de WhatsApp), citando a los papás ante necesidades específicas, sin interrumpir el horario de clases (Ed01-151016).

Un docente que está comprometido con el desarrollo emocional de los niños es un docente que se compromete con su propio desarrollo, con la mejora personal que lo hacen ser un mejor maestro, un humano empático con errores y virtudes que engrandece la profesión, un ser humano que aprende de los estudiantes al mismo tiempo que enseña.

Por último, se cierra este apartado citando al propio Alfredo con una frase de su libro *Familia pensante, familia feliz*.

Un maestro no puede jamás limitarse a lo que le piden que haga. Como líder debe correr y provocar que sus alumnos vayan detrás de él. Debe ser vanguardista, estar al tanto de los últimos acontecimientos, poseer amplia cultura con la que pueda dar y guiar a sus estudiantes. También debe cultivar la personalidad y llevar a cabo proyectos que no necesariamente le paga la institución. Es sensible a las necesidades de sus chicos [...] un maestro no se valora a sí mismo en su labor por la cantidad de trabajo dejado a sus alumnos, sino por la curiosidad y el deseo que despierta de seguir aprendiendo (Reyes, 2014: 91).

¿Qué es lo que hace a Alfredo exitoso? Además de que tiene sed de aprender, es psicólogo, ha participado en proyectos al servicio de la comunidad y tiene por pasión escribir; es un ser humano lleno de cualidades que lleva al aula; la descripción perfecta del docente la hace él mismo en su libro antes mencionado, esta descripción es la representación de sí mismo de lo que hace en el aula y del concepto que tiene de la educación.

La educación se transformará en el momento que se asuma la responsabilidad de los docentes en la mejora y se pueda ver que un educador forma en las relaciones, pues la educación es un proceso de circularidad que permite que se aprenda al mismo tiempo que se enseña.

Tratar de comprender la educación en su totalidad es un proceso complejo e inacabable; el camino que ha recorrido el docente de este caso ha sido difícil, se ha encontrado con distintos retos y problemáticas que se presentan a continuación.

*Retos y problemáticas en la labor docente.* En este subapartado se intenta recuperar los retos y todas las problemáticas que ha enfrentado el maestro Alfredo. La falta de docentes, la gran cantidad de alumnos por grupo y la falta de compromiso con la calidad. El docente expresa que trabajar en un colegio es muy distinto a enfrentarse a la realidad de la educación pública, debido a la falta de recursos, materiales, infraestructura y calidad que se les debe dar a los alumnos. Esto lo expresa de la siguiente manera:

Una limitante tremenda que le veo a la educación es la cantidad de niños, en el colegio tengo 20, 12, donde puedo ver con detalle cada uno, aquí tengo 42 y quisiera atender con detalle a los más necesitados, que son muchos; entonces es una limitante el número, que ahora volvemos a lo mismo: la saturación. Sí, SEP te dice calidad, sí, pero no mandan a los maestros, según íbamos a tener tres primeros no sólo dos, pues atiborren grupos, ¿no?, “uno más, uno más, échenle”, entonces ¿dónde está calidad? No hay calidad, va a depender de la calidad de maestro que tú eres (Ed01-151016).

*La burocracia y la carga administrativa.* El docente piensa que los avances y resultados que se van dando al aplicar estrategias de mejora en el aula, se ven reflejadas en el momento y se realiza la adecuación en la planeación; sin embargo, cuando se debe dar evidencia de lo que sucede, a veces

resulta desgastante y puede propiciar que se realice por cumplir y no con la intención de la mejora.

Cuando se establece la forma de comunicación de los resultados, se hace en los CTE, pero durante la fase de ejecución de mejora en la ruta las adecuaciones son en el aula y los haces de inmediato es muy desgastante hacer todo eso administrativo y burocrático cuando la realidad te demanda algo más en el aula, que sólo presentar los avances en los CTE (Ed01-151016).

*La desvinculación del plan de estudio con los programas y los libros de texto.* La falta de coherencia entre el plan de estudio, los programas, los libros de texto y la realidad educativa es una problemática debido a que el programa enuncia aprendizajes esperados que debieran tener en primer grado, sin embargo no se cuenta con ellos; la comunidad escolar y el contexto poco favorable no permite que los niños avancen, además de que lo que se presenta en los libros de texto está desvinculado de los programas y los libros.

Por ejemplo, es una incongruencia este el plan y programa de la SEP, el oficial te presenta que los niños cuando entran a primero ya deben de saber leer o por lo menos te presentan los contenidos pensando en que el niño ya sabe leer, y se me hace una incongruencia. Pero también existe no sé si legalmente de que tienes primero y segundo para saber leer; ¿entonces?, ni siquiera en los planes y programas te esquematizan qué letras empezar a manejar, como afirmar, está muy cómo debe de saber ya el niño a leer cuando entra a primero o por fin, entonces yo tengo que adecuarlo; debería estar establecido para saber qué es lo que se debe aprender desde las propias adecuaciones (Ed01-151016).

*Los problemas sociales que se reflejan en las aulas.* La sociedad actual tiene problemáticas que afectan la educación y el desarrollo de los niños; los padres de familia, en el afán de educar de forma distinta no han establecido límites que en la escuela ha creado conflictos no sólo en el aula sino en las relaciones sociales, la convivencia y la armonía en sociedad.

Hay chicos que carecen de hábitos, hábitos de trabajo, que no tienen idea ni qué es eso, porque probablemente en casa o anteriormente no saben ni valoran para qué es el aprendizaje, porque quizá ellos no lo tienen en casa

y si los tienen quién sabe cómo es que sucedió; entonces, una problemática es la falta de hábitos en el trabajo, otra la falta de ciertas habilidades que no se han desarrollado y que tengo que trabajar en eso, sí, y otra lo que yo llamara cuestión hasta persona (Ed01-151016).

*La desigualdad de oportunidades.* La escuela tiene el reto de atender a la diversidad con la intención de lograr el máximo logro de aprendizaje por parte de todo el alumnado; sin embargo, el docente expresa que es complicado ya que los planes y programas normalizan, y la comunidad no ve cuál es el sentido de la escuela:

Es complicado, me brincan muchas cosas, ojalá fuera ser capaz de personalizar, como en muchos casos, hay niños que avanzan solos pero otros niños no hay avances, quién sabe que se entienda por escuela, pero ya en la hora de la práctica [...] uno podría remitirse a la casa, ¿no? ¿Realmente les importa la escuela? ¿Qué es la escuela para los papás? ¿Que el niño aprenda? Son enigmas que tengo en casos de chicos específicos porque la escuela es normalizadora, ¿porque atiende a los normales? Pero se le escapan los que necesitan apoyo. ¿Cómo yo me voy a atender a extremos? (Ed01-151016).

Un clima de trabajo poco favorable. Ausencia de trabajo en equipo. El equipo de docentes de la escuela carece de un trabajo en equipo, son un grupo aislado que no comparte metas, les cuesta trabajo aceptar ayuda e involucrarse en el trabajo que favorezca el aprendizaje de los niños.

El trabajo que pudiera hacerse en equipo no se realiza, ya que se divide a veces por facciones según la familiaridad o amistades que se tengan, o sea, hay grupos en los cuales, por ejemplo yo te puedo decir yo colaboro con la maestra Rosa y creo que nos entendemos en muchas cosas, o con la maestra Samia o Dirección, también hacemos buen equipo en muchas cosas o con las “dos Lauras”, pero de ahí en fuera cada quién navega según lo que quiere, puede y le toca (Ed01-151016).

Todas estas problemáticas que se presentaron con anterioridad son de la realidad educativa en la que el docente se desarrolla, es necesario decir que si se busca construir la escuela que todos queremos, se debe trabajar por lograr tener las características de una escuela efectiva:

[...] liderazgo profesional, visión y objetivos compartidos, ambientes de aprendizaje, la enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar, enseñanza con propósito, reforzamiento positivo, seguimiento de avances, derechos y responsabilidades de los alumnos, colaboración escuela-hogar y una organización para el aprendizaje (Sammons, 1998: 27).

Con estas características se puede ir avanzando al construir una escuela abierta al cambio y con altas expectativas en la mejora escolar; para que los docentes sean los mejores profesionales deben tener la característica fundamental de luchar por obtener mejores resultados y no dejar de aprender; de cualquier fuente que encuentren, el docente debe concebirse como un eterno estudiante.

En el siguiente apartado se presentan los hallazgos y las conclusiones, al mismo tiempo que se enuncian los retos de la educación y las estrategias innovadoras.

### *Hallazgos*

En consecuencia, se presentan los hallazgos y las conclusiones a las que se llegaron en este seguimiento del caso. Es necesario destacar que lo aquí presentado es sólo el inicio de un largo camino que falta por recorrer, ya que abordar el éxito y las prácticas exitosas como seguimiento a lo que hacen los docentes en el aula es un amplio campo de investigación.

Es necesario recordar las preguntas que condujeron dicho estudio para dar foco a las conclusiones y hallazgos; si se retoman dichos cuestionamientos se puede clarificar que al intentar responder: ¿cuáles y qué características representan la práctica que hace a Alfredo un docente exitoso? Se puede decir que de entrada es un docente reflexivo, comprometido y que ama su profesión; la actitud del maestro es pieza clave para que sea un docente exitoso. Para iniciar y hacer un recuento del caso, en esta primaria hay un líder que asumió el cargo de dirección por examen de oposición y ahora se encuentra en la escuela con una visión distinta de lo que la educación debe darle a los niños; el líder de una escuela es pieza indispensable para que se dé el éxito o fracaso de una institución; el papel del director es determinante para el éxito o fracaso de

la dinámica escolar; es así como este líder motiva y conduce la práctica de los demás docentes.

La dinámica de cambio se da cuando un docente o directivo está comprometido, apoya y comparte elementos que pueden ser favorables para la transformación de la escuela como centro educativo y formativo.

El maestro Alfredo, por su parte, tiene disposición y una actitud de mejora continua, está abierto a la retroalimentación y a las nuevas formas de trabajo en el aula, está comprometido con su labor social en el arte de educar. Siempre está dispuesto a aprender y mejorar, comparte el conocimiento con los demás, reflexiona acerca de su práctica y colabora en equipo, está abierto al cambio y considera las opiniones del otro.

Dentro del CTE se muestra abierto y comprometido durante todas las sesiones, es activo y siempre motivando al colectivo hacia la mejora continua y el trabajo en equipo. Está comprometido con el trabajo colaborativo y con el aprendizaje de los niños, al mismo tiempo que propone que se realice un trabajo en la misma dirección, con un fin común: la educación y la mejora de los aprendizajes. Por lo tanto, la educación escolar está fuertemente condicionada por lo que para el docente representa educar, y los retos que asume como docente y agente social.

Cuando se habla de los retos que la escuela debe vencer, un hecho que salta a la luz es la preparación docente; los maestros deben crear ambientes de aprendizaje profesional y Alfredo es un docente que está comprometido con la mejora de la práctica y “ser mejor persona”; cuando tiene la oportunidad trata de compartir con el grupo experiencias de su propia práctica que ha tenido como terapeuta, como docente y como servidor comunitario, al mismo tiempo que para él la lectura y la escritura son parte de sus pasatiempos preferidos y han creado en él un aprendizaje permanente que le ha permitido aprender a aprender.

Cuando se dan intervenciones en el CTE, el maestro interviene siempre con una sonrisa y una actitud positiva. Su actitud es optimista y positiva, es un agente de cambio y se asume como un ser que se forma cotidianamente. Se pudiera decir que las características antes descritas son condiciones esenciales para que el docente focalice su práctica en la implementación del cu-

rrículo, el logro de los aprendizajes, la transformación de la práctica y el desarrollo emocional.

Si se retoma la pregunta de ¿cuál es la forma en la que lleva a cabo su práctica exitosa? Se puede decir que para él es importante la reflexión, la colaboración y la actitud positiva. Dar y recibir ayuda no implica incompetencia, es parte de la mejora sostenida; recibir apoyo de los colegas y comunicarse, establecer lazos de ayuda y redes educativas permite a un colectivo asumir el reto de la mejora sostenido en beneficio del aprendizaje en los niños.

El maestro tiene disposición y una actitud de mejora continua, está abierto a la retroalimentación y a las nuevas formas de trabajo en el aula, está comprometido con su labor social en el arte de educar. Siempre está dispuesto a aprender y mejorar, comparte el conocimiento con los demás, reflexiona acerca de su práctica y colabora en equipo, está abierto al cambio y considera las opiniones del otro. La práctica de Alfredo se caracteriza por iniciar con la preparación profesional, ya que el docente antes que nada investiga y se basa en la teoría, en lo que existe, lo que ha funcionado o lo que ya se ha hecho, realiza una búsqueda y análisis detallado antes de llevarlo al aula.

Considera a la práctica docente como una práctica humana, el profesor ante todo es un ser humano; por lo tanto, la práctica docente es una práctica humana. Cuando se intenta entender que el docente es un individuo con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones, imperfecciones, se adquiere un carácter particular que incluye las propias construcciones del docente para comprender lo que hace desde su historia de vida y experiencias previas; en este sentido, la formación inicial de Alfredo (Licenciatura en Psicología) ha hecho de él un formador; como él se describe: “un formador que está siendo formado a su vez”.

Por otra parte se puede decir que se compromete con la comunidad escolar, tiene un alto grado de compromiso social, ya que se preocupa porque los padres estén al tanto de lo que sucede en el aula y también se involucra con la comunidad, pues intenta traerla al aula para vincularla con proyectos y trabajo con los alumnos; se asume como un líder comunitario, ayuda y está involucrado en las actividades que favorecen la

convivencia escolar y el clima agradable, además de tener una relación amable, cálida y cercana con los padres de familia.

Cuando se intentan rescatar, ¿cuáles son las condiciones específicas y qué estrategias ha implementado para lograr efectos educativos exitosos? Se puede decir que se intenta avanzar hacia una escuela eficaz; el docente del presente caso se involucra en la comunidad e intenta favorecer a los niños independientemente de las condiciones en las que se encuentren. Éstas y otras estrategias que se han presentado con anterioridad hacen del maestro Alfredo un docente exitoso, no sin destacar que el éxito es un concepto de percepción y construcción personal; sin embargo, los rasgos que aquí se muestran hacen que el maestro logre los aprendizajes y sea un docente admirado por sus autoridades y la comunidad educativa.

Los elogios y mensajes que el maestro da a los niños tienen la intención de motivarlos, hacerlos sentir bien y crear en ellos un autoconcepto sólido, el docente lo hace a lo largo de la jornada de clase en voz alta delante de los demás compañeros y esto propicia un ambiente de seguridad y confianza en los niños. El manejo de emociones que el docente realiza con los niños facilita que inicialmente reconozcan sus estados de ánimo y comiencen un trabajo emocional.

Por otra parte, la reflexión de la práctica profesional es un elemento necesario e indispensable para poder avanzar en la mejora continua; el docente, a pesar de estar implementando estrategias nuevas, siempre hace reflexión de sus acciones y de lo que propicia que los alumnos pierdan la atención o respondan de distintas maneras a lo que se les pide.

El docente expresa que es necesaria la reflexión acerca de lo que se hace, cómo se hace y de lo que tiene que ver de forma personal con el docente, ya que esto da por resultado la manera de conducir el trabajo; por tanto, es necesario que se avance en el reconocimiento del docente como un ser humano con una carga emocional y psicológica, que al llegar a grupo está inmerso en un micromundo del que él es parte y trabajar consigo mismo puede traer grandes ventajas en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Un docente que está comprometido con el desarrollo emocional de los niños es un docen-

te que se compromete con su propio desarrollo, con la mejora personal que lo hacen ser un mejor docente, un humano empático con errores y virtudes que engrandece la profesión docente, un ser humano que aprende de los estudiantes al mismo tiempo que enseña.

¿Cuáles han sido los obstáculos y las debilidades a las que se ha enfrentado? Si se intenta sintetizar acerca de los obstáculos y debilidades a los que se ha enfrentado, se puede decir que ello se agrupa en los siguientes ámbitos principalmente: el sistema educativo, la institución, la comunidad y la escuela.

Se puede decir que el sistema educativo tiene mucha burocracia y carga administrativa, en la que la ruta de mejora o la estrategia global de mejora se convierten en cargas administrativas y no en opciones de mejora, pues como lo manifiesta el docente “a veces resulta desgastante ya que se realiza por cumplir y no con la intención de la mejora la Institución” (Ed01-151016).

Por otra parte, la falta de docentes, la gran cantidad de alumnos por grupo y la falta de compromiso con la calidad hacen que el trabajo en el aula se convierta en un espacio estresante debido a las carencias y falta de apoyo a los docentes, la falta de reconocimiento y estímulo a los mismos los deja desprotegidos y expuestos ante la sociedad.

El docente expresa que trabajar en un colegio es muy distinto a enfrentarse a la realidad de la educación pública debido a la falta de recursos, materiales, infraestructura y calidad que se les debe dar a los alumnos.

La desvinculación del plan de estudio con los programas y los libros de texto, se puede decir es otra problemática a la que se ha enfrentado ya que están fuera de foco; cuando la realidad educativa es distinta debido al rezago, el programa enuncia aprendizajes esperados que debieran tener en primer grado; sin embargo, no se cuenta con ellos, la comunidad escolar y el contexto poco favorable no permite que los niños avancen, además de que lo que se presenta en los libros de texto está desvinculado de los programas y los libros.

Por otra parte, los problemas sociales tienen resonancia en el aula, ya que afectan la educación y el desarrollo de los niños; los padres de

familia, en el afán de educar de forma distinta, no han establecido límites, lo que en la escuela ha creado conflictos no sólo en el aula sino en las relaciones sociales, la convivencia y la armonía en sociedad.

Cuando el docente expresa la dificultad de un trabajo que parta de las necesidades ya que todo se estandariza, intenta explicar el reto de atender a la diversidad con la intención de lograr el máximo logro de aprendizaje por parte de todo el alumnado; sin embargo, el docente dice que es complicado ya que los planes y programas normalizan, y la comunidad no ve cuál es el sentido de la escuela; aunado a esto, existe un clima de trabajo poco favorable pues el equipo de docentes de la escuela carece de un trabajo en equipo, la mayoría de las veces se trabaja de forma aislada debido a que no se comparten metas. Por otra parte, los egos son obstáculo para aceptar ayuda e involucrarse en el trabajo que favorezca el aprendizaje de los niños.

Todas estas problemáticas que se presentaron con anterioridad son de la realidad educativa en la que el docente se desarrolla; es necesario decir que si se busca construir la escuela que todos queremos, se debe trabajar por lograr tener las características de una escuela efectiva, al construir una escuela abierta al cambio y con altas expectativas en la mejora escolar.

Para que los docentes sean mejores profesionales deben tener la característica fundamental de luchar por obtener mejores resultados y no dejar de aprender, de cualquier fuente que encuentre; el docente debe concebirse como un eterno estudiante. En el siguiente apartado se presentan las condiciones y estrategias del docente.

*Condiciones y estrategias de los docentes en sus diferentes funciones.* La estrategia exitosa del docente del caso es la actitud y la capacidad que tiene de aprender permanentemente, al mismo tiempo que su optimismo y necesidad intrínseca de mejora como persona y como docente son el motor que le brinda diariamente una nueva oportunidad de mejora.

El desarrollo emocional, las palabras positivas y los elogios que da a sus alumnos son estrategias de apoyo que le permiten incrementar la disposición de los alumnos por aprender. Tocar la guitarra y cantar favorece el aprendizaje, ya

que dispone a los niños al aprendizaje y la música tiene efecto positivo en ellos.

La motivación intrínseca que tiene el docente es el principal motor que lo conduce a realizar acciones en pro del aprendizaje de los niños.

Las condiciones que se presentan para que el docente sea así, además de sus rasgos de personalidad y una característica personal, tienen que ver con los de la directora del caso en cuestión, ya que presenta rasgos similares y coinciden en la concepción de lo que es un docente exitoso y en lo que la educación necesita en la actualidad para lograr los aprendizajes en los niños, que, si bien son importantes para ambos, expresan que lo más importante es formar niños felices.

Cuando un docente tiene metas en común con el colectivo docente y con el líder de la institución, se puede favorecer el desarrollo de estrategias que permitan transformar la práctica o generar iniciativas comunes para la mejora escolar.

*Retos y oportunidades de los profesionales de la educación exitosos y estrategias innovadoras de solución.* El reto que el docente tiene es luchar contra la adversidad y poner en juego la resiliencia para poder sobreponerse a pesar de las situaciones de adversidad que ha vivido y que le disgustan. El docente manifestó que no sabe si siga en el sistema público debido a la problemática a la que se enfrenta y que se mencionó con anterioridad, es necesario reiterar que él fue formado en el sistema privado y trabaja en el mismo. Por lo tanto, adaptarse a las condiciones de la escuela pública es un reto y dice adaptarse no en el afán de conformarse y permanecer, sino de conocer las condiciones y superarlas y trascender a pesar de ellas.

Por otra parte, el docente tiene pasión por su trabajo, independientemente de la remuneración económica que le da, el éxito para él es un proceso de mejora continua como persona y como profesional, pues expresa que nunca se está terminado como persona, ya que se está frecuentemente en construcción.

*Efectos educativos exitosos (aprendizaje).* El docente exitoso tiene efecto en el aprendizaje de los niños; aunque le cuesta trabajo el manejo de grupo, intenta implementar nuevas estrategias que favorezcan el aprendizaje; a pesar de que implementa un método antiguo y su práctica es mayoritariamente positiva, está abierto a la

retroalimentación e implementación de nuevas estrategias.

Usa estrategias de apoyo para favorecer el ambiente de aprendizaje al mismo tiempo que transmite a los niños una mirada apreciativa de la vida y da consejos y ejemplos de cómo enfrentarla con una mirada positiva. Estar comprometido con la comunidad ha permitido establecer una relación cercana con padres de familia, alfabetizar a la comunidad de padres de familia y crear una red de apoyo entre los padres y la escuela. Estar abierto a la retroalimentación y ver a la evaluación como oportunidad de crecimiento, permite que el docente busque nuevas estrategias y esté abierto al apoyo que puede recibir de cualquier actor educativo o externo.

*Sugerencias y directrices.* En el siguiente apartado se pretende abordar las directrices para fortalecer la práctica, mismas que han surgido de los hallazgos y conclusiones de esta investigación, al mismo tiempo que se presentan las pautas para favorecer los procesos de evaluación y los elementos favorecedores para la formación inicial y profesional de los docentes.

*Directrices innovadoras para el fortalecimiento de la práctica educativa.* El proceso de ingreso al servicio profesional docente debiera incluir un tiempo que fuese de formación en la práctica, es decir, en el aula de clases como un periodo de inducción que permita al docente caracterizar su práctica para detectar áreas de oportunidad y mejora para transformarla partiendo de su propio diagnóstico, al mismo tiempo que pueda tomar una ruta formativa dependiendo de las necesidades que tiene; esto aportaría un análisis de sí mismo en la realidad, al mismo tiempo de que se interviene oportunamente.

Por otro lado, se necesita que se trabaje en la tolerancia y actitud positiva de los docentes, ya que esta característica es el motor que permite se mejore; formarse desde una mirada apreciativa permitirá que los docentes puedan apoyar a sus alumnos desde la oportunidad y no desde los déficits, creando altas expectativas acerca de lo que sus alumnos pueden aprender, hacer y ser.

Formar a los formadores en relaciones es indispensable ya que la educación es un proceso de interacciones continuas; se requiere del apoyo de las ciencias de la educación para dar respuesta a las distintas problemáticas, al mismo

tiempo de que se necesita un acompañamiento psicológico a los docentes en servicio por medio de una tutoría o un espacio que les permita sentir el apoyo emocional que requieren; en este caso el docente cuenta con la preparación en psicología y puede manejar las emociones y formar en las mismas a los alumnos. Suena utópico decir que la formación debe ser un fin de la educación; sin embargo, se requiere en la actual sociedad ya que la actitud y la resiliencia son indispensables a lo largo de la vida. Favorecer la actitud positiva y el bienestar es una manera de tener maestros felices formando niños felices.

*Directrices innovadoras para la formación inicial y desarrollo profesional de los docentes.* Formar a los docentes es un reto que implica un re-aprendizaje de lo que es el maestro en la actualidad. Se requiere que la sociedad pueda visualizar a la profesión de educar como la forma en la que una sociedad puede transformarse; si se piensa que los educadores serán los líderes del futuro, que a su vez plasmarán a los nuevos líderes, se debe formar para que los futuros docentes sean personas que aprendan a aprender de forma constante y permanente, con un alto sentido crítico, que sean personas que se consideren alumnos permanentemente con hambre de aprendizaje y sed de transformación.

Un docente debe formarse principalmente como humano, debido a que las construcciones y la historia de vida que cada uno ha vivido determinan, en cierta parte, el tipo de docente en el que te conviertes.

El sentido de formación pudiera ir en distintas líneas de aprendizaje no de forma aislada sino interrelacionada entre sí: formación teórica, formación pragmática, formación física y formación emocional; estas áreas formativas aportan elementos a toda la formación del ser, el hacer, el saber y el ser que debe cobrar un sentido protagónico en la actualidad.

Formar a docentes debiera incluir un acompañamiento emocional permanente que apoye las situaciones adversas que vive el docente con la intención de ayudarlo a manejar sus emociones y el estrés o las problemáticas cotidianas con la intención de tener docentes felices en condiciones óptimas para formar.

Se debe formar a docentes que tengan vocación y pasión por lo que hacen, el proceso de

selección debiera incluir otros aspectos esenciales para cubrir el perfil, a su vez que a lo largo de la educación normal se debe favorecer y fomentar la investigación como una forma en la que se puede dar solución a los problemas escolares y sociales.

*Directrices para fortalecer los procesos de evaluación.* Cada docente tiene una práctica educativa donde confluyen las dimensiones de una forma muy particular y especial, así como cada sujeto tiene su propia trayectoria. En este sentido, la intención del INEE al evaluar a los profesores es una cuestión totalmente simplista, pues para evaluar la práctica educativa no es suficiente con aplicar un examen estandarizado de respuestas múltiples tipo Ceneval, o solicitar algunas evidencias de aprendizaje, esto sería como querer describir el universo a partir de unos vistazos con binoculares al espacio.

La evaluación implica más áreas que son poco vistas, como la formación del docente, que queda de lado. Los docentes que cuentan con maestría y doctorado y que han trabajado por su profesionalización, están en las aulas resolviendo conflictos y problemáticas micro, cuando se pudieran aprovechar los conocimientos de éstos para dar solución a las problemáticas regionales o estatales.

Sería importante destacar que, para la promoción a cualquier cargo, sería sustancial privilegiar a los docentes que tienen posgrados, y dar relevancia a la investigación como herramienta para la transformación educativa.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: SEP, Col. Biblioteca para la actualización docente.
- Camarillo, J. (2006). Factores de éxito/fracaso en la implementación del proyecto de la gestión en la escuela primaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pp. 84-107.
- Coneval. (2010). Recuperado enero 10, 2016, de coneval.org.mx: www.coneval.org
- Dansereau, F. (1995). Learning strategy research. *Thinking and learning skills*, pp. 2-66.

- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Murillo, J. (2005). La eficacia como pregunta. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, pp. 677-686.
- . (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Santiago: UNESCO.
- Murillo, J., y Krishesky, G. (2014). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE*, pp. 69-102.
- Murillo Torrecilla, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, pp. 319-360.
- Pajares, M. (1992). Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, pp. 1-35.
- Richardson, V. (1994). Conducting and research on practice. *Educational Researcher*, pp. 5-9.
- Sammons, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. México: SEP.
- Sancho Gil, J. (2010). ¿En qué direcciones se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos años? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, pp. 1093-1145.
- Secretaría de Desarrollo Social. (2006). Recuperado enero 10, 2016, de [sedesol.gob.mx](http://sedesol.gob.mx): 2006-2012. [sedesol.gob.mx](http://sedesol.gob.mx)
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudio*. México: SEP.
- UNESCO. (1996). *Recomendación relativa a la situación del personal docente*.
- Vázquez, M. I. (2007). La metodología de casos: Perspectivas de abordaje. *Gestión educativa en acción. La metodología de casos*. Montevideo: Universidad ORT Uruguay-Instituto de Educación.
- Yin, R. (2009). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.

### 1.2.1B. Docente Rossa Flores Muñoz

#### Guillermo Ahumada Camacho

El caso que a continuación se presenta es de una docente que reúne los requisitos que se marcaron como necesarios para este proceso de investigación, es decir, que sea una maestra que accedió a laborar en el sistema educativo por medio del examen de oposición, y que además es considerada como una docente que cuenta con el prestigio de ser señalada, o recomendada, como una persona que tiene éxito en la función que se le ha asignado: la educación de los niños desde su

aula de clases. Para esta última peculiaridad fue necesario tomar en cuenta varios factores, que determinaron una serie de instrumentos que facilitaron la recolección de datos en campo, estos datos luego se convirtieron en saberes empíricos que coadyuvaran a dicha determinación, del tal forma que se tuvo que dar una triangulación de dichos saberes para conocer qué es aquello que hace que un docente frente a grupo logre alcanzar el éxito en su quehacer cotidiano.

Así, un colega del docente y su jefe inmediato, es decir el director del centro escolar, son quienes recomendaron al maestro como caso exitoso, aportando información con base a través de una entrevista en la que se tomaron en cuenta cuatro dimensiones, la primera refiere el desempeño profesional y el dominio del currículo; la segunda dimensión fue dirigida al aspecto de la formación profesional, la tercera abarcaba aspectos de la dimensión laboral, mientras que la última estuvo centrada en elementos de tipo actitudinal. Estas entrevistas aportaron datos respecto a elementos tales como el dominio de los contenidos curriculares por parte del docente, la organización en el aula o cómo genera situaciones de aprendizaje y qué estrategias utiliza en ellas; también se habló de la formación y la disposición al estudio que se tiene en el maestro, si éste se apega a la normalidad mínima que debe cumplir, cómo es su relación con el resto de sus compañeros y la colaboración que tiene en colectivo, entre otros.

Un primer indicio del éxito del docente lo refieren sus colegas y superiores, pero además también se logró encontrar evidencia de la forma en que desarrolla su práctica educativa, mediante el seguimiento a la misma. Se dio la oportunidad de conocer cómo se daban en la práctica aquellas cualidades que los recomendantes hicieron patentes respecto al sujeto de investigación y qué es lo que refieren como innovador, se puso de manifiesto el liderazgo que ejerce tanto en su aula de clases como en los trabajos en colegiado y la forma en la que logra involucrar a la comunidad educativa, los padres de familia del grupo que atiende, para el caso, en la participación para con la escuela y para con la educación de sus hijos, a saber, dos cosas que son diametralmente diferentes.

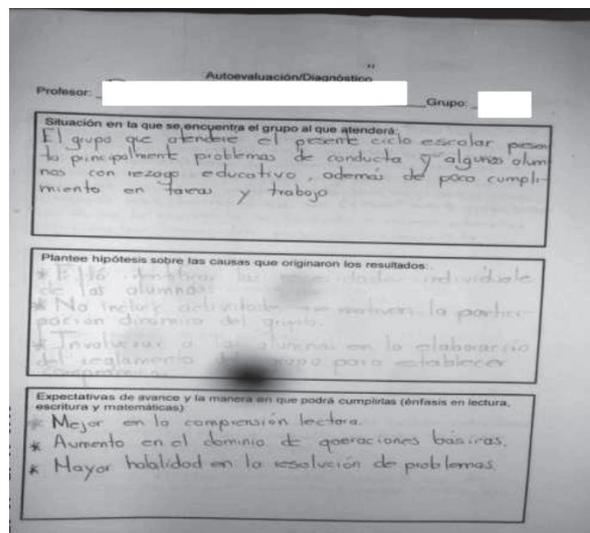
La evidencia recabada por todos los instrumentos y su posterior análisis, sistematización y triangulación ha conseguido que se puedan hacer visibles todos los elementos que un docente debe considerar cuando su trabajo deba ser tratado como exitoso; en el caso que se investigó se confirmó que el encontrar este punto implica trabajar en el aula, con el colectivo docente, apoyar en las tareas globales de la institución, generar buenos ambientes de trabajo y mejores espacios educativos. Es decir, el trabajo de la docente en cuestión es uno que abarca muchos más aspectos de los que sólo el aula puede suponer, pero además entiende que todo el cúmulo de actividades y la diversidad de trabajo que implica el ejercicio de la docencia son elementos que no se pueden ni ver, ni trabajar, ni entender de una manera aislada.

*Qué lo hace ser un caso exitoso.* Una de las características que se encuentran en el sujeto de investigación que le da el carácter de exitoso, es la forma en la que conjuga las diversas variables que supone una práctica docente. “La estructura de la práctica obedece a múltiples determinantes, tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los docentes, de los medios y las condiciones físicas existentes, etc.” (Campos, 2011: 24). Todos estos elementos se entremezclan para dar rostro al trabajo propio del docente frente a grupo; entre ellos, la capacidad de poder concluir un periodo o ciclo escolar con un considerable aumento en el logro académico de los estudiantes es sin lugar a duda el primer indicio de tener éxito.

Cómo gesta nuestro sujeto de investigación todo este proceso, tiene algunos rasgos significativos, que fueron considerados por aportar evidencias contundentes a la investigación y documentación de su práctica.<sup>1</sup>

1. En todo documento que aparecerá a lo largo de la investigación se cuidó el hecho de testar los datos particulares del plantel, grado y grupo, nombre de docentes o alumnos, así como cualquier otro dato que pudiera comprometer la discrecionalidad de la investigación y/o atentara contra las leyes vigentes de protección de datos personales.

**Ilustración 17**  
Autoevaluación diagnóstica



Uno de los primeros elementos que la docente incorpora a su práctica es la evaluación diagnóstica, que como su nombre lo dice, es empleada por el sujeto de investigación para conocer cuál es el proceso de aprendizaje con el que cuentan los alumnos que habrá de trabajar. Es un instrumento que consta de tres apartados plenamente identificados; en el primero describe la situación que se tiene en el grupo, en el segundo se formulan las hipótesis bajo las cuales se cree que se tienen esas condiciones, y por último concentra las expectativas que se tienen respecto al grupo, poniendo énfasis en lengua y razonamiento matemático.

Éste es un primer trabajo que se da de manera individual por el docente; sin embargo, formará parte de uno más extenso que da cuenta de la ruta de mejora que emprenderá la escuela, y aunque éste es un trabajo que se da en colectivo durante las sesiones de los Consejos Técnicos Escolares, trata de integrar las propuestas particulares de cada grupo para integrar una global, transversal y que dé cabida a todas las inquietudes y expresiones del centro escolar.

Con este primer ejercicio se intenta clarificar cuáles son aquellas cosas en las que la escuela debe enfocar de inmediato sus prioridades, es la que define la gran estrategia global de trabajo durante el ciclo escolar y que marcará la pauta para determinar el rumbo que tomarán los esfuerzos que como colectivo emprendan. Es un

instrumento que se lleva a cabo de manera coordinada por quien ejerce la dirección del centro escolar, pero en el que se escuchan las voces de todos quienes en la escuela participan; se trata de un esfuerzo inicial por clarificar qué es lo que se debe atender y cómo se pretende que sea atendido. Podría decirse que la ruta de mejora es para la escuela el diagnóstico general de sus necesidades y en el que todos tienen la oportunidad de participar de manera directa; está también un elemento que, al fomentar la incorporación de los docentes puede lograr un mayor compromiso y sinergias para con la institución y los cambios que en ella se pretendan establecer.

Estas tres imágenes ilustran cómo se integra la estrategia global para la mejora, se lleva a cabo a partir de la detección de las prioridades que la escuela considera son aquellas que deberá atender con mayor urgencia y a las que habrá que destinar estrategias y esfuerzos especiales; incluye los problemas, objetivos, metas y acciones que envuelve las estrategias; analizan diversos aspectos desde los avances y fortalezas con los que cuenta la escuela así como los retos que ellos significan, para concluir con el aval de todos y cada uno de los docentes implicados.

La importancia de mostrar los tres documentos previos resalta porque ayuda a poner de manifiesto cómo es que el docente, desde su aula, ayuda y abona a la creación de un trabajo colectivo, que tiene como fin el crear una visión compartida que ayude a realizar propuestas

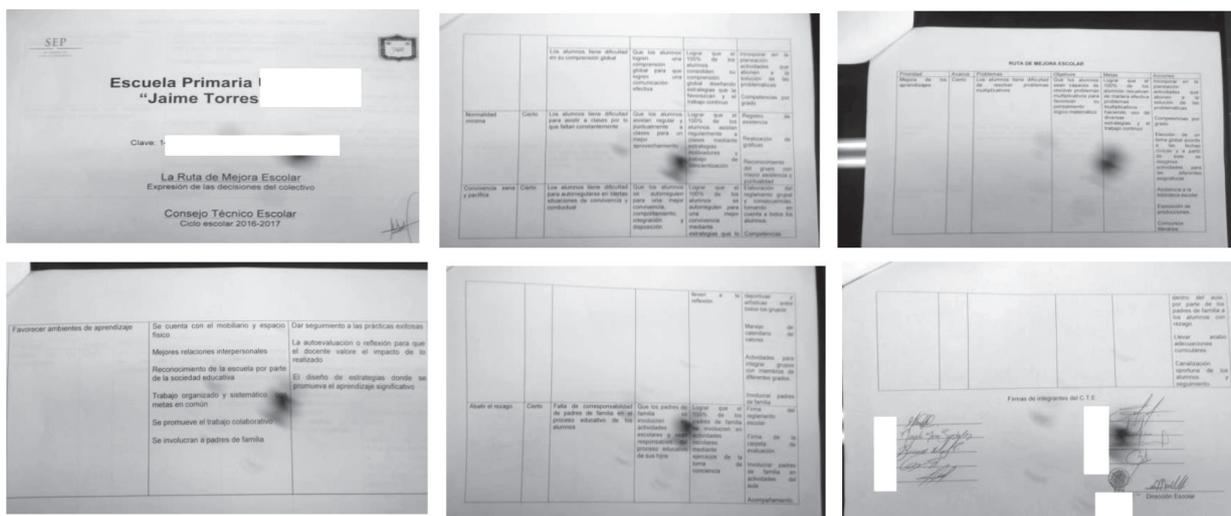
transversales que impacten en todos los grados que atiende el centro educativo, hace visible la importancia que el sujeto de investigación le da al trabajo colegiado y brinda elementos de cómo es posible crear situaciones favorables para los aprendizajes.

Unificando los elementos que se consideran como un caso exitoso, el docente inicia con un proceso de evaluación que le aporte elementos de cuáles han de ser las prioridades que deberá atender en su aula de clases, mismo que le facilita su participación en el trabajo colegiado para la determinación de las necesidades globales que la escuela tiene que atender; al mismo tiempo y gracias al liderazgo que demuestran en su aula y en colaboración con el colectivo escolar, logra determinar las estrategias que se deberán hacer, esto es: el cómo atender las necesidades de manera que se impacte a todo los grupos y grados de la escuela.

### El contexto

La escuela se encuentra ubicada en Guadalajara, Jalisco, en el norponiente de la ciudad, en la colonia Infonavit Estadio, comparte el terreno con un pequeño parque público; se encuentra rodeada de edificios habitacionales de departamentos, en general son de cuatro niveles y cada nivel cuenta con cuatro departamentos; la escuela está compuesta por una estructura física de dos plantas que alberga en la parte baja las oficinas

**Ilustración 18**  
Ruta de mejora



de la dirección escolar, algunas aulas y los baños del plantel; en la parte alta se encuentran los salones y la biblioteca. Cuenta con los servicios básicos de infraestructura, aunque al momento de la realización de este proyecto los baños se encontraban siendo intervenidos para efectuarles algunas reparaciones (DCD-051016).<sup>2</sup>

La escuela se desempeña en el turno matutino,<sup>3</sup> aunque en el turno vespertino las instalaciones son utilizadas por otra institución; atiende al nivel educativo de primaria, cuenta con una matrícula de 259 niños, el tipo de es de sostenimiento público y cuenta con una plantilla docente de nueve maestros en un entorno urbano. Dentro del índice de marginación urbana se encuentra catalogada como -0.88 lo que la coloca como una escuela ubicada dentro de una zona con un grado de marginación urbana 4, que es considerado como bajo. Las colonias a las que la escuela presta el servicio educativo son: Ricardo Flores Magón, San Patricio y La Joya.

Dentro del área geográfica donde la escuela tiene influencia, se identifican los siguientes tipos de hogares: 69.6% son hogares con jefatura masculina, mientras que el resto corresponden a hogares donde existe una jefatura femenina, en el caso de los que cuentan con una jefatura masculina el porcentaje de aquellos menores a los 30

años de edad es de 10.5% mientras que los de jefatura femenina menor a dicha edad es de 7.7%, pero contrasta con el alto porcentaje de los hogares donde la jefatura es de personas arriba de los 60 años, donde los jefes de familia ocupan 30%, mientras que las jefas se encuentran en el 40.3%; en el resto de los hogares la jefatura la ejercen personas de 30 a 59 años de vida.

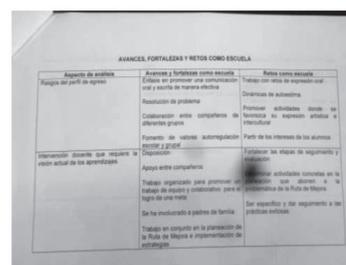
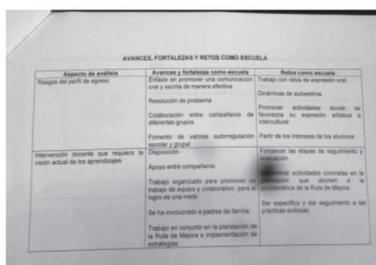
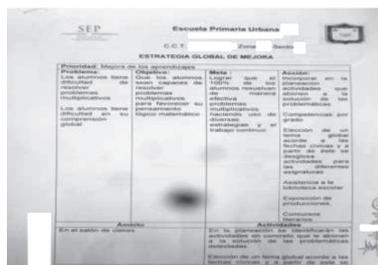
El porcentaje de población soltera es 40.9% de la población en estas condiciones después de los 12 años, por un 47% de quienes se encuentran casados o unidos, el resto lo estuvo en algún momento. La población que es derechohabiente en servicios de salud se sitúa en 63.2%, la población económicamente activa es de 57.9%, con un 44% de población femenina, 94% de esta población se encuentra ocupada, el 4.1% no tiene la secundaria terminada, aunque sólo 29.7% aprobó cuando menos un grado de educación profesional.

Sólo el 1.97% de la población es analfabeta, pero el 28.1% de la población de 15 años o más no cuenta con la educación básica completa, mientras que el 21.3% cuenta con al menos un grado de educación media superior cursado, por 25.7% que cursó al menos uno de educación superior. El grado de rezago social que se le atribuye al contexto de las escuela es considerado como medio; cuenta con un promedio de 61.23% de personas entre 15 a 24 años que no acuden a la escuela; en la colonia donde se encuentra enclavada la escuela existen un total de 542 viviendas, en las que habitan un total de 2,153 personas; de éstas, 11.31% cuentan con la edad idónea para cursar la educación primaria, obteniendo una cobertura del 100% en la matrícula.

El salón de clases se encuentra ubicado en la parte superior del edificio, es el último en el sentido de oriente a poniente, en él toman clases un total de 35 niños, que son acomodados en me-

2. Codificación de elaboración propia referente a las notas de diario de campo, donde D significa diario, C campo y D refiere al director sujeto de investigación; los números que continúan indican la fecha en la que se llevó a cabo bajo el formato: día, mes, año. Es de resaltar que el contexto general de la escuela se obtiene de una visita al director escolar, mientras que el del aula en una visita al docente, dos trabajos diferentes que aparecerán claramente identificados con las codificaciones que se señalan.
3. Toda la información que se presenta a partir de este momento fue obtenida de la página: [www.websire.INEE.edu.mx/geoportall](http://www.websire.INEE.edu.mx/geoportall)

### Ilustración 19 Estrategia global



sas dobles con sillas individuales; aquellos niños que requieren de mayor atención son sentados al frente, lo más cercano al lugar donde se ubica el docente, mientras que aquellos que muestran un mayor avance son ubicados en la parte posterior del salón, aunque en ocasiones existe una mezcla entre niños con mayor y menor aprovechamiento escolar para generar un apoyo y aprendizaje entre pares; salvo esta distinción, no se observa que exista otro parámetro para el acomodo de los estudiantes.

El salón es de aproximadamente ocho por cinco metros, lo que representa un total aproximado a los 40 metros cuadrados, cuenta con las mesas y sillas suficientes para todos los niños que deben permanecer en el aula de clases, hay también un escritorio y diversos archiveros para el trabajo docente y de almacenamiento de los niños; todos los archivos se encuentran bajo llave, pues algunos pertenecen al turno matutino, mientras que otros al vespertino. Las condiciones físicas en general son aceptables, las ventanas cuentan con todos sus vidrios y sus respectivas cortinas, la luz natural que entra por las mañanas parece ideal, y la artificial con la que cuenta es suficiente ya que todas las lámparas estaban debidamente equipadas con los focos que corresponde; no cuenta con vigas, cables, vidrios u otros elementos que puedan poner en riesgo la seguridad de los niños (DCd-090916).<sup>4</sup>

Otro elemento contextual que resulta imprescindible describir es aquel que tiene que ver con el docente como parte de éste, ya que es el mismo quien al final de cuentas está directamente involucrado con los aprendizajes de los estudiantes. De este modo, el sujeto de investigación se caracteriza por ser influenciado fuertemente por su madre, quien también se desempeñó como directora de escolar, es egresada de la Escuela Normal América, cuenta con una amplia experiencia en el servicio docente, pues ha traba-

jado como maestra sustituta desde hace mucho tiempo, incluso antes de culminar la licenciatura; la mayor parte de su carrera laboral la ha realizado en escuelas privadas, donde destaca en particular el colegio Anáhuac Garibaldi, institución en donde laboró por espacio de 14 años.

Dentro del servicio público educativo cuenta ya con nueve años de experiencia, los primeros siete de ellos en el municipio de El Salto, Jalisco; y ya cuenta con dos más en la institución educativa que hoy es motivo de estudio. Cuando tocó el turno de concursar por incorporarse al servicio público educativo, fue el segundo mejor promedio de todo el estado; es considerada como una maestra de una gran vocación que en verdad ama el trabajo de maestra y el aprendizaje que le dejan cada uno de sus alumnos.

Es importante destacar la importancia que el contexto tiene tanto en los aprendizajes esperados de los alumnos como en el éxito de la función directiva, pues como es sabido “se vuelve trascendental abordarla desde un enfoque ajustado a la realidad específica de la comunidad para así maximizar las posibilidades de éxito de cualquier emprendimiento de mejora” (Murillo y Krichesky, 2014: 81); factores como la familia, el ambiente escolar, las relaciones entre los alumnos, el ejercicio de roles de disciplina pueden llegar a afectar los esfuerzos que se destinan al cambio y mejora de los estudiantes. A manera de reflexión final para este apartado, cabe mencionar que ante un contexto adverso y condiciones educativas desfavorables, el éxito en la función docente lleva un doble mérito, el del esfuerzo en sí mismo desplegado, el del compromiso y superación, por el otro.

*El proceso de mejora: los factores contextuales y su impacto en el proceso de mejora y éxito docente.* Todo buen profesional requiere de una mejora constante y efectiva de su trabajo; generalmente estas mejoras se dan en dos sentidos: por los conocimientos adquiridos en la formación y la experiencia de la función, es decir, que se vuelve más competente en su rama cuando conoce aquellas variables que influyen directamente en ella, así como la magnitud de éstas y cuenta con la experiencia para poder dominarlas (Campos, 2011). De aquí surge el planteamiento de qué es aquello que ha de llevar a un docente a generar cambios para iniciar procesos de mejora y qué

4. Codificación de elaboración propia referente a las notas de diario de campo, donde D significa diario, C campo y d refiere al docente sujeto de investigación; los números que continúan indican la fecha en la que se llevó a cabo bajo el formato: día, mes, año. Es de resaltar que el contexto general de la escuela se obtiene de una visita al director escolar, mientras que el del aula en una vista al docente, dos trabajos diferentes que aparecerán claramente identificados con las codificaciones que se señalan.

relación guardan estas iniciativas con el éxito que busca alcanzar en su profesión.

Diseñar un proceso de mejora para una escuela implica una serie de elementos que se entrelazan y no pueden ser separados de forma simple; de entrada, determinar por qué se debe o quiere comenzar con un proceso de tal magnitud implicará cambios al interior de las aulas en distintos sentidos, algunos con los alumnos, tal vez con los padres de éstos, en las relaciones con los compañeros, etc. Conocer cuáles han sido los factores que llevaron al docente a cambiar, es un elemento que se pretende descubrir en este apartado en particular. Por lo tanto, y mediante una entrevista en profundidad, el docente expresó algunas de las consideraciones que, a su juicio, han venido a motivar estos cambios.

En primer momento partimos de una organización dirigida por la directora [...] esto favoreció que el trabajo se desarrollara de manera más organizada, y que, por lógica, tuviera un impacto en la comunidad escolar (Ed-031016).<sup>5</sup>

[...] la misma situación contextual, analizando [...] en el contexto de la escuela hablamos de altos índices de delincuencia, donde también hay muchas familias disfuncionales, entonces dentro de ese mismo contexto sería importante ver qué o cuál es el impacto que puede tener la escuela (Ed-031016).

[...] donde los padres de familia de alguna manera sean partícipes. [...] en total 35 alumnos en lista, de las cuales 27 familias son disfuncionales y por tanto el resto es una familia funcional (Ed-031016).

De inicio, el sujeto de investigación reconoce que uno de los factores que impulsa el cambio en la escuela es la forma en la que la autoridad educativa, el director del centro escolar para este caso, ha desarrollado sus actividades; sin embargo, concede especial importancia a los elementos de la comunidad que comprende la escuela y al involucramiento propio de las familias, dadas

las características de éstas. Estos elementos dan cuenta de dos rasgos significativos con los que la docente convive en la escuela: por un lado, la cultura propia de la institución, y por otro la cultura social en la que viven los niños, y son factores que se deben incluir en el trabajo docente exitoso. “Sería difícil entender ambos contextos por separado, ya que, aunque es cierto que han existido tendencias a promover la ruptura de los mismos, no es menos cierto que sería ilógica la existencia de una cultura escolar independiente o aislada de la cultura social” (Campos, 2011: 149).

Algunos otros factores que influyen en la mejora y que están íntimamente ligados al contexto de la escuela han sido también abordados en este apartado, pues, como lo sugiere la literatura: “Aunque en un proceso real de mejora son los centros los que han de diseñar su propio camino, sus objetivos, medios y actividades para conseguirlo siempre deberán ser coherentes con el contexto donde se encuentran” (Murillo, 2004: 344). Por lo tanto, conocer el involucramiento de las familias, los apoyos o recursos con los que cuentan y si existen agentes externos al aula tiene influencia sobre los cambios que el docente pretende llevar a cabo en su aula de clases.

Conocer la historia de cada niño, al conocer y diagnosticar lo que el niño enfrenta en casa, podemos decir [...] como crear dentro del aula un ambiente, que realmente es un ambiente de aprendizaje (Ed-031016).

[...] los padres de familia cuando ven que el maestro se compromete es su trabajo, responden [...] Pero yo en lo particular veo que los padres de familia se sienten satisfechos, son partícipes y les gusta eso (Ed-031016).

[...] es un apoyo que llegan y retiran, no se abona a lo que se tiene que abonar (Ed-031016).

[...] que tenemos que adaptarnos a esa manera, los padres de familia de organización apoyan [...] la comunidad se integra (Ed.031016).

El docente es consciente de que debe interiorizar en cada uno de los alumnos para conocer cuáles son los problemas, que aunque no del aula, afectarán en el rendimiento de cada uno de ellos y por consecuencia de su grupo; estas historias de vida resultan de vital importancia para

5. Codificación de elaboración propia que refiere a la entrevista, donde E significa entrevista, d al docente sujeto de investigación; los números que continúan indican la fecha en la que se llevo a cabo el formato: día, mes, año.

la creación de ambientes de aprendizaje propicios. La experiencia del docente en la escuela le ha demostrado que aun a pesar de las peculiaridades de las familias que requieren del servicio educativo de su plantel, cuando ellos perciben un compromiso del docente ellos también se implican en los trabajos; el compromiso docente es tan importante que desata la corresponsabilidad de las familias.

Un ejemplo de lo anterior lo encuentra en los recursos que posee la escuela, pues generalmente son apoyos intermitentes y que no están destinados a lo verdaderamente primordial del plantel, y son las familias las que se organizan y hacen que la comunidad se integre para el apoyo de la escuela; el impulso para tal incorporación va de abajo, del aula, lo da el docente y ayuda para que la escuela cobre un dinamismo mayor. “Las instituciones educativas no pueden permanecer pasivas, estáticas. Es necesario que fomenten líneas de apertura al entorno (teorías dinámicas) para promover y potenciar la implicación de la comunidad educativa en las escuelas” (Campos, 2011).

Como un breve resumen de lo aportado hasta este momento, se puede encontrar en la investigación que los factores contextuales siempre deben ser tomados en cuenta para el desarrollo de un cambio en el aula de clases, las peculiaridades que ellos arrojan marcan de manera intrínseca la ruta que habrá de seguir el proceso; y aunque requiere de una cultura de doble esfuerzo, el compromiso que los docentes muestran en su trabajo desencadena una corresponsabilidad por las familias y la comunidad. Es importante también conocer cuáles son las historias de vida a las que se enfrenta el docente para poder generar ambientes educativos apropiados.

*De la escuela al aula, la influencia de la institución en la consolidación de los procesos de mejora y éxitos de los docentes.* Como se ha visto en el apartado previo, la escuela es también un gran apoyo u obstáculo para que el docente pueda tener éxito en las prácticas educativas, y esto pasa porque en ocasiones la escuela propone metas educativas que no se ajustan a la realidad del aula o que simplemente las prioridades del aula no fueron consideradas en dicho ejercicio. Por tal motivo toma un importante sentido conocer cómo es que se determinan las metas educativas,

tanto en la escuela como en el aula de clases, que la mejora esté en función de los niños. “Centrarse en los logros específicos de los alumnos, porque la clave del éxito de un programa está en los avances de los alumnos en el terreno académico, personal y social, más que en la innovación en sí misma” (Murillo y Krichesky, 2014: 76).

Las metas [...] primeramente sería una escuela digna (Ed-031016).

[...] sería que el alumno, cuando salga de sexto grado de primaria, lleve las herramientas suficientes para tener un buen desempeño a nivel secundaria (Ed-031016).

[...] en base a mi problemática, en lo que yo determino en base a un diagnóstico, a las calificaciones de bimestre yo determino en específico cuáles son mis metas para mi grado y mis necesidades (Ed-031016).

[...] yo en ese punto me siento con la libertad y el apoyo por parte de mi directivo, de que, si yo propongo algo y justifico el porqué, se me apoya, incluso puedo ver la flexibilidad constante en la planeación, en la toma de decisiones (Ed-031016).

Partiendo de una escuela digna como una meta de la dirección del centro, resaltan tres factores respecto a la fijación de metas en el aula. En primer lugar que los alumnos adquieran competencias para las etapas posteriores de la enseñanza, llevan una coherencia en las actividades, se parte de un diagnóstico y de la evaluación para conocer las necesidades y proponer las metas que se deben alcanzar; sin embargo, la autonomía que tiene el docente por parte del directivo de la escuela resulta de suma importancia, pues le permite tener una plena libertad y flexibilidad en la toma de decisiones respecto a lo que desea implantar en su grupo. “Las escuelas que mejor lo hacen, fundamentalmente, porque entienden que el aula es el núcleo del cambio (Hargreaves y Fullan, 2014, en Murillo y Krichesky, 2014: 87).

Cuando se toman decisiones en el aula de clases se entiende que éstas tendrán algún efecto sobre los padres de familia que tienen hijos inscritos en dicho grupo, por lo tanto el grado en que ellos se involucren es demasiado importante pues implica que las propuestas estén hechas

desde una realidad específica a la comunidad a la que se pertenece; abordarla de manera adecuada significa una manera de maximizar el éxito en cualquier tarea respecto a la mejora (Murillo y Krichesky (2014).

[...] hemos tomado, sobre todo este ciclo escolar, la oportunidad de que los padres asistan a clases con sus hijos, sobre todo en este momento que estamos enfocando a alumnos con rezago educativo o con alguna barrera de aprendizaje (Ed-031016).

[...] estamos involucrándola, porque debemos cuidar [...] la comunidad educativa, los padres de familia, es una comunidad en donde hay altos índices de delincuencia, pandillerismo, drogadicción y donde poco a poco hemos ido estableciendo que tanto podemos hacerla participe [...] la verdad los hemos estado integrando en festivales, en actividades intermedias, o sea de alguna manera se ha ido incorporando paulatinamente (Ed-031016).

El proceso de involucramiento de la comunidad es aún muy reducido, pero como ya se comentó en el segmento anterior, el compromiso del docente ha venido incrementando su participación. Existen ya espacios para que los padres se involucren en el aprendizaje de sus hijos, colaboren en su educación y les apoyen para alcanzar los objetivos educativos que se plantean, pero también se cuenta con proyectos particulares en donde las familias pueden participar con la escuela, más de corte recreativos o culturales pero que poco a poco van generando sinergias; “la comunidad puede ‘entrar’ a la escuela a través de proyectos que invitan a las familias u otros agentes de la comunidad a participar de alguna propuesta o programa en concreto” (Murillo y Krichesky, 2014: 82).

Para poder dar paso a los trabajos de mejora y los cambios que se requiere realizar, desde la escuela se elabora una ruta de mejora global, en ella se mezclan una serie de trabajos interesantes, como lo es el trabajo colectivo que se lleva a cabo en los Consejos Técnicos Escolares; en este proceso la escuela puede determinar algunas particularidades respecto a la forma de atender sus prioridades, como comunicar resultados, retroalimentación y seguimiento, etc. Al respecto se encontraron algunas de las siguientes concepciones:

Si en cada sesión de Consejo Técnico se elaboran gráficos comparativos en donde los docentes vemos cuál fue el avance del mes anterior o del bimestre anterior, de igual manera hay una rendición de cuentas con los padres de familia (Ed-031016).

[...] es fundamental, definitivamente si el directivo solito planteara la ruta de mejora con lo que él considera, realmente estaría, primero, fuera de un contexto y fuera de una realidad (Ed-031016).

[...] que tú me digas constantemente dando seguimiento, seguimiento, a veces nos distraemos por ahí (Ed-031016).

[...] al término del pasado ciclo escolar, se nos pidió a cada docente, que elaboráramos un informe para darlo al maestro que se lleva tu grupo [...] esa información, así como tipo expediente darla al siguiente maestro, que el maestro no llegue al grupo nuevo sin saber por dónde empezar (Ed-031016).

Sí, porque al fin y al cabo la lógica es, nosotros tenemos un colectivo [...] se ha elaborado tener como una cierta línea de trabajo, donde todos los docentes desde su grupo le estamos abonando (ER1-170517).<sup>6</sup>

Como se puede apreciar, en los trabajos del Consejo Técnico existen diversas actividades que están enfocadas en la integración del colectivo escolar y en buena medida a generar mejores relaciones y ambientes de trabajo; de entrada sirven para evaluar los avances que se registran, consideran la participación del docente como fundamental para el establecimiento de las actividades y aunque no hay un seguimiento muy puntual de las actividades, se puede decir que sí existe un elemento de continuidad a los esfuerzos, pues los docentes al término del ciclo escolar existe información que da pie a los maestros para continuar un nuevo proceso de mejora; es también este espacio un factor para la inclusión de procesos, pues a decir de uno de los reco-

6. Código de elaboración propia para la entrevista hecha a recomendantes, en donde E significa entrevista, R recomendante del sujeto de investigación; el primer número corresponde a qué recomendante se trata, mientras que los que siguen después del guión corresponden a la fecha de elaboración bajo el formato: día, mes, año.

mendantes del sujeto de estudio, es un trabajo de todos el identificar una línea de trabajo para la escuela. De acuerdo con estas observaciones bien pudiera decirse que queda comprobado en los hechos

[...] la necesidad de establecer una planificación consensuada, flexible y detallada del proceso de cambio que ha de vivir el centro para lograr sus objetivos de mejora, según la secuencia comúnmente aceptada (diagnóstico-selección del área de mejora-planificación-desarrollo-evaluación-institucionalización) (Murrillo, 2004: 339).

Dado que es en este espacio donde los docentes logran conjugar sus proyectos y cambios escolares, resultó pertinente conocer si el papel del sujeto de investigación cobra relevancia para alcanzar el éxito en sus propuestas:

*Maestra Roxana:* Si me permite comentar, me llama mucho la atención que los compañeros de primero ponen énfasis en el trabajo de grafía y números, yo comentaba ese problema en sexto grado, no saben trazar letras, esa persona. Y yo detecto algo bien interesante también, bueno ahorita que exponga mi diagnóstico, el instrumento de diagnóstico a mí no me gusta realmente, porque no nos está, por ejemplo, mis respetos al maestro Ed y la maestra Alma, es de los primeros grupos que yo tengo a nivel de sexto, que el porcentaje de dominio de tablas y de operaciones, en su mayoría, lo hace, entonces como va a ser posible que en cierto instrumento me esté aportando reprobatorio en su mayoría, entonces es lo que yo siempre he defendido, un diagnóstico no mide conocimiento, mide habilidades, yo hice lo mío la verdad y ahorita voy a mostrar los resultados y fueron otros.

Para recabar esta información, apliqué una encuesta y también apliqué un sociograma, nomás me faltaría graficarlo para detectar lo que es liderazgos, lo que es el tipo de familia en lo que a lo mejor entiendo mucho del porqué pasa lo que pasa entre los alumnos.

Fortalezas del grupo: la mayor parte del grupo domina las tablas de multiplicar y las operaciones básicas.

Participación del grupo: resultados de examen diagnóstico, aquí antes de que Edie pase a la siguiente diapositiva, quiero hacerle el comentario maestra Marisol, a la importancia de que el maestro elabore su propio instrumento de diagnóstico, porque los resultados no me reflejan la capacidad de los niños. O

sea, a mí en lo particular sí me gustaría, pero a mí me interesa más que ellos usen de manera significativa una operación a que recuerden la fórmula del cálculo de un triángulo, o sea me mentaliza más la habilidad, pero bueno vamos dando paso a Edie por favor, resultados.

Calificaciones de español y matemáticas lo de la barra alta corresponde a español, menos de cinco, vemos 13, de cinco a seis dos alumnos, de entre seis puntos uno a siete puntos uno, siete; de siete puntos uno a ocho, tres; de ocho a nueve y de nueve a 10, estos intervalos no obtuvimos niños que obtuvieran ese resultado. En matemáticas, los que obtuvieron menos de 10, estuvieron mis alumnos, de cinco puntos uno a seis, 15; de seis puntos uno a siete, seis, de siete puntos uno a ocho, cuatro; en el intervalo de ocho a 10 no hubo alumnos.

Lo del plan 96, el famoso taller de escritores, nos decían en el colegio, nos narraba mucho, es una parte habitual que se la debemos, nosotros llevábamos lo que era un trayecto formativo, en ese plan debemos incorporar primero, desde primero a sexto a ver, primero como abona a ese taller de escritores, segundo cómo lo hace, tercero cómo lo hace, dice, porque si va este proceso cortado, primero se lo hace, segundo se le olvida, tercero lo retoma, entonces al final no tenemos un resultado bueno.

Aquí el punto, maestra, que de acuerdo con los niveles de PISA, es el primer nivel que, lo primero que enseña a los niños, extraer información, decodificarla y si estamos en ese nivel estamos en buen camino.

Que sería interesante revisar el instrumento, sí porque vuelvo al mismo ejemplo de la lectura, si son lecturas muy amplias, ¿qué tan habituados están en ese punto?

También en la parte habitual de que los niños no están acostumbrados, no es una justificación, pero es una explicación, porque hay unos que se lo avientan, hay que terminar, vamos.

Estos indicadores están asociados a las prioridades educativas. A mí me pasó algo curioso, la selección yo no la hice a los bien portados de los que no me participan, fueron de los que, cómo fue, fueron de los que mandé, giraron en busca de la información, porque vamos a participar y andaban bien preocupados, pero se comprometieron a sacarla (RPd-281016).

En el Consejo Técnico Escolar los docentes pueden aportar ideas respecto a las necesidades de su escuela mediante el diagnóstico que ellos mismos realizan de sus grupos, pues mediante esta

herramienta pueden aportar a la detección de necesidades específicas a la mejora global del plantel; para el caso del sujeto de investigación, su participación cobra un liderazgo muy marcado, brinda una visión particular de cuáles son aquellos objetivos que fija para el logro académico de sus estudiantes. “Este tipo de adaptaciones en la fase de operación suele ser eficaz, dado que ayuda al profesor a mantener su atención en los objetivos y en lo que los alumnos deben alcanzar” (Murillo, 2004: 325).

La escuela puede aportar el que un docente encuentre el éxito en su función cuando le brinda elementos muy claros para el desarrollo de su práctica, las metas compartidas son un muy buen arranque de esto, pues cuando se dan, el docente se siente incluido y valorado dentro de la institución, hecho que sin duda abona a conseguir que los aprendizajes sean más significativos. La autonomía de cátedra también puede abonar en este sentido, ya que el maestro cuenta con mayor oportunidad de hacer las adecuaciones que su grupo le demande al atender situaciones focalizadas y desarrollar estrategias ante ellas. Por último, en este breve repaso el Consejo Técnico Escolar ofrece una situación inmejorable para que se puedan consolidar los trabajos en colectivo, pues en él hay una participación del docente como un ente generador, proporciona herramientas para la comunicación interna mediante la retroalimentación y comparación de resultados, mientras que de manera externa se vuelve un excelente instrumento para la rendición de cuentas.

*El papel del liderazgo en los procesos de mejora y éxito del docente.* Hay ya demasiado escrito en la literatura respecto al papel que debe asumir el docente frente a las obligaciones del día a día en su trabajo; el liderazgo que se debe tener para ser capaz de transmitir los conocimientos que el currículo demanda es sin duda uno de los elementos más trascendentales que un docente debe tener para ser considerado como una persona exitosa. “La valentía de ser un líder del aprendizaje es en las situaciones poco agradables, donde lo que domina son las clasificaciones de los centros educativos, las calificaciones obtenidas en los test, y los objetivos de logros a corto plazo” (Hargreaves y Fink, 2008: 37). El liderazgo en este apartado habrá de ser revisado

desde la óptica que considera el sujeto de investigación, pero además con el añadido de cuál es la perspectiva que respecto a este punto sus recomendantes le reconocen.

[...] cierto liderazgo en el aspecto que comparto mis experiencias y estoy en apertura de demostrar lo que yo sé, lo que yo he aprendido a lo largo de mi trayecto académico; compartirlo (Ed-031016).

[...] está todo el tiempo viendo, actualizándose y de hecho en los Consejos Técnicos es una maestra que aporta, que está constantemente aportando (ER1-170517).

[...] entramos en el colectivo, se entra en un proceso de diálogo y ella cómo se integra, bueno, dando ese punto de vista, desde su vivencia, de llevar a cabo cierta actividad o bueno aportar para mejorar, creo que ha sido de apertura de diálogo principalmente (ER1-170517).

Ella nos guía, como ella tiene mucho conocimiento con las cosas administrativas, ella nos guía mucho (ER2-170517).

El estilo de liderazgo que se aprecia dentro del sujeto de investigación es de un nuevo estilo que está enfocado en los aprendizajes de los alumnos, así como en el apoyo de los compañeros docentes del centro, no tanto como una persona que impone sus puntos de vista sobre los demás; no teme a adquirir nuevos compromisos y está comprometido con los procesos de mejora, la propuesta teórica seleccionada para llevar a cabo esta investigación lo define como:

Este tipo de liderazgo se posa sobre cinco principios fundamentales para su desarrollo en la práctica: centrarse en el aprendizaje como prioridad de la institución educativa, crear condiciones favorables para su desarrollo, promover un diálogo fructífero sobre las prácticas de liderazgo y su impacto en el aprendizaje, compartir y distribuir el liderazgo, y difundir la responsabilidad compartida ante los resultados académicos (MacBeath y Townsend, 2011, en Murillo y Krichesky, 2014: 85).

Para profundizar un poco en cómo es que lleva su liderazgo al aula el sujeto de investigación, se presenta a continuación un fragmento de la evidencia que se pudo recoger mediante una ob-

servación a la práctica, en donde el docente lleva a los niños a iniciar un diálogo respecto a una situación que se presenta en el salón de clases y que deja patente su estilo de querer hacer que los estudiantes busquen confrontar sus ideas y lleguen a un razonamiento lógico.

*Maestro:* El día de ayer hablamos sobre los datos que pueden llevar la biografía o la autobiografía que ustedes van a elaborar, levantando su mano, alguien que me guste recordar sin ver el cuaderno: ¿qué aspectos o qué información debe llevar una biografía o una autobiografía? María José.

*Alumnos:* Nación, nombre completo de la persona, fecha de fallecimiento, lugar de nacimiento, gustos, la edad.

*Maestro:* Ojo, la edad en este caso, la edad es muy relativa. Bien, para elaborar la biografía, la autobiografía, ojo, vamos a elaborar primero o vamos a realizar una entrevista, dependiendo con el compañero que te va a tocar, tú vas a entrevistar al compañero y tu compañero te va a entrevistar a ti, ¿sí?, para obtener esos datos. Pero, levantando su mano, ¿qué necesitamos primero elaborar para hacer una entrevista?

*Alumnos:* Las preguntas.

*Maestro:* Las preguntas de la entrevista las vamos a ir dando un orden ¿sí? A ver, ubiquen en su cuaderno de español, por favor, los temas que seleccionamos ayer y que les dimos orden, que será en primero, segundo, tercero, cuarto, en quinto y en sexto, ¿ya lo ubicaron eso? Y los vamos a ir anotando, les voy a dar, jóvenes, un minuto para que pongan datos en una hoja, corre tiempo. ¡Bien, tiempo! A ver muchachos, me puedes apoyar por favor, Jessica, leyendo ¿cuál fue el primer dato que se debe incluir en una biografía o una autobiografía?

*Jessica:* Nombre completo.

*Maestro:* Si quiero saber el nombre completo de mi compañero que me va a tocar trabajar, ¿cómo escribo la pregunta? Levantando su mano, si yo quiero saber el nombre completo del compañero ¿cómo puedo escribir la pregunta? A ver propuesta, niña. ¡Niña! ¿Cómo te llamas?

*Maestro:* ¿Me puedes indicar qué lleva la pregunta? ¿Qué lleva una pregunta?

*Alumno:* Signo de interrogación.

*Maestro:* Signo de interrogación y ahora si decimos, me puedes indicar Roberto ¿qué le falta?

*Roberto:* Un acento en cómo!

*Maestro:* Levante su mano quien esté de acuerdo con él. No están de acuerdo contigo. ¿Quién me dice por qué está mal? Es en la primera o copien, y entre pregunta y pregunta vamos dejando un renglón. Jóvenes, tengo necesidad de salir, si no llego a tiempo saben las reglas (RPd-090916).

Una última consideración que puede hacerse respecto al tema de liderazgo, y es que es importante señalar que no sólo el director de la escuela es capaz de ejercer un liderazgo académico en el centro, los docentes cuentan también con un liderazgo propio que se ve reflejado en la forma en que llevan a cabo sus clases, cómo diseñan y organizan sus actividades y cómo se manifiestan nuevas formas de interrelación con sus alumnos y compañeros; el aporte del docentes es vital para conseguir que otros actores, escolares y alrededor de la escuela se involucren en el cambio y la mejora. “Sin embargo, no es sólo importante la persona que ocupe el puesto de director, también lo es la existencia de un pequeño equipo que sea capaz de entusiasmar a la planta docente y al resto de la comunidad escolar” (Murillo, 2004: 350).

*La práctica educativa del docente como una consideración de éxito.* Sin lugar a duda, para un docente su éxito se mide en los logros de su práctica dentro del desarrollo académico de sus alumnos, para tales fines el maestro debe explorar distintas estrategias de cómo enfrentar los retos que le supone el aula de clases. “Debe partirse de la premisa de que los diseños se cultivan en la *praxis* y ahí se desarrollan. Todos los niveles y perspectivas curriculares se inscriben en contextos específicos y desde ahí se validan o legitiman” (Campos, 2011: 71). De tal modo que comenzaremos este apartado explorando cuál es el conocimiento del currículo que tiene el sujeto de investigación.

[...] no me puedo apartar del currículo vigente de la educación básica a nivel de primaria, de los aprendizajes esperados [...] diagnostico saberes previos, un desarrollo donde llevamos la parte formativa y un cierre en donde hay una evaluación utilizando diferentes instrumentos (Ed-051016).

[...] sería interesante revisarla en ese aspecto; los proyectos, que ahora ya no son proyectos, son prácticas

sociales del lenguaje, los temas planteados realmente son buenos, pero están desfasados a un contexto de México (Ed-051016).

[...] bueno, realmente la he visto operar a través de las observaciones en clases y también a través de las evidencias que ella muestra en el Consejo Técnico, también da cuenta de que está trabajando acorde y que tiene el dominio que se requiere (ER1-170517).

Porque aparte de ver sus clases, ella y yo como compañeras hablamos mucho de los programas y ella abarca muchísimo el conocimiento de programas reales [...] ella hace también transformaciones de éste y hace modificaciones dependiendo del tipo de alumnos que tiene (ER2-170517).

El conocimiento y desarrollo de curricular del docente hace que su práctica sea un constante proceso de ir y venir respecto a las estrategias que se plantean para el grupo, con las características de ser apegadas a la obtención de los saberes esperados, aunque su concepción respecto a la actual propuesta sea discrepante; sin embargo, cuenta con una organización de sus clases, tiene un trabajo acorde con lo que se espera de un profesional de la educación en ese nivel, conoce de los planes y programas y logra adecuarlos a las características propias de su contexto en aula; se puede asegurar que cuenta con el conocimiento suficiente del currículo, pues “En definitiva, se llamará así al proceso de ir concretando el diseño, llevándolo a la *praxis* mientras se va adecuando a las necesidades de cada centro y de cada grupo-aula” (Campos, 2011: 80).

Al respecto se puede también dar cuenta de algunas evidencias que corroboran el dicho en el párrafo anterior; por ejemplo:

[...] desde el Consejo Técnico tenemos como un propósito y a cada uno de esos propósitos tenemos una actividad o una acción en concreto del cual tenemos que dar cuenta cada docente [...] desde ahí van las evidencias del Consejo Técnico, otra evidencia es que en los promedios ya se va mostrando una mejoría [...] de ahí se puede dar cuenta cómo va evolucionando, y algo que he observado son los trabajos de los alumnos a través de los cuadernos y lo que van reportando; inclusive ella también tiene como una bitácora donde ella también va reportando lo que va haciendo (ER1-170517).

Sí porque una vez la acompañé a un taller especial para padres, de lo que fue a enseñarles a dividir con decimales (ER2-|170517).

Las estrategias empleadas dan cuenta de por qué al docente se le considera como una persona con los conocimientos necesarios para la impartición de clases, pero además se le reconoce que pone especial atención a los aprendizajes de los alumnos, apoyando incluso a los padres para que puedan colaborar con dicha tarea, pues es conocido que todo aquello que acontece en el aula es definitivo y decisivo para la mejora y eficacia (Murillo, 2004). Como se ha mencionado ya con alguna insistencia el aspecto de las estrategias que emplea el docente en la adecuación y ejercicio de su práctica, resulta también interesante conocer cuáles son las implicaciones que encuentra al implementarlas.

[...] una de las estrategias que estoy llevando a cabo, es que estoy llevando un proyecto matemático, que éste lo he estado implementando en una comunidad digamos, mucho de transición [...] es un material se llama regletas de didácticas especializadas, en donde llevamos al alumno a que razone el algoritmo, la suma, la resta, la multiplicación o la división. Ésta fue una iniciativa y creo que hasta ahorita me ha dado resultados (Ed-051016).

[...] ella puede manejar diferentes estrategias, para niños auditivos, los que son visuales (ER2-170517).

[...] la estrategia del aprendizaje aprendiendo a aprender (ER2- 170517).

Como se puede ver, las estrategias que el sujeto de investigación realiza están llamadas a un fin en particular: poner en el centro los aprendizajes de los niños, pues no es posible avanzar o considerar que el esfuerzo docente es exitoso si no se parte de entender que la razón de ser de los centros escolares son los educandos. “Los centros escolares que consiguen buenos resultados de aprendizaje poseen una mirada centrada en aspectos netamente pedagógicos y le dan una gran importancia a las prácticas de enseñanza y a los procesos de aprendizaje” (Murillo y Krichesky, 2014: 87). Un ejemplo de una estrategia de impacto severo en el aula de clases tuvo lugar

durante un seguimiento de la práctica, en donde se pudo observar una clase de ciencias respecto a la vida sexual de los jóvenes, ahí los estudiantes pudieron manifestar qué fue lo que aprendieron a partir de una investigación del tema, al mismo tiempo que disiparon algunas dudas y compartieron cuáles pueden ser las posibles consecuencias.

*Maestra:* Ahorita escucho las propuestas ¿sí? En cuanto termine el compañero Santiago de hacer el acomodo, *finish* [sic]. Jóvenes, alguien faltó de poner estos dos puntos, les pido de favor que le pongan un lápiz en medio de su cuaderno y ciérrerlo, vamos, más aprisa, quiero silencio, a ver, esta historia que nos cuenta, aquí lo vemos, así como una historia es un cómico, que les puede pasar a cada uno de ustedes, probablemente en este momento, probablemente en secundaria. Adelante.

*Niña:* Pero es que ya teníamos, no la otra.

*Maestra:* Pero de todas maneras imagínense 11 años, ya teniendo o iniciando una actividad sexual, más todo lo que implica, yo les había dicho, una relación sexual tiene dos consecuencias que no son tan buenas, ¿cuáles son?

*Niño:* Infecciones de transmisión sexual.

*Maestra:* Infecciones de transmisión sexual. ¿Qué más? Entonces retomo la pregunta: ¿cuáles son de acuerdo con su edad?, no tan agradables al tener relaciones sexuales, ya dijimos que enfermedades de transmisión sexual. ¿Alguien recuerda cuáles son las siglas?

*Niños:* ITS.

*Maestra:* Infecciones de transmisión sexual, ésa es una consecuencia. Jessica, perdón, Daniela.

*Daniela:* Un embarazo no deseado.

*Maestra:* Un embarazo no deseado, un bebé no es un error, el error es el tiempo en que se tiene, ¿estamos claros? Vámonos a las preguntas de la página 36, las relaciones sexuales forman parte de la vida del ser humano, pero ¿cómo afectaría un embarazo la vida de un adolescente? Ustedes son adolescentes, ¿cómo afectaría en su vida el que ustedes estuvieran embarazados o los niños embarazan a una niña?

*Niño:* Dejar los estudios, no tenemos la capacidad de cuidar un bebé, tenemos que ponernos a trabajar para dar de comer.

*Maestra:* Pero corres el riesgo de que al tener un bebé, puedes afectar tu cuerpo. Siguiendo pregunta jóvenes. ¿Qué implicaciones tendría en un adolescente un contagio de ITS? ¿Qué le implica? ¿En qué le afecta? ¿En que un adolescente ya tenga una enfermedad sexual?

*Niños:* No poder estudiar; bueno, sí puedes, pero no tanto como los demás.

*Maestra:* Por ejemplo, miren el sida, es una enfermedad relativamente nueva, surgió en 1980, yo creo que estaba más o menos de su edad, recuerdo que el primer caso de sida fue de un actor de Hollywood, muy guapo, Rock Hudson, resulta que este actor caracterizado por muy guapo, era *gay*, y todas las muchachas se peleaban por él, pero ahí empezaron a ver que de ser un hombre tan guapo, hagan de cuenta que se empezó a convertir muy delgado, pálido, él fue de los casos conocidos a nivel mundial. Se descubrió que él era *gay*, entonces dijeron por ahí, el sida es el cáncer de los homosexuales y empezaron a surgir muchas ideas de que el sida se transmitía por la saliva, que se transmitía por entrar en contacto con él, y eso qué empezó a provocar, que los empezaron a discriminar, decían, no, si yo convivo con alguien que tiene sida, si comparto el mismo vaso, el mismo plato, hasta incluso al saludarlos se hacían hacia atrás, el sida, afecta, ya lo habíamos comentado, directamente al sistema inmunológico, ¿se acuerdan que ya lo habíamos comentado? Entonces conforme fueron avanzando las investigaciones y la ciencia, vieron que el sida se transmite de dos formas, al tener relaciones sexuales y con una transfusión de sangre, no sé si ustedes alguna vez o ustedes mismos o sus parientes o familiares que han estado hospitalizados en el seguro, en el ISSSTE, en el Hospital Civil, les dicen necesitamos tres donantes de sangre o dos donantes de sangre, y la sangre que les ponen, dice ahí sangre segura, porque se da el caso, escúchenme bien, de que por ejemplo llega una persona accidentada al hospital y necesita urgentemente una transfusión de sangre y le transfunden una sangre contaminada de gente con sida; la gente la adquiere.

Por la transfusión sanguínea, también en el hospital cuando te van a hacer un tipo de curación o tratamiento, te hace una historia clínica donde dice qué enfermedades tienes, porque ya ven cuando nos arreglan las muelas, por más que quieras hay un contacto con la sangre, si por ejemplo un dentista pica con algún instrumento a una persona con sida y después él se pincha, puede adquirir la enfermedad; por eso, escúchenme bien, en una relación sexual hay intercambio de fluidos, ¿se acuerdan el video que vimos? Y entramos en contacto con la sangre del afectado, te puedes contagiar, al punto que voy muchachitos, cuando el sida empezó estos los primeros casos, la gente estaba aterrorizada: “tiene sida, aléjate”, o sea no querían entrar en contacto, provocó que los mismos familiares los

discriminaran; con el paso del tiempo se vio con estas dos maneras. Ahora pensemos: ¿qué pasaría si ustedes de manera irresponsable se contagiaron de sida, pero puede ser sífilis, puede ser papiloma, puede ser gonorrea, mi vida cambiaría completamente, mis estudios dónde quedarían? Ya se acabaría. ¿Que más implicaría? Nada más te mueres, ¿qué más? Te pregunto: ¿tú vida sería la misma? No, definitivamente no. ¿Cambiaría o no cambiaría? Sí. Continuamos.

*Niños:* ¿Y los tatuajes?

*Maestra:* El tatuaje es otra manera, al momento de tatuarte, penetran tu piel, hay contacto con la sangre, si una persona con sida se tatúa y luego tú vas, a ese tatuaje está bien barato y te tatúas y cambian la aguja, te contaminas, entonces ojo con esto. Siguiente pregunta: ¿por qué es importante estar informado respecto a la sexualidad? ¿Por qué es importante que yo sepa todo eso? De las enfermedades de transmisión sexual, de los anticonceptivos, ¿por qué? Tener claras las consecuencias. Entonces ¿el sexo es malo? No. Lo que es malo es la irresponsabilidad y el no estar informado (RPd271016).

Para llevar a cabo esta estrategia, el sujeto de investigación realizó una adecuación interesante; como se dijo antes, requirió a los alumnos que realizaran una investigación sobre el tema, hecho que también llamó la atención pues se estableció un determinado parámetro para la realización y, como se vio, después fue puesta en común a todos los miembros del salón de clases, ya que fue una actividad concatenada; se consideró de importante valía mostrar también evidencia de esta actividad.

*Frida:* ¿En el block lo pasamos, o qué?

*Maestra:* A ver, en el block te puede servir hacer primero un borrador, ¿sí?, porque en la ficha vas a elaborar el trabajo definitivo, va a ser un trabajo que van a presentar por equipo, ¿me explico? *Ok*, entonces primero pueden hacer un borrador, es hacerlo en sucio, no es que lo van a arrastrar, ¡no!, que ahí pueden hacer corrección, ¿sí? *Ok*, entonces, ¿dudas?

*Niña:* Maestra, ¿cada una de las enfermedades en una ficha?

*Maestra:* Sí, cada una de las enfermedades en una ficha, ¿qué más? En una sola ficha, a ver, atendemos por favor, si, por ejemplo, no les ajusta la información de la gonorrea en una sola ficha, utilicen dos, no sé si me explico, debe ir nombre de la enfermedad, sínto-

mas, consecuencias y cómo prevenirlo. A ver, voy acá y luego acá.

*Niña:* Maestra, ¿o sea que cada equipo va a hacer una enfermedad?

*Maestra:* A ver, ahorita vamos a, como son equipo, cada uno puede hacer una enfermedad, dedicarse a una enfermedad, pero, antes de pasarlo al trabajo definitivo, antes de hacerlo hay que revisar lo que vamos a incluir, porque, por ejemplo, ella no puede hacer el herpes y va a resumir o va a poner lo que ella considere primero en borrador, se lo lee a todo el equipo y el equipo va a decir: “sabes que yo siento que te hace falta, está incompleto”, etc. ¿Me expliqué? Pero ahorita lo vamos a hacer paso por paso.

*Niño:* Maestra, por ejemplo, si nos tocó sífilis ¿lo vamos a hacer en diferente ficha? Y si, por ejemplo, uno no trae la información, puede mandarla.

*Maestra:* ¿Quién no trae la información? Si él no trae la información y yo no traigo las preguntas.

Pues entonces tu trabajo va a estar incompleto, porque dentro de los temas, yo no le dije traiga nada más la información, les dije: la información que ustedes traigan tiene que incluir estos temas, ¿lo dije o no lo dije?

*Dany:* Pero, por ejemplo, ¿si yo no traigo la información?

*Maestra:* Correcto, ¿cuántas fuentes de información hay en Internet? Pero qué pasó en la primera fuente de información, tú te bajaste el texto, era que tú hubieras leído el texto, lo mismo el otro compañero; caramba, en la primera fuente de información que consulte no viene lo que la maestra nos pide, que hubiera sido lo correcto. Díganme niños, consultar más, respondida su pregunta, el trabajo va a quedar incompleto y en la calificación va a impactar.

*Niña:* A Jessica le toco sífilis, pero la de la papelería le dio la de herpes.

*Maestra:* ¿Eso es un pretexto? Ésa es una justificación, te estás justificando, estás justificando una irresponsabilidad. A ver, te pregunto: ¿quién viene a la escuela, tú o el de la papelería?

*Niña:* Yo.

*Maestra:* Ok, ¿a quién le correspondería revisar?

*Niña:* A mí.

*Maestra:* Respondida tu pregunta. ¿Cómo le vas a hacer?, no sé.

*Niña:* Maestra, ella trae una plantilla con todas las enfermedades. ¿Podemos usar su plantilla para hacer la nuestra?

*Maestra:* No, por un sencillo motivo, ¿quién cumplió, quién no cumplió? O sea, si te hubieran dado la in-

formación del descubrimiento de América, igual te lo traes, te lo dio el de la papelería; aparte, ¿eso es investigar? Yo pedí investigar o la tarea fue ve y dile a la de la papelería que te dé la información. ¿Cuál era la indicación? Sale, trabajen con lo que tengan. Por ejemplo, lo que está pasando en este equipo y los de Daniela, si, por ejemplo, hay láminas que ustedes trajeron en donde está, aporta información para otros de las enfermedades se pueden intercambiar información, pero dentro de los equipos, nada de que Maritza le comparte al equipo de Alexa, dentro de los equipos, vamos organizando el trabajo muchachos, sacamos por favor, hoy toca ciencias naturales, no, block por favor en lo que quedamos ayer.

Jóvenes, cuaderno de español para que ya nos quede la información registrada, ponemos datos, título. Jóvenes, un minuto, corre tiempo, ponemos datos, iniciamos con (Niños, mayúscula) acento en la última e, “Después” “de haber” con *h* al principio y *b*, realizado con *z*, una, ¿cómo escribo la palabra investigación muchachos? ¿Con “b” o “v”? *I* griega o latina (niña, latina) *ok*, *¿s* o *c* de casa? (Niños *c*). ¿Qué más lleva? (niños, acento en la *o*), después de haber realizado una investigación, debemos ¿cómo lo escribo? Con *b*, debemos, ¡vista para acá! Seleccionar la información, ¡ya saben lo que lleva información para elaborar nuestras fichas de trabajo, punto y aparte, para poder realizarla, con *z*, hacemos los siguientes pasos, dos puntos y aparte. A ver, ¿trajimos nuestra investigación de la cita ésa? ¿Qué será lo primero? Exactamente número uno, vayan copiando por favor, ya saben que lo que yo hago con azul, ustedes con qué lo hacen. ¿Qué vamos a subrayar? ¿Todo? Subrayar la información de los subtemas que se piden, recuerdenme cuáles son los subtemas, nombre de la enfermedad, síntomas, consecuencias, inciso *d*, medidas para prevenir, ¿hasta aquí está claro lo que vamos a ir haciendo? El paso uno y el paso dos lo va a hacer de manera individual, levante su mano. ¿Quién dicen que no puedo borrar uno? A ver, ya leí, ya subrayé la información que se me pide, tres, hacer o elaborar con paréntesis, ¿en dónde elaboramos ese borrador? En el block, a ver, ¡ya elaboré mi borrador! ¿después? ¿Cómo lo podemos verificar? A ver, ella dice que hay que revisarlo. Pero ¿cómo sería conveniente que fuera esa lectura? A ver, mi pregunta es, leemos toda la información, subrayamos la información de cada subtema, elaboramos el borrador, ya tenemos el borrador, ¿lo pasamos? No, verbo, ¿qué acción? ¿Cómo corregimos? ¿Cómo sé si está mal? *Ok*, hay que leerlo, correcto, a ver aquí lo anoto: “leer al

equipo el borrador elaborado, jóvenes silencio por favor, puedo borrar dos, un minuto por favor, hijo, cinco, María José, hacer la corrección, ¿pudiéramos decirlo? Sugerir, equipo, voy a sancionar al equipo porque no le para la boca, sugerir y hacer correcciones, ya, el equipo ya le dijo, ¿sabes qué compañero, queda mejor así?, y se entiende mejor así, ¿estamos claritos?

*Ok*, paso seis, Juan Oscar, elaborar, pasar, y yo les voy a agregar, alto, un séptimo paso [a los compañeros practicar], elabora una postal, ¿me prestan una ficha? A ver, vamos a suponer, la ficha de la sífilis, ¿me permiten?, ahorita con explicaciones se los aclaro, la ficha de la gonorrea, y la ficha del herpes genital, ya están las tres, después en una ficha, le van a elaborar una portada, le ponen como título, ¿cómo le podríamos poner? La *i* tres como título y aquí le ponen, hija primero se levanta la mano para tener la palabra, no levantar la mano y hablando, la cita es, y después le ponen, miembros del equipo, y anotan al equipo quién lo integra. ¿Sí me expliqué?

Me van a entregar sus tres fichas de información con su portada, ¿me expliqué? A ver, terminen de copiar y dudas, voy aclarándolas, tres fichas por todo el equipo, a ver jóvenes es de interés para todos, porque después yo no voy a responder las dudas, a ver levanten su mano ¿a quién le tocó la sífilis? Esas personas van a hacer la ficha de la sífilis, ¿gonorrea? Ustedes van a hacer las fichas de la gonorrea, ¿herpes genital? Ustedes hacen la ficha del herpes. Cada uno va a elaborar su ficha, pero antes de pasarla a la ficha, hay que compartir con el equipo el borrador, y los miembros del equipo te van a decir: “mira te falta esto, se oye mejor esto, ¿me expliqué?, dudas, paso uno ¿cuál es?

Leer la información. ¿Cuánto tiempo? Cinco, correcto, pónganlo entre paréntesis, leer información cinco minutos, paso uno, cinco minutos, paso dos, subrayar la información, ¿cuánto? 10, ¿les parece bien 10? Si necesitamos más aumentamos. Después elaborar un borrador de investigación en el block, 15 minutos, levantando su mano, cuatro, permítanme, Santiago, el equipo se está quejando, ¿trabaja en equipo o individual? 10, su cuaderno hacer correcciones, 10 minutos, pasar información a fichas, 20 minutos, ¿les parece bien 15?, si hace falta aumentamos, ¿elaborar una portada? tres minutos, vuelvo a preguntar dudas, no, jóvenes ¿quién dice maestra yo ya lo aventajé?

Revisan paso por paso, recuerden que aquí es el momento en que van a compartir en equipo, te pido que coordines el equipo Alexa, te pido que coordines Armando, equipo Roberto, te pido que coordines Jessica,

Dany, te pido que coordines, Yolanda, María José, y Mía, para que guarden ustedes apresurando.

Los compañeros, manos arriba, de pie tantito, arriba, hombros, nuca, cabeza, arriba, estírense, cabeza, nuca, hombros, firmes, dos minutitos de relax, una dos tres, éste es el castillo de Chiviridon, ésta es la puerta del castillo de Chiviridon, ésta es la llave de la puerta del castillo de Chiviridon, este es el cordón de la llave de la puerta del castillo de Chiviridon, éste es el ratón que mordió el cordón de la llave de la puerta del castillo de Chiviridon, éste es el gato que asusto al ratón que mordió el cordón de la llave de la puerta del castillo de Chiviridon, éste es el perro que correteó al gato que asustó al ratón que mordió el cordón de la llave de la puerta del castillo de Chiviridon, manos arriba, hombros, cabeza, nuca, arriba, inhalen abajo sale, inhalen arriba, *d* de dedo, *b* de burro, *e* de elefante, *f* de foca, *a* de árbol y manos en la nuca.

Tomo tiempo, empezamos con la actividad de cinco minutos que es lectura individual, lectura individual de la información que trajeron, vuélvana a leer, felicito a Dana, a Frida, a Marisol, Maritza, felicidades a aquel equipo, todos están cumpliendo con la actividad. Excelente también al equipo de Armando, todos cumpliendo, si no te acoplas al equipo lo vas a hacer solo, el integrante que no se aplique a las reglas, lo separamos, ¿estamos claros? Manos arriba, tiempo, la lectura concluida, ¿fue tiempo suficiente o agregamos? ¿Quién dice que fue suficiente y quién no? El que no alcanzó, lo hace en un espacio que tenga, actividad dos, subrayar información, si les hizo falta tiempo, al tiempo de ir leyendo subrayan, manos arriba, abajo, corre tiempo 10 minutos, puede hacerlo subrayando, momento, manos arriba, si alguien me dice maestra, ojo, maestra ya subrayé la información, revísala, si dices “ya la revisé”, ya para mí está bien la información.

Ve haciendo, paso número tres, tu borrador, ¿en dónde lo van a hacer? En el block, ¿quedamos claros? Empiecen. Aunque ya hayan subrayado, vuelvan a revisar. En la investigación yo les pedí que la información correspondiera a eso, si no lo trajeron es ¿falta de qué? Miren han pasado 10 minutos ya y ampliamente cubrimos ya lo que es seleccionar información, entrando sería elaborar número tres, que es el borrador. Nos ponemos de pie, voy a ir sacando a los equipos que estén bien sentados y ordenados, equipos de damas, de Dalí, de Maritza (RPd-101116).

A manera de síntesis, se puede hablar, de acuerdo con los datos que proporciona la investiga-

ción, que un ejercicio de la práctica educativa que se observa como exitosa se caracteriza por que el docente en cuestión no sólo tiene conocimiento del currículo, también tiene amplio dominio de éste, así como de sus planes y programas, puede dar evidencia de los avances que obtiene en su aula de clases y centra los esfuerzos en los aprendizajes de los estudiantes. Su desempeño lo realiza a partir de estrategias perfectamente dirigidas que son sujetas de cambios a partir de las evaluaciones.

Para lograr todo lo anterior, el docente realiza un diagnóstico de la situación de sus alumnos para detectar prioridades y atender a los alumnos que presenten algún rezago o problema de aprendizaje. También colabora de manera activa en las tareas del colectivo escolar y aporta para la detección de necesidades globales a partir de las particulares del grupo.

### *Hallazgos*

Una infinidad de conceptos son los que se deben analizar para poder determinar que un docente cumple exitosamente con la función que debe realizar; básicamente encuentra su actividad dividida en dos grandes campos: el quehacer dentro del colectivo escolar y el que debe desempeñar dentro de su aula de clases. En el primero la escuela cumple un papel fundamental, el apoyo que puede obtener por parte de quien dirige el centro educativo cobra especial relevancia, pues su apoyo a las actividades es primario, puede generar otro ciclo de mejora continuos.

En esencia un buen clima laboral, compartir metas y objetivos así como el involucramiento colectivo es fundamental para coadyuvar en otros aspectos ligados a la institución; un cierto grado de autonomía también se percibe como generador de éxito y proyectos de mejora. Valorar el trabajo y aportaciones de los docentes implica fuertes vínculos de cohesión y compromiso para la escuela, hecho que puede lograr que el docente consiga aprendizajes significativos en el aula de clases.

El docente exitoso hace visible una labor de doble esfuerzo, pues los aspectos contextuales hacen que se tenga que observar más allá de lo que se atiende en el aula de clases y se vuelva la vista hacia la comunidad que rodea a la escuela

y los factores que se asocian a los aprendizajes. En este sentido, con una escuela enclavada en un contexto de notoria dificultad, conocer las historias de vida que rodean a los niños resulta fundamental para comprender los retos que el aula de clases presenta. Sin embargo, el compromiso que el docente adquiere con la educación de los niños y su educación desencadena reacciones de corresponsabilidad por parte de las familias, que comienzan a involucrarse tanto con la escuela como con el desarrollo académico de sus hijos.

Para los factores contextuales difíciles, el compromiso es vital para conseguir el involucramiento de la comunidad y las familias; este compromiso requiere de nuevas formas de liderazgo en las aulas por parte de los docentes, actitudes que pongan en el centro de los proyectos de mejora los saberes de quienes acuden a las aulas, muestren disposición para desarrollar los cambios y un fuerte sentido de colaboración para con el resto de sus compañeros, de modo tal que se puedan conseguir transformaciones que impliquen no sólo al aula, sino a toda la escuela en su conjunto.

## Referencias bibliográficas

- Campos, B. (2011). *Mejorar la práctica educativa. Herramientas para optimizar el rendimiento de los alumnos*. España: Wolters Kluwer.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. España: Morata.
- Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista de Investigación Educativa*. Distrito Federal, México.
- Murillo, J., y Krichesky, G. (2014). Mejoras de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

### 1.2.1C. Docente ICGH (caso de contraste, Michoacán)

*María Dolores Angelina González Hernández*

El caso que a continuación se presenta hace referencia a una docente frente a un grupo de 2º de educación primaria, ubicada en una institución oficial, habiendo tenido un resultado aprobado

en el concurso de oposición para el ingreso a la educación básica en agosto de 2014, valorada como “idónea”, siéndole asignado su lugar hasta enero de 2015. La forma en que fue asignada a la institución sólo es conocida por la Jefatura de Sector y por el director de la institución, debido a la imposibilidad planteada por el sindicato (CNTE) de que existan profesores “idóneos” frente a grupo.

La docente, a quien se denominará en el documento como “ICGH”, asume su función atendiendo al programa de educación primaria vigente, con base en el enfoque para cada uno de los campos formativos. Se logró observar su práctica en tres de dichos campos formativos, observando que la interacción que establece con sus alumnos se caracteriza por un trato cordial; se percibe que los niños la aprecian; puede apreciarse también que existe un ambiente de aprendizaje: los niños se escuchan atentos a las explicaciones y, al momento de realizar los ejercicios propuestos, existe el silencio que permite estén concentrados en su trabajo; además, la docente se dirige siempre con respeto a sus alumnos y presenta estrategias que favorecen el aprendizaje.

Su trabajo es reconocido y valorado por los padres de familia y el director de la institución, quien, en entrevista realizada, señala que el grupo donde labora la maestra tiene buen nivel académico, apreciándolo al observar que los niños se encuentran en todo momento realizando diferentes actividades, se les permite que manipulen plastilina, que tengan espacio para la lectura dentro del aula, que realicen actividades fuera del aula, favoreciendo que los alumnos tengan diversas experiencias de aprendizaje; además, señala que ha visto la forma en que dirige actividades lúdicas. Señala que esta docente fue ubicada el año pasado en primer grado, con estos mismos niños con los que trabaja; la razón de haber permanecido con el mismo grupo responde a que al inicio del ciclo escolar actual los padres de familia se acercaron para solicitar que la maestra continuara con sus hijos en segundo grado.

La docente que tiene el grupo paralelo en el mismo grado, en entrevista, señala que ICGH atiende a las necesidades que presentan los alumnos: le ha visto dando atención específica a un niño que tenía mala pronunciación, poniéndole ejercicios para que pronuncie adecuada-

mente; utilizar ejercicios complementarios con aquel niño que se va quedando rezagado en las actividades; así como el hacer uso de mucho material didáctico.

Ambos informantes coinciden en que presenta su planeación con puntualidad, manifiesta compromiso, una actitud de servicio y disponibilidad, establece buena relación con sus colegas, los padres de familia y los niños.

### Contexto

Contexto de la situación que priva en el estado y que impacta la forma en que se llevan a cabo las prácticas educativas de quienes, habiendo presentado examen para obtener la plaza en el sistema oficial, requieren integrarse a las instituciones permaneciendo oculta la identidad profesional en cuanto a su calidad como “idóneos”; prácticamente sólo el personal directivo, el supervisor y las autoridades en el estado conocen la forma en que estos profesionales de la educación fueron asignados a una institución específica. En muchos casos requieren mentir, afirmando que han “comprado” la plaza (práctica que ha sido común en la región) o que lograron acceder al realizar el trámite con alguna persona que se jubiló y que les está “pasando” la plaza.

A diferencia de lo que sucede en gran parte de la República Mexicana, en la entidad se presenta una “resistencia” o “franca oposición” a la Reforma Educativa y a todo lo que implica, como es el caso de ingresar al sistema educativo a través de examen establecido por la Ley de Servicio Profesional Docente; si se conoce por parte de los compañeros en la institución, que x docente presentó examen, abiertamente los presionan y agreden; esto ha provocado que se encuentren en tensión constante, negando cualquier tipo de vínculo con la Secretaría de Educación Pública.

Esta situación, sin duda, les está demandando a los nuevos docentes que ingresan al sistema oficial el manifestar una “doble personalidad”, en cuanto a que no pueden expresar sus opiniones en torno a las decisiones del gobierno, mucho menos las correspondientes al ámbito educativo; requieren ser muy sagaces para descubrir en quiénes pueden confiar. A una gran parte de los docentes a quienes han identificado como “idóneos”, no les han permitido ingresar a la ins-

titución a la cual han sido asignados, requiriendo transitar hacia otra y otra, hasta llegar a alguna que acepte su presencia, o requiriendo utilizar la alternativa de ocultar la forma en que llegaron a dicha institución.

Una estrategia que han utilizado los egresados de Escuelas Normales, que han sido ubicados como “idóneos” y que no les han permitido su ingreso a las instituciones, es la de reconocerse como “semejantes” al ser egresados de la misma institución formadora de docentes, aunque esta característica no es garantía de confianza, debido a que una parte de este mismo grupo de egresados se encuentra bajo la orientación y protección del grupo sindical que ha manifestado resistencia. Es por ello que han aprendido a desarrollar habilidades y actitudes que, a diferencia de lo demandado en cuando a su liderazgo y participación proactiva en la transformación de las comunidades, permanezcan en el anonimato y prácticamente pretendan no figurar en ninguna actividad para pasar inadvertidos.

Para comprender el contexto que se vive en el estado de Michoacán, se procedió a entrevistar a dos docentes, egresadas de la Licenciatura en Educación Preescolar, sobre la forma en que vivieron el proceso de la realización del examen, la asignación de su clave y centro de trabajo; quienes actualmente se encuentran en calidad de “ocultar la procedencia de su asignación”; así también, se entrevistó a una supervisora de zona. Las tres personas, desde su propia experiencia, describen lo que está sucediendo en esta entidad federativa en relación con el proceso de evaluación para la asignación de plazas.

Docentes: licenciadas en Educación Preescolar: “P” y “Rea”.

E: Entrevistadora.

P: [...] Porque están en contra “de” la Reforma. Y como a nosotros nos llaman: “hijos de la Reforma”, entonces tenemos que conllevar [...] lidiar con eso [...]

E: Ajá.

P: Y, para mí, eso ha sido como que lo más [...] más difícil.

E: Sí, ciertamente debe ser una experiencia estrujante, ¿sí? De mucha tensión [...] ¿Cuál ha sido como la experiencia, con relación a estas personas que están resistiendo, o sea, al asunto de la Reforma?

*Rea:* Yo. Desde el proceso ha sido muy complicado porque a nosotras se nos dio una fecha. Bueno, se nos avisó para hacer nuestro examen.

*E:* Mmm.

*Rea:* Entonces, desde ahí, pues yo comencé a ver como que algo no estaba bien en nuestro estado, porque nuestro examen ni siquiera lo hicimos aquí. A nosotras nos llevaron al Estado de México.

*E:* Mmm.

*Rea:* Y fue el lugar en el que hicimos nuestro examen, pues, custodiados, fue la verdad. Nos tenían bien vigilados y, no por nosotros, no sé qué temían o quién fuera a llegar a impedirlo. No lo sé. Nada más, pues sí fue complicado desde el hecho de tener que transportarte, trasladarte de tu lugar o de donde se supone que tenías que hacer tu examen a otro estado, con todo lo que eso implicaba. Mmm, pues sí nos [...] íbamos como muy nerviosas, o al menos yo iba muy nerviosa porque se dicen muchas cosas, ahorita en Michoacán son más los rumores que lo que se sabe en realidad. Entonces se decía, por ejemplo, mis papás estaban muy pendientes de que [...] “es que, si te vas, y llega alguien, y en el camino no les deja pasar el camión. Y si no los dejan entrar. Y es que dicen que pelean, que golpean”. Y entonces fue como, espérame, es el reto, es lo que yo quiero cumplir [...]

[...] entonces, estuvimos en contacto y, de alguna forma, nos pusimos de acuerdo para ver quiénes iban a la misma sede. Porque fue en un lugar completamente grande, completamente desconocido, que pues era un temor muy grande de que: cómo voy a llegar yo sola, no voy a saber llegar, y si me pasa esto y si me pasa lo otro, pero, mis papás están así con el mismo pendiente. Entonces sí fue algo así como que algo muy [...], una decisión muy importante, porque pues yo incluso también yo dije: pues si yo no hubiera encontrado con quién acompañarme, yo tampoco voy.

Como se describe en el fragmento anterior, las aspirantes a obtener su plaza de docentes a través de presentar el examen de oposición, tuvieron que presentarlo en una entidad federativa diferente; fueron trasladadas, sin haber recibido toda la información, llegaron a un lugar desconocido, presentaron el examen, y posteriormente se les comunicó que fueron aprobadas, resultando “idóneas”.

Otra situación que resulta relevante destacar es lo que se refiere a la asignación del lugar, debido a que en algunas instituciones, aunque

se presenten junto con las autoridades de la supervisión, en los centros de trabajo no han sido aceptadas; en algunos casos, para poder quedarse ahí han tenido que recurrir a decir que compraron la plaza o que son los padres de familia quienes están pagando su sueldo, o simplemente negar que presentaron el examen.

*Rea:* Entonces, pues yo me he acercado a algunas otras compañeras en otros estados, y ellas me cuentan que las citaron y que tuvieron una asamblea. Y yo, así como que: ¡ay, qué padre! ¿Por qué eso no me pasó a mí? Entonces, pues que ellas votaron, que las tomaron mucho en cuenta durante su proceso, y que hubo quienes les dieron la información de: “ok, primero pasaron su diagnóstico; esto es lo que sigue, después vamos a hacer esto y, demás”. Y en nuestro caso por lo menos mi caso aquí, en Michoacán, pues es un secreto. Es como que ir descubriendo qué es lo que sigue.

No se ha dado información respecto al proceso de la Reforma en forma suficiente; a las supervisoras que quieren informar a sus maestros, el sindicato (coordinadora) se los prohíbe, y en algunos casos se sabe que han sido “desconocidas” como autoridad por parte del sindicato. Las reuniones de Consejo Técnico son obstaculizadas por las propias actividades sindicales y no se permite que lleven a cabo talleres de capacitación o que se utilicen los espacios para realizar un análisis de las implicaciones que conlleva la Reforma.

Para tener un panorama más amplio de lo que está sucediendo en el contexto del estado se entrevistó a una supervisora de preescolar de una de las zonas escolares; la información recabada en dicha entrevista gira en torno a tres asuntos: las reuniones de Consejo Técnico y la forma en que se han manejado en las instituciones de preescolar; la evaluación de los docentes en servicio; la evaluación de quienes han egresado de las licenciaturas en educación preescolar o primaria. Además de presentar un panorama amplio de lo que es la postura del sindicato en el estado.

En relación con las reuniones de Consejo Técnico, la supervisora de preescolar señala que años atrás en el nivel de preescolar ya se realizaban dichas reuniones, aunque no con la finalidad y estructura que pide ahora la Reforma, pero que de alguna manera las educadoras se reunían

periódicamente para tratar asuntos relacionados con los alumnos, por lo que al presentárseles la calendarización de fechas para realizar las reuniones, no fue algo nuevo para este nivel educativo en la zona donde dicha supervisora se encuentra; sin embargo, cuando se establecieron fechas y guías para llevar a cabo la determinación de la “ruta de mejora”, el sindicato comenzó a intervenir y a prohibir que se realizaran.

MS: “La Reforma dice que hay que hacer los Consejos”, y que “ésta es la fecha”, porque hasta los empezaban hasta marcar en el calendario escolar, y que se tiene que trabajar, y que esto. Y nos daban las “guías” [...], y empezaron a ver que [...] o el sindicato pues decía que “todo era Reforma”.

MS: Entonces, los Consejos ya no los quisieron aceptar. Y entonces, en lugar de que nosotros trabajáramos las guías que nos mandaba la Secretaría para hacer nuestros Consejos Técnicos mensuales, se dejaban de lado, nadie las quería, no las recibían. Nos empezaron a mandar ya, en cuestión de evaluación, que también ya sabemos pues que, está normativo, hay artículos y hay documentos ya más formales que manda la Secretaría, y nos dicen: “La evaluación, aparte de que se tiene que hacer continua, se tiene que marcar” [...]

MS: Nos llegaban los formatos, esos formatos de los “reportes de evaluación” [...] primero manejaban algo como de “Reforma”, y entonces decían: “No las queremos así, porque es parte de la Reforma”; [...] ya se lo cambiaron y ahora ya le pusieron “Reporte de evaluación”, nada más. Pero seguía siendo por “campos” y por periodos. Y se tomaba mucho en cuenta también lo que se refiere a la “asistencia”, y me parece que es, pues parte de lo que la Reforma dice, que “la continuidad de los niños, que estén en la escuela, es también muy importante para que logren los aprendizajes”.

En relación con la información de los aspectos a considerar para la ruta de mejora, la supervisora señala lo siguiente:

[...] antes hacíamos proyectos anualmente, de trabajo: qué se hace, qué se pretende lograr, y todo. Pero ahora, ya venimos teniendo desde hace ya algunos años el documento que es la *Ruta de mejora*, que también es parte de la Reforma [...] enfocado en cuatro prioridades educativas, que son las básicas para alcanzar los aprendizajes; y una de ellas es que se alcancen los aprendizajes que hay del español y de las matemáticas.

[...] Y, aunque nosotras en preescolar tenemos que tener en cuenta los seis campos formativos, pero la prioridad es eso: lo educativo, alcanzar los aprendizajes de los niños. La otra prioridad es precisamente de lo que hablaba, de las asistencias, de evitar el rezago educativo.

[...]

Entonces, tenemos que ver ahí la importancia de que nuestros niños asistan todos los días al Jardín y, si no asisten, también hacer una serie de acciones para: ver, ¿por qué están fallando, por qué no vienen todos los días? También, eso sí se estaba haciendo. La otra prioridad es que se alcance, todo lo de la normatividad: [...] por ejemplo, lo del calendario escolar, los 200 días [...] que no se suspenda [...]

Y, bueno, son tres [...] la cuarta prioridad educativa es el “ambiente sano”, éste, en las escuelas; y no solamente el ambiente sano con los niños, que haya un ambiente agradable, y todo, sino también entre el personal docente, entre los directivos, entre los papás. O sea, que haya un buen ambiente pues, de trabajo.

Por otro lado, en cuanto al asunto de la evaluación a los docentes en servicio, se narra la forma en que el sindicato ha obstruido la entrega de las notificaciones a las educadoras.

[...] Porque, por otro lado, nos “bombardea” el sindicato, y nos dice: no, que nos van a correr, que nos van a cesar, y que si no pasamos el examen. Y que todo eso [...]

Es una lucha constante, de que “acá” me dicen, y ahora llegó “esto”, y “acá” nos dicen lo “otro”. Y luego, que llega lo de los exámenes.

[...] Llegan las “notificaciones”. Las notificaciones, obviamente, nos la mandaba la Secretaría; se las da al nivel de preescolar, el nivel de preescolar se las da a las jefas de sector y las jefas de sector nos las dan a las supervisoras, y las supervisoras se las entregamos a directoras y educadoras. A mí cuando me llegaron la primera vez, que fue hace tres años [...] pues yo las “entregué”. Bueno, no las entregué, no me lo permitieron. Me las dieron, yo hice una reunión con la gente, porque en mi zona llegaron 22 notificaciones [...] Y llegaron no solamente para directoras y educadoras, sino también me llegaron, creo que una o dos para maestros de física. Entonces, yo se las “tuve que dar”. Cuando yo se las doy, resulta que [...] o se las quiero dar, las cito en un Jardín de Niños, se las quiero entregar [...] y ya estaba ahí todo el sindicato de la Coordinación, y me las quitaron. O sea, me dijeron que

ya no las podía entregar, y una de cosas. O sea, otro obstáculo, ¿no?

Por otro lado, también reconoce que el Gobierno buscó la manera de informar a las docentes en servicio para que presentaran el examen, con medios como notificarles en su talón de cheque, enviarles un correo electrónico, aventar la información dentro de los jardines de niños, pero el sindicato obstaculizó que se presentara el examen.

Otro de los aspectos que se rechazan desde el sindicato es la digitalización de los documentos, ya que argumentan que es parte de la Reforma, y entonces se pide que todos los documentos sigan elaborándose de manera manual; en este sentido, la supervisora señala que ha sido acusada de llevar la reforma por el hecho de que ha notificado a los jardines de niños particulares que pertenecen a su zona, y que cuando los alumnos egresan del preescolar, se presentan a una escuela primaria particular o federal con los documentos oficiales; la culpable de esa situación es la supervisión escolar, que lo permitió.

En relación con las egresadas de la Licenciatura en Educación Preescolar, últimas generaciones del Plan de Estudios 1999 o primera generación del Plan de Estudios 2012, que han obtenido la plaza, señala que no han podido ser ubicadas en su totalidad: hubo chicas que hicieron el examen y que han andado por todo el estado porque no las aceptaron; algunas están ubicadas, pero se requirió establecer el acuerdo con los padres de familia para que informaran que son ellos quienes les están pagando, estuvieron de acuerdo para no generar problema a la docente y que el grupo fuera atendido.

En este sentido, la situación que se está generando es que hay gran cantidad de grupos sin ser atendidos porque, por un lado, se han dado muchas jubilaciones, y, por otro, existe la negativa del sindicato a permitir que las docentes sean ubicadas. Indudablemente esta situación está perjudicando principalmente a los niños y a sus familias.

*MS:* Desde hace dos años. O sea, las chicas presentaban examen [...] Porque antes había exámenes también, pero estaban SEP y SNTE juntos para hacer el examen; las chicas hacían el examen, les daban su plaza, y se iban; y no eran “idóneas”, y no había ningún proble-

ma. Pero sí les aplicaban un examen a las que no eran egresadas de Normales oficiales.

*E:* [...] me dices que hubo muchísimas jubilaciones hace dos años.

*MS:* Hace dos años hubo muchas jubilaciones y fue también porque ya fue cuando empezaron las “idóneas”, entonces [...] cuando ya no estuvo de acuerdo el sindicato, fue porque ya no tenía que intervenir, solamente la Secretaría mandaba la convocatoria a nivel nacional, que se hicieran los exámenes, y en Michoacán también, o sea, en cada estado pues también, era a nivel nacional que se mandaba. Y entonces, a nivel nacional decían: “Michoacán, ahí te van tantas plazas” porque, por ejemplo, que se iban a, por los incrementos, o lo que sea; pero, aparte, tengo estas otras tantas jubiladas [...] ya las “idóneas” ya las tenemos, y ahora las vamos a mandar a donde se jubilaron o a donde hay un incremento. Pero fue cuando no empezaron a quererlas, y empezó el “correteo”, y todo eso.

En cuanto al sindicato, que ha estado obstaculizando los procesos, la supervisora señala lo siguiente.

*MS:* No, es la Coordinadora. Aquí en xxx, la Coordinadora. [...] sí hay gente, dentro del municipio o a lo mejor hasta de la Región, que también es institucional, es lo que es sindicato, pues [...]

*E:* ¿El Sindicato Nacional de Trabajadores está proponiendo?

*MS:* Sí, pero son mínimos. Hay muchas corrientes, yo tengo entendido que hay como 25 corrientes sindicales; pero las más fuertes, obviamente son, la nacional, la institucional que le llaman, el SNTE. Y la CNTE, que es la coordinación, la Coordinadora, perdón, es, éste, también lo que impera mucho en xxx. Tenemos, los sindicatos más fuertes [...]: el SNTE y la CNTE.

Especifica que también existen divisiones dentro del propio sindicato ya que hay subgrupos, por lo que, aunque en la capital del estado se tome alguna decisión, en el municipio se realiza lo que los líderes sindicales de ahí determinan.

*MS:* Pero, desgraciadamente todavía, dentro de la misma CNTE, que es un comité sindical, que está formado a nivel estatal, también entre ellos mismos, dentro de ellos mismos, hay corrientes.

E: Ajá.

MS: Y una de las corrientes, también fuertes, son los llamados “radicales”, que, aquí, en xxx, son los que imperan.

E: Oh, ya.

MS: Entonces, aquí, aunque el de Morelia diga que “esto, lo otro”, acá, si dicen lo contrario, acá se hace lo que dicen los de acá. Porque sí hay esta parte de... (Con gesticulaciones indica enfrentamientos).

E: ¿Es una pugna de poder?

MS: Es una pugna de poder.

E: Ok.

MS: Entonces, eso, eso también agrava las cosas [...] aquí, en xxx, que está tan radicalizada esa situación, ellos, pues, no permiten la Reforma, ellos han organizado su proyecto; ya no es su “método alternativo”, ahora ya es una “metodología”, ya lo manejan como una metodología; ellos ya sacaron un libro, y no sé qué, y la gente tiene que trabajar con el PDCM, se llama el proyecto.

[...]

E: ¿Qué es eso?

MS: Bueno, ellos hacen una propuesta, con este PDCM, hacen una propuesta de trabajo. Y no solamente para el nivel de preescolar, sino también para nivel de primaria y secundaria.

E: Ajá.

MS: Pero resulta que, éste, pues ellos han logrado que, yo también digo que las autoridades no han tenido, pues no sé; no sé decirte qué están haciendo para que las cosas no avancen pues, más, con el sindicato. O sea, primero nos dicen que ya, tenemos que hacer todo lo de la Reforma y que el proyecto, por ejemplo, la “ruta de mejora”, y que “esto y que lo otro”, y que hagamos los Consejos Técnicos, bla, bla, bla. Y este ciclo escolar, que ya es cuando empezó, 16-17.

E: Ajá.

MS: Resulta que con el PDCM, éste, la Secretaría autorizó la impresión de los libros que iban a llevar en preescolar, en primaria y secundaria.

Toda esta situación genera confusión entre las docentes y esto se manifiesta en que muchas educadoras no planean, otras dicen que planean con el método alternativo, pero en realidad llevan el PEP-2011 y otras ni uno ni el otro; algunos jardines de niños siguen planeando con el PEP-2011, pero señalando que lo hacen a escondidas. Y en cuanto a la situación administrativa de la entrevistada señala que ella está “desconocida”

por el sindicato, el argumento es que aplica la Reforma, así como en su momento fue desconocida una jefa de sector por haber hecho reunión de Consejo Técnico un día que había actividad sindical.

Ésta es la situación actual en el estado, siendo una dificultad para los docentes que obtuvieron su plaza a partir del 2014 por el examen de oposición; han sido sujetos de una serie de dificultades que les impide tener un rendimiento académico excelente, debido a que si manifiestan todas sus capacidades y dejan de estar encubiertas, pueden perder su trabajo, por lo que hacen lo indispensable, con algunas innovaciones, pero manteniéndose al margen de las propuestas y toma de decisiones dentro de las reuniones del plantel. Aunque hay también quienes después de haber presentado el examen y obtenido su plaza se han convencido de las bondades de pertenecer al sindicato y trabajan en esa ala del agrupamiento, u otros docentes que no hicieron examen, que obtuvieron su plaza y se han negado a presentar el examen por temor a perder su trabajo.

### *Institución*

De acuerdo con lo señalado por la docente del grupo paralelo a “ICGH”, en la institución se han llevado a cabo algunas reuniones de Consejo Técnico. Al inicio del ciclo escolar se hizo una evaluación diagnóstica, expresando el colectivo de docentes las necesidades más relevantes de sus alumnos; se determinó que se trabajaría la lectoescritura y el aprendizaje lógico-matemático, debido a que fueron estas necesidades las identificadas como las más sobresalientes que presentaron la mayoría de los alumnos.

En dicha reunión se pidió hacer una evaluación mensual para identificar avances en las cuestiones señaladas; cada docente podía proponer actividades y formular su propio plan de trabajo, mismo que se pone en práctica durante un mes; evaluando, antes de la reunión siguiente, para reconocer las necesidades que aún no han sido atendidas. De ese modo, volver a poner en práctica las actividades diseñadas. La expectativa era que en el mes de febrero fuera la reunión de mitad de ciclo; sin embargo, por actividad sindical, no se llevó a cabo.

La “ruta de mejora”, de acuerdo con lo establecido normativamente por la Secretaría de Educación Pública, se elabora a partir del diagnóstico elaborado en la institución, estableciendo prioridades en función de la mejora de los aprendizajes de los alumnos que han sido identificados con riesgo, así como de todos los estudiantes que asisten a la escuela.

Este conjunto de estrategias establecidas como ruta de mejora constituyen una forma de prevenir el rezago educativo y eliminar el abandono escolar, a partir de incluir y hacer partícipes a todos los alumnos en las actividades de aprendizaje. Así también, la normatividad establece que el funcionamiento de la escuela se basa en la implementación y/o fortalecimiento de los rasgos de la normalidad mínima escolar y la construcción de un ambiente de convivencia escolar sana, pacífica y libre de violencia.

La institución escolar en la que se encuentra prestando su servicio la docente a quien se hace referencia en el presente caso: “ICGH”, se encuentra formada por dos grupos de docentes: uno de éstos es el que no ha aceptado implementar la Reforma Educativa, llevando el plan alternativo propuesto por la CNTE; el otro grupo de docentes ha asumido los planteamientos por la Reforma Educativa, realizando su trabajo con base en los lineamientos establecidos en la misma. Se ha reconocido la existencia de ambos grupos y se otorga la decisión a cada docente para que utilice el plan de estudios que considere más conveniente, de acuerdo con su criterio.

No existe, en realidad, un planteamiento claro sobre la “ruta de mejora” con las fases que implica; lo que se hace es poner en común los aspectos relacionados con algunos estudiantes; por ejemplo, el hecho de que en 6º se encuentra un niño que no ha consolidado el proceso de lectoescritura, llevó a proponer la necesidad urgente de implementar un programa para favorecerlo, ello dio origen al proyecto de organización de la biblioteca, mismo que está a cargo de tres de las docentes de la institución, pero que no se ha podido consolidar debido a la falta de apoyo y participación por parte del resto de los docentes. En cuanto a favorecer el pensamiento lógico-matemático, aspecto que fue identificado como una necesidad, no se ha realizado ningún proyecto.

Las reuniones del Consejo Técnico no se realizan con la periodicidad requerida, por lo que difícilmente será posible alcanzar los propósitos planteados en un inicio; la razón de que no se realicen estas reuniones es que son sustituidas por actividades de tipo sindical. Los momentos en que esporádicamente se reúnen los profesores, se abordan asuntos diversos, desde compartir problemáticas hasta organizar eventos institucionales como festivales. La inexistencia de reuniones de Consejo Técnico conlleva a que el docente que pretenda hacer una “mejora” para abatir el rezago educativo actúe en forma solitaria, al intentar propiciar el aprendizaje de los alumnos.

### *La práctica educativa*

El currículo vigente en la educación primaria manifiesta una división en “campos formativos” y en “asignaturas”: el campo formativo de lengua y comunicación se relaciona con la asignatura de español; el de “pensamiento matemático” se relaciona con matemáticas; el de “exploración y comprensión del mundo natural y social”, en segundo grado incluye las asignaturas de ciencias naturales, geografía e historia; el campo de “desarrollo personal y para la convivencia” está formado por las asignaturas de formación cívica y ética, educación artística y educación física.

Se tuvo acceso a sesiones clase, dirigidas por la docente a quien se hace referencia, correspondientes a los tres primeros campos formativos, en los que es posible identificar el dominio de contenidos que posee; se puede apreciar, por ejemplo, que nombra de manera adecuada los términos de las diferentes asignaturas, como es el caso en matemáticas, cuando señala los “sólidos geométricos” distinguiéndolos de las “figuras planas”.

Las sesiones están organizadas con base en procesos pedagógicos de “apertura”, “desarrollo” y “cierre”, al abordar los contenidos educativos.

En el momento de “apertura”, recupera los conocimientos previos de los alumnos cuando es un tema nuevo, o lo relaciona con lo visto en la sesión anterior cuando, precisamente, es continuación de éste. En el “desarrollo” presenta el contenido atendiendo a las características esen-

ciales del mismo, cuando es “procesal”, realiza las demostraciones necesarias y luego la ejercitación; cuando es “declarativo”, presenta los contenidos favoreciendo la participación de los alumnos para la construcción de los conceptos. En general, parte de lo conocido y cercano a los alumnos, pone ejemplos de su contexto; los invita a la participación. Al hacer el “cierre” de la sesión hace una recapitulación de lo revisado y les hace preguntas sobre aplicación del tema en su vida diaria, lo que permite que se construya un puente cognitivo.

Una de las características cognitivas de los niños de segundo grado, importante considerar en el proceso de aprendizaje, es la necesidad de manipular los objetos, a fin de identificar sus características esenciales. Cuando la maestra permite que los alumnos vean y toquen los cuerpos geométricos, les está dando la posibilidad de que, por medio de su propia experiencia, construyan y relacionen los nombres que se están dando con lo que dichos conceptos significan.

Por otro lado, existen momentos en los que los niños ven videos o imágenes, recortan y pegan; también se da la oportunidad de que manipulen objetos concretos, atendiendo a los distintos estilos de aprendizaje.

En lo referente a la lectura, se ha implementado la estrategia de invitar a las madres de familia para que se presenten en el grupo y les lean un cuento a los niños y la estrategia del “cuento prohibido”, esto hace que los niños por mera curiosidad se sientan atraídos a leer el cuento que ha sido etiquetado con ese título.

Para llevar a cabo la evaluación se consideran ejercicios escritos, preguntas orales, la observación y los exámenes bimestrales, lo que se considera permite tener un panorama claro de los aprendizajes que están alcanzando los alumnos; y, si es necesario, se retoman los temas que así lo requieren.

Con el día a día pueden ocurrir aspectos que son relevantes para considerar tanto en el proceso de evaluación de los alumnos como en el desarrollo de las actividades, por lo que se van realizando anotaciones en el diario del docente, donde se evalúa lo que ha funcionado y qué se debe mejorar.

Para lograr un ambiente favorable en el aula, realiza actividades como círculos de reflexión,

donde se plantean algunos problemas o situaciones que se presentan en el aula, se les habla a los niños de manera adecuada, con respeto; se pone de manifiesto la disposición para ayudarlos. Para hacer el cambio de una asignatura a otra, se hacen algunos ejercicios con las manos, así como ejercicios de respiración, lo que favorece que se tenga un ritmo de trabajo adecuado y que sea propicio para el aprendizaje de los niños.

Hay una buena comunicación con los compañeros de trabajo, se apoyan en las diferentes comisiones y se comparten ideas de cómo pueden funcionar; con este comentario se ratifica que la escuela sigue funcionando con el formato anterior de “comisiones”.

Existe una buena relación con la docente del grupo paralelo, del mismo grado, quien manifestó que una alumna que con ella no aprendía, le fue canalizada a ICGH, para que la atendiera y la regularizara. Se logró el propósito.

Con los maestros de la escuela es amable, cordial, no tiene problemas; con el director cumple; con los padres de familia tiene buena comunicación, de vez en cuando se acercan para preguntar el avance o áreas de oportunidad que tienen los niños. Con los niños es firme, pero sin ofenderlos, les habla adecuadamente. Una muestra de la buena relación establecida con los alumnos es el hecho de que puede observarse la forma en que espontáneamente una niña, al levantarse para buscar su cuaderno, va y abraza a la maestra, lo que da cuenta de que existe la posibilidad de expresar el cariño.

En cuanto a la formación profesional, después de haber terminado la Licenciatura en Educación Primaria se ha tomado un curso en línea, acerca de evaluación y cursos presenciales relacionados con el buen funcionamiento de las bibliotecas de escuela, ya que se tiene esa comisión.

En el ámbito laboral, cumple con la documentación requerida: planeaciones, registros de asistencia y lo solicitado por la dirección; se toma lectura a los niños, se participa en eventos, se tienen claros los objetivos. Al respecto, en entrevista el director afirma que la docente entrega sus planeaciones a tiempo, participa en las reuniones, es puntual y cumple con los horarios y días de trabajo señalados.

Cuando se ha requerido una actividad extra, fuera de la escuela o en la escuela, pero fuera del

horario, se ha cumplido; está a cargo del proyecto de la biblioteca y ha dedicado varias tardes para ambientarla y hacer que, de ser un salón frío, se convierta en un espacio acogedor que invite a la lectura. Los colegas la reconocen como una persona con una actitud positiva y participativa.

Respecto a la participación en las reuniones, como ya se señaló, se aprovechan para organizar eventos sociales o tomar acuerdos sindicales; en ese sentido, se puede señalar que ICGH considera que no es conveniente participar cuando son para tomar acuerdos por la parte sindical; en ese caso, lo que hace es adaptarse a lo que la mayoría decida. En una reunión a la cual se tuvo acceso, es posible observarla con actitud de tranquilidad, aclarando que lo único que le preocupa es la situación de desorden que está atrasando su trabajo en el proyecto de arreglar la biblioteca, debido a que, como responsables del proyecto, acomodan los libros y al siguiente día están ya nuevamente desacomodados, pero no se manifiesta molesta ni alterada.

Es muy tranquila con los niños, su personalidad manifiesta paz interior y es tierna con los pequeños. Es trabajadora, organizada, dedicada, tiene una buena actitud, se manifiesta capaz de realizar su trabajo, ha tenido buenos resultados, los niños de su grupo saben leer y participan en actos cívicos haciendo la lectura del programa y las efemérides. Se señala la participación específica de apoyo a un niño de 10 años que está en su grupo y que no había logrado consolidar el proceso de lectoescritura, se señala que ya lee oraciones cortas y tiene comprensión de éstas.

### *Hallazgos*

Se considera, en términos generales, que la práctica de la docente a quien se hace referencia es identificada como “exitosa”; es innovadora, al considerar como innovación lo señalado por Murillo (2006: 15): es un práctica que “contiene aportes novedosos que parecen contribuir a una mejor consecución de sus objetivos”, entendiéndose que por el lugar donde se presentan, está dando respuesta a las necesidades del contexto y del grupo específico con el que se está trabajando, ya que los niños manifiestan el logro de los aprendizajes esperados para el 2º.

Una de las condiciones para llevar a cabo la función docente tiene que ver con el conocimiento del plan y programa de estudio, y el dominio de contenidos que el currículo conlleva; en ese sentido se considera que en relación con los contenidos de aprendizaje de los tres campos formativos que su pudieron observar, se tiene un dominio adecuado de los mismos: los conceptos manejados son adecuados y pertinentes para el grado de estudio; sin embargo, es necesario destacar el hecho de que debido a que no existe por parte de la institución educativa la directriz de basarse en el programa 2011 vigente, y dejar que cada docente pueda utilizar el programa que considera más apropiado, se ha generado como consecuencia que cuatro docentes lleven el plan alternativo y, los otros, se esperaría que llevaran el programa 2011; sin embargo, el tema de “la carta”, abordado en una de las sesiones por parte de la docente ICGH no aparece en los contenidos del programa de segundo; a pesar de ello, se manifiesta interés en los alumnos cuando descubren que por medio de la carta pueden comunicarse con una persona que está lejos.

Por otro lado, como se señaló, las sesiones las organiza de acuerdo con los procesos de “apertura”, “desarrollo” y “cierre”, lo que puede parecer correcto; sin embargo, en la asignatura de español, el programa señala la propuesta del trabajo por proyectos, donde se le ponga énfasis a la práctica social del lenguaje específica; lo que no se alcanza a distinguir en las prácticas revisadas.

Otro de los aspectos importantes con relación a la función del docente, es brindar atención para la diversidad, atendiendo particularmente los canales de percepción de los alumnos, y la inclusión; en ese sentido se considera que la observación realizada da cuenta de que en el aula se manifiesta esa atención a la diversidad y la inclusión, específicamente se hace el señalamiento de un alumno que rebasa la edad de los niños de 2º ya que tiene 10 años y en ningún momento se siente excluido o se observa que sea segregado para la realización de las actividades, dando evidencia de que se tiene plena conciencia de que, aunque los estilos de aprendizaje sean diferentes, hay que realizar actividades para atenderlos a todos y no permitir que alguno de los alumnos sea excluido.

El hecho de que la docente realice ejercicios en el cuaderno, además de anotaciones en su diario que le permitan señalar los aspectos positivos de las actividades realizadas, además de la observación misma, permite identificar que algún niño pueda estar quedando en desventaja con los otros, lo que ha hecho que ICGH se dé cuenta a tiempo y elabore un programa específico para la atención de dichos niños, quedándose con ellos tiempo extra o trabajando específicamente con ejercicios, para la buena pronunciación, por ejemplo. Estos aspectos dan cuenta de una cultura de evaluación, aunque se considera indispensable ampliar los instrumentos de evaluación utilizando escalas estimativas, rúbricas o listas de cotejo, las cuales deben ser dadas a conocer a los alumnos desde el inicio del proyecto o tema. También falta favorecer la coevaluación. Ya que la autoevaluación sí se lleva a la práctica.

El ambiente de aprendizaje, de acuerdo con el concepto de Iglesias (2008), se circunscribe en cuatro dimensiones. Con relación a las dimensiones física y funcional, que tienen que ver con el mobiliario y uso óptimo de los espacios, se considera que debe existir una reestructuración, ya que los alumnos siguen acomodados de la manera tradicional en filas y columnas, donde a partir de la segunda fila tienen menor posibilidad de observar directamente a la maestra, y sobre todo donde se impide ver directamente a los compañeros que están participando con alguna opinión.

En cambio, en la dimensión temporal, que tiene relación con el uso del tiempo y su aprovechamiento, se considera que hay una plena conciencia, de que ayudar a los niños a tener un ritmo adecuado de trabajo es un hábito que es indispensable para el aprendizaje evitando que se manifieste un ritmo lento y cansado en el trabajo cotidiano. La última dimensión, propuesta por Iglesias, es la relacional, que tiene que ver con el tipo de relación social que existe en el aula; se puede afirmar que los niños se sienten con bastante confianza hacia la maestra.

El haber obtenido la plaza de trabajo por medio del concurso de oposición da cuenta de que la docente tiene los elementos profesionales suficientes para atender el grado que le fue asignado; sin embargo, el hecho de que en la institución no se lleven a cabo las reuniones de

Consejo Técnico como lo plantea el programa, limita la posibilidad de generar oportunidades para el aprendizaje permanente.

Se pueden tener logros en el aula, involucrar a los padres de familia en la lectura de cuentos, utilizar materiales manipulables para matemáticas, pero si no se tiene un proyecto como escuela, se corre el riesgo de que los saberes alcanzados por los alumnos en un ciclo escolar, el siguiente sean opacados y/o truncados. Y si, además, en la misma institución se trabaja con dos planes y programas diferentes, los propósitos planteados de cada uno de los campos formativos se pueden ver diseñados con prácticas tradicionales, donde se le siga dando prioridad a los conocimientos y su repetición para resolver un examen, más que al desarrollo de todas las capacidades de los alumnos.

Una “organización que aprende”, sería aquella donde se fomenta el aprendizaje de todos sus integrantes, lo que implicaría que el colectivo se unificara en la aplicación de los programas, la elaboración de un proyecto de trabajo a partir de la autoevaluación del centro, se le diera seguimiento a través de las reuniones programadas con ese fin y se establecieran metas a corto, mediano y largo plazos, señalando los indicadores pertinentes y utilizando los instrumentos de evaluación necesarios para valorar los respectivos avances en la ruta de mejora.

Cuando se ha conseguido un lugar en un centro de trabajo por la aplicación de un examen, se debe demostrar y poner de manifiesto en la práctica cotidiana que se tienen los elementos para trabajar con un grupo y cumplir los propósitos que se establecen en el programa de estudio vigente; considerando que se tienen inconvenientes marcados por la influencia de situaciones político-sindicales que obstruyen el trabajo en colectivo y que impiden el ejercicio de los aspectos relacionados con una ruta de mejora institucional. Se considera que las oportunidades y los retos deben irse perfilando hacia la mejora de la propia práctica y ampliarse a la participación con los padres de familia.

En ese sentido, se valora como pertinente el hecho de que se involucre a los padres de familia en la lectura de cuentos, pero también pueden asistir al aula para dar a conocer un oficio o una profesión, así como en el apoyo de la realización de una receta.

Otro rubro que puede convertirse en un reto para involucrar a los padres de familia puede ser la realización de proyectos de grupo, donde se tenga como propósito favorecer el desarrollo sustentable, fortaleciendo aspectos como la mejora de la alimentación, la economía familiar, las finanzas, etcétera.

En cuanto a la práctica dentro del aula, un reto es plantearles a los alumnos conflictos cognitivos que favorezcan el ejercicio del pensamiento crítico, hipotético; por otro lado, es importante que las planeaciones de español sean planteadas con la metodología de proyecto, lo cual puede permitir la relación de contenidos de los otros campos formativos.

Si se tiene una planeación y una organización adecuadas, el impacto que tengan las actividades dentro del aula puede verse reflejado hacia el exterior, y los mismos padres de familia contribuir para que los demás docentes se comiencen a involucrar en actividades similares, buscando, entonces sí, realizar una planeación colectiva para la realización de los distintos proyectos grupales.

Como ya se señaló, también es importante que el espacio sea usado de una manera diferente, los niños pueden colocarse alrededor del aula, permitiendo que se puedan ver las caras, lo que favorece que interactúen de manera propicia.

Las estrategias utilizadas favorecen el aprendizaje. Es importante que se centre la atención en la enseñanza de estrategias de aprendizaje, como señala Marzano: que haya estrategias para adquirir e integrar el conocimiento, así como para ampliarlo y usarlo con sentido y, sobre todo, se favorezca en todo momento el pensamiento crítico, creativo y autorregulado. Por otro lado, es importante que se utilice material concreto para favorecer el aprendizaje de temas abstractos como la numeración, las fracciones, las medidas y para geometría.

*Directrices innovadoras para el fortalecimiento de la práctica educativa.* Es importante que los docentes estén plenamente convencidos de que la práctica educativa requiere una constante renovación y actualización, por lo que toma valor los proyectos de mejora planteados a partir de las necesidades manifestadas en la autoevaluación institucional; pero, además, es sumamente importante que cada docente siga en constante capacitación, sobre todo con la facilidad que ac-

tualmente se tiene de acceder a cursos de calidad y certificaciones ofrecidas en línea; los programas *e-learning* se ofertan desde diferentes instituciones, de las cuales se pueden encontrar algunas con un prestigio académico reconocido.

Otro de los aspectos que sería de gran apoyo al fortalecimiento de la práctica es que se haga una recuperación, sistematización y análisis de de manera recurrente para crear el círculo de la mejora.

### *Directrices innovadoras para la formación inicial y desarrollo profesional de los docentes*

Dentro de la formación inicial, de acuerdo con el plan de estudios actual, se tiene una carga académica orientada a la teoría más que a la práctica, caso opuesto al plan anterior, donde se privilegiaba la praxis; se considera importante lograr un equilibrio en esos aspectos desde los planes y programas de estudio.

*Directrices para fortalecer el proceso de evaluación.* Se considera que no existe una claridad sobre cuáles van a ser los criterios con los que se va a evaluar. En este sentido, debido a la situación característica de la entidad federativa, donde predomina la desinformación, se genera de manera automática un clima de desconfianza y de incertidumbre para tomar la decisión sobre presentar o no el examen. Eso, aunado a la desinformación general sobre los aspectos considerados sobre evaluación en la Reforma, hace que se genere un temor hacia dicho rubro.

### Referencias bibliográficas

- Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: Dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(3): 49-70.
- Marzano, R., y Pickering, D. (2005). *Dimensiones del aprendizaje*. (Traducción de Guzmán G. H.) (2ª edición). México: ITESO.
- Murillo, J. (2006). Coordinador académico del estudio. *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Estudio de caso de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Chile: UNESCO.

### 1.2.2A. Director David Gutiérrez Castro

*Julia Alicia Godoy González*

En el presente texto se encuentran los resultados de la investigación sobre la práctica exitosa del director de primaria. Durante el desarrollo del escrito se presenta en primer lugar la explicación del procedimiento para su elección, después una breve reseña de la historia académica y profesional del sujeto de investigación, y en seguida la descripción del contexto externo e interno de los centros de trabajo donde labora. Posteriormente, en el segundo apartado se enuncia la relación entre los resultados de la investigación y la teoría sobre la mejora de la eficacia escolar, además de otras teorías que proveen un marco comprensivo sobre la caracterización de la práctica del sujeto. En un tercer momento se presenta la exposición de los hallazgos y conclusiones de la investigación, y finalmente en el cuarto apartado se expone una serie de sugerencias y directrices sobre lo que a juicio del investigador, con base en el análisis del caso, debe reproducirse para lograr el éxito en el desempeño.

La selección del sujeto de investigación se efectuó a partir de la sugerencia efectuada por recomendantes, quienes con base en su criterio y experiencia lo reconocieron exitoso en su desempeño laboral. En este caso la proposición fue realizada por el maestro en Ciencias de la Educación José Antonio Rodríguez González, responsable académico de la Coordinación de Educación Básica en la Secretaría de Educación Jalisco y colega del sujeto de investigación en el turno vespertino. Posteriormente por el jefe del Sector 11, profesor Francisco Javier Silva Castillo.

*De la trayectoria académica y profesional.* El sujeto de investigación es director de primaria en el subsistema estatal, labora por la mañana en la Escuela Primaria Urbana número 811 “Ignacio Ramos Praslow”, situada en la colonia “La Estancia”, y por la tarde en la Escuela Primaria número 516 “Reforma de 1857” en la colonia “Santa Margarita”, ambas colonias pertenecientes al municipio de Zapopan, Jalisco.

Oriundo de Guasave, Sinaloa, donde culminó sus estudios de educación básica y bachillerato, emigró a la ciudad Guadalajara en el año 2007, buscando formarse como licenciado de educación primaria. No tuvo la oportunidad de

figurar como aspirante de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, por lo que decidió matricularse en la Escuela Normal Occidental de Jalisco, graduado en el año 2011.

En cuanto a su trayectoria profesional, su primer empleo como docente lo tuvo en el Colegio Altamira en el año 2011. En donde antes de terminar el ciclo escolar posicionó a su grupo de tercer grado en el segundo lugar de la evaluación de Enlace y en reconocimiento a su logro se le ofreció ser coordinador del nivel de primaria dentro del colegio, así como un incremento salarial.

Sin embargo, ignoró la oferta y decidió hacer examen de oposición para ingresar al sistema educativo público. Refiere lo siguiente:

*I:* ¿por qué el sector público?

*D:*<sup>7</sup> Porque creo que hay mayor oportunidad de crecimiento profesional y por las prestaciones.

Obtuvo su primera plaza en Cuautitlán de García Barragán, municipio de la región Costa Sur del estado de Jalisco, en el poblado de Tierras Negras, donde cubrió el ciclo escolar 2012-2013 en una escuela primaria multigrado. Ahí, debido a las condiciones en las que se hospedaba, gestionó la construcción de la “Casa del Maestro”, la cual se construyó e inauguró en el año 2013.

Por cuestiones personales y de salud solicitó el cambio de adscripción hacia la zona metropolitana de Guadalajara. El cambio le fue otorgado a una escuela del municipio de Tlajomulco de Zúñiga en el turno vespertino, cubriendo el ciclo escolar 2013-2014, y en ese mismo año obtuvo su segunda plaza mediante el examen de oposición, incorporándose a la Urbana número 1248 “Benemérito de las Américas” en el municipio de Zapopan, en el ciclo escolar 2015-2016. Durante su estancia la supervisora de la Zona 161, profesora María Guadalupe Rossensilva Martínez Muñoz, lo propuso en el año 2016 para recibir el premio al mérito magisterial “Prof. Érviro Rafael Salazar Alcázar” por haber colaborado en la capacitación de un grupo de docentes previo a presentar su evaluación para la permanencia en el servicio. El dictamen final lo posicionó en el tercer lugar.

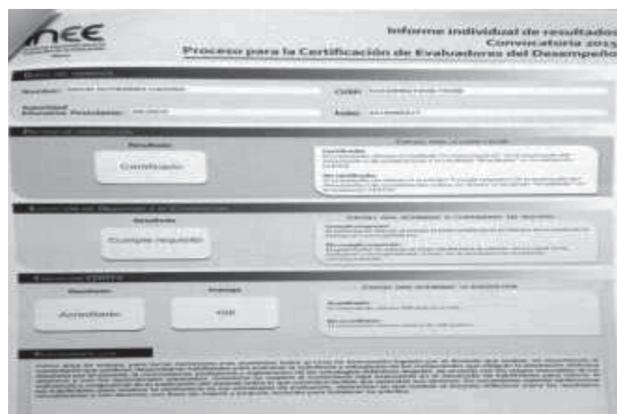
7. D: director; I: investigador; d: docente; j: jefe de sector; a: alumnos.

Posteriormente cambió de plantel educativo, en el turno vespertino a la Urbana número 516 “Reforma de 1857”, en la que labora en la actualidad y durante ese año se inscribió para ser evaluador del Desempeño Profesional Docente; como parte del proceso de certificación cursó el taller “Uso y Lectura de Rúbricas” del Programa General de Formación para Evaluadores de Desempeño Docente en la modalidad en línea, con una duración de 80 horas, distribuidas en dos módulos: el primero del 8 de junio al 17 de julio, y el segundo del 3 al 14 de agosto de 2015.

La suma de los resultados positivos de las diversas pruebas aplicadas le permitió concluir el proceso satisfactoriamente, logrando el certificado como “evaluador del desempeño”, expedido por el INEE en noviembre de 2015.

### Ilustración 23

Imágenes que dan cuenta del proceso descrito



Finalmente, en el año 2016 realizó el examen para la promoción a director, obteniendo una plaza como directivo en la Escuela Primaria Urbana Estatal número 811 “Ignacio Ramos Praslow” a partir del Consejo Técnico Escolar Intensivo del ciclo escolar en curso 2016-2017.

Una vez descrita la trayectoria profesional y académica del sujeto de investigación, es preciso describir el contexto de la comunidad donde se encuentran las instituciones educativas y del contexto interno de las mismas, desde su infraestructura, organización de los docentes y los vínculos que establece cada una con la comunidad social inmediata.

### Contexto

La Escuela Primaria Urbana Estatal número 811 “Ignacio Ramos Praslow” se ubica en la calle Millet número 500, entre las calles Héctor Berlioz y Franz Liszt. Pertenece a la Zona Escolar 028, en la que figura sólo una escuela pública más y el resto son colegios incorporados a la SEJ. Es una colonia de clase social media-alta. Dentro de las cuadras colindantes a la escuela se observan viviendas de estilo residencial unifamiliares en buenas condiciones, al igual que las calles y áreas verdes de aceras y camellones.

Con base en datos del Sistema Integral de Resultados de las Evaluaciones (SIRE), en 1,600 km<sup>2</sup> a la redonda se localiza un centro comercial de nombre “Galerías”, así como el Parque

### Ilustración 20

Fotografías del lugar donde vivió y del acto académico (obtenidas de su cuenta personal de Facebook el día 16.03.17)



### Ilustración 21

La primera imagen da cuenta de la propuesta y la segunda del reconocimiento obtenido

COORDINACIÓN GENERAL DE CONSTRUCCIÓN DE LA COMUNIDAD  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MUNICIPAL

SOLICITUD DE PARTICIPACIÓN POR EL PREMIO AL MÉRITO MAGISTERIAL 2016 "PROFR. ERIBRO RAFAEL SALAZAR ALCAZAR"

NOMBRE DEL PARTICIPANTE: David Gutiérrez Castro  
DOMICILIO PARTICULAR: Calle Real de Zapopan 2500 int. 91 Paseo Real Zapopan  
NOMBRAMIENTO: 4436 Profesor de Educación Primaria  
ESCUELA: Gobierno de las Docentes No. 1200 TEL: 333810030  
ZONA ESCOLAR: T-1 SECTOR ESCOLAR: D-1

PROPUESTA ELABORADA POR:

ASOCIACIÓN	CONSEJO TÉCNICO DE ZONA	ASOCIACIÓN DE PADRES DE FAMILIA
NOMBRE DEL SUPERVISOR: <i>Mónica Guadalupe Rosendo Magisterio</i>	NOMBRE: <i>Marta Leticia Guadalupe Martínez</i>	NOMBRE:
FIRMA:	FIRMA:	FIRMA:
NOMBRE:	NOMBRE:	NOMBRE:
FIRMA:	FIRMA:	FIRMA:
NOMBRE:	NOMBRE:	NOMBRE:
FIRMA:	FIRMA:	FIRMA:
NOMBRE:	NOMBRE:	NOMBRE:
FIRMA:	FIRMA:	FIRMA:

CONSEJO ESCOLAR DE PARTICIPACIÓN SOCIAL	INSTITUCIÓN	OBSERVACIONES
NOMBRE:		
FIRMA:		
NOMBRE:		
FIRMA:		
NOMBRE:		
FIRMA:		
NOMBRE:		
FIRMA:		

1. Presentación por escrito y electrónica de la exposición de motivos y Curriculum del candidato que se propone para recibir la Premio al Mérito Magisterial.  
2. Adjuntar todos aquellos documentos que den cuenta de los factores a evaluar.



### Ilustración 22

Constancia del curso



Metropolitano de Guadalajara, ocho centros de acondicionamiento físico y un club deportivo, ambos privados, una casa de juegos electrónicos, tres bares o cantinas y dos lugares de venta al menudeo de vinos y licores, además de tiendas de conveniencia; así como cuatro escuelas privadas de deporte y un establecimiento de renta de computadoras, además de la biblioteca pública municipal número 2255 de nombre “Novelistas”.

La colonia cuenta con todos los servicios básicos tales como alumbrado público, recolección de basura y aseo público, vigilancia policial y servicios de salud, de este último, los dos más cercanos de giro privado, también con servicio de televisión de paga e Internet.

En congruencia con lo antes descrito, la página oficial de Planea en la descripción de resultados sobre la prueba aplicada en el ciclo escolar 2014-2015 menciona que la comunidad está en una zona con una marginación “baja” o “muy baja”, cuestión que se refleja en el aprovechamiento y rendimiento educativo de los alumnos, con base en la premisa de que “El grado de marginación es una medida sobre las carencias que padece la población que vive en las cercanías de la escuela respecto a educación, vivienda, distribución de la población e ingresos económicos” (Planea, 2017).

Por otro lado, la Escuela Primaria Urbana número 516 “Reforma de 1857” se localiza en

la colonia Santa Margarita, sobre la calle Santa Clara con número 493, entre la calle Santa Mercedes y Acueducto, pertenece a la Zona Escolar 151, conformada por tres escuelas públicas más y tres particulares.

Con base en la misma fuente de datos y especificaciones de la extensión territorial a la redonda, existen siete centros de acondicionamiento físico, un club deportivo, tres escuelas de deporte, todos de acceso privado.

También se encuentra una biblioteca pública dentro del área, 13 establecimientos de renta de computadoras, cuatro billares, cuatro lugares de venta al menudeo de cerveza, seis centros de autoayuda para alcohólicos y otras adicciones, dos bares o cantinas y tres casas de juegos electrónicos.

Es una colonia de clase social baja y aunque la página oficial de Planea emite en sus resultados que el grado de marginación de ésta es bajo o muy bajo, la realidad da cuenta de la marginación en la que viven sus habitantes. Las viviendas son de construcción irregular, se observan sucias y descuidadas con autos abandonados y oxidados fuera de las viviendas también se observan agrupaciones de personas ingiriendo algún estupefaciente en la vía pública y adicción presente en algunos padres de familia que asisten a recoger a su hijo en estado inconveniente o son protagonistas de riñas callejeras fuera de la institución en horario de clases.

Con base en el contexto y en atención a la integridad física de los alumnos, el horario de sa-

lida es a las seis de la tarde durante el horario de invierno, retomando el horario oficial con la entrada del horario de verano. Las calles y las áreas verdes de camellones y aceras están descuidadas y sucias, las viviendas y comercios al igual que la escuela presentan un alto porcentaje de graffiti.

Los contextos descritos son polos opuestos; sin embargo, las condiciones internas de las instituciones poseen ciertas semejanzas. A continuación se describen los contextos internos de cada institución.

Ambas instituciones son de organización completa. La primera de ellas, la Urbana número 811 tiene la siguiente distribución:

**Tabla 4**  
Distribución del personal

1	Director con nombramiento de alta provisional
18	Docentes frente a grupo (tres por grado)
2	Docentes de educación física
1	Profesor de voleibol (programa CODE)
1	Profesor de inglés
1	Profesora de labores
4	Intendentes

Fuente: elaboración propia con base en los diarios de campo y en los datos de la página <https://escuelatransparente.se.jalisco.gob.mx/> consultados el día 21 de diciembre de 2016.

Además del personal mencionado, el director ha solicitado la participación de un prestador de servicio social para que se desempeñe como

**Ilustración 24**  
Fachada de la escuela



secretario de la escuela, con el objetivo de optimizar los tiempos de docentes y de él mismo, en apego al cumplimiento cabal de la “normalidad mínima escolar”. Por otro lado, el personal de la escuela del turno vespertino Urbana número 516 se integra de la siguiente manera:

**Tabla 5**  
Distribución del personal

1	Encargado de dirección
10	Docentes frente a grupo
1	Docente de educación física
2	Intendentes

Fuente: elaboración propia con base en los diarios de campo y en los datos de la página <https://escuelatransparente.se.jalisco.gob.mx/> consultados el día 21 de diciembre de 2016.

La diferencia entre la cantidad de personal en un turno y otro no es condicionante en el cumplimiento de los requerimientos administrativos y pedagógicos; además, en ambos centros de trabajo se percibe un ambiente laboral de armonía y buena comunicación entre los diversos actores educativos. Estas observaciones son ratificadas por los docentes de cada turno a través de las entrevistas realizadas. A continuación se muestra una de ellas.

*I:* Sí, si tiene que ver con eso. ¿Cómo es la comunicación con sus colegas?

*d:* Bueno, conmigo es excelente, con los demás compañeros igual, lo que he visto en los CT cuando tiene reunión con directores es buena.

En la misma línea de comunicación, el director procura mantenerse en contacto con los alumnos, a la hora de entrada él se posiciona en la puerta de ingreso y recibe a los alumnos dándoles los buenos días o buenas tardes. Él menciona recurrentemente lo siguiente:

“*D:* Yo no quiero que me vean inalcanzable, quiero que sepan que aquí estoy y que puedo ayudarlos o simplemente escucharlos” (C16).

Conoce las particularidades de cada uno de los grupos y ubica por nombre los casos de los alumnos con ausentismo, problemas de disciplina o barreras para el aprendizaje.

En cuestiones de estadística educativa, en el ciclo escolar 2014-2015 la Primaria número 811

presentó 0.0% de deserción, 0.0% de reprobación y un 100.0% de eficiencia terminal. Mientras que la primaria número 516 obtuvo 3.52% de deserción, 1.83% de reprobación y 83.33% de eficiencia terminal (SEJ, 2017). Cifras que evidencian la diferencia en relación con el aprovechamiento escolar.

A continuación se presenta la descripción con detalle de la localización física, las condiciones y distribución de la infraestructura y el mobiliario con el que cuentan ambas escuelas.

### *La institución*

La Escuela Primaria Urbana Estatal número 811 colinda al norte con la Escuela Secundaria Mixta número 4 “Ignacio Ramos Praslow” y a un costado con el Jardín de Niños “Aurora Sánchez Gutiérrez”, ambas instituciones públicas de sostenimiento estatal. La entrada cuenta con una marquesina y un portón que impide la visibilidad, posee un interfono con una cámara situada en la dirección desde donde se controla la entrada y salida de personas al plantel.

Cuenta con dos módulos de salones divididos por un patio cívico; a espaldas del módulo en el que se encuentra la dirección se ubican dos canchas de basquetbol, una de ellas techada con malla sombra y a un costado de ella se encuentra un área habilitada con aparatos para ejercitarse similares a los que el Gobierno municipal ha estado instalando en los parques y unidades deportivas públicas. Las canchas están divididas entre sí por escalones y al finalizar la segunda cancha se encuentran los cuartos destinados para la cooperativa y dos más que sirven como bodega.

Detrás del otro módulo se encuentra el área de estacionamiento para los profesores, cuenta con portón automatizado y una pequeña superficie techada y habilitada con asador y tarja para los trastes junto con una barra desayunadora de concreto. De frente a la entrada y al fondo, colindando con la secundaria, se encuentra un área techada utilizada como escenario, al lado derecho se encuentra la biblioteca del turno matutino y a espaldas de ésta la biblioteca del turno vespertino. Arriba de ambas se encuentra el salón de manualidades, cabe señalar que este inmueble quedó seriamente dañado después del sismo del 11 mayo de 2016, claramente se obser-

va una grieta que pareciera dividir el salón de labores de las aulas. El salón de manualidades está equipado con butacas y mesas de plástico estilo picnic y ventiladores.

Existen dos cuartos de baño para los alumnos del turno matutino, uno para hombres y otro para mujeres, y a un costado de ellos una pieza con varios sanitarios exclusivos para el personal. Enfrente se encuentran dos áreas más de sanitarios para el turno vespertino.

En total son 18 aulas para los seis grados, existen tres grupos por grado y cada uno cuenta con un pintarrón, una mesa o escritorio, un casillero de concreto con puertas de metal y pupitres o mesas de trabajo para los alumnos. El patio principal está techado con malla sombra en buen estado, instalada sobre una estructura de acero y con un área verde a un lado del portón de entrada.

Por otra parte, la Escuela Primaria Urbana Estatal número 516 se ubica en el final de la calle Santa Clara, en la esquina derecha del inmueble se encuentra un terreno baldío descuidado, al lado izquierdo colinda con una casa habitación y hacia atrás con el fraccionamiento privado “Puerta del Llano”; el director mencionó que los habitantes de este fraccionamiento donaron la malla ciclónica que cubre el perímetro de la institución, así como un par de lonas con la leyenda: “Favor de no arrojar piedras”, pues los alumnos lanzaban piedras. Al frente de la escuela, separada por una calle ancha de doble circulación, se encuentran casas habitación, una de ellas acondicionada de forma austera como tienda y papelería escueta.

Dentro de la institución se encuentran dos módulos de dos plantas cada uno, el primero frente a la entrada principal cuenta con siete salones, en la planta baja se ubican las direcciones de ambos turnos. En el otro módulo en la planta alta hay un salón que en el turno matutino es utilizado como biblioteca y por la tarde por el equipo de USAER, debajo de este se localizan los baños de niños y niñas que son de uso común para ambos turnos, además seis salones acondicionados con mesas de trabajo, pizarrones, casilleros y un escritorio con silla para el docente.

Cuenta con dos patios cívicos, uno al ingresar al plantel por la puerta principal y el otro a un costado izquierdo, en el que se localiza un

área habilitada con aparatos para ejercitarse, donación del Gobierno municipal. Junto a éste se encuentra un área empleada para estacionamiento de los vehículos del personal. Además tres áreas verdes de acceso restringido, dos en la división de los patios y una más en el costado derecho del otro patio cívico.

Por último, el siguiente subtema hace referencia a los vínculos que la escuela establece con la comunidad en relación con el promedio de la absorción respecto de los habitantes en edad escolar y la forma en que los ciudadanos se involucran en el proceso de la mejora de la eficacia escolar.

Actualmente la Escuela Primaria número 811 atiende a 611 alumnos, representando el 8.72% de la población de 0 a 14 años de la colonia. En esta misma línea la Primaria número 516 “Reforma de 1857” brinda el servicio a 143 alumnos, que representan aproximadamente al 2.86% de la población de la colonia de 0 a 14 años (SITEL Jalisco). Ambas escuelas cuentan con el Comité de Sociedad de Padres de Familia y el de Disciplina Escolar, este último se formó de manera inmediata en el turno matutino como respuesta a un incidente de violencia física entre compañeros (C16).<sup>8</sup>

En cuanto al Comité de Sociedad de Padres de Familia de la Urbana número 811, se convocó a una asamblea extraordinaria en el mes de octubre de 2016 debido a que la presidenta renunció, justificando su salida con las inconsistencias en la rendición de cuentas del comité anterior. La comunidad educativa señala que uno de los padres de familia integrante del Comité de Sociedad de Padres hurtó cierta cantidad de dinero.

La asamblea se realizó bajo un clima tenso pero el director “se observó objetivo, mediador y conciliador” (C16). Contó con todas las formalidades requeridas por la autoridad educativa y el desenlace fue positivo para las personas involucradas.

En esta institución el director ha implementado un sistema de comunicación con los padres

8. Éste es un código de elaboración propia. La primera letra hace alusión al instrumento: *E* para entrevista y *C* para diario de campo; *V* videograbaciones, le secunda una letra indicando el género *h* o *m* hombre o mujer, y *M* o *V* para el turno; finalmente, el número, que indica el año de realización.

**Ilustración 25**  
Imágenes del interior de la institución



Fuente: descargadas de la página de Facebook oficial.

**Ilustración 26**  
Comparación del mobiliario existente antes de la gestión de los recursos del director



de familia utilizando las redes sociales, específicamente la página de Facebook, además de hacer entrega de un calendario de actividades redactado a partir de la evaluación y planeación de la ruta de mejora escolar realizada en el Consejo Técnico Escolar.

El director hace uso de la página oficial de la escuela en Facebook, que él diseñó y administra,

para mostrar necesidades, acciones realizadas y logros de la comunidad educativa, por ejemplo actos cívicos, actos lúdicos, gestiones, trabajo de mantenimiento, entre otros.

Otro medio gráfico del que hace uso en ambos turnos es la impresión de lonas en las que evidencia las necesidades de la escuela en cuanto a mantenimiento se refiere, señalando puntual-

**Ilustración 27**  
Muestra del calendario que se entrega

Escuela Básica 2 Com. No. 001 "IGNACIO RAMOS PRASLOW" MUNICIPALIDAD DE GUAYAS - C. C. 1 GUAYAS - GUAYAS (BOLIVAR) Septiembre 2016				
VENTA DE LIBROS	VENTA DE LIBROS			ENTREGA A SUS HIJOS DE LOS FORMATOS PARA RECIBIR UNIFORMES
JUNTA GENERAL (PARTE DE SER PUNTUAL) 9:10 AM	JUNTA CON PADRES DE 3° Y 4° 9:10 AM	JUNTA CON PADRES DE 1° Y 2° 9:10 AM	JUNTA CON PADRES DE 5° Y 6° 9:10 AM	
ENTREGA UNIFORMES (CON EL TALLERAZGO LLEVAR UNIFORME A LA PARTE QUE CORRESPONDA) 9:00 AM		PLANEA 4°	PLANEA 4°	
PARA LA APLICACION DEL TALLERAZGO				SUSPENSION DE CLASES
PARA LA ENTREGA DE UNIFORMES DE 5° Y 6° (CON FORMATOS PARA SU CONFIRMA)				
PARA LECTOR EN LA ESCUELA (INSCRIPCION CON EL MAESTRO) 9:10 AM				CONSEJO TÉCNICO

Calendario de actividades del mes de Septiembre.  
Urbana 811 - Primaria Ignacio Ramos Praslow  
Col. La Estancia.

Compartir

**Ilustración 28**  
Ejemplos de difusión de logros y necesidades



mente de cuál servicio técnico o profesional se requiere. Por otra parte, el acceso a los padres a la escuela está regulado mediante pases de entrevista que ellos mismos solicitan o que les es enviado por el docente cuando hay necesidad de dialogar sobre la educación de sus hijos. Además de lo antes señalado también se utilizan los medios gráficos para sensibilizar a la comunidad educativa en la práctica de valores para la sana convivencia, por ejemplo la responsabilidad de los alumnos de hacerse cargo de sus pertenencias y cumplir con las tareas en tiempo y forma o del reglamento para el tiempo de recreo visible en el turno vespertino.

Con base en la disconformidad imperante a brindar la cuota voluntaria en el turno matutino, el director hace público mediante una lona, qué oficio en específico podría satisfacer las necesidades de mantenimiento de la escuela.

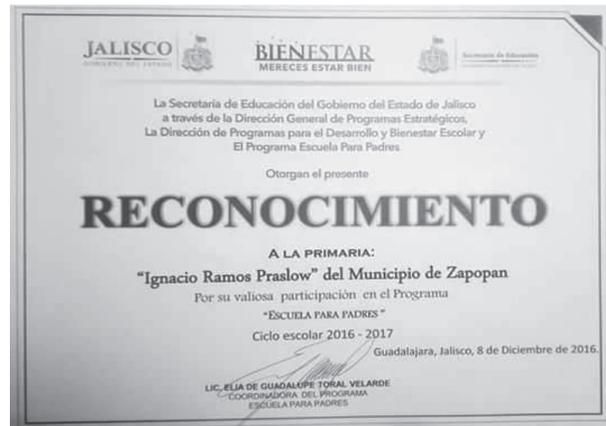
### Ilustraciones 30 y 31

Lona mediante la que solicita el apoyo a la sociedad de padres de familia



Siguiendo esta línea de generar espacios para la implicación de los padres de familia en la escuela, se llevó a cabo el programa “Escuela para Padres”. Al finalizar las sesiones del programa la escuela recibió un reconocimiento en diciembre de 2016 expedido por la Secretaría de Educación Jalisco a través de la Dirección de Programas para el Desarrollo y Bienestar Escolar y el Programa Escuelas para Padres.

### Ilustración 32 Reconocimiento



Lo antes mencionado es sólo un esbozo de algunas de las acciones implementadas y situaciones que dan forma a la realidad de las instituciones educativas donde el director investigado labora. A continuación, en el apartado del marco comprensivo se entrelazarán aquellas teorías que explican la práctica del director, así como la pertinencia de las acciones emprendidas en la búsqueda de la mejora de la eficacia escolar de los centros educativos en los que ejerce su función.

De acuerdo con Murillo (2004), una escuela eficaz es “aquella que consigue el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería esperable”, incluso a pesar del contexto socioeconómico, cultural y familiar del cual provienen los alumnos. Por lo tanto, las estrategias que en la escuela se implementen deberán dar respuesta a esas condiciones para lograr el aprendizaje de todos los educandos, para lo que es indispensable que el director como guía y autoridad posea ciertas cualidades y propicie situaciones que lleven a la institución al logro de sus metas.

A continuación se describen las acciones y situaciones observadas de la práctica del director en relación con la teoría del marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar de Murillo (2004), así como con otras teorías que caracterizan su desempeño laboral. En primer lugar se abordarán los factores contextuales externos y la institución en relación con su organización y cultura, finalmente sobre la práctica educativa del director y la implementación de las estrategias que hacen que su práctica sea exitosa. Inevitable-

**Ilustración 29**  
Carteles de sensibilización



mente los centros educativos están en constante cambio, sea en la práctica de los docentes dentro del aula, como en la organización de la institución, siempre obedeciendo a diversas presiones.

Dentro de los componentes de cambio para el logro de la mejora de la eficacia escolar figura el grado de autonomía que es capaz de ejercer el director, al mando de la institución. Sin perder de vista “que en nombre de la libertad de acción no se puede desconocer el patrimonio científico de la profesión ni se pueden adoptar decisiones que sólo se amparan en la tradición o la rutina” (Sarramona, 2000); es decir, hacer lo que a juicio propio resulte pertinente sin pasar por encima de los derechos ni obviar las obligaciones que como institución y actores educativos se tienen. Al cuestionar al director sobre la escala en la que califica su grado de autonomía, mencionó: “En comparación con otras escuelas y/o directores me atrevería a decir que un 10” (E17).

El alcance y éxito de la autonomía ejercida por el directivo, en este caso se ve condicionado porque depende de la participación y la aceptación de su cuerpo docente así como de su autoridad superior inmediata. Tal como refiere Camarillo: “los puestos intermedios en las líneas de mando son los más difíciles de cumplir, ya que de una o de otra forma siempre tienes la presión de quien está arriba de ti y constantemente existe la incompreensión de quien está por debajo en esa línea de mando” (Camarillo, 2006). Sin embargo, el director cuenta con el apoyo de su

colectivo y con relación a sus autoridades expresó lo siguiente:

*D:* La supervisora ha estado en todos los consejos técnicos (turno matutino) y sólo he recibido sugerencias sencillas con relación al manejo del personal. Me permite manejar libremente las sesiones, pues siempre cumplo con lo que se me requiere en tiempo y forma.

*D:* Aquí no viene [refiriéndose a la supervisora del turno vespertino], porque dice que confía en lo que hago, siempre le entrego los productos solicitados y tengo la información actualizada, además dice que confía en mí porque sabe que soy evaluador del INEE y eso creo la hace sentirse segura, no sé (E16).

Las evidencias recuperadas a partir de las observaciones de su práctica muestran que efectivamente goza de cierta autonomía para dirigir la escuela. Con base en la definición de autonomía descrita por Murillo en su texto *Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar*, se entenderá *a posteriori* que el concepto de autonomía no es monolítico, sino que se puede referir a campos diversos (lo que permite que se den diferentes grados de autonomía por temas, tales como el personal docente, la gestión de los recursos o los aspectos pedagógicos) y a distintos modos de ejercerse (desde el centro escolar con un marco general, por delegación de poderes desde un nivel administrativo más amplio, colegiada o interpersonalmente, etcétera) (Murillo, 2004).

Un ejemplo de autonomía pedagógica ejercida por el director y su colectivo se observó en el turno vespertino, en el que se llevan a cabo talleres dos veces al mes con la intención de desarrollar habilidades básicas en los alumnos que les permitan desempeñarse en algún trabajo no profesional a temprana edad, “con base en el contexto socioeconómico precario en el que viven y a la corta trayectoria académica que alcanzan” (C16). El director refirió no haberle informado a la supervisora hasta no tener pruebas de que la acción daría resultado y con ello obtener su aprobación.

En este sentido el proyecto implementado es resultado de la presión sociocultural del contexto inmediato de la escuela. Presión que se traduce de la creencia social que deposita cierta esperanza en que los alumnos obtendrán de su proceso formativo mayores oportunidades de éxito en su vida futura. Tal como indica Sarramona:

La escuela es una institución social que se justifica en la medida que prepara a las jóvenes generaciones para incorporarse a la vida colectiva, de acuerdo con los conocimientos y directrices que rigen cada momento histórico. Pero la escuela no sólo prepara para esa inserción inmediata a la vida social, sino que también prepara para una sociedad en camino; sus resultados son también a medio y largo plazos (2000: 67).

Y esta idea durante años se ha reafirmado, convirtiéndose en la impronta educativa por excelencia, al menos en nuestra región geográfica. Como aseguran Zorrilla y López:

La educación escolar representa el acceso formal, es decir, sistemático y organizado a la cultura, la formación cívica y al conocimiento, y es el único espacio cultural que pueden compartir todos los niños, adolescentes y jóvenes como fundamento de una convivencia justa (2009).

Por otro lado se encuentran los recursos económicos con los que cuenta la institución para efectuar reformas y nuevos proyectos. Al respecto del turno matutino el director ha comentado: “de más de 400 familias sólo contamos con la aportación voluntaria de 23” (C16). Él ha referido que la comunidad de padres de familia se encuentra renuente a realizar la aportación por-

que el ciclo escolar pasado 2015-2016 el tesorero se llevó el dinero. También ha referido que los gastos visibles en los libros contables, a su juicio, son absurdos:

*D:* El año pasado se gastó una cantidad considerable en maestros para que cubrieran las ausencias de los maestros, sé que es nuestro derecho, pero [...] mire por ejemplo había una copiadora y se pagaban 1,500 pesos de renta mensual, ¡no!, mejor hice un recreo largo más la venta de las guías. Y compramos ésta que costó 14,000, pero ya es de la escuela (C16).

Además, en el diálogo con la tesorera expresó el deseo de solicitar a diversas empresas la donación de computadoras; por ejemplo, la tesorera le indicó que ella había trabajado para empresas trasnacionales, por lo tanto poseía contactos que podrían apoyarles. En congruencia, la Ley General de Educación señala en su artículo 32:

Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo [...] Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrentan condiciones económicas y sociales de desventaja en términos de lo dispuesto en los artículos 7º y 8º de esta Ley.

Por lo tanto, el establecimiento de redes de apoyo y aprendizaje entre los implicados para la mejora de la educación de los niños y niñas cobra especial relevancia. Otro elemento de la mejora de la eficacia escolar es el ambiente o clima laboral presente en los centros de trabajo, el cual se describe en los párrafos subsecuentes. Al cuestionar al director por el ambiente laboral de sus escuelas, mencionó lo siguiente:

*D:* Es bueno, la verdad no he tenido problema alguno. ¿Sabe?, es más fácil ser director en la mañana que en la tarde, porque en la mañana soy ¡el director! Y en la tarde sólo encargado y empiezan los comentarios de: “¡ya se le subió!” “¡Antes no eras así!” Pero uno es el que da la cara por ellos; aun así, el ambiente es agradable en ambas (C16).

En este sentido los docentes entrevistados expresaron estar contentos con el clima laboral de sus centros de trabajo, expresando lo siguiente:

*D:* Ay, es muy bonito, es consciente, nos escucha y nos da nuestro lugar, es muy propio en su comunicación y se apega a la ley, debido a esto se ha controlado y mejorado la relación con los padres de familia. Él afrontó la situación en total apego a derecho (EmM16).

*D:* ¡Buenísimo! Agradable y somos un buen equipo, siento yo (EhV17).

*D:* Yo lo percibo tranquilo, tranquilo, relajado; yo me he sentido muy a gusto en esta escuela y éste, pues percibo un ambiente favorable (EmV17).

El ambiente de trabajo no sólo es percibido por los profesores, sino también por los estudiantes, que al ser cuestionados sobre el desempeño del director indicaron lo siguiente:

*A:* Bueno, pues antes no había motivación en los maestros.

*I:* ¿Has escuchado que los maestros o tus papás lo digan?

*A:* No, lo hemos visto [los demás asienten con la cabeza que sí], se siente la diferencia (6° C) (E17).

Sin embargo, existe un problema en la institución con los padres de familia. Los docentes, el director y algunos padres de familia indicaron que imperaba el descontrol en la participación de los padres de familia dentro de la institución educativa, así como la irregularidad en la entrada y salida de los alumnos. El director comentó:

Hemos implementado un control para las visitas de los padres de familia a la escuela, para controlar su acceso y permanencia dentro de la escuela; también con la puntualidad de ingreso de los alumnos pues era un grave problema en la escuela, ya que entraban y salían a la hora que a sus padres se les antojaba y eso impedía el aprovechamiento del tiempo escolar y por supuesto impactaba a la normalidad mínima (C16).

Los docentes también manifestaron esta situación como limitante en el establecimiento del ambiente escolar positivo. Como lo expresó una docente en la entrevista realizada:

*D:* [...] el hecho de la puntualidad porque muchas veces uno como maestro no puede empezar la clase porque llegan tarde o a veces empiezas la clase y los papás se enojan [...] porque pues no estaban acostumbrados a esas reglas, vaya, pero pues fomentarles el hábito y pues sí ha tenido mucho que ver porque el maestro se toma el tiempo.

Esta situación no era ajena a los padres de familia, pues es una situación que más del 50% de los encuestados refirió:

[Mamá de un alumno de quinto grado] Para mí es un excelente director, yo estoy muy conforme, ha habido cambio en cuanto a la puntualidad, la organización [...] ha mejorado la disciplina, además ahora no cualquier papá puede estar entrando a la escuela a la hora que quiera y antes sí [...] (E16).

[Papá de un alumno de segundo grado] A mí me parece muy bien el director, tengo mayor confianza que el año pasado, una vez llegué tarde y el director habló conmigo, fue directo, respetuoso, amable y conciso. No estamos acostumbrados a caminar derecho, pero él nos está haciendo ir [hace mímica con las manos de ir derecho] ahora se respetan los lineamientos, tal y como debe ser, la verdad hacía falta el orden. Antes golpeaban la puerta cuando no se les permitía entrar y ahora no (E16).

Por otra parte está la carga laboral como factor externo estimulante del cambio. Al respecto, el director ha manifestado “tener mucho que hacer”, indicando que es mayor la presión en el turno matutino debido a que los padres de familia están solicitando constantemente su atención y apoyo ante diferentes situaciones.

En este sentido el jefe de sector señala tener conocimiento y evidencias del cumplimiento satisfactorio de los requerimientos que conlleva la función directiva:

*J:* porque las veces que he ido en acompañamiento de la supervisora me ha tocado observar que el maestro cumple con los requisitos al solicitar a su personal los avances programáticos, las planeaciones didácticas argumentadas [...] [de las evidencias] sí, sí tenemos algunas ahí en la inspección, están depositadas y en la misma escuela vamos y revisamos su ruta de mejora conforme la va actualizando sesión con sesión (E17).

También sus compañeros mencionan:

*D:* [...] no sé si lo han percibido que le piden cosas de la inspección e inmediatamente trata de hacerlos o tenerlo a la mano todo lo que se requiere por parte de supervisión (EhV17).

Dentro del ejercicio de su práctica asume las responsabilidades administrativas que se le requieren, dedicando tiempo y espacio para concluir satisfactoriamente con las mismas, enriqueciendo el proceso de la mejora de la eficacia escolar, pues “la dirección es un factor fundamental para poner en marcha los procesos de cambio y para su desarrollo y éxito” (Murillo, 2004: 1).

Otra situación que ejerce presión sobre las acciones emprendidas para la mejora escolar es la estabilidad política con que cuenta el director. Pues el carácter definitivo de su nombramiento lo obtendrá dos años después de su incorporación al servicio, una vez que sea validado su desempeño por las autoridades e instrumentos correspondientes. La supervisora asiste al Consejo Técnico Escolar (CTE) y permanece ahí durante toda la sesión tomando nota de lo acontecido y al final retroalimenta su desempeño.

En esta misma línea, en este ciclo escolar en el turno matutino una de las docentes de inglés dejó su plaza por cambiar a otro puesto de trabajo, dejando sin maestro a algunos grupos. Y por la tarde, debido a indicaciones de la Secretaría de Educación Jalisco, se incorporó como docente frente a grupo la profesora de labores, por lo que realizó los ajustes necesarios para formar el grupo que ella atendería.

Por otra parte se encuentran dos componentes más, la colaboración del colectivo e involucramiento de la comunidad en general. En cuanto a la colaboración, el director ha diseñado una serie de estrategias como respuesta a los diferentes problemas de organización, éstas no se llevarían a cabo sin el apoyo de su colectivo. Pero el colectivo ha mostrado la mayor disposición de aplicar las tácticas sugeridas porque se sienten respaldados y han visto congruencia entre lo que dice el discurso del director y lo que hace; al menos así lo refieren en sus entrevistas:

*D:* En los CTE se cumplen los objetivos de la sesión, tiene una visión clara de lo que se pretende en la

educación, de los procesos de nosotros como docentes [...] enfoca la ruta de mejora escolar en generar condiciones para el buen funcionamiento de la escuela (EmM16).

*D:* Yo creo que hacía falta lo que era la cabeza porque cuando yo llegué se veía así como grupitos y yo creo que el maestro ha tratado de unificarnos y hacer el trabajo en equipo [...] yo siento que apoya mucho, nos apoya mucho en lo que nosotros necesitamos, igual creo que estamos trabajando en conjunto (EmM17).

Es un director que toma en cuenta los puntos de vista de los demás, que reconoce los errores y está abierto a modificar la planeación si de ésta no se obtuvo el resultado esperado, tal como refiere un docente del turno vespertino:

*D:* [...] toma en cuenta puntos de vista, sobre todo, por ejemplo, “a ver muchachos, que les pareció esta actividad que hicimos”, o en el CTE ciertos productos: “como vieron, es necesario que lo hagamos así, hay que investigar más”. En colegiado, nos pide puntos de vista, no es autoritario, no dice esto lo voy a hacer o lo vamos a hacer porque yo lo ordeno. No, se toma parte de colegiado, se toman también aportaciones de los maestros, qué tan conveniente es hacer unas cosas, qué tan conveniente es no hacerlas (EhV17).

Además los docentes se aceptan y aplican en total congruencia con lo establecido por el director, por ejemplo: en el sistema de citas con los padres de familia, en el horario de entrada de los alumnos, en la repartición de comisiones, en el seguimiento y aplicación de la estrategia global de mejora escolar, entre otras. De acuerdo con el registro de observación y lo expresado por el docente es posible concluir que la colaboración del colectivo existe y es positiva.

Por otro lado, está la implicación de la comunidad en los procesos de mejora de la eficacia escolar, misma que se aprecia desde la formación de los comités dentro de las escuelas, en la asistencia a las asambleas que tienen por objetivo mostrar las necesidades de la escuela y aún más cuando se reúnen para efectuar acciones que impactan en el mantenimiento de la institución, entre otras. Aunque de acuerdo con Murillo (2004: 341): “no parece que éste haya sido un elemento fundamental para el éxito de los programas”.

La realidad en la escuela del turno matutino es que los padres se involucran en la constitución de los comités, dentro de los cuales se proponen y efectúan diversas actividades; también se interesan en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Por el contrario, en la escuela vespertina los padres de familia carecen de interés en el aprovechamiento escolar de sus hijos, aunque los comités necesarios están debidamente integrados. En el CTE de enero el director mencionó respecto de la participación de los padres de familia que:

*D:* [...] yo a veces les digo, a veces me siento en el Caño [...] a veces los papás ni se acercan [...] Eh, no me dejarán mentir los dos maestros de sexto, el año pasado no sé cuántas personas tuvimos en la entrega de papeles, adultos, 15 yo creo, fueron muchos, y se graduaron alrededor de 33 niños, 15 adultos en la entrega de papeles, donde la verdad es que la importancia no fue tanta (CTE01).<sup>9</sup>

Con base en la experiencia de la poca participación de los padres de familia, el director refiere: “en algunas cuestiones en verdad hemos tenido que hacer estrategias en las que no incluyamos padres de familia porque sabemos que con muchos de ellos no vamos a contar” (CTE01). Hasta este punto se han descrito aquellas presiones que parten del contexto externo de la institución, en sintonía con la información expresada en “Un marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar” (Murillo, 2004).

### *La práctica educativa*

*Estrategias utilizadas para lograr el éxito.* Existe un mayor peso sobre la importancia de la implicación del desarrollo profesional del profesorado y su estabilidad en el proceso de mejora escolar, bajo la comprensión de que “un centro cambia si cambian los docentes, para lo cual es básica su formación” (Murillo, 2004). En este sentido se han recabado las evidencias del interés que imprime el director en las acciones emprendidas para la formación y evaluación permanente de

su personal docente y en general de las zonas o sectores donde ha laborado.

Esta característica fue exaltada por el primer recomendante como principal motivo para considerarlo un caso de desempeño exitoso; literalmente comentó lo siguiente:

[...] primero que nada es evaluador del INEE y eso ya dice mucho, además obtuvo su plaza mediante examen de oposición pues quedó en un buen lugar; está documentado y por iniciativa propia formó una comunidad de aprendizaje para los maestros que fueron electos para presentar el examen de permanencia y las personas que tomaron el curso con él aprobaron (E16).

Corroborando esta iniciativa se encuentra la evidencia de la propuesta para que recibiera el premio al mérito magisterial “Prof. Éviro Rafael Salazar Alcazar” por haber colaborado en la capacitación de un grupo de docentes previo a presentar su evaluación para la permanencia en el servicio; la mencionada proposición fue realizada por la supervisora de la Zona 161, profesora María Guadalupe Rossensilva Martínez Muñoz en el año 2016, en la que el director obtuvo el tercer lugar.

En esta misma línea, el director propuso en su nueva zona repetir la dinámica del taller para los profesores que de manera voluntaria se inscribieron en la evaluación para la permanencia, programando cuatro sábados para el desarrollo de las asesorías, con sede en la Primaria número 811. Con relación a esta actividad, el jefe de sector calificó la disposición del director:

*J:* ¡Al cien!, los sábados que sacrificó con nosotros, ¿verdad?, cuando estaba a punto de ser padre, nos orientó mucho con el curso, nos ayudó para la elaboración de los portafolios de los docentes, creo que fue una buena experiencia para catalogarlo como excelente al maestro, como líder (E17).

Situación que también ratificó una docente: “[...] tuve la oportunidad de estar en un curso con él y por eso conozco que él es una persona muy preparada” (E17).

El intelecto y capacidad del directivo es percibido por las personas involucradas en el desempeño de sus funciones, así como la apertura para apoyar en la formación de los individuos.

9. Es un código que refiere la extracción de un fragmento obtenido de la transcripción de la videgrabación de los CTE y el número indica el mes en que se efectuó.

Además del especial interés en la actualización de los docentes a su cargo, también ha propiciado un clima laboral cordial. En relación con esto un docente señala lo siguiente:

*D:* [...] le podría decir por ejemplo, la forma en que trata a su personal docente y de apoyo es buena porque nos hace ver el lado humano que tiene él y esto hace que nosotros como docentes y como personal de intendencia trabajemos a gusto y venga con las mejores aptitudes y ganas de apoyarlo a él, hasta ahorita no se ha dado ninguna situación contraria en la escuela hacia el profesor David (E17).

El fragmento anterior es parte de una entrevista realizada a un docente del turno vespertino bajo un contexto de carencias económicas y desinterés de los padres de familia hacia el aprovechamiento académico de los alumnos. En esta misma línea de apoyo, una docente del turno matutino recién adscrita a esa escuela comenta que:

*D:* Apenas entre este ciclo escolar [...] yo siento que apoya mucho, nos apoya mucho en lo que nosotros necesitamos, igual creo que estamos trabajando en conjunto, [...] me ha apoyado mucho, tanto en cuestión de hablar con los papás, darles a conocer cómo se está trabajando y que nos apoyen también en casa para darle seguimiento a ese trabajo (EmM17).

La docente recibió un grupo con muchas situaciones de indisciplina; con base en este caso en particular el director implementó un sistema de reportes en el que el padre de familia se ve obligado

a enterarse de lo ocurrido, y como complemento diseñó una hoja de evaluación, exclusiva de las escuelas en las que labora, fundamentada en la Ley General de Educación, y en el Acuerdo 96 establece una consecuencia para aquellos alumnos que presenten una conducta inadecuada.

Las fotografías muestran una acción emprendida como parte de un proyecto que busca solucionar problemas de violencia escolar. Situación que impacta en el desarrollo integral del educando y en su nivel de aprovechamiento escolar, pues involucra y compromete a los padres o tutores en la formación de sus hijos.

La escuela es un escenario de interacciones más complejas que el simple intercambio comunicativo. “De esta manera, la cultura de la escuela [roles, valores y formas de comportamiento] y el grado en que los estudiantes se identifican con ella parece tener influencia sobre el rendimiento de los alumnos” (Murillo, 2004).

Por lo tanto el establecimiento claro de las características del comportamiento deseado dentro de la institución educativa, así como la supervisión firme y constante abona a la construcción de la identidad cultural de la escuela. Y en este sentido un docente indica que:

*D:* [...] si tiene que llamar la atención a un alumno lo hace en base a ciertos reglamentos, no nada más es gritarle [...] en ese aspecto es muy concienzudo el maestro David; si llama la atención o va a suspender a alguien le explica el motivo, habla con los papás, pero es tomando en consideración muchos aspectos, no nada más porque a mí se me antojó regañarte y listo (EhV17).

### Ilustración 33

Imagen del documento de la propuesta y del reconocimiento obtenido

COORDINACIÓN GENERAL DE CONSTRUCCIÓN DE LA COMUNIDAD  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MUNICIPAL

SOLICITUD DE PARTICIPACIÓN POR EL PREMIO AL MÉRITO MAGISTERIAL 2016 "PROFR. ENRIQUE RAFAEL SALAZAR ALCAZAR"

NOMBRE DEL PARTICIPANTE: David Gutiérrez Castro  
 INSTITUCIÓN PARTICIPANTE: Escuela Secundaria General No. 1001 del Estado de Jalisco  
 NOMBRE DEL DIRECTOR: María Guadalupe Salazar Alcazar  
 ZONA ESCOLAR: Zona Escolar 1001

PROPUESTA ELABORADA POR:

ASOCIACIÓN	CONSEJO TÉCNICO DE ZONA	ASOCIACIÓN DE PADRES DE FAMILIA
NOMBRE DEL SUPERVISOR: María Guadalupe Salazar Alcazar	NOMBRE: María Guadalupe Salazar Alcazar	NOMBRE: María Guadalupe Salazar Alcazar
FIRMA: [Firma]	FIRMA: [Firma]	FIRMA: [Firma]
NOMBRE: María Guadalupe Salazar Alcazar	NOMBRE: María Guadalupe Salazar Alcazar	NOMBRE: María Guadalupe Salazar Alcazar
FIRMA: [Firma]	FIRMA: [Firma]	FIRMA: [Firma]
NOMBRE: María Guadalupe Salazar Alcazar	NOMBRE: María Guadalupe Salazar Alcazar	NOMBRE: María Guadalupe Salazar Alcazar
FIRMA: [Firma]	FIRMA: [Firma]	FIRMA: [Firma]

COMITÉ DE ESCUELAS DE PARTICIPACIÓN SOCIAL

COMITÉ	INSTITUCIÓN	OBSERVACIONES
NOMBRE: [ ]	INSTITUCIÓN: [ ]	OBSERVACIONES: [ ]
FIRMA: [ ]	FIRMA: [ ]	FIRMA: [ ]
NOMBRE: [ ]	NOMBRE: [ ]	NOMBRE: [ ]
FIRMA: [ ]	FIRMA: [ ]	FIRMA: [ ]
NOMBRE: [ ]	NOMBRE: [ ]	NOMBRE: [ ]
FIRMA: [ ]	FIRMA: [ ]	FIRMA: [ ]
NOMBRE: [ ]	NOMBRE: [ ]	NOMBRE: [ ]
FIRMA: [ ]	FIRMA: [ ]	FIRMA: [ ]

1. Presentación por escrito y electrónica de la propuesta de proyecto a Coordinación del comité que se propone para recibir el Premio al Mérito Magisterial.  
 2. Adjuntar todos aquellos documentos que son parte de los factores a evaluar.

EL H. AYUNTAMIENTO CONSTITUCIONAL DE ZAPOPAN  
 A través de la Dirección de Educación  
 Dirección Municipal

**RECONOCIMIENTO**

David Gutiérrez Castro

Por haber sido probado con la intervención de la Prueba al Mérito Magisterial 2016 "Prof. Enrique Rafael Salazar Alcazar"

[Firma]

Alicia Márquez Martínez  
 Directora Municipal

[Firma]

Rodrigo Flores González  
 Coordinador de la Prueba al Mérito Magisterial

[Firma]

Bianca Alicia Martínez Cano  
 Directora de Educación

Zapopan, Jalisco, junio de 2016

Las acciones emprendidas denotan características de innovación en la práctica al romper con el tradicionalismo que impera en la práctica docente; contrario a imponer, involucra e informa las razones de sus decisiones. De acuerdo con lo citado por Murillo (2004): “los centros con mayor número de experiencias de innovación anteriores y una actitud favorable para desarrollar nuevas iniciativas tienen mayores probabilidades de poner en marcha procesos de mejora”. Así el liderazgo positivo consciente o inconsciente ejercido por el director incide en el proceso de mejora escolar.

Cuando le cuestioné sobre su especial interés en estar cerca de sus alumnos, él respondió: “Yo no quiero que me vean inalcanzable, quiero que sepan que aquí estoy y que puedo ayudarlos o simplemente escucharlos” (C16).

Corroborando esta situación, una alumna de quinto grado del turno matutino comentó: “Me cae muy bien, desde que él llegó [...] Me siento más segura con él que como me sentía el año pasado” (E17).

Además del establecimiento de relaciones interpersonales positivas entre los integrantes de la comunidad educativa, ha establecido redes de trabajo con otras instituciones educativas. La primera fue gestionar que un grupo de estudiantes del Tecnológico de Monterrey asistiera a su

Escuela número 811 para la implementación de un taller de robótica y aprovechó la visita para plantearles la oportunidad de realizar su servicio social dando clases de inglés básico a los alumnos, así se cubriría la ausencia de la maestra. Esta situación se planteó en las reuniones para la entrega de evaluaciones de aquellos grupos que se quedaron sin docente de lengua extranjera. El director les comentó lo siguiente:

D: [...] ustedes saben que la “teacher”, la maestra de inglés se nos fue desde octubre [...] hablamos con unos chicos del Tecnológico de Monterrey, ellos van a venir a hacer un servicio social con los maestros y nos van a implementar un taller de robótica que aparte ésa es otra cosa padre que vamos a hacer [...] la verdad es que les solicité un apoyo de maestros; como están estudiando psicología y pedagogía tienen un poco de práctica en ello, pero me estoy apoyando con el “teacher” Torres para que me revise la planeación de ellos [...] (C17).

Ante el planteamiento los padres de familia se mostraron entusiastas aun cuando se les solicitó una módica aportación para los gastos de transporte de los estudiantes, pues el director explicó lo siguiente:

D: Lo único que me dicen es que como su servicio social se va a implementar a través de la robótica, pues prác-

**Ilustración 34**  
Formato exclusivo para la entrega de evaluación

Este formulario pertenece a la Escuela Primaria Estatal No. 811, bajo el lema "REFORMA DE 1857". Incluye campos para el nombre del alumno, el título del grupo y el grado y grupo. La sección principal es una tabla de observaciones con columnas para el nombre del alumno, el día de la observación y el contenido de la observación. Al final del formulario hay un apartado para el promedio final.

Este formulario pertenece a la Escuela Primaria Estatal No. 811, bajo el lema "REFORMA DE 1857". Incluye campos para el nombre del alumno, el título del grupo y el grado y grupo. La sección principal es una tabla de calificaciones con columnas para el nombre del alumno, la materia y la calificación obtenida. Al final del formulario hay un apartado para el promedio final.

### Ilustración 35

La primera muestra las fotografías que él envió, y la segunda la respuesta



ticamente ellos estarían aquí a destiempo de su servicio social, y nada más nos piden una compensación monetaria como para traslado [...] serían dos cincuenta por clase, dos pesos con cincuenta centavos por clase (C17).

No sólo ha solicitado prestadores de servicio para cubrir espacios, también para el apoyo en diversas áreas; por ejemplo, solicitó a una escuela de enfermería que uno de sus estudiantes descargara las horas de su servicio social ahí en la escuela. En esta situación involucró al Comité de Sociedad de Padres de Familia para que con sus recursos económicos se habilitara un cuarto como enfermería.

En la misma línea de gestión, ha solicitado la intervención de diferentes programas municipales y apoyos de parte de la Secretaría de Educación Jalisco, para satisfacer necesidades de las escuelas. Efectuó la petición de la instalación de malla sombra en el patio cívico de la escuela del turno vespertino, haciendo uso de los nuevos canales de comunicación. Como se muestra en las fotografías siguientes:

También mediante el uso de las redes sociales mantiene informados a los padres de familia de la Urbana número 811, creó una página en Facebook que él mismo administra y utiliza para dar a conocer las actividades positivas realizadas y las necesidades de mantenimiento o de otra índole encontradas. Precisamente por este conducto externó la molestia de su comunidad educativa debido a no haber recibido el apoyo municipal de los uniformes escolares, presentado a continuación:

Los hechos dicen más que mil palabras, reza un dicho popular, y para la resentida sociedad de padres de familia del turno matutino, estas acciones emprendidas por el director comienzan a cobrar especial importancia, por ejemplo en el incremento de las aportaciones económicas voluntarias y en la participación para el mantenimiento de la infraestructura escolar. Esta situación es expresada por la tesorera y presidenta de sociedad de padres de familia de la Urbana número 811.

*T:* El director es muy transparente, está trabajando súper bien, es muy honesto ¿eh?, éste trabaja para la escuela, [...] nos ha apoyado muchísimo y rinde muchísimo el dinero, él trata siempre de buscar lo mejor para la escuela y lo más económico, la verdad que hemos hecho maravillas [...] yo la verdad estoy muy contenta (EmM17).

Por su parte, la presidenta mencionó lo siguiente:

*P:* [...] él está al pendiente de lo que se necesita [...] dice sabes que falta esto, me subí a la azotea y están así y nos manda fotos, hay que hacer esto, ya tramité esto, y eso es muy bueno que le guste su trabajo principalmente, que sea una persona, así que muchísimas gracias por mandarlo, a pesar de que es muy joven es muy buen maestro, muy buena persona, muy buen director y muy buen todo (EmM17).

En este sentido “el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de dirección en la escuela son un elemento fundamental que determina la existencia, la calidad y el éxito

de procesos de cambio en la escuela” (p. e. Coronel, 1995; Fullan, 1996; Gunter, 2001; Murillo, 2004; Northouse, 2004, citado en Murillo, 2006). Al respecto los diversos actores educativos comparten la idea de que el director presenta una actitud positiva y buena disposición.

Por otra parte, con base en las videograbaciones efectuadas y el análisis de su práctica es posible expresar tres características sobresalientes de su actuación dentro de los CTE. La primera es que domina el tema, se prepara y lleva consigo el material necesario. La segunda es que aplica estrategias innovadoras mediante las cuales obtiene el producto deseado; y la tercera es la supervisión y apoyo constante que brinda a los

docentes. En relación con la primera, los compañeros mencionan lo siguiente:

*D:* En los CTE se cumplen los objetivos de la sesión, tiene una visión clara de lo que se pretende en la educación, de los procesos de nosotros como docentes (EmM16).

*D:* En los CTE, domina el tema y sabe resolver dudas (EmM16).

*d:* Pues el trabajo que hacemos en los Consejos Técnicos, [...] se han implementado estrategias pues se puede notar en los niños (EmM16).

*D:* [...] en los CTE las actividades que nos pone a hacer y la forma en que lo desarrolla él, demuestran la capacidad y el intelecto que tiene el director.

Ilustración 36



### Ilustración 37

Uno de los momentos de trabajo en el CTE



Se prepara antes de impartir la sesión, conoce de cuáles actividades requiere para elaborar las siguientes. En ninguno de los CTE se dio lectura a la guía, él indicaba a los presentes cuál era la intención de la actividad y qué se haría con ella posteriormente.

*D:* Muy bien, excelente; bueno, a partir de esto les voy a solicitar hacer uno de los siguientes formatos, si alguien, bueno ya les había comentado que yo por lo general no les doy mucho las guías, si alguien la necesita la tengo ahí, para poderse las dar; sin embargo, nos vamos a ir poco a poco de acuerdo con los trabajos, nos vamos a ir poco a poco con los formatos. ¿Qué formatos vamos a utilizar? Los que en verdad nos van a hacer reflexionar sobre la práctica, no vamos a hacer administrativamente nada, nada que no nos sirva, ¿sí? (C16).

La respuesta de los docentes es positiva para elaborar las actividades requeridas en los CTE, se cumplen los propósitos de la sesión, incluso se alcanza a hablar sobre cuestiones de organización escolar y hasta en ocasiones a partir un pastel para celebrar a los que cumplen años en el mes.

Posee el control del grupo; para ello utiliza cambios en la tonalidad de voz e indica un tiempo determinado para que los maestros terminen la actividad encomendada; asimismo para la participación. La segunda característica es en cuanto a las estrategias innovadoras que pone en práctica para realizar las actividades. A continuación se presentan fotografías del resultado de su aplicación:

Los docentes se observan entusiastas de realizar las actividades; además el director comenta que de esa manera se consideran los diferentes canales de percepción de los involucrados.

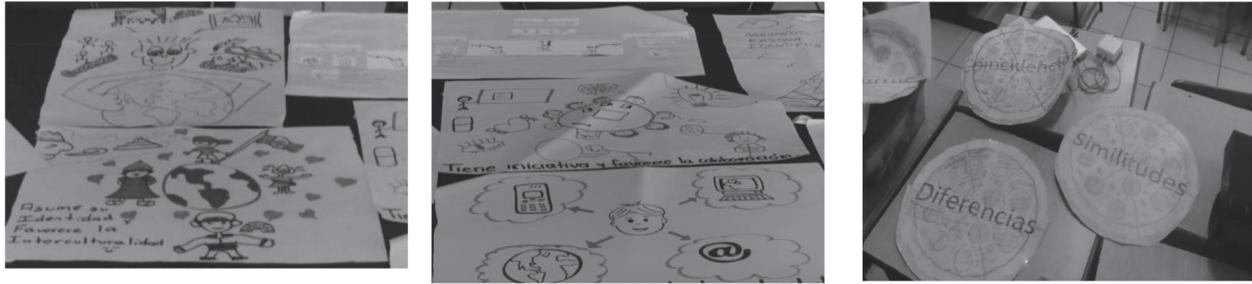
Durante esta sesión de CTE estuvieron presentes tres escuelas más, pertenecientes a la zona escolar, los directores estuvieron a cargo de las diferentes actividades. El sujeto de investigación desarrolló la primera; antes de iniciar formalmente comentó lo siguiente:

*D:* [...] voy a iniciar yo primero las actividades conforme la organización que traemos los tres directores para este momento, me toca agarrarlos un poquito cansados, yo sé, por los que tenemos doble turno y los voy a dejar un poco más cansados a los profes que ahorita van a continuar [...] (C17).

Considera las características del grupo con el que trabajará y diseña las actividades en función de éstas. La actividad que dirigió fue exitosa, se obtuvieron los productos requeridos y la totalidad de las personas se observaron involucradas en el trabajo. Durante los CTE evalúan en colectivo y reflexionan sobre las estrategias implementadas y su funcionalidad, también diseñan las actividades que trabajarán con los alumnos y la comunidad educativa; además establecen la metodología y tiempo para su aplicación. Como puede observarse en el siguiente fragmento de uno de los CTE:

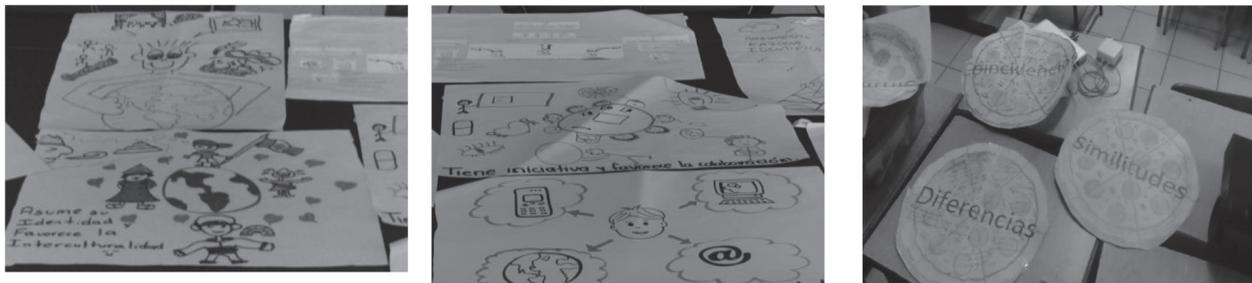
### Ilustración 38

Producto de una sesión en el CTE intensivo



### Ilustración 39

Producto del CTE de enero, en el que trabajó con tres escuelas más pertenecientes a la zona escolar



*D:* En especial lo que hemos hecho o lo que nos faltó hacer o lo que implementaste, por ejemplo los billetitos, lo de la conducta, ¿qué tal les fue?

*d:* Se motivaron, se motivaron.

*d:* ¿Sólo los lunes se va a repartir?

*D:* Sólo los lunes, a fin de que, de que los niños sientan un reconocimiento en honores, es muy diferente si yo se los entrego un viernes, un miércoles, porque bueno, si van a ir a la dirección y voy a felicitarlos pero el que estén ellos ahí en honores, que vayan y depositen, por eso hasta decía un aplauso a los niños que se ganaron este billetito para que ellos sientan como un reconocimiento mayor (V16).

Este diálogo presenta el momento de revisión sobre una estrategia global de mejora escolar diseñada en la sesión de CTE pasada, todos los docentes la aplicaron y en ese momento comenzaba la reflexión de la pertinencia y de los ajustes que se efectuarían. Esta imagen es la evidencia de parte del material que se utilizó:

### Ilustración 40

EstudianVale



Estos billetes son entregados a los alumnos que se portan bien, que cumplen con las actividades, que mantienen relaciones interpersonales positivas, que utilizan un lenguaje correcto, etc. Los lunes, al finalizar los honores a la bandera se les solicita que pasen al centro del patio a depositar en una tómbola sus billetes con su nombre, grado y grupo escritos en ellos. Al final se les brinda un aplauso y algunas palabras de reconociemien-

**Ilustración 41**  
Estrategia global de mejora escolar (EGME) y calendario de actividades

Ambito	Acción	Responsable (s)	Recursos	Costos	Tiempo
Entre maestros (¿Qué se requiere saber para implementar las acciones?)	<p><b>Matemáticas:</b> Partir de la explicación de cada una de las operaciones básicas y utilizar a niños monitores para expongan su proceso de enseñanza. Implementar un formato como el siguiente:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>Lunes 13 x 5</p> <p>Qué proceso utilizó:</p> </div> <p><b>Español:</b> Parte de una explicación, daries un color a los signos de puntuación azul rojo</p> <p>Solicitamos a los alumnos que antes de leer remarquen los signos de acuerdo al color.</p>	DIRECCION LES DARÁ EL FORMATO CADA DOCENTE APLICARÁ	HOJAS PARA LOS CALENDARIOS IMPRESIONES A COLOR COPIAS DE LAS LECTURAS	\$100	MATEMÁTICAS DE FORMA DIARIA ESPAÑOL CADA VIERNES
En el aula	<p><b>Matemáticas:</b> entregar los formatos para la realización de la actividad</p> <p><b>Español:</b> reproducir y unificar textos de acuerdo al grado</p>	DIRECCION LES DARÁ EL FORMATO CADA DOCENTE APLICARÁ	COPIAS DE LAS LECTURAS	\$100	
En la escuela	<p><b>Matemáticas:</b> calendarizar las operaciones básicas a trabajar de acuerdo al grado.</p> <p><b>Español:</b> elección de la lectura y/o capítulo con el que se considera trabajar.</p>	DIRECCION LES DARÁ EL FORMATO CADA DOCENTE APLICARÁ	COPIAS DE LAS LECTURAS	\$100	

Consejos Técnicos Escolares  
2016-2017  
Septiembre 2016

20	21	22	23	24	25
JUNTA GENERAL	JUNTA CON PADRES DE 3° Y 4°	JUNTA CON PADRES DE 1° Y 2°	JUNTA CON PADRES DE 5° Y 6°		
ENTREGA UNIFORMES	EMPLEAR A DIRECCION LA HOJA DE LECTURA QUE SE REPRODUJERÁ PARA LA FLUJES LECTORIA	PLANA 4°	PLANA 4°		
				3RO EJERCICIO DE FLUJES LECTORIA	SUSPENSIÓN DE CLASES
					3ER EJERCICIO DE FLUJES LECTORIA
					4TO EJERCICIO DE FLUJES LECTORIA
					CONSEJO TÉCNICO

to por su conducta. El colectivo docente acordó realizar una rifa en tres momentos del ciclo escolar en Navidad, Día del Niño y al final del ciclo; por lo tanto, entre más billetes depositen los alumnos mayor oportunidad tienen de ganar.

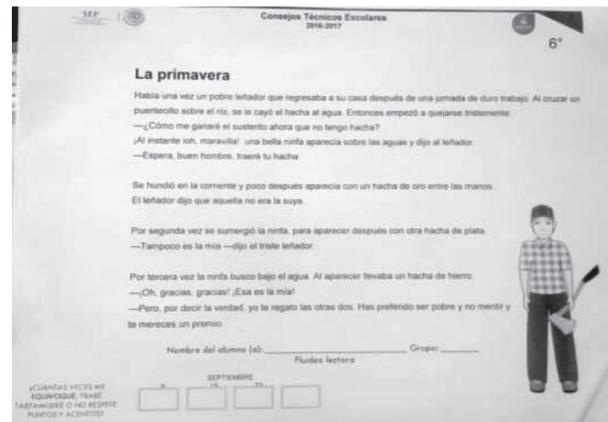
El director comenta por qué fue que se diseñó esta estrategia:

*D:* [...] los niños, por no tener reglas en casa pues llegan y la escuela es una, ¿cómo decían? una selva, prácticamente en algunos sentidos porque son todos contra todos, por lo tanto en el recreo teníamos accidentados, teníamos golpeados, teníamos ofensivos; simplemente el vocabulario de los niños lo hemos tratado de bajar o disminuir a un vocabulario, sí, para una convivencia efectiva, no para una convivencia de discriminación (C17).

Su ruta de mejora escolar (RME) es realizada con base en la evaluación diagnóstica, y en atención de las necesidades de aprendizaje se lleva un seguimiento sistemático y se establecen fechas para su realización y se evalúa la efectividad.

El calendario le es entregado a los docentes y padres de familia, además de publicarlo en la página de Facebook. El diseño de la hoja de actividad se aplica homogéneamente en todos los grupos.

**Ilustración 42**  
Actividad de seguimiento a la EGME



Los docentes están de acuerdo con la aplicación y seguimiento de la actividad, debido a que en el proceso de construcción participan activamente en el trabajo de equipo; incluso si existen discrepancias de pensamiento, se establece un diálogo positivo en el colectivo que guía el director, fomentando la investigación para esclarecer dudas. En congruencia, Murillo refiere que “es esencial que el cuerpo docente pueda participar en la toma de decisiones respecto a la mejora del centro” (2004: 349) y esto incluye el diseño y elección de estrategias aplicadas en la mejora de los aprendizajes.

Es importante señalar que las personas cercanas al director reconocen su capacidad intelectual y valoran su práctica, desde las autoridades, los docentes, los padres de familia y los alumnos. Al cuestionarles si consideraban exitoso el desempeño de la práctica del director, uno de ellos mencionó lo siguiente:

Por supuesto yo lo considero exitoso, pues lo que se propone lo ha logrado, hacía falta en esta escuela autoridad, él hace mejoras por la escuela, lucha día a día contra telarañas físicas y mentales, ha habilitado espacios. Considero que debe reconocerse su trabajo, pues tiene buena visión, está muy al pendiente de gestionar los trámites de los niños, administrativamente todo marcha bien. La escuela era mucho paquete, pero él ha podido. Es firme en sus decisiones, pero siempre muy respetuoso, ya nos calculó a todos, ¿no?, no se crea, es prudente y aborda positivamente los problemas (EmM16).

El papel que desempeña en ambos contextos da cuenta de su capacidad de líder transformacional, como menciona Murillo (2006), con aciertos en las diferentes dimensiones que lo componen, es carismático, mantiene una visión clara para formular una misión, es considerado de las individualidades del personal, es un estimulador intelectual y motivador de la mejora de la práctica docente. Así lo expresa una docente del turno matutino:

[...] Manda por escrito la información a los maestros y a los padres de familia y eso le da carácter. Tiene una personalidad positiva; mire, para mí no es necesario todo esto, esto de que nos lo entregue a colores [se ríe] esto de la presentación la siento como si dijera: “¡Hey maestro, te invito a que eleves tu calidad, tu presentación, formalidad y que seas organizado!”

El motivó a algunos docentes de su escuela para que se inscribieran voluntariamente en el examen de permanencia del Servicio Profesional Docente; el resultado fue que varios profesores se inscribieron. Es un director joven, con pocos años de servicio, pero asume riesgos, innova en su práctica, aunque esto suponga cometer errores, “el director ha de ser un soñador, y también tiene que ser un aventurero” (Murillo, 2006: 21).

### *Hallazgos*

Partiendo de la premisa expresada por Murillo: “[...] sólo se conseguirán escuelas de más calidad y más equitativas si los directivos se comprometen en la tarea de transformar la cultura de la escuela” (2006: 22). Es posible asegurar que el proceso de mejora de la eficacia escolar sucede dentro de las instituciones educativas en las que trabaja el director, pues está comprometido con la transformación de la cultura escolar y empeñado en modificar la percepción que los padres de familia y sociedad en general tienen de la escuela pública.

En relación con su práctica, me es posible concluir que es un director que resuelve los problemas a los que se enfrenta. La falta de experiencia como director no le impidió resolver una situación grave de violencia escolar recién iniciado el ciclo escolar en curso. Él hizo uso de todas las herramientas que pudo para solucionar la situación, considerando el bienestar de la víctima y también del victimario. El resultado de su intervención fue favorable y la comunidad educativa se lo reconoció y agradeció.

Fíjese, casi de recién que él llegó se presentó un problema grave con un niño [narró la historia del niño que intentó estrangular a su compañero, coincidiendo con los datos que el maestro David me había comentado], pero lo solucionó positivamente y la verdad todos le agradecemos (EmM16).

En el ejercicio de su función conciliadora buscó que la resolución del conflicto brindara una nueva oportunidad para el menor victimario, sin perder de vista salvaguardar la integridad física y emocional de la víctima.

Otro hallazgo es que posee un amplio conocimiento de las leyes, reglamentos, acuerdos y literatura para ejercer su función. En la situación antes descrita aplicó ese conocimiento y con fundamentos teóricos ejerció su autoridad. Además, tiene pleno conocimiento del currículo vigente y lo aplica en el ejercicio de sus funciones, por ejemplo cuando dirige los CTE. Al respecto los docentes sugieren lo siguiente:

*I:* ¿Considera que el director demuestra dominio del currículo?

*D:* Sí, bastante, lo tiene en la punta de la lengua [se ríe], se le nota en los CTE, domina el tema y sabe resolver dudas (EmM16).

La comunidad lo reconoce como una persona inteligente y eso les da más peso a sus propuestas, generando confianza en su colectivo y autoridades. En esta misma línea, he llegado a la conclusión de que posee una especial capacidad de motivar a las personas que le rodean, en mejorar la realización del trabajo y en el cumplimiento de metas y objetivos.

Murillo (2004: 330) refiere que “una organización que aprende sería aquella que fomenta el aprendizaje de sus miembros, tanto individualmente como en cuanto parte de un grupo”. El director solicita regularmente las planeaciones de los docentes, pero cuando es la semana de evaluación les solicita una planeación fundamentada, misma que él revisa y hace las sugerencias y correcciones necesarias. Esto con la intención de que los docentes se habitúen a efectuarlas, pues son requeridas en el proceso de evaluación y para que reflexionen sobre su práctica.

La motivación no es exclusiva hacia los docentes sino a toda la comunidad educativa, en este sentido todos los involucrados en el proceso de mejora comienzan a hacer cambios positivos en su propia práctica. Él se conduce de tal manera que obliga sutilmente a cambiar para mejorar. En la entrevista realizada a unos alumnos de quinto grado sobre la percepción que tenían del director, uno de ellos refirió:

*A:* Yo una vez caí a la dirección porque en el recreo estaba jugando luchitas con otro niño y el director habló conmigo y nos dio una oportunidad y nos hizo hacer una carta compromiso.

*I:* ¿Y has vuelto?

*A:* No, ya me porto bien.

La motivación y la cultura de la evaluación son peculiaridades de su práctica, que generan posibilidades para el cambio positivo de la práctica educativa. Definitivamente me es posible concluir que es un director que promueve la cultura de la evaluación logrando con ello que las personas eleven su calidad. Se autoevalúa en el ejercicio de su función, desde la planeación contempla

momentos para evaluar las acciones emprendidas y cumple con su realización.

Finalmente, otro hallazgo es que establece un clima de cordialidad y excelente comunicación en sus centros de trabajo, además de que genera redes de trabajo entre escuelas, docentes y miembros de la comunidad. Promoviendo una cultura escolar que facilita el proceso de mejora escolar, pues según lo constatado en el análisis de Murillo, la cultura que propicia la mejora de la eficacia escolar tiene las siguientes características:

Compromiso de la comunidad escolar con la visión de la escuela, su proyecto educativo y sus prioridades de desarrollo; implicación activa y positiva del profesorado en el programa; trabajo colaborativo entre los profesores; y coordinación y cohesión del profesorado que participa en el programa de mejora (2004: 337).

La suma de la comunidad educativa para el logro de la mejora de la eficacia escolar no sería posible sin el liderazgo ejercido por el director, además de las características personales que lo acompañan. Es éste otro hallazgo importante: la personalidad del director incide ineludiblemente en el proceso de mejora.

Ésta se caracteriza por presentar ciertos valores morales; por ejemplo, es respetuoso, honesto, humilde, solidario y empático. Además de manifestar excelente disposición al trabajo, también origina la comunicación eficaz, pues sabe escuchar a las personas.

## Sugerencias y directrices

Directrices innovadoras para el fortalecimiento de la práctica educativa:

- Contar con pleno conocimiento sobre la literatura en materia educativa (Plan y programas, leyes, acuerdos y reglamentos).
- Gestionar el apoyo de diferentes dependencias.
- Generar redes de trabajo entre pares dentro del colectivo y entre instituciones educativas.
- Aventurarse a innovar dentro de la práctica educativa cotidiana.
- Directrices innovadoras para la formación inicial y desarrollo profesional de los docentes.

- Diseñar un espacio para el desarrollo de habilidades básicas comunicativas.
- Buscar la manera de desarrollar en los maestros en formación una serie de valores y actitudes orientados al ejercicio de la práctica docente.
- Directrices para fortalecer los procesos de evaluación.
- Desarrollar y vivir la cultura de la evaluación en los centros de trabajo.
- Involucrar a la totalidad de los involucrados en la revisión y reflexión del cumplimiento de objetivos y estrategias.

## Referencias bibliográficas

- Agut Nieto, S., y Grau Gumbau, R. M. (2009). *Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias*.
- Arce Lepe, J. L. (2017). *Evaluación y seguimiento del proceso de ingreso y promoción docente del periodo 2014-2016. Un estudio de la práctica en educación básica*.
- Artavia, C. E. (2011). Ética profesional docente: Compromiso pedagógico humanístico. *Revista Humanidades*, núm. 7.
- Básica, S. d. (2017). Recuperado el 13 de diciembre de 2017, de <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/>
- Camarillo, J. G. (2006). Factores de éxito y/o fracaso en la implementación del Proyecto “La gestión en la escuela primaria”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pp. 84-107.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. Ciudad de México: Biblioteca para la Actualización del Magisterio/SEP.
- Castañeda, M. M. (2011). *Por una docencia significativa en entornos complejos*. México: Universidad de Guadalajara.
- Castro Monge, E. (2010, diciembre). El estudio de casos como metodología de investigación en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de Administración*, 1(2): 31-54.
- Conapo.gob.mx. (2010). Recuperado el 13 de diciembre de 2016, de [http://www.conapo.gob.mx/es/conapo/indices\\_de\\_marginacion\\_publicaciones](http://www.conapo.gob.mx/es/conapo/indices_de_marginacion_publicaciones)
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. (2015). *Programa de promoción en la función de incentivos en la educación básica*. México: SEP.
- Definición.de. (2016). *Definición.de*. Recuperado el 6 de junio de 2016, de <http://definicion.de/exito/>
- Delgado, L., González, M., Sánchez, E., y Casellas, M. (2015). Ingreso al servicio docente. En A. Santos del Real, y A. Delgado, *Los docentes en México. Informe 2015* (pp. 126-152). México: INEE.
- Domínguez, D. S. (2010). Religión y construcción simbólica de territorios identitarios urbanos en la ciudad de Guadalajara: El Bethel y Santa Cecilia. *Cuicuilco*, núm. 49, pp. 265 y 266.
- Educación, D. d. (2002). *santillana*.
- Elena Bodrova, D. J. (2004). *Herramientas de la mente*. Estado de México: BAM.
- Enlace.sep.gob.mx. (2013). Recuperado el 16 de diciembre de 2016, de [www.enlace.sep.gob.mx](http://www.enlace.sep.gob.mx)
- Estrada, R. (2016). La multiplicación de las ventajitas. *Líderes mexicanos*, pp. 60-63.
- F. Javier, M., y Gabriela, K. (2014). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pp. 69-102.
- Federación, D. O. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: Cámara de Diputados-H. Congreso de la Unión.
- Fierro, M. Z. (2005). *Hacer visibles buenas prácticas: Mientras el debate pedagógico nos alcanza*. México: COMIE.
- Final, L. S. (2017, 18 de marzo). *Vimeo*. Obtenido de <https://vimeo.com/204634824/a2ede5062e>
- Flores Flores, R. (2016, 23 de septiembre). *Historia*. (J. L. Arce Lepe, entrevistador).
- Freire, S. y. (2014). *El rol del director en la escuela: El liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Lima, Perú: Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade).
- Gervilla Castillo, Á. (2006). *Didáctica básica de la educación infantil. Conocer y comprender a los más pequeños*. Madrid: Narcea.
- Gestioneducativa.sep.gob.mx. (2017). Recuperado el 13 de diciembre de 2016, de <http://gestioneducativa.sej.gob.mx/gestioneducativa/Ingresar>
- Globisens. (2017, 18 de marzo). *Globisens*. Obtenido de <http://www.globisens.net/why-globisens/labdisc-concept>
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Obtenido de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/pnd.pdf>
- Gobierno del Estado de Jalisco. (2015, mayo). *Secretaría de Planeación y Finanzas*. Obtenido de <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0B2--v3wskeo8zu1cbez5bzn0k>
- Godoy, J. A. (2016). *Diario de campo*. Guadalajara, Jalisco.

- Grupo de Investigación “Intervención en el desarrollo psicológico”. (2011). Autorregulación emocional y éxito. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, pp. 81-88.
- Henríquez, I. L. (2011). Autorregulación emocional y éxito. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, pp. 81-88.
- Hernández, S. M. (2010). Educación y ética. *Sociología*, pp. 2015-2027.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, J., y Martínez-Garrido, C. (2013). Factores de ineficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1): 103-118. REICE/RINACE (ed.). Recuperado el 25 de enero de 2016, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art7.pdf>
- INEGI. (2010). Recuperado el 13 de diciembre de 2017, de [http://www.inegi.org.mx/rde/rde\\_02/rde\\_02\\_art10.html](http://www.inegi.org.mx/rde/rde_02/rde_02_art10.html)
- Inegi.org.mx. (2010). Recuperado el 13 de diciembre de 2017, de [http://www.inegi.org.mx/rde/rde\\_02/rde\\_02\\_art10.html](http://www.inegi.org.mx/rde/rde_02/rde_02_art10.html)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2015a). *Los docentes en México*. México: Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de Evaluación.
- . (2015b). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- . (2015c). *Reforma Educativa. Marco normativo*. México: INEE.
- . (2016a). *La educación obligatoria en México. Informe 2016*. México: INEE.
- . (2016b, 12 de diciembre). *INEE.edu.mx*. Recuperado el 12 de diciembre de 2016, de <http://www.INEE.edu.mx/index.php/sire>
- Javier, M. (2004). Un marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21): 319-359.
- Lepe Espinoza, E. (2016). *Relatoría CTE 5*. Arandas, Jalisco.
- Macías Morales, M. P., y Cabrales de Anda, M. L. (2017). *Empoderar y trascender como asesor técnico pedagógico para la mejora educativa. Estudio de caso exitoso en secundaria*.
- Montesinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Revista de la Escuela de Psicología-Facultad de Psicología y Educación*, pp. 105-128. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Morin, E. (2006). El método 6. Ética, cátedra. *Tiempo de Educar*, núm. 256.
- Muñoz Serván, P., y Muñoz Serván, I. (1999). Intervención en la familia: Estudio de casos. En G. Pérez Serrano, *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: Aplicaciones prácticas* (pp. 221-252). Madrid: Narcea.
- Murillo, J. (2007a). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Santiago: UNESCO.
- . (2007b). *Marco teórico de la investigación: Casos exitosos de la evaluación SPD*. Guadalajara.
- Murillo, F., Hernández-Castilla, R., y Martínez Garrido, C. (2013). Factores de ineficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pp. 103-118.
- Murillo, J., y Krichesky, G. (2014). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1): 69-102.
- Murillo Torrecilla, F. (2004, abril-junio). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21): 319-360.
- . (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pp. 11-24.
- Navarro Corona, C., Quinto Simón, S., Pelcastre Villafuerte, L., y Leyva Barajas, Y. (2016). Los buenos docentes y la evaluación interna. *Red. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, pp. 46-60.
- Neyma, E. G. (2012). *El éxito profesional del docente de educación secundaria*. Primer Congreso Internacional de Educación.
- OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Resumen ejecutivo*. OCDE.
- . (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*. Recuperado el 13 de octubre de 2016, de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- OEI. (2003, agosto). *Competencias laborales, base para la mejora de la empleabilidad de personas*. Recuperado el 13 de abril de 2016, de [www.oei.es/.../etp/competencias\\_laborales\\_base\\_mejora\\_empleabilidad\\_personas.pdf](http://www.oei.es/.../etp/competencias_laborales_base_mejora_empleabilidad_personas.pdf)
- Onatu, G. (2013, abril). Building theory from case study research: The unanswered question in Social Sciences? *Global Virtual Conference Workshop*.
- Orozco Sánchez, F. R. (2017). *Docente de educación secundaria técnica. Estudio y seguimiento de la práctica en educación básica a partir del ingreso y promoción docente 2014-2015*.
- Pelayo Gómez, T., y Morales Trejo, M. A. (2017). *El supervisor de educación secundaria técnica. Estudio y seguimiento de la práctica en educación*

- básica a partir del ingreso y promoción docente 2014-2015.
- Planea. (2015). *Resultados 2015*. Recuperado el 16 de diciembre de 2016, de <http://201.175.30.178/planea/resultados2015/basica2015/r15bacct.aspx>
- . (2017, 3 de enero). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes Educación Básica*. <http://201.175.30.177/planea/resultados2015/basica2015/r15bacctgeneral.aspx>
- Puhakka, K. (1990). La teoría de los constructos personales de George Kelly y la psicología cognoscitiva. *Teorías de la personalidad* (p. 370).
- Raymundo, R. R. (2013). La reforma constitucional en materia educativa: ¿Una nueva estrategia para mejorar la calidad de la educación básica. En R. R. Raymundo, *La Reforma Constitucional en materia educativa: Alcances y desafíos* (pp. 123-140). México, DF: Instituto Belisario Domínguez/Senado de la República.
- Reyes Zaleta, C. A. (2016a). *Plan de Mejora 2016-2017*. Arandas, Jalisco: EST 101.
- . (2016b, 13 de octubre). El contexto. (J. L. Lepe, entrevistador).
- . (2016c, 19 de octubre). *Liderazgo escolar*. (J. L. Lepe, entrevistador).
- . (2017, 6 de enero). *Aula*. (J. L. Arce Lepe, entrevistador).
- Rizo, F. M. (2008). *Avanza o retrocede la calidad educativa. Tendencias y perspectivas de la educación básica en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- . (2016). *La evaluación de docentes de educación Básica*. México: INEE.
- Robles, H., Rojas, R., y Ángeles, E. (2015). Estructura, tamaño y características generales de la planta docente. En A. Santos del Real, y A. Delgado, *Los docentes en México. Informe 2015* (pp. 15-52). México: INEE.
- Romero López, M. (2009). El estudio de caso como metodología para la mejora de la profesionalización y la calidad docente. *V Congreso de Formación para el Trabajo*, 24-27 de junio de 2009 (pp. 1-9). Granada.
- Rosales, J. V. (2017). *El seguimiento de la práctica de la subdirectora de la Escuela Secundaria General 95*.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. Madrid.
- Schmelkes, S. (1994). Hacia una mejor calidad de las escuelas. *Interamer 32, Serie Educativa*, pp. 43-54.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010). *Un modelo de gestión para la supervisión escolar*. México, DF: SEP.
- . (2011). *Programa de Estudio 2011. Guía de la educadora*. México, DF: SEP.
- . (2012, agosto). *Plan de Estudios 2012*. México, DF: SEP.
- . (2013a). *El Consejo Técnico Escolar: Una ocasión para el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela*. México, DF: SEP.
- . (2013b). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.
- . (2013c, 11 de septiembre). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*, núm. 23.
- . (2014). *Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar. Educación Básica*. México, DF: SEP.
- . (2015). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión*. México: SEP.
- . (s/f). *Estrategias globales de mejora escolar. Orientaciones para su diseño*. México, DF: SEP.
- . (s/f). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica*. México, DF: SEP.
- SEJ. (s/f). *Escuela transparente*. Recuperado el 04 de 03 de 2017, de <https://escuelatransparente.se.jalisco.gob.mx/detalle?cct=14EPR1067N>
- SITEL Jalisco. (s/f). Recuperado el 22 de 01 de 2017, de: <http://sitel.jalisco.gob.mx/poblacion/>
- Talavera, M. d. (2015). *Evaluación del conocimiento profesional del maestro mexicano*. Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.
- Tejada Fernández, J., y Navio Gámez, A. (2004). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: Una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 2-16.
- UNESCO. (2001). *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Ureta Francisco, G. J. (2010). Características profesionales y humanas de docentes exitosos. *Revista Centroamericana de Educación*, núm. 19.
- Vázquez, M. (2007). *La gestión educativa. La metodología de casos*. Uruguay: Universidad Ort/ Instituto de Educación.
- Weiner. (1974). Achievement motivation and attribution theory. *General Learning*. Nueva Jersey.
- Worldfund. (2013). Recuperado el 20 de marzo de 2017, de Worldfund: <https://worldfund.org/es/programs/listo.html>
- Yin, R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. (4ª edición). Thousands Oaks: Sage.
- Zorrilla Fierro, Margarita María, y López García, Alma Yadhira. (2009). *¿Importa la escuela*

*secundaria en México? La contribución de la escuela en el logro de aprendizajes de sus alumnos.* México: Congreso Nacional de Investigación Educativa, área 13: Política y gestión.

### 1.2.2B. Directora Iris Marisol Segura Vaca

*Guillermo Ahumada Camacho*

El presente caso de estudio trata de dar cuenta de cómo es posible considerar como exitosa a una directora de escuela primaria en el ejercicio de la encomienda, cuando se es nueva en dicho puesto, pero además, que se obtiene dicho nombramiento vía el examen de oposición que marca la reciente Reforma Educativa.

La relevancia de este caso consiste en dar a conocer cómo es posible enfrentar todas aquellas adversidades que se presentan en una escuela y que podrían ser consideradas como elementos que obstaculizan el buen desempeño académico de los educandos, cuestiones como el contexto, la organización escolar, la cultura de la comunidad educativa, la estabilidad del profesorado, el liderazgo que ejerce la directora, entre otros aspectos, son puestas de manifiesto para que el lector pueda tener una imagen completa y detallada de un caso que logró ser exitoso en su función, basándose en la mejora y eficacia de su escuela.

*Por qué es un caso exitoso.* Para poder establecer que un docente, directivo o supervisor escolar ejerce un trabajo considerado como exitoso, es indispensable voltear a ver un gran número de elementos que convergen en su quehacer diario, no se puede sólo hablar de un hecho o una acción aislada. Esta investigación tiene como objetivo poner de manifiesto cuáles son estos elementos y en qué medida llegan a influenciar el trabajo que se realiza. La premisa básica es que los directivos de otras escuelas (o incluso futuros directivos) tengan a la mano una herramienta que les ayude en su labor, que puedan enriquecer su actuar con otras experiencias; pero sobre todo llevar a la luz y documentar cómo es posible que ante escenarios poco favorecedores se pueda alcanzar el éxito en el ejercicio educativo.

Para conocer el éxito del sujeto de investigación se seleccionaron un total de nueve elementos a considerar dentro de su práctica, factores tales como el contexto, la institución, los cono-

cimientos y la práctica, las estrategias que se implementan, el liderazgo que se ejerce, los efectos educativos que se producen en los educandos, la disposición que tiene el propio directivo, cómo lleva a cabo el ejercicio de su función y la evaluación, fueron parte vital para “conocer cuáles son los factores que favorecen y cuáles los que dificultan el desarrollo de programas exitosos” (Murillo, 2004: 332).

Es importante señalar en este punto que la presente investigación tomó como referente la propuesta de Murillo (2004) para la creación de un marco comprensivo de la eficacia escolar; para el caso que nos ocupa, éste resultó de vital importancia, pues brindó una herramienta de orientación para determinar los elementos de los supuestos empíricos en los que esta investigación se apoyó; se ajusta la referencia como un marco de ejercicio exitoso de la función directiva y resulta pertinente para los objetivos que se plantean (conocer qué es lo que hace exitoso a un directivo), pues no sólo se enfoca en los logros académicos sino que también supone la idea de observar productos y avances que estén relacionados con un proceso de cambio constante en el plantel. A la directora sujeto de investigación en este proyecto se le considera como un ente exitoso, pues atiende de manera puntual a los criterios de eficacia (aquellos que van dirigidos a los logros de los alumnos) y los que tienen que ver con la mejora de la escuela (los procesos de cambio) (Murillo, 2004).

Respecto a los alumnos, el trabajo gira en torno a identificar cuáles son aquellas áreas en donde se tienen mayores problemas para conseguir los logros educativos esperados; es evidente que existe una preocupación especial porque los educandos mejoren su rendimiento académico, y además, los objetivos que la escuela se fija como prioritarios van de la mano en brindar a los jóvenes una enseñanza no sólo de conocimientos básicos, también en valores y competencias que les sean útiles a lo largo de su vida. Sin embargo, existe también una muy importante línea de trabajo para con aquellos niños que muestran algún tipo de rezago educativo, algún tipo de trastorno o presentan actitudes de violencia escolar, entre otras; para ellos existe un trato personalizado que involucra a la escuela, los padres de familia,



Imagen 1. Carta compromiso.

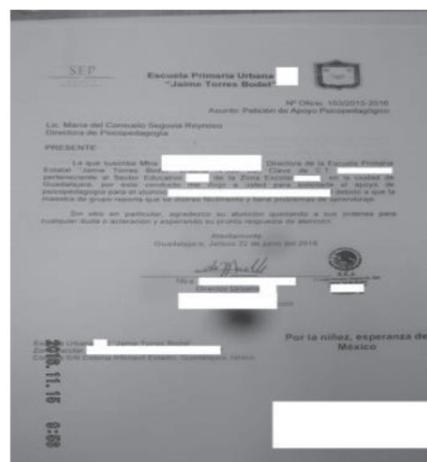


Imagen 2. Canalización.

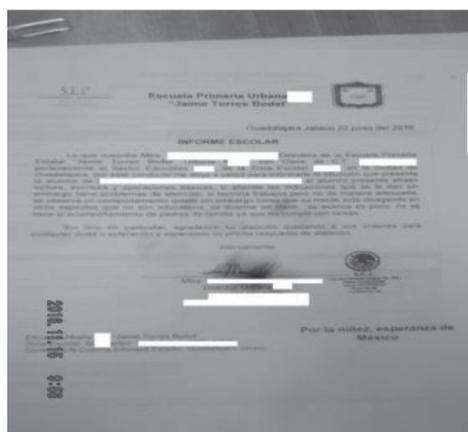


Imagen 3. Reporte Escolar

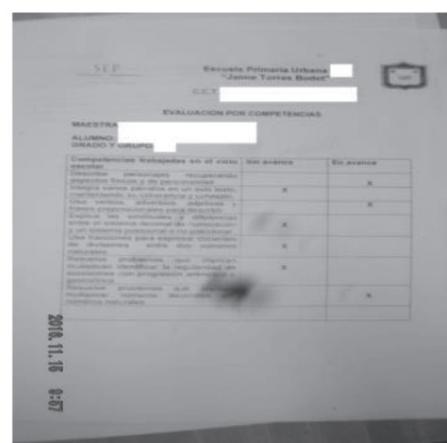


Imagen 4. Evaluación por Competencias.

instancias especializadas en el área a tratar y los alumnos mismos.

A continuación se presentarán una serie de evidencias que dan cuenta de lo que en líneas arriba se argumenta; dichas evidencias tienen que ver con los dos aspectos antes descritos: los alumnos con rezago educativo y los esfuerzos por mejorar los aprendizajes.

En esta secuencia de imágenes se presentan evidencias que tienen que ver con lo que la directora del plantel escolar realiza cuando detecta a un alumno con algún tipo de problema de rezago educativo; por principio de cuentas, una vez que se detecta y diagnostica al alumno, se realiza una

carta compromiso (imagen 1)<sup>10</sup> por parte de los padres y la escuela, en ella se detalla qué compromisos adquiere la institución y cuáles la familia del menor; después y por conducto de la misma escuela, se canaliza a alguna dependencia especializada al alumno para ser atendido (imagen 2). Los siguientes dos pasos se llevan de manera permanente en la escuela; primero se elabora un reporte escolar como el que corres-

10. En todas las imágenes que se muestran como evidencias de este proyecto, los datos personales tales como nombres de alumnos, docentes, directivos o padres de familia así como datos particulares de la escuela son testados para garantizar la confidencialidad de la investigación y en consecuencia a las leyes de protección de datos personales vigentes.

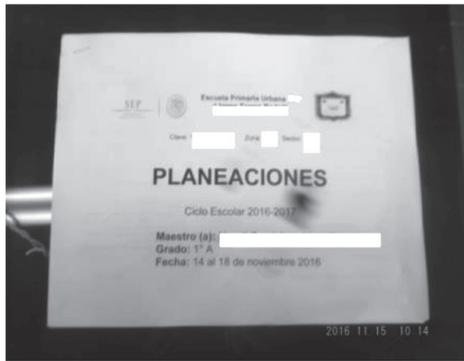


Imagen 5. Planeación.

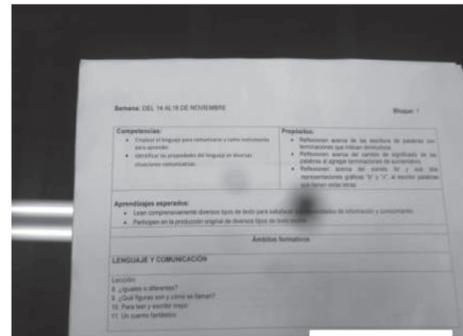


Imagen 6. Resultados esperados.

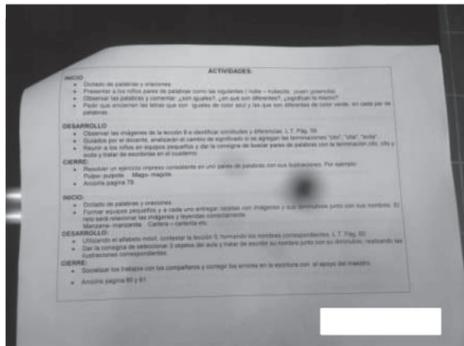


Imagen 7. Actividades.

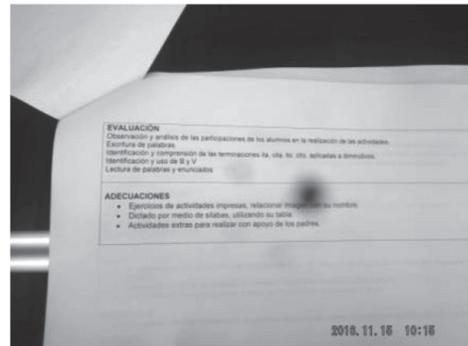


Imagen 8. Evaluación.

ponde a la imagen 3, en él se detalla la situación de aprendizaje que muestra el niño; por último, la imagen 4 muestra una evaluación por competencias que se le aplica al menor en cuestión, en ella se detalla en qué aspectos muestra avances y en cuáles no; derivado de ella, el personal docente realiza las adecuaciones que considera pertinentes a sus estrategias.

Para ejemplificar cómo es que se desarrollan los esfuerzos por mejorar los aprendizajes de los alumnos en la escuela donde se desempeña el sujeto de investigación, se tomaron en cuenta algunas de las planeaciones mensuales que realizan los docentes, esto debido a que es en este tipo de documentos donde quedan plasmados algunos rasgos significativos de dichos esfuerzos. A continuación se muestra evidencia de una de ellas.

Estas evidencias son la secuencia que llevan las planeaciones docentes; la imagen 5 corresponde a la carátula de ésta, la cual brinda información respecto a la escuela a la que corresponde dicha planeación, el ciclo escolar en el que se está trabajando, qué maestro es quien realiza los trabajos, el grado y el grupo al que corres-

ponde, y la semana del mes en que se llevará a cabo dicha planeación. La imagen 6 corresponde a los resultados esperados, en ella se establece el bloque de trabajo en el que se encuentra, las competencias a desarrollar y los propósitos específicos a que atiende el desarrollo de dichas competencias, desde luego qué aprendizajes se espera que el niño adquiera con ello, cuáles son los ámbitos formativos que se atienden y con qué lecciones se trabajará.

La imagen 7 nos habla de las actividades que proponen para trabajar en el espacio de tiempo indicado en la portada, con tres fases esenciales: inicio, desarrollo y cierre. Es importante destacar aquí que todas las planeaciones que se analizaron muestran algunos elementos (en esta parte de las actividades) resaltados o subrayados, esto se debe a que es petición de la directora de la escuela que los docentes hagan esta remarcación en aquellas actividades que le abonan de manera directa a las prioridades que decidieron atacar de manera específica al inicio del ciclo escolar; esta peculiaridad aparece en todas las planeaciones de todos los maestros en todos los meses

y semanas. Para finalizar esta etapa, la imagen 8 nos habla de dos elementos: como es que se habrá de evaluar, cuáles son aquellos elementos que, de acuerdo con los aprendizajes esperados, el alumno dominará; el segundo elemento son las adecuaciones que se habrán de realizar para que los alumnos puedan llegar a los aprendizajes que se estima pueden conseguir.

Los elementos que tienen que ver con los aprendizajes de los alumnos, como ya se ha mencionado, son aquellos que se relacionan directamente con los criterios de eficacia escolar; sin embargo, a la directora que accedió a ser parte de esta investigación no se le incorporó a la misma por este simple hecho, que en sí mismo ya consiste en un apartado para ser considerado como exitoso. Nuestro sujeto de investigación también aportó elementos bastante precisos respecto a los procesos de cambio que implementa en su escuela, como también ya se comentó antes, criterios que tienen que ver con la mejora (Murillo, 2004).

Al respecto, se consideraron dos grandes aspectos del trabajo directivo para ser tomados en cuenta: la cultura o clima escolar que ha llegado a implantar en la escuela, y la gestión que la misma directora hace para conseguir que la escuela esté en un constante proceso de cambio, gestión que tiene que ver con diversos elementos, desde buscar reparaciones físicas en las instalaciones, hasta conseguir tener completa su plantilla docente. De ambos aspectos se presentan también a continuación una serie de evidencias.

La imagen 9, que se presenta como una evidencia más, trata de un diagnóstico de grupo realizado por el docente que se encuentra al frente del mismo; como se puede observar, además de los datos generales de escuela y grupo, ésta consta de tres partes fundamentales: por un lado presenta las fortalezas y debilidades con las que se cuenta entre el alumnado, la segunda da cuenta de los retos que para el profesor existen en el grupo, y por último los tipos de aprendizaje que tienen los estudiantes. Por otro lado, en la imagen 10 se visualiza la estrategia global que la escuela ha de seguir respecto a alguna de las prioridades educativas (para el caso, la mejora de los aprendizajes); cabe señalar que este formato se realiza a partir de los diagnósticos que se llevan a cabo en cada uno de los grupos.

Las imágenes 11 y 12 son en esencia la misma, ambas hablan de los informes que los docentes presentan respecto al avance que han obtenido en las prioridades educativas, estos formatos constan de cinco elementos básicos: la actividad que se realizó para atender la prioridad, en qué consistió el problema atendido, describe cómo la actividad que se planteó favoreció a la solución del problema, el grado de avance que se observa respecto a la resolución de dicho problema, un apartado más habla de las sugerencias que se pueden tomar en cuenta, y por último las observaciones que los profesores consideran pertinentes.

En cuanto a los trabajos de gestión que la directora realiza en su escuela, resultó interesante, sobre todo aquellos que tuvieron que ver con las mejoras físicas del plantel, pues en ellos se ve reflejado un gran compromiso por que la mejora implique que la escuela sea un espacio agradable y ameno para los alumnos, que se aprecie en óptimas condiciones y que, al evitar el deterioro de la misma, se convierta en un espacio que invite a los padres de familia, estudiantes, maestros y comunidad en general a tener un sentido de pertenencia con la misma. Dos evidencias al respecto se presentan a continuación.

La pertinencia de estas dos imágenes como evidencias de un trabajo exitoso consiste en que: la imagen 13 es una carta dirigida a la autoridad municipal en donde solicita su apoyo para reparar las bardas perimetrales, pues existe un peritaje que las señala como peligrosas, la prontitud con la que la directora atiende los hechos es de llamar la atención, pues sólo median cinco días entre la recomendación y la solicitud de apoyo; significativo es también el hecho de que la medida sea tomada como de prevención y no ante un hecho lamentable o accidente dentro del plantel. En el segundo documento (imagen 14) se manifiesta una inconformidad ante la autoridad educativa estatal por el incumplimiento de las obras que se debían realizar al interior de la escuela por parte de un programa destinado a dotar de infraestructura básica a las escuelas, ante el incumplimiento en las obras y plazos pactados y las respectivas afectaciones que tendrán los alumnos de dicho plantel. En ambos documentos destaca la prontitud con la que se atiende a los eventos que en la escuela se presentan, el conocimiento de lo que se está haciendo pues

se acude a las instancias adecuadas y la constante preocupación por proteger a los niños que reciben el servicio educativo.

Hasta este punto se ha podido documentar con evidencias físicas por qué se debe considerar como un caso exitoso en el desempeño de la función directiva del sujeto de investigación; sin embargo, no es por demás resaltar que desde este momento se empiezan ya a apreciar ciertas características muy particulares en su trabajo, que bien se podría decir que empatan con la cultura de la mejora de la eficacia escolar (Murillo, 2004): primero, dentro de la comunidad escolar existe una visión clara de hacia dónde pretende ir, han ya desarrollado un proyecto educativo muy puntual y conocen de la importancia de lograr el desarrollo del mismo así como las áreas prioritarias de atención; los docentes están compenetrados en el mismo participan de él y en él, ya que sus opiniones son tomadas en cuenta al igual que sus sugerencias; éste genera que, además, se dé una buena coordinación y el equipo de trabajo se siente integrado, pues ven más un proyecto propio que de imposición. Compromi-

so, actitud, colaboración e integración podrían ser las cuatro características que el director de este plantel educativo ha logrado implantar como una cultura escolar.

Si se tuviera que realizar una breve síntesis a manera de conclusión en este apartado (el de por qué es considerado un caso de éxito esta directora), se podrían señalar algunas precisiones respecto a su trabajo: de entrada, es un directivo que gusta de innovar de forma constante en su trabajo, pero que dicha innovación esté enfocada en los aprendizajes de los niños, algo que se puede ver reflejado en la forma en que ella misma desarrolla sus propios formatos para adecuarlos a las necesidades de la escuela, las cartas compromiso, los de seguimiento, avance de prioridades, etcétera.

En las evidencias presentadas también se puede observar que la directora tiene un profundo orden de la continuidad, pues las planeaciones y reportes de avance se dan como consecuencia de los acuerdos y las acciones planteadas en los Consejos Técnicos Escolares, ningún trabajo es por azar u ocurrencia de momento, están

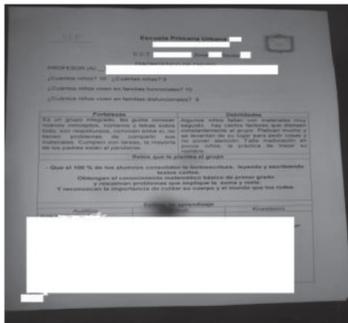


Imagen 9. Diagnostico



Imagen 10. Estrategia global de mejora.



Imagen 11. Avance de Prioridades 1



Imagen 12. Avance de Prioridades 2.

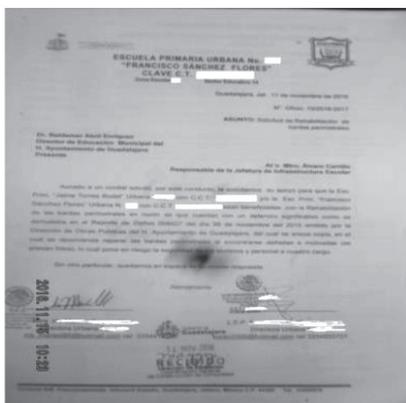


Imagen 13. Solicitud de apoyo

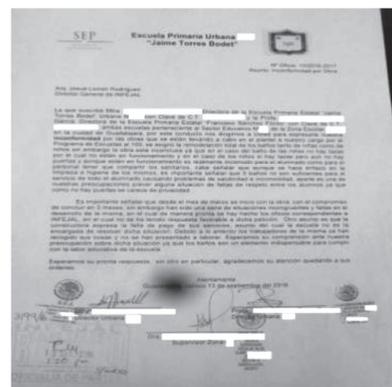


Imagen 14. Aclaración de obra.

planteados desde el trabajo diagnóstico y se lleva una meticulosa sistematización de los avances, de modo tal que se puede hablar de un sistema de mejora constante dentro de la institución. Sin embargo, en la planeación, realización, puesta en marcha y evaluación de mejora son tomados en cuenta todos los docentes que en la escuela laboran, lo que al mismo tiempo genera una apropiación de los proyectos y asegura una efectividad mayor de los mismos, pues los docentes se consideran parte de ellos.

El compromiso que la directora tiene con su plantel educativo es también otro elemento mercedor para considerarla como una persona de éxito en su función; como se puede observar, la preocupación del directivo va más allá del aula y el tiempo de clase, cuando un niño es detectado con algún tipo de rezago o problema de aprendizaje, se le dedica un tiempo específico a su atención, se implementan estrategias particulares en él y se involucra a los padres de familia en la solución de la situación, se canaliza a instancias especializadas y se hace todo aquello que esté a la mano para poder subsanar la situación. Pero el compromiso se extiende también hacia la parte física de la escuela: la directora realiza gestiones de diversos tipos para poder contar o rehabilitar la infraestructura física de la escuela, procura instalaciones dignas y cómodas para que los niños puedan tener una mejor educación. Así, éstas son algunas de las facetas que hacen del trabajo directivo de nuestro sujeto de investigación algo considerado como exitoso y digno de documentar.

### Contexto

La escuela se encuentra ubicada en Guadalajara, Jalisco, en el norponiente de la ciudad, en la colonia Infonavit Estadio, comparte el terreno con un pequeño parque público, se encuentra rodeada de edificios habitacionales de departamentos, en general son de cuatro niveles y cada nivel cuenta con cuatro departamentos; la escuela está compuesta por una estructura física de dos plantas que alberga en la parte baja las oficinas de la dirección escolar, algunas aulas y los baños del plantel, en la parte alta se encuentran los salones y la biblioteca. Cuenta con los servicios básicos de infraestructura, aunque al momento de la realización de este proyecto los baños se encontraban siendo intervenidos para efectuarles algunas reparaciones (DCD-051016).<sup>11</sup>

La escuela se desempeña en el turno matutino,<sup>12</sup> aunque en el turno vespertino las instalaciones son utilizadas por otra institución; atiende al nivel educativo de primaria, cuenta con una matrícula de 259 niños, el tipo de sostenimiento es público y cuenta con una plantilla docente de nueve maestros en un entorno urbano. Dentro del índice de marginación urbana se encuentra catalogada como -0.88 lo que la colo-

11. Codificación de elaboración propia referente a las notas de diario de campo, donde *D* significa diario, *C* campo y *D* refiere al director sujeto de investigación; los números que continúan indican la fecha en la que se llevó a cabo bajo el formato: día, mes, año.
12. Toda la información que se presenta a partir de este momento fue obtenida de la página: [www.websire.INEE.edu.mx/geoportall](http://www.websire.INEE.edu.mx/geoportall)

ca como una escuela ubicada dentro de una zona con un grado de marginación urbana 4, que es considerado como bajo. Las colonias a las que la escuela presta el servicio educativo son: Ricardo Flores Magón, San Patricio y La Joya.

Dentro del área geográfica que la escuela tiene influencia, se identifican los siguientes tipos de hogares: un 69.6% son hogares con jefatura masculina, mientras que el resto corresponden a hogares donde existe una jefatura femenina, en el caso de los que cuentan con una jefatura masculina el porcentaje de aquellos menores a los 30 años es de 10.5%, mientras que los de jefatura femenina menor a dicha edad son el 7.7%, pero contrasta con el alto porcentaje de los hogares donde la jefatura es de personas arriba de los 60 años, donde los jefes de familia ocupan 30%, mientras que las jefas se encuentran en el 40.3%; en el resto de los hogares la jefatura la ejercen personas de 30 a 59 años de vida.

En cuanto al estado civil, el porcentaje de población soltera es de 40.9% después de los 12 años, por 47% de quienes se encuentran casados o unidos; el resto lo estuvo en algún momento. La población que es derechohabiente a servicios de salud se sitúa en 63.2%; la población económicamente activa es de 57.9%, con un 44% de población femenina, el 94% de esta población se encuentra ocupada, el 4.1% no tiene la secundaria terminada, aunque sólo un 29.7% aprobó cuando menos un grado de educación profesional.

Sólo el 1.97% de la población es analfabeta, pero el 28.1% de la población de 15 años o más no cuenta con la educación básica completa, mientras que el 21.3% cuenta con al menos un grado de educación media superior cursado, por un 25.7% que cursó al menos uno de educación superior. El grado de rezago social que se le atribuye al contexto de las escuela es considerado como medio, cuenta con un promedio de 61.23% de personas entre 15 a 24 años que no acuden a la escuela; en la colonia donde se encuentra enclavada la escuela existen un total de 542 viviendas, en las que habitan un total de 2,153 personas, de éstas, 11.31% cuentan con la edad idónea para cursar la educación primaria, obteniendo una cobertura del 100% en la matrícula.

El director escolar se convierte también en un elemento contextual con los que cuenta la escuela, dado que será el encargado de llevar los

trabajos de ésta; así, la escuela cuenta con una directora escolar que tiene dos años en el cargo, accedió a él a través de un examen de oposición. Aunque es de reciente incorporación como directora, no es nueva en el servicio educativo, pues tiene ya ocho años de experiencia dentro de la docencia y los dos más como directivo que ya se hicieron mención, es profesora por la Benemérita y Centenaria Normal del Jalisco, tiene una Maestría en Intervención de la Práctica Educativa y actualmente se encuentra estudiando un Doctorado en Educación; además, ha cursado diversos diplomados de actualización docente.

### Contexto

*Marco comprensivo. Factores contextuales externos. Involucramiento del colectivo.* Para poder hablar del éxito en el trabajo desempeñado por parte de la directora del centro escolar, es inevitable analizar como un factor directamente implicado en esta tarea al involucramiento del colectivo docente con el cual colabora. Los maestros tienen en sí mismos una idea (tal vez preestablecida o adquirida por su misma experiencia) de cómo es que deben llevar a cabo su labor, implantar un cambio, desarrollar una nueva estrategia o tratar de impulsar elementos de mejora suele, en muchas ocasiones, tratarse de una empresa de gran calado, por tanto, conocer que elementos han hecho que la escuela pueda cambiar, o la llevaron a cambiar será siempre un aspecto importante para conocer. Motivo de ello se llevó a cabo una entrevista con la directora para conocer éste y otros temas de interés para esta investigación.

Así, cuando la directora es cuestionada respecto a cuáles han sido los factores que llevaron a la escuela a emprender un cambio, comentó:

[...] como se está posicionando el colectivo docente (ED-051016).<sup>13</sup>

13. Codificación de elaboración propia que refiere a la entrevista, donde *E* significa entrevista y *D* refiere al director sujeto de investigación, los números que continúan indican la fecha en la que se llevó a cabo bajo el formato: día, mes, año.

[...] tener el propósito de elevar el servicio educativo que se brinda en la escuela (ED-051016).

[...] se ha estado trabajando más en colegiado y a través de una ruta de mejora (ED-051016).

[...] mayor respuesta de padres de familia en cuestión de inscripción se elevó, se ha hecho gestión en diferentes programas (ED-051016).

Como se puede apreciar, son cuatro los elementos que, a juicio de la directora, han ayudado a que la escuela haya logrado establecer un modelo de cambio y mejora, ninguno de ellos es excluyente, por el contrario, todos tienen una interrelación que abona al éxito de la función. Dado que el posicionamiento de los docentes va en función de mejorar los trabajos de la escuela, en elevar los servicios educativos ofertados y en trabajar en colegiado con una guía claramente establecida, que es la ruta de mejora; la gestión de diversos programas de apoyo influye en los padres de familia que de alguna manera perciben estos procesos enfocados en la calidad y se refleja en una mayor cobertura en la matrícula. “Las referencias sobre los modelos colegiales y los equipos orientados hacia la resolución de problemas constituyen también propuestas de interés” (Murillo, 2004: 328).

Conseguir que el colectivo se asuma como parte de un cambio en la institución educativa es también indispensable para poder crear un ambiente de mejora y éxito en la implementación de estrategias en consecuencia, es decir, “una nueva concepción sobre el proceso de mejora escolar, en el que los niveles de aula y escuela comienzan a interrelacionarse y a enriquecerse a partir de una perspectiva conjunta” (Murillo y Krichesky, 2014: 76). Al respecto la directora del centro escolar en estudio hizo referencia que esto ha sido gracias a un trabajo de bisagra que involucra tanto a su función como la de los docentes mismos.

[...] se ha estado trabajando más en colegiado y a través de una ruta de mejora (ED-051016).

[...] trato de trabajarlo con los maestros (ED-051016).

[...] fue un proceso de adaptación, yo en primer lugar de adaptarme y empezar a conocer y empezarme a formar en este nuevo cargo y ellos integrarse de todas maneras como docentes nuevos (ED-051016).

El proceso, en voz de la directora, se desarrolla con efectividad dado que existe un esfuerzo de trabajarlo en conjunto, tomando a los docentes como actores principales del mismo; el trabajo colegiado es parte elemental para poder escuchar todas las voces involucradas y desarrollar mejores procesos de mejora. El hecho de contar con elementos nuevos en la escuela (tanto la directora como recién promovida en el cargo, como los docentes de nueva incorporación a la misma) se ha significado como un factor que ayuda al establecimiento de nuevos mecanismos de trabajo, enfocados en “la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro, y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela” (Murillo, 2004: 322). Para la escuela, esto se ve reflejado de forma tangible pues:

“[...] logramos armar como situaciones o acciones, sobre todo, muy interesantes que nos van dando la pauta para sistematizar ciertos cambios o ciertas mejoras” (ED-051016).

En este aspecto también se puede (y se debe) contar cuáles son aquellos factores que han llevado a cambiar la gestión que, respecto a la mejora, la propia directora realiza en la escuela, pues de acuerdo con la literatura se sabe que

La mejora escolar debe ser entendida como un proceso complejo en el que se entrelazan factores pedagógicos, condicionantes políticos y circunstancias institucionales que afectan e inciden en las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje (Murillo y Krichesky, 2014: 81).

La directora comenta que algunos de estos factores han sido:

[...] bueno, hubo cambio de director, creo que también tiene que ver con mi visión sobre mi labor (ED-051016).

[...] metas muy establecidas (ED-051016).

[...] creo que tiene que ver con mi compromiso, como directivo, de mejorar la escuela (ED-051016).

Como se puede apreciar, son dos, de inicio, los factores que la directora encuentra en este aspecto: en primera instancia se atribuye a una nueva visión sobre cómo debe ser el trabajo directivo, y que no es otra cosa que la percepción que se tiene de manera personal con respecto a cuales son aquellas funciones que se habrán de desempeñar, esto se da después de que la escuela vive un cambio de directivo y se da la llegada al cargo del sujeto de investigación. Con la llegada de un nuevo director se da también el trabajo más sistematizado, pues ya se establecen metas claras para la escuela, lo que es considerado como un segundo factor de impulso en esta nueva etapa de gestión, impulso que también se acompaña por el compromiso que tiene la directora respecto a la mejora de la institución, que lo hace relevante, pues se puede hablar de “capacidad para imaginar un futuro para el centro; movilizar al profesorado y lograr su compromiso, planificar el proceso de cambio; facilitar los cambios organizativos y curriculares; evaluar y reforzar a los participantes; y gestionar los conflictos que pudieran producirse” (Murillo, 2004: 338).

Los dos factores anteriores no pueden verse de forma aislada, pues éstos desembocan en un par más que tienen que ver con la percepción de la escuela por parte de la comunidad, la necesidad de poder sostener durante periodos de tiempo considerable, los cambios en las escuelas están íntimamente ligados a la respuesta de las familias; esta relación amplía de manera sustancial los procesos de mejora y es una forma de poder entablar un diálogo con el contexto inmediato respecto a lo que desde la escuela se está creando (Murillo y Krichesky, 2004).

[...] en incidir, por ejemplo, no nada más en los aprendizajes, sino también que la comunidad vea, se proyecte que estamos en una mejora continua (ED-051016).

[...] que no nada más estamos en la cuestión académica, sino que también en aspectos de valores (ED-051016).

Que la comunidad educativa, o las familias de los educandos, sean testigos de la implantación

de procesos de mejora, viene a dar un apoyo moral y una muestra de aprobación respecto a los esfuerzos que la escuela realiza; aunque no se trata aquí de convertirlos en auditores o jueces de los trabajos, si es importante señalar que “si en verdad las escuelas necesitan el apoyo de su comunidad es esencial que primero la eduquen: que la ayuden a comprender qué es lo que está haciendo, cómo se la puede apoyar” (Murillo y Krichesky, 2014: 82). En líneas posteriores se dará un apartado específico para hablar del involucramiento de las familias y la comunidad de manera más profunda.

Si bien es cierto que ya en esta investigación se ha hablado de algunos elementos que motivan a un director para que en su trabajo pueda implementar procesos de cambio y mejora en su escuela, también resulta pertinente establecer si existen otros factores que influyen o guían a los docentes en dichas actividades, así salta a la luz una pregunta obvia: ¿existe algún agente externo que ha impulsado al directivo para que pueda cambiar? De ser así, ¿qué influencia ha tenido respecto a la implantación de sus procesos? La idea esencial es conocer cómo un agente externo tanto a la dirección o la escuela puede colaborar para que en ella existan programas de mejora de la eficiencia escolar, que a su vez llevan al considerar como exitoso el trabajo del sujeto de investigación, “entendiendo por tales aquellas organizaciones, instituciones o personas externas al centro docente que le ayudan a desarrollar sus procesos de mejora” (Murillo, 2004: 341). Se encontró que:

[...] he tenido dos directores que realmente mis respetos, uno es abogado, aparte, entonces como que la parte legal es como gurú, mi tutor, “oye, esto puedes hacerlo, esta acta así o de esta forma”; entonces sí me ha guiado (ED-051016).

[...] finalmente sí me he apoyado en aquellos que como que ya tienen más tiempo, para que me den luz en esta parte de cómo hacer las cosas de la mejor manera (ED-051016).

Cuando hablamos de agentes externos de cambio, que ayudan o han ayudado en la implantación de procesos de mejora, no se puede llegar a una uniformidad de criterios o tipificar un tipo o modelo de éste, pues todos aquellos que han sido

analizados han mostrado una diversidad bastante amplia entre sí (Murillo, 2004). Como la directora misma manifiesta, para ella el recurrir a personalidades de mayor experiencia le ha resultado favorable; por un lado, los ve como guías en situaciones que no había enfrentado con anterioridad, o como elementos de apoyo respecto a situaciones que ella misma no dominaba, son personajes que gozan de todo su reconocimiento y con quienes puede intercambiar experiencias en busca de mejorar sus procesos.

En resumen, para la directora de esta escuela el involucramiento de sus docentes en los procesos de mejora que ella implanta en la escuela resulta de vital importancia, pues son considerados actores importantes para la consecución de las mejoras planteadas, el hecho de ser docentes de reciente incorporación a la práctica educativa y de ser involucrados en estos procesos ha hecho que se puedan ver mejores resultados y avances más palpables. Hacer visibles ante la comunidad que las estrategias de mejora que implementa la escuela han generado una respuesta positiva por parte de la comunidad educativa, dado que los planes de mejora tienen a ser más globales y formadores no sólo de aprendizajes, sino también de valores sociales. Por último se destaca la participación de diversos colegas, con más experiencia en el cargo o incluso con experiencia en áreas técnicas que la directora desconocía, como elementos externos que han motivado y ayudado a la directora en los procesos de cambio que ha implementado.

*El involucramiento de las familias.* Los procesos de mejora suelen ser iniciados por la propia escuela a manera de corregir situaciones muy particulares y específicas que suceden en su quehacer diario, circunstancias que pueden llegar a ser ocasionadas por un sinnúmero de factores, internos, externos, desde los docentes, los alumnos o padres de familia; así, un proceso de mejora tenderá a “la reculturalización, proceso que apela a cuestionar los supuestos e ideas afianzadas de los maestros de modo que puedan cambiar por sí mismos sus propios hábitos y creencias” (Murillo y Krichesky, 2014: 75). Aunque la cita habla sólo de los maestros, los cambios que se implantan tienen como fin afectar a toda la comunidad educativa.

Y es precisamente en el aspecto de cómo las familias se involucran en estos cambios en los

que se pondrá mayor atención; pues la mejora de las escuelas debe tender a ser sistémica y sostenida (Murillo y Krichesky, 2014). La forma en que se produce esta participación, la de las familias, cobra un interés vital para lograr el sustento de dichos procesos, sus expectativas y al mismo tiempo las dificultades que enfrentan, propias de su contexto, son elementos que se deben considerar. La directora señala tres particularidades respecto a esta situación:

[...] es que es muy amplio, te voy a decir por qué, porque la implicación del padre de familia [...] desde el hecho de mandarlo con el uniforme debidamente, desde mandarlo bañado, peinado (ED-051016).

[...] tendría que ver desde qué expectativa tienen los padres de familia sobre sus propios hijos (ED-051016).

[...] en la población de las familias de esta escuela en particular, sí tenemos ciertos problemas graves de familia, se puede decir que la gran mayoría vive dentro de contextos de familias disfuncionales (ED-051016).

Se puede apreciar, en primer lugar, que las formas en que una familia es parte del proceso educativo de su hijo pueden ser muy amplias, desde cosas demasiado básicas como el cumplir con cuestiones de reglamentación interna, llevar debidamente el uniforme, por ejemplo, hasta cuestiones de higiene personal. En segundo lugar, la participación de las familias se ve directamente vinculada con las expectativas que los padres tienen de sus hijos; sin embargo, las características familiares propias de las escuelas pueden llegar a dificultar su involucramiento, lo que es considerado como el tercer elemento que distingue su participación.

En síntesis, para que el trabajo directivo pueda tener el componente que le haga ser exitoso, debe de conjuntar el involucramiento de su cuerpo docente con el de las familias que requieren de su servicio educativo, como dos factores de gran peso para poder implementar procesos de mejora y elevar los criterios de eficacia y conseguir cambios que terminen por incidir en los aprendizajes de los alumnos. No se puede realizar esfuerzos por tener una mayor calidad educativa de forma aislada, los docentes deben participar de forma activa en ello, mientras que las

familias deben ser conscientes de qué es lo que pretende la escuela para coadyuvar e integrarse de forma plena.

*Los recursos con los que cuenta la escuela.* Para lograr emprender procesos de cambio y mejora en las escuelas es indispensable contar con una serie de elementos, que si bien no son obligatorios ni tampoco los únicos, son los que como mínimo la escuela deberá prestar atención de contar con ellos para garantizar los resultados esperados: “Los recursos disponibles en el contexto educativo son muy importantes para hacer que el avance escolar sea real” (Murillo, 2004: 346). Para los efectos de esta investigación se seleccionó la disponibilidad de algunos elementos como los recursos básicos para iniciar un proceso de mejora, entre ellos se encuentran el grado de autonomía, los recursos económicos, ambiente o clima laboral, estabilidad política, la colaboración del colectivo escolar y el involucramiento de la comunidad.

Antes de proceder a explicar por qué se toma a cada uno de estos recursos y describir cuál es su concepto, es importante recalcar algunas precisiones: en primer lugar la importancia de plantear cambios en consonancia con los recursos a los que el centro tiene acceso, pues la falta de éstos ocasionará que alcanzar las metas planteadas sea más difícil y complejo o bien no se llegue al objetivo deseado. Cuando se habla de recursos, no necesariamente se habla de cosas materiales, los recursos pueden ser incluso factores no tangibles pero indispensables para poder arrancar con un proceso de mejora que sea exitoso (Murillo 2004).

Un primer factor a analizar es el *grado de autonomía* con el que la escuela cuenta para desarrollar su trabajo, entendiendo a la autonomía como un recurso de cierta libertad para hacer adecuaciones a los planes y programas de trabajo, poder tener libertad de decisión con respecto al desarrollo de las actividad que realizará la escuela y sobre todo para generar sus propios procesos de mejora al interior de la escuela. “De esta forma, la investigación ha demostrado que es necesario cierto grado de autonomía para que los centros puedan convertir su responsabilidad en capacidad” (Murillo, 2004: 347). Al respecto la directora considera esta autonomía como:

[...] es una autonomía de gestión en cierta forma disfrazada (ED-051016).

[...] me ha costado un poco de trabajo esto de la autonomía, en ese sentido como que salirme un poquito de la cultura del formatito (ED-051016).

[...] se tienen que dar también esos espacios propios que tienen que ver con la formación del colegiado (ED-051016).

[...] a partir de esa problemática, queremos trabajar, que nos juntemos en colectivo y empezar a decir: “tú, como enseñas” (ED-051016).

En este caso se hace uso de la autonomía en los espacios donde se puede trabajar en colegiado y tiene como sentido compartir experiencias para la implementación de estrategias que ayuden a la resolución de las problemáticas detectadas; sin embargo; los espacios para la formación del colegiado son pocos o muy escasos, ya que de acuerdo con la directora, la autonomía de gestión es de alguna forma parcial, ya que se sujeta a una cierta “libertad” respecto a lo que ya se tiene establecido, es decir, para la autoridad central existen ciertas evidencias que dan cuenta del trabajo en las escuelas (formatos) y mientras se cumpla dentro del marco que brindan aquéllos, existirá libertad, más allá de ellos no.

Sin lugar a duda, algunos de los cambios que se plantean cuando se pretende instalar un proceso de mejora pueden contener algunos costos económicos, la compra de materiales para el trabajo de los docentes y alumnos, la creación de un nuevo espacio de trabajo o la rehabilitación de la infraestructura física existente, son sin lugar a duda elementos dignos de considerar en la planeación de la estrategia debido al impacto económico que ello generaría. Para esta investigación el hablar de los *recursos económicos* con los que cuenta la escuela no incluye los sueldos y salarios de los profesores, ya que éstos son cubiertos por la autoridad central; se habla de la forma en la que la escuela se hace llegar de recursos adicionales para enfrentar estas situaciones que son inherentes a los esfuerzos de mejora que se desarrollan. En la escuela estos recursos se obtienen de la siguiente manera:

Del año pasado fue muy poco la aportación voluntaria (ED-051016).

El mayor apoyo es tanto de padres de familia y tenemos lo de escuelas al cien (ED-051016).

[...] yo creo que han sido unas cinco, seis familias que nunca han dado la aportación voluntaria, pues eso, de éste un apoyo enorme (ED-051016).

[...] lo que ayudó ahí, fue que hubo escuela segura y de escuela de calidad, hubo pues apoyo económico para poder trabajar (ED-051016).

Básicamente la escuela tiene dos formas para financiar las actividades que se involucran con los procesos de mejora: por un lado, existen aportaciones económicas que realizan los padres de familia, como la misma directora da cuenta, en la medida que la eficacia de la escuela aumenta, ésta cuenta con una mayor participación de la comunidad y los padres de familia, lo que incrementa las aportaciones de los mismos, siendo este recurso el más importante con el que cuenta la escuela; el buen uso y la rendición de cuentas también influyen para el incremento de dichas cuotas; en la actualidad sólo existe una minoría de familias que no colaboran económicamente con la escuela.

El segundo medio por el que la escuela obtiene recursos es la incorporación a programas gubernamentales que brindan un determinado apoyo a las escuelas, algunos de estos programas brindan apoyo a la infraestructura básica de los planteles, como es el caso de escuelas al cien o escuela sana, mientras que otros, como escuelas de calidad, apoyan a las instituciones con un catálogo más amplio de acciones y apoyos a los que se puede acceder, entre ellos apoyos para adquirir tecnologías, materiales didácticos o en algunas ocasiones hasta mobiliario y equipo. Es importante destacar que el hecho de que la escuela, al mismo tiempo, esté inscrita en tres diferentes programas de apoyo gubernamentales, habla del éxito de la excelente labor de gestión que realiza la directora por su plantel educativo.

Los siguientes dos elementos pudiera decirse que van de la mano, o en cierto sentido caminan en paralelo, pues al hablar del *clima o ambiente laboral* implica también conocer qué tipo de re-

laciones existen entre los docentes y cuál es la *estabilidad política* que impera en el sistema educativo, para el caso de México, el sistema educativo nacional. Contar con un ambiente laboral propicio para los docentes será siempre un activo si se quiere tener éxito al momento de plantear un proceso de mejora. “El profesorado, al igual que los planteles, necesita autonomía para realizar sus funciones con garantía” (Murillo, 2004: 347).

*La estabilidad política* es sin duda el elemento que rige al sistema educativo en México, por ello es imperioso contar con criterios claros, precisos y congruentes no sólo para el desarrollo de éste, sino también para poder implementar procesos de mejora y eficacia con éxito; en ocasiones las presiones externas pueden ayudar para generar cambios, pero si no se tiene una certeza del rumbo a que ha de dirigirse, no se podrían establecer dichos procesos (Murillo, 2004).

El ambiente, fíjate que ha favorecido y ha mejorado (ED 051016).

[...] políticamente, por ejemplo, en cuestión de la escuela, en proyección de la zona, hemos marcado diferencia (ED-051016).

Pues políticamente considero que estamos marcando la pauta dentro de la zona (ED051016).

El ambiente laboral, cuando es bueno, se convierte en un factor de impulso y éxito en los procesos de mejora, desde luego que las políticas educativas tienen gran impacto en ello, una de éstas podría ser considerada la política de estabilidad laboral de los docentes, que impacta tanto en el clima laboral como en los procesos de mejora que han de darse en la escuela, pues “Resulta poco eficaz e incluso inútil comenzar un proceso de transformación cuando la continuidad de esos esfuerzos está en juego por la renovación de los docentes” (Murillo, 2004: 351). Ya que la escuela en investigación cuenta con una plantilla de personal estable y además ha generado condiciones idóneas en su ambiente laboral, no resulta raro que dentro de su área de influencia sea una escuela que marca diferencias.

*La colaboración del colectivo escolar* dentro de los procesos de mejora se convierte en recurso con el que la escuela debe contar para tener

éxito en su encomienda, si no, todos los esfuerzos que se realizan pueden ser en vano. La colaboración no es algo que se da por sí solo, requiere de un esfuerzo para que los docentes se vean a sí mismos como parte indisoluble de dichas labores, la dirección del plantel cobra parte esencial en ello ya que requiere “La existencia de una visión compartida por parte de la comunidad escolar sobre el para qué de la educación deja claro cuáles son los objetivos que intenta alcanzar y de qué forma” (Murillo, 2004: 349). Este esfuerzo de construcción colaborativa se lleva a cabo en la escuela de la siguiente manera:

Aportamos [...] retroalimentación de prácticas o retroalimentación de materiales (ED-051016).

[...] un ir y venir, sí ha sido diferente porque no trabajamos de manera aislada, estamos como en un conjunto, en una integración donde vamos en una misma dirección (ED-051016).

En la escuela existe una metodología de trabajo que implica un apoyo entre los docentes que integran el cuerpo académico; por un lado, se fomenta la colaboración de los profesores, hay un intercambio de experiencias, se enriquece el trabajo con las aportaciones de los compañeros tanto con las estrategias utilizadas como con el material de apoyo que pueda ser de utilidad. Por otro, no se observan trabajos aislados, la integración de los maestros implica escuchar propuestas y sugerencias en conjunto para determinar cuál es la dirección en la que todos deben abonar; estas particularidades, el ir y venir como la directora lo llama, es la diferenciación que se da en este plantel para poder conjuntar una colaboración estrecha, una apropiación de la mejora. “Existe propiedad cuando el centro es consciente de que hace falta una mejora escolar, de que hay que asumirla y de que las actividades que se han planificado son las correctas” (Murillo, 2004: 350).

El último de los recursos seleccionados para esta investigación es el *involucramiento de la comunidad*, y aquí se hace referencia tanto a los padres de familia como a la comunidad que coexiste con y alrededor de la escuela, ya que de forma directa o indirecta es la comunidad educativa donde los niños se desarrollan en sociedad, por tanto, su

participación se reviste de importancia y se convierte en pieza clave para la eficacia escolar.

Las escuelas son espacios en donde se gesta la formación de ciudadanía: no sólo imparten valores, derechos y deberes, sino también hábitos y actitudes que hacen una mejor convivencia. Se trata de aprendizajes que inciden directamente en el desarrollo de la comunidad como tal (Murillo y Krichesky, 2014: 83).

[...] creo que en sí, la comunidad está adquiriendo el compromiso de cuidar la escuela (ED-051016).

[...] considero que también no nada más el apoyo económico del padre, sino que también el apoyo, bueno, también académico, que ha habido mejores resultados en cuestión de promedios y elevación del promedio general de la escuela (ED-051016).

Desde la óptica de la directora, la forma en la que la comunidad se involucra con los procesos de mejora se ve reflejado en dos vertientes: primero, valora los esfuerzos por mejorar las condiciones físicas del plantel y se hace parte de éstos, adquiere un sentido de pertenencia que le genera un compromiso por el cuidado y resguardo de su escuela. En segundo lugar, hablando de los padres de familia, la valoración que ellos dan al trabajo académico implantado por los profesores ha generado que su participación pase de sólo ser aportadores económicos, a convertirse en verdaderos agentes involucrados con los aprendizajes de sus hijos.

El cambio en los padres de familia se puede atribuir a la elevación del promedio del logro educativo o de las calificaciones de los niños y la escuela en general, como bien lo refiere la directora; sin embargo, esta motivación a involucrarse de manera más activa en la educación de sus hijos viene precedida de un esfuerzo de la directiva para lograr que sus docentes puedan identificar a los alumnos con algún tipo de rezago educativo o problema de aprendizaje y se pueda trabajar de manera conjunta con sus familias.

La directora organizó una reunión con padres de familia de niños identificados con algún tipo de rezago educativo, la intención de dicha reunión fue involucrar a los padres tanto en la educación de los menores como en el seguimiento de los avances en la escuela y en la

casa. Se les pidió que firmaran una carta compromiso y se les explicó cuáles serían los compromisos a que ambas partes llegaban (DCD-161116).

Bien, vamos a poner nuestro nombre, tutor de, el nombre de su hijo, alumnos de la escuela tal; ¿de acuerdo? Me comprometo a atender las necesidades de mi hijo, fíjense bien, me comprometo a atender las necesidades de mi hijo. ¿Qué entendemos por eso? Estar al pendiente de él obviamente y, en segundo lugar, estar en comunicación constante con el maestro, ¿de acuerdo? Hizo esto, no lo hizo; ahorita estamos trabajando mucho, se está citando a los padres de familia a trabajar con nuestros hijos, ¿no sé si les ha tocado a ustedes?

La intención es, que ustedes también se den cuenta cuales son las dificultades de sus hijos en esta parte del proceso educativo, por ejemplo, ¿Qué notaron en sus hijos? (RPD-161116).<sup>14</sup>

Como lo describe la nota de campo, la directora organiza una reunión con padres de familia, de los alumnos previamente detectados con alguna dificultad o rezago educativo, para plantearles cuáles son las propuestas que la escuela les hace para poder ayudar al debido aprovechamiento de los niños para tales efectos; y como segundo paso (el primero tiene que ver con la detección de esos niños), la escuela pide a las familias aceptar una responsabilidad para el apoyo académico, que consiste en firmar una carta compromiso.

Cuando la directora interviene en la reunión les da una breve explicación de por qué están ahí, qué es lo que contiene el documento que van a firmar, por qué es necesario firmarlo, cómo se está trabajando con los padres de familia y cuál será el papel de la escuela para, de manera conjunta, apoyar a los niños.

Yo me desespero, porque ahorita que estamos con las letras, ayer fue un batallar, porque les estoy diciendo las cosas, se las acabo de decir y ¡ay!, se le olvidaron, o sea ya yo empiezo de arriba para abajo, ya no me la supo decir, porque de hecho la maestra puso unos

foquitos de micrófono, pero él tenía un micrófono y yo se la puse en un hoja sola y a ver dímelas, ya no me la supo (RPD 161116).

Acto seguido una madre interviene para exponer la problemática que tiene su hijo y cómo es que ella participa en el acompañamiento del niño, aunque sus esfuerzos son vanos, comenta cómo la maestra implementa alguna estrategia diferenciada para con su hijo. Dice, buscando los medios y apoyos necesarios que mi hijo requiere, obviamente no los van a buscar ustedes solas, se va a buscar también atención, se deriva para que a ustedes también los atiendan. No están solas en este proceso, al igual “me comprometo con la escuela para estar al pendiente y colaborar tanto con la maestra y dirección, para que mi hijo cumpla con un muy buen proceso educativo”, ¿de acuerdo?

Yo cumplo con llevarlo a psicopedagogía, yo cumplo con llevarlo a neurociencias, cumplo con llevarlo a la psicóloga y obviamente esto hay que reportarlo. [...] también debo de estar informando a la institución sobre el tipo de apoyo que mi hijo está recibiendo. Mi hijo ya está siendo atendido con neurociencias, la maestra ya tiene todo el expediente y pues bueno, eso da cuenta de que se está llevando un proceso de canalización (RPD-1611616).

La explicación de la carta compromiso termina con la indicación de los lugares a donde los alumnos pueden ser canalizados, dejando en claro que es un proceso en conjunto entre las familias en la escuela, en busca de un adecuado aprovechamiento del educando; destaca la directora la importancia de tener un puente de comunicación permanente entre los padres o tutores con el docente y la escuela, pues es importante saber qué tipo de tratamiento recibe el menor, para continuar con las adecuaciones que requiera.

La reunión finaliza con la explicación de cómo se lleva a cabo la integración del expediente, abierto a la consulta de los padres en el momento que lo necesiten, qué es lo que contendrá el expediente y cuál será su uso; también comenta la parte que le toca al alumno, quien también tiene un grado de responsabilidad en este ejercicio y junto con los padres también firma la carta compromiso.

Ahorita estamos llevando un expediente de evaluación, con los niños que tenemos analizados o con un problema de inasistencia, lo que firmaron los papás fue un expediente de evaluación o un reporte. Ahí vienen las adecuaciones que hizo el maestro [...] las ade-

14. Codificación de elaboración propia que refiere al registro de la práctica del sujeto de investigación, donde *R* significa registro, *P* práctica y *D* docente; los números que continúan indican la fecha en la que se llevó a cabo bajo el formato: día, mes, año.

cuaciones que él mandó a casa, para que las hicieran ustedes también.

Y luego dice, doy cuenta de que por parte de la dirección escolar me dieron cuenta de la situación escolar de mi hijo, por lo que en lo particular me comprometo a lo siguiente. Después va el alumno, dice yo alumno, van a poner el nombre de su hijo, alumno de tal grado, me comprometo a cumplir mis obligaciones como alumno de esta escuela [...] desde ahí ya estás comprometiéndome al alumno, actividades escolares y sobre todo a mantener un buen comportamiento y disciplina dentro de un ambiente de paz y no agresión a ninguno de mis compañeros de escuela (RPD-161116).

Se puede cerrar este apartado, de los recursos con los que cuenta la escuela para la instauración del proceso de mejora con algunas breves reflexiones. De inicio, se debe destacar que para llevar con éxito estas labores, la gran mayoría de los elementos analizados no son precisamente del tipo material, si bien es cierto que los recursos económicos cumplen un papel importante en esta labor, la eficacia escolar no se limita sólo a dotar de más y más dinero a los planteles, tienen un papel mucho más relevante en la mejora los elementos no tangibles y son en ellos en los que recae el éxito y la durabilidad de los proyectos.

En este sentido adquiere mayor peso la necesidad de contar con una autonomía más real en el plantel, en donde se pueda brindar mayores espacios para el trabajo en colegiado de los docentes, pues como se vio antes, este tipo de ejercicio dota a la escuela de cohesión, genera un buen ambiente de trabajo y produce sinergias por parte del cuerpo académico. Es precisamente en esta parte de la integración del cuerpo docente a los proyectos de mejora en donde se aprecia un mayor éxito por parte de la gestión directiva, pues reconoce la importancia que cobra el trabajar en conjunto y de manera sistematizada, con una dirección clara de a dónde se quiere llegar.

La gestión ha marcado un parteaguas muy importante en cuanto a los recursos de la escuela, las estrategias seguidas por la directora del plantel dan frutos de manera intangible y material, se entienden como un conjunto de elementos que habrán de producir valor agregado al servicio educativo que se ofrece, desatan una secuencia de beneficios directos y colaterales a favor de los procesos iniciados. Estos beneficios

se ven incluso en la participación de las familias, tanto con la escuela por las cuotas económicas que aportan, como por la parte que los involucra en la educación de sus hijos; destaca también como otro matiz de la gestión directiva, aquella que se da para otorgar beneficios materiales a la escuela, la inscripción en diversos programas de apoyo sin duda también se constituye como elementos que favorecen a la mejora.

*Las metas educativas.* Cuando se pretende decir que un directivo escolar es exitoso en el cumplimiento de su deber, es importante conocer hasta qué punto traza objetivos para su escuela; para el caso del sistema educativo mexicano, empieza por conocer cuáles son aquellos que le traza la autoridad central como metas u objetivos que deben de cumplirse a lo largo de un ciclo, de manera general y que no tiene que ver con los contextos a que se enfrenta cada institución, como suele suceder en la gran mayoría de los casos o reformas que sufren los sistemas; “las reformas centralizadas no logran optimizar la calidad educativa a gran escala justamente porque la mayor parte de las veces no logran impactar en aquello que sucede desde dentro del aula de clases en todas y cada una de las escuelas” (Murrillo y Krichesky, 2014: 87).

[...] la de las cuatro prioridades, de la normalidad mínima, de la normalidad mínima lo de los aprendizajes, favorecer la convivencia sana y pacífica y la de la planeación al rezago (ED-051016).

Sí [...] tiene un dominio muy claro, sobre todo el desarrollo de las actividades (ER-170517).<sup>15</sup>

[...] sabe desarrollar las actividades planteadas, sabe establecer muy bien su rol como directivo (ER-170517).

Incluso, cuando un directivo en una escuela es plenamente consciente de cuáles son los imperativos para la política educativa nacional, esto no le impide desarrollar objetivos propios o incluso dentro del plan de mejora propuesto, se incluyan

15. Codificación de elaboración propia que refiere al registro a la entrevista de quien señala como exitosa a la directora sujeto de investigación, donde *E* significa entrevista, *R* recomendante; los números que continúan indican la fecha en la que se llevó a cabo bajo el formato: día, mes, año.

propuestas que emanen del colectivo docente de su propia institución. Esa misma apreciación la comparte la docente que le reconoce como una directiva exitosa el amplio dominio que tiene del currículo y los programas, lo que facilita el desarrollo de las actividades, sabe con exactitud cuál debe ser su papel al frente de la escuela.

[...] nuestras metas son como más específicas porque al fin y al cabo se detecta una situación muy particular (ED-051016).

[...] desde ahí partimos para hacer un trabajo desde primero a sexto (ED-051016).

[...] según el servicio educativo que se vaya a dar, sea de mayor calidad (ED-051016).

Cada uno de los grupos tiene sus problemas muy particulares, pero vamos viendo de esos problemas particulares cuál es la que permea en todos los grupos y tuvimos esa parte de la extracción de información (ED-051016).

La eficacia escolar en cualquier plantel está cruzada por el conocimiento de sus propias necesidades y problemáticas, un proceso de cambio en la escuela lleva invariablemente un componente de atención a necesidades particulares y específicas; “es importante que cada escuela, atendiendo a sus necesidades y consciente de sus fortalezas, emprenda un proceso de mejora fuertemente arraigado a su realidad y sus posibilidades” (Murillo y Krichesky, 2014).

Dos aspectos más se encontraron respecto a las metas educativas de la escuela: por un lado están las expectativas que la propia escuela tiene en cuanto a sus alumnos, lo que implica hasta dónde llegarán los cambios y los procesos que se planean implementar, pues todo trabajo que la institución inicie deberá considerar que una mejora significativa ha de afectar directamente a la célula más elemental de la educación, el aula (Murillo y Krichesky, 2014), por tanto su expectativa del logro académico de los niños:

[...] obviamente es elevarlo, éste, que realmente el aprendizaje que se confiera sea realmente significativo (ED-051016).

[...] tiene que ver con que realmente los alumnos sean capaces (ED-051016).

El segundo aspecto fue aquel que tiene que ver con la opinión de la directora respecto a la calidad curricular que actualmente rige a la política pública en materia educativa:

[...] está como muy en tela de juicio esto de los aprendizajes (ED-051016).

Empezar a seleccionar cuáles son aquellas prioritarias de acuerdo con el concepto y necesidades muy particulares de la escuela (ED-051016).

[...] lo que veo de noble de este nuevo modelo es la parte de autorregulación (ED-051016).

Dado que el currículo es la parte medular del sistema educativo, para la escuela que dirige nuestro sujeto de investigación es imperativo rescatar cuáles son aquellos aprendizajes que resultan prioritarios para su institución, aunque reconoce que este concepto es cuestionado, rescata del mismo los elementos que a su juicio pueden llegar a ser de utilidad para los propósitos que ella plantea desde la particularidad que guarda su centro educativo.

Recapitulando lo observado en este apartado, el sujeto de investigación identifica como exitosa su función pues conoce cuáles son las exigencias que por norma la institución que dirige debe cumplir, pero además, desde su perspectiva plantea metas particulares que hace del conocimiento del colectivo y juntos determinan el objetivo a fijar, que dicho sea de paso contiene algunas características; las metas que en colectivo se establecen son muy específicas, responden a necesidades muy particulares de la escuela y deben ser transversales, es decir impactarán desde el primero hasta el sexto grado y éstas emanan de la extracción de información de las características de cada grupo de alumnos.

#### *El ejercicio de la función directiva. Liderazgo*

La forma en cómo se desarrolla el trabajo de un director de escuela es determinante, no sólo para que se puedan realizar trabajos de mejora o cambios tendentes para obtener una mayor

eficacia en el logro educativo de los niños, sino también para poder conjuntar todos los elementos de que dispone, generar ambientes de trabajo adecuados, hacerse llegar de recursos que faciliten la toma de decisiones y no realizar esfuerzos aislados. Un buen parámetro para hacer visible el liderazgo de un director pasa por la forma en que hace uso de la autonomía de la escuela para beneficio de ésta.

Desde el hecho de tener ya espacios como [...] el trabajo colegiado (ED-051016).

[...] está el hecho de cómo llevo o cómo también ejerzo mi liderazgo (ED-051016).

[...] como que marcar muy bien esta parte de decir bueno, mi autoridad es hasta aquí (ED-051016).

La autonomía de la escuela propicia que sea la propia institución la que determine cómo es que se atienden a las necesidades más apremiantes. “Es muy frecuente que los centros educativos se vean forzados por su contexto para poner en marcha el proceso de cambio” (Murillo, 2004: 348). La directora genera espacios para contar con un trabajo colegiado que propicie una visión más amplia, atribuible, desde su óptica, al sello característico de su liderazgo, sabe cuáles son los alcances de su autoridad y los deja claramente establecidos.

Reconocer el liderazgo de un directivo para detonar cambios en una institución, es pieza fundamental en todo proceso de mejora. “La investigación ha demostrado que es indispensable la existencia de un claro liderazgo por parte de una o varias personas para que los esfuerzos lleguen a buen fin” (Murillo, 2004: 350). La tarea entonces consiste en conocer la valoración que la directora tiene de su liderazgo, cómo lo puede describir, qué papel desempeña ella como líder en la mejora y entre sus docentes qué tipo de liderazgos pudiera encontrar.

[...] congruente, en primer lugar, congruente y flexible (ED-051016).

La mayor parte del tiempo sería así positiva, muy innovadora, bueno, siento que soy innovadora (ED-051016).

[...] muy abierta a sus aportaciones [...] lo que se acuerde en colectivo es lo que se hace y lo respeto (ED-051016).

[...] lo veo relevante y esencial. Porque si un director no está convencido de que se pueden hacer cosas para mejorar, creo que no se va a hacer nada (ED-051016).

[...] son de relaciones buenas entre sus alumnos, son maestros que trabajan, que cumplen desde su planeación en tiempo y forma, cumplen con lo que tienen que hacer a nivel colectivo y siento que se han comprometido (ED-051016).

Congruencia, flexibilidad, innovación y positivismo son para la directora las características que marcan su forma de liderar la escuela, se considera con una gran apertura para el diálogo y respeta los acuerdos a que el colectivo llega. El papel que desempeña como líder en los procesos de mejora cobra un interés muy bien definido: por un lado, se vuelve relevante ante el hecho de ser el principal operador de los cambios, por lo que debe estar convencida de que éstos pueden lograrse; se torna esencial porque dependerá de lo que el directivo logre transmitir al resto de los docentes para arrancar, continuar o consolidar los procesos de mejora. Mientras que el liderazgo que los docentes ejercen en el aula de clases lo encuentra comprometido, que trabajan, de maestros que entablan buenas relaciones con el alumnado. Las cualidades antes descritas son parte del ideario para conseguir el éxito en la implantación de los procesos de mejora y cambio, “Asumir un nuevo concepto de liderazgo extenso, según el cual tanto los directivos como los docentes ejercen de algún modo un papel de líderes, comparten las responsabilidades, toman las decisiones necesarias y asumen los riesgos consecuentes” (Murillo y Krichesky, 2014: 76).

Como sugiere la investigación, la toma de decisiones se convierte en el momento que revela la forma en que un director escolar lleva a cabo su labor, cómo ejerce su liderazgo y cuál es el rol que asumen los demás implicados en dicho acontecimiento; qué características y de qué forma hace un directivo para encontrar el éxito en sus decisiones es una de las implicaciones de la presente investigación, la idea básica fue documentar las acciones directamente involucradas

en el proceso, conocer si existe alguna metodología implicada, y de ser así, ponerla de manifiesto.

Siempre nos los plantea, el objetivo o el propósito de esa situación, es esto, y siempre nos pide un punto de vista para ver que opinamos (ER-170517).

[...] partimos de una evaluación diagnóstica, conocimientos, después comentamos la problemática que, como institución, dentro del contexto que tenemos, de ahí priorizamos (ER-170517).

[...] en las asambleas generales en el caso de los padres de familia (ED-051016).

[...] a través de un proceso de concientización (ED-051016).

[...] en la toma de acuerdos colectivos (ED-051016).

La evidencia demuestra que en el plantel existe un liderazgo que, lejos de imponer sus puntos de vista o interpretaciones, toma en cuenta todos los elementos de los que se puede allegar para decidir de forma más acertada; mucha de la información en la que se basa para consulta y análisis emana de la extracción de las características de cada grupo de alumnos.

Conjunta lo que debe pasar en el aula y la escuela (Murillo y Krichesky, 2014), donde la toma de decisiones registra un orden establecido. En primer lugar, *participa toda la comunidad educativa*, tanto los padres de familia que llevan a sus hijos a tomar clases en el plantel, como los docentes que trabajan en el mismo. Para los padres de familia las asambleas generales son los espacios donde se conoce su opinión y se pone a consideración el tema del que se trata.

Un segundo elemento claramente identificado es la *toma de decisiones informadas*, pues éstas se dan a partir de una evaluación y tomando en cuenta los elementos contextuales que caracterizan a la escuela, se escucha a los docentes y se toma en cuenta sus puntos de vista, pero más destacable es el hecho de que las decisiones pasan por un proceso de concientización, tanto para los docentes como para los padres, en donde se les informa cuáles son las razones que llevan a tomar una determinación.

*Se toman acuerdos colectivos* para la toma de decisiones, sería el tercer elemento que se identifica en el proceso que sigue el directivo escolar; el involucramiento del cuerpo docente es una constante en la forma en que lleva a cabo su trabajo, pues como ya se advirtió en líneas previas, desde la identificación del tipo de liderazgo ejercido, una de sus principales características también fue el trabajo colegiado, así como el seguimiento de los acuerdos que de ahí emanen.

Conjugar las características del liderazgo directivo, el papel que adquiere en los procesos de mejora y los liderazgos que cada docente tiene, ayuda a aterrizar los procesos de cambio, pues cuando se han de tomar decisiones, éstas se vuelven un proceso de colaboración en el que todos los involucrados son parte de la solución que se plantea. Estos elementos son, de manera resumida, aquellos que adquieren un mayor peso cuando se trata de clarificar el tipo de liderazgo y la forma en que se ejerce del director motivo de esta investigación.

*El proceso de mejora.* Hablar de una gestión exitosa o decir que un directivo es exitoso en el ejercicio de su función implica una serie de elementos que van más allá de sólo cumplir con los requerimientos mínimos que la norma establecida o la autoridad educativa central le confieren. Para determinar si se es exitoso o no, es imperioso situar la labor dentro de un marco de desarrollo profesional que implique retos por encima de los determinados en la descripción del puesto; para el caso de esta investigación se seleccionó el *Marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar* (Murillo, 2004) como aquel que facilita determinar una línea de seguimiento al trabajo directivo, que aporta elementos claros para identificar a qué se le puede considerar como un ejercicio exitoso.

Dentro de esta propuesta cobra importancia crucial saber cuáles han sido las aristas que implicó la creación de un proceso de mejora, cómo se diseñó, si se pudo llevar a cabo la implementación sin problemas, al momento de su operación qué fue lo que se encontró, si existe un proceso para evaluar los avances y cuáles fueron las innovaciones que se dieron, pero sobre todo saber qué papel cumple el desempeño de los alumnos, ya que la propuesta pone un énfasis muy especial en ello. “Centrarse en los logros específicos

de los alumnos, porque la clave del éxito de un programa está en los avances de los alumnos en el terreno académico, personal y social, más que en la innovación por sí misma” (Murillo y Krichesky, 2014: 76).

[...] se detectó un problema, este problema ¿cómo lo detectamos? A través de las evaluaciones que han hecho, de las evaluaciones que se hacen bimestralmente (ED-051016).

[...] en el diagnóstico se identifican características de los niños, de los alumnos en cuestiones de sus planes de aprendizaje, cuáles son sus fortalezas como grupo, sus debilidades como grupo (ED-051016).

[...] se van haciendo acciones en concreto y se va, éste, documentando a través de informes y evidencias de cómo se va logrando esa mejora (ED-051016).

Como puede leerse en las impresiones del sujeto de investigación, lo primero que se da es un diagnóstico, para que a partir de éste se pueda determinar cómo se realizará el proceso de mejora, se determina cómo se registrará el proceso de mejora y algunos de los elementos que ayudarán para la forma de evaluar la efectividad. Se puede observar con más profundidad cómo se llevan a cabo estos trabajos cuando se analiza el seguimiento de la práctica que se presenta a continuación.

Sobre el pendiente de la evaluación para ir viendo, porque éste tendría que estar listo ya para el primer bimestre, que tenga ya sus expedientes de evaluaciones, éste, los niños que estamos identificando con rezago o con ciertos problemas de conducta, ¿de acuerdo? Hay niños sobre todo de primero, algunas situaciones que se tienen que estar reportando tanto en su bitácora como en el expediente que quede ahí (RDP-090916).

Refiere a la evaluación diagnóstica de los grupos asignados a los docentes para este ciclo escolar (DCD-090916).

#### Interacción uno:

*Maestra:* El expediente de la evaluación nada más de los niños que lo requieran.

*Directora:* Que lo requieran, que ustedes lo hayan identificado [...] con rezago o de más.

*Maestra:* Van en electrónico en el formato que nos mandó, hay que imprimir y traerlo en físico también, o se lo mando por correo.

*Directora:* [...] el punto es que tengan una carpeta en sí, con el nombre del niño y ahí lo van a estar llevando todo el año (RPD-0900916).

*Directora:* [...] vamos a pasar al tema de las prioridades, ya ven que lo dividimos en tres pares y tenemos una tercia [...] la invitación era que yo les di a ustedes lo de la estrategia y que ustedes consensuarán lo que iban a trabajar en este mes de septiembre (RPD-090916).

Inicia las intervenciones con la tercia, una maestra inicia con un proyecto de actividad y luego continúan dos más (DCD 090916).

#### Interacción dos:

*Maestra:* Yo les encargaba a los niños sobre un proyecto de lectura en casa, de igual forma darle un formato a cada papá para toma de lectura por lapsos de 20 minutos y hacen un reporte mañana de lectura.

*Directora:* Y eso ¿lo planean para toda la escuela?

*Maestra:* Estaba en nosotros la propuesta.

*Directora:* Porque aquí el punto es que los tres, en este caso, se concentren en una actividad y digan qué es lo que se va a hacer, aquí tú me planteas una cosa y ustedes por allá están planteando otra, así que igual para que lo concentren en la semana o más tardar el martes ya me digan qué es lo que pretenden trabajar.

*Maestra:* Yo tengo el formato, es cuestión de ponerlo a consideración de los demás y hacerlo con ellos para que puedan comentar.

[...] me gustaría lanzar como convocatorias de textos literarios, aprovechando las fiestas patrias.

*Directora:* Ésa de la convocatoria sería interesante pero ya contempla una sola actividad (RDP090916).

Después de escuchar todos los proyectos se pasa a la discusión de cómo sería el involucramiento de los padres de familia (DCD 090916).

Se le da la indicación al padre de familia con alumnos en rezago, se le da el formato y lo van a llenar (RPD-090916).

#### Interacción tres:

*Maestra:* [...] que sea el acompañamiento del padre de familia, eso ayuda, que el padre de familia también se dé cuenta de cuál es la manera de interactuar con su hijo en el aula y es un argumento que se pudiera utilizar [...] la cuestión es que se dé una continuidad y agregar esto a la carpeta de evaluación de los alumnos (RPD-090916).

El seguimiento de la práctica directiva que se acaba de presentar corresponde a una reunión de trabajo con los docentes del centro escolar, el motivo de dicha reunión fue dar seguimiento a los acuerdos que se tomaron en la ejecución del Consejo Técnico Escolar (CTE) intensivo, que se llevó a cabo en la semana previa al inicio del ciclo escolar, en dicho consejo se definieron las tres prioridades que la escuela atendería con la información del logro académico de los alumnos del ciclo inmediato anterior, la agenda y orden del día de esta reunión también se pactó en esos trabajos, básicamente la intención fue aclarar cualquier tipo de dudas que se pudieran presentar para la elaboración del diagnóstico, ir clarificando algunas estrategias y no perder de vista cuáles fueron los objetivos planteados; toda la organización de esta junta de trabajo corrió a cargo de la dirección escolar.

La importancia de dar seguimiento a esta reunión fue el hecho de que se desprende de un ejercicio de planeación, que implicaba ver cómo se desarrollan los trabajos en colectivo que se han mencionado tan insistentemente a lo largo de esta investigación; su organización tenía como fin conocer cualquier tipo de cambio que se diera en los salones de clases respecto a lo planteado en el primer diagnóstico y basados en ello modificar las estrategias y acciones; siguiendo con lo que plantea la propuesta seleccionada para el desarrollo de esta investigación.

Dentro de las características que definen la planificación de estos procesos exitosos de cambio escolar se encuentran los siguientes elementos: están dirigidos a alcanzar sus propios objetivos prioritarios, se guían por acuerdos, no por reglas; fomentan la autorresponsabilidad; gestionan las resistencias y dificultades (Murillo, 2004: 339).

Precisamente sus colegas identifican como otro elemento de éxito en la directora la organización que tiene para llevar a cabo sus acti-

vidades, pues ayuda al mejor desempeño en la implantación de los procesos de mejora.

[...] en la organización previa, en el desarrollo de los Consejos Técnicos (ER-170517).

[...] ella se atreve a dosificar lo que se plantea ante un Consejo Técnico para específicamente concretar a lo que tenemos que llegar (ER-170517).

[...] es un hábito de trabajo la organización (ER-170517).

Esta característica no es menor, pues se sabe que para la implementación de un proceso de mejora “la atención prioritaria depende de los objetivos que el centro educativo pretenda alcanzar. Por lo general, la fase de ejecución es la más importante del ciclo de mejora” (Murillo, 2004: 353). Contar con un directivo que tenga plena conciencia de que es lo que debe mejorarse y como organizar los trabajos y acciones que habrán de implantarse favorece para evitar esfuerzos dispersos o que los trabajos de mejora fracasen.

Esta misma capacidad de organización se ve reflejada en la práctica educativa, básicamente en dos aspectos: en aprender de las experiencias previas para poder corregir los errores, y retomar los aciertos de procesos previos y tener conocimiento pleno de las capacidades y características del personal con el que colabora para poder integrarlos a los trabajos que se llevan a cabo, de acuerdo con los perfiles de cada uno.

[...] con mi primer año estaba como a la expectativa [...] preguntando miles de cosas que ahorita ya encontré (ED-051016).

En la parte de la ruta de mejora, bueno ya hay más claridad, porque anteriormente, como que todos trabajábamos con todo (ED-051016).

[...] pero ahorita se ha mejorado, con la parte de las coordinaciones hay mayor organización, hay mayor cohesión del colectivo (ED-051016).

[...] es un trato parejo para todos y sobre todo para asignar ciertas comisiones, pues sí toma en cuenta el perfil [...] las habilidades y las limitaciones de cada uno de nosotros para cierta actividad (ER-170517).

Aun a pesar de los esfuerzos que un directivo puede realizar para implementar un proceso de mejora, éstos tendrán como destino final el fracaso si no se cuenta con la colaboración plena de los docentes del plantel; parte de esta colaboración pasa, de inicio, por tener una visión compartida; el futuro del cambio y la eficiencia escolar son directamente afectados, pues “los centros educativos que no tienen una visión clara, difícilmente podrán determinar los elementos que no se ajustan a ese futuro y que, por tanto, deberían cambiar o mejorar” (Murillo, 2004: 349). Por visión compartida se deberá entender que en la institución se tiene una misma idea de cuáles deberán de ser los objetivos, debe existir cohesión y consenso para implementar estrategias y desarrollar acciones en una misma línea de trabajo.

Sí se puede, porque al fin y al cabo lo que estamos haciendo es a través del Consejo Técnico (ED-051016).

[...] hemos logrado hacer como esa toma de acuerdo y esas decisiones compartidas bajo un mismo fin (ED-051016).

[...] que sientan que el trabajo se hace en colectivo (ED-051016).

[...] hemos tenido el reconocimiento de las habilidades y capacidades de cada uno y las sabemos aprovechar (ED-051016).

[...] la misma dinámica de la escuela [...] de la cotidianidad de una jornada de trabajo, te diría, te das cuenta de un proceso sistemático de cohesión (ED-051016).

La apertura para el trabajo colegiado, por ejemplo en los Consejos Técnicos, se ha conformado como un espacio que favorece para implantar esta visión compartida; como ya se ha comentado en otros apartados, el hecho genera una cultura de colectividad que permite que no sólo se pueda dar dicha visión, además ha favorecido para que la cultura de cambio en la escuela sea un elemento que se vive en el día a día; otro elemento que ayuda en este aspecto pasa por el aprovechamiento de las habilidades de los docentes, por tanto es posible decir que la escuela vive un proceso sistémico de cohesión e integración.

A manera de conclusión, para este apartado es importante recalcar que no se considera como exitoso el trabajo de un directivo porque cumpla con la propuesta del *Marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar* (Murillo, 2004), sino que el marco en sí mismo se constituye en una herramienta que permite observar una serie de elementos que ayudan y orientan en la comprensión global de todo el quehacer directivo en una escuela; la determinación de éxito en la función directiva depende de cómo lleva a cabo un proceso de mejora o cómo se implementan algunas de estas sugerencias en busca de maximizar el logro académico de los estudiantes.

Desde esa premisa, la de maximizar el logro académico de los estudiantes, la escuela donde el sujeto de investigación se desenvuelve inicia con la implementación de un proceso de mejora que identifica una serie de elementos muy particulares y característicos con las condiciones de la escuela. Este proceso da inicio con un *diagnóstico de la escuela*, que a su vez es soportado por la información interna que proporcionan las evaluaciones, en él se detecta cuál es la problemática de la escuela, parte de una visión general de hacia dónde se quiere llegar y toma en cuenta las particularidades de cada uno de los grupos en la elaboración de los objetivos, además de considerar la integración adecuada de aquellos alumnos que presentan algún tipo de rezago educativo o de aprendizaje.

Cuando se determinan las prioridades que se habrán de trabajar durante el ciclo escolar, también se estipula cómo se habrán de *evaluar los avances de las estrategias y acciones* que se plantean, queda establecido también la forma en la que se dará *seguimiento* a los trabajos y se cuenta con espacios de trabajo para dichas actividades, como se puede apreciar en el seguimiento a la práctica del director escolar. También se identifica como elemento de importancia *la organización* que la directora demuestra en cada uno de los trabajos y que se refleja en una muy amplia *visión de integración* por parte de los docentes que trabajan en el plantel.

Propiciar el *trabajo colegiado desde el Consejo Técnico*, es también una característica muy identificable en la implantación de procesos de mejora en esta escuela, dicho impulso ha venido a generar que se cuente con una *cultura de visión*

*compartida* en la institución para *aprovechar el aprendizaje de las experiencias previas* y desarrollar mejores propuestas de cambio.

*La escuela como un ente de retroalimentación, vivir en la cultura de una organización que aprende.* Dentro de la instalación de un proceso de mejora educativo en el centro escolar es necesario propiciar que sea la misma escuela la que se convierta en una figura que adquiere nuevos conocimientos desde su propia organización. “Las teorías del aprendizaje organizativo definen al centro como un sujeto de aprendizaje y conciben la mejora como un proceso continuo incorporado al devenir cotidiano del centro, en lugar de considerarlo como un acontecimiento esporádico” (Murillo, 2004: 329). Esto implica que el éxito de los esfuerzos directivos se base en un constante desarrollo de las capacidades de sus integrantes, que las experiencias sean tomadas en cuenta para generar entornos de aprendizaje mucho mejores y se cuente con un amplio compromiso con los cambios planteados. Así, las consideraciones que la directora tiene respecto a lo que significa una organización que aprende, son:

[...] sería como un conjunto de personas que están como que en esa parte (ED-051016).

[...] es comunidades de aprendizaje, comunidades de prácticas, donde un grupo de personas que trabajan bajo un mismo fin (ED-051016).

[...] que a través de acciones muy concretas le abonan a la solución de ese problema y al fin y al cabo como que son ciclos o etapas (ED-051016)

De manera tal que, desde una óptica que considera que una organización que aprende es aquella que se conforma por un conjunto de personas, que en comunidades de aprendizaje trabajan para un mismo fin y abonan acciones muy concretas para la solución de los problemas de forma cíclica. Resultó importante conocer qué es lo que realiza desde su posición como directivo escolar para generar que su escuela tenga una buena disposición a ser una organización que aprende, es decir, si se realiza algún tipo de gestión en este sentido y qué oportunidades de aprendizaje encuentra el colectivo en ello.

Sí, en cierta forma [...] porque al fin y al cabo hemos logrado encontrar como esa retroalimentación de prácticas, que tiene que ver con ese intercambio de experiencias que le abonan a la formación entre pares o a la formación dentro de la escuela (ED-051016).

[...] todo eso tiene que ver con situaciones que sí favorecen a que realmente se está dando esa comunidad de aprendizaje en la misma escuela (ED051016).

Ya sea entre pares o de manera colectiva dentro de la misma institución, la generación de aprendizajes se da con la retroalimentación de prácticas, que ayudan al intercambio de experiencias que favorezcan la dinámica de aprendizaje comunitario; es la forma que la directora escolar ha encontrado para poder mantenerse como una organización que aprende. Convertirse en una organización con estas características e inmersa en un proceso para la mejora de manera constante, implica también nuevas necesidades de capacitación para el colectivo docente; “las organizaciones educativas no pueden funcionar sin un equipo de docentes y directivos que esté convencido de la necesidad de una formación continua” (Murillo, 2004: 349).

Una escuela que se considere a sí misma como una organización que aprende, también tiene a sus alumnos como elementos activos del proceso de mejora, los saberes que los niños reciben son en esencia el motivador de los procesos de cambio, la escuela debe ser también un espacio que propicie entornos adecuados de aprendizaje. “Se entiende por tal que la escuela, además del conocimiento de las materias del currículo y de cuestiones organizativas, debe analizar y conocer el mundo de sus estudiantes” (Murillo, 2004: 326).

[...] tiene que ver con la parte del espacio, de diversos elementos para que sea propicio el aprendizaje de las personas (ED-051016).

[...] es un espacio donde tendríamos que tener una intención, tendríamos que tener como acciones muy específicas para lograr esa intención, mediaciones o materiales que den la pauta para lograr estas acciones o esa intención (ED-051016).

[...] que los niños también se sientan arraigados a la escuela, que sientan como que pertenecen a la misma (ED051016).

Conjugar aspectos como el espacio físico y elementos técnicos, humanos y materiales es indispensable para conseguir que los aprendizajes sean propicios; deben existir acciones e intenciones que ayuden a este propósito, además de generar un sentido de identidad por parte del alumnao hacia su propia escuela, son para la directora del centro escolar elementos básicos para poder hablar de los entornos de aprendizaje indicados y deseables dentro de su institución, los cuales tratan de propiciar con los cambios iniciados.

Vivir en una cultura de una organización que aprende no es cosa fácil, se debe aprender de los propios docentes, de los alumnos y generar una cultura de cambio constante; soportar dicha cultura requiere un gran compromiso por parte de todos los involucrados en el proceso, pues de acuerdo con investigaciones previas: “Los centros educativos que tengan una cultura favorable hacia los procesos de mejora comenzarán y continuarán los esfuerzos con más facilidad que aquellos que temen e intentan evitar los cambios” (Murillo, 2004: 348). Es precisamente el nivel de compromiso que se tiene para mantenerse como una organización de este tipo con el que cierra este apartado.

Creo que es grande, es muy grande, realmente estoy comprometida con la escuela (ED-051016).

[...] pero no quito, bajo esa perspectiva, de que podemos ser mejores (ED-051016).

Me enorgullece poner en alto mi escuela y decir realmente de las cosas, decirles a todos que somos diferentes y lo que estamos haciendo (ED-051016).

[...] el cumplimiento de su plan y programas, el cumplimiento en caso de la planeación (ED-051016).

[...] algunos ya están innovando en la parte de diseñar instrumentos (ED-051016).

[...] las mismas calificaciones de los alumnos denotan también ese compromiso (ED-051016).

[...] ella no tiene límites en esa parte de la mejora, está abierta y busca la manera de solucionar sus debilidades (ER- 170517).

Excelente, ella, aunque tenga que estar fuera de la institución o se ocupe de otras actividades, siempre está pendiente de lo que está sucediendo [...] en ese aspecto es muy responsable (ER-170517).

Las afirmaciones anteriores dan cuenta de tres visiones diferentes respecto al compromiso que existe en la institución: las primeras tres hablan de cómo la directora se ve a sí misma, las siguientes tres son como ella considera a sus docentes en este mismo renglón, mientras que las últimas dos son las impresiones que sus colegas tienen de su trabajo. En ninguno de los casos se puede observar que exista una queja o algún elemento que no se encuentre dentro de la cultura que se pretende instaurar en la escuela, pero sí se observa un trabajo alineado donde cada quien cumple a cabalidad con lo que le corresponde hacer; ésta también puede ser atribuible a lo que en apartados anteriores esta investigación ha dado cuenta, el trabajo en colectivo y las diversas formas de aprendizajes que los docentes encuentran en la gestión directiva, un hecho que bien podría identificarse como: “Con este planteamiento, el directivo identifica, establece acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza, lejos de la competencia entre las partes” (Murillo y Krichesky, 2014: 84).

Recapitulando lo visto en este apartado, se puede concluir que para poder contar con una organización que aprende es necesario que exista un intercambio de experiencias por parte de los docentes que colaboran en la escuela, que les implique una retroalimentación de saberes entre iguales, debe existir una capacitación interna que vaya de la mano con la creación de entornos de aprendizaje más adecuados para los alumnos y con las exigencias de nuevos productos generados a través de los procesos de mejora. El compromiso que existe por parte de todo el colectivo escolar es una característica de la cultura de mejora que impera en la escuela.

Esta cultura de cambio y organización que aprende tiene algunos elementos distintivos de este compromiso colectivo, que es fuerte (muy

comprometidos), con altas expectativas de mejorar y con un sentido de marcar diferencia con lo que la escuela hace para mejorar; existe un gran sentido de la responsabilidad por parte de los docentes, la innovación es parte esencial del compromiso, así como el mayor logro académico de los estudiantes, lo que recibe un gran impulso por parte de la directora escolar, quien es percibida como una persona de gran compromiso y que no conoce límites para continuar con los procesos de mejora.

*Estabilidad del profesorado y el papel del Consejo Técnico Escolar en los procesos de mejora.* Un proceso de mejora escolar implica la realización de una serie de cambios en las formas de entender el servicio educativo que se presta; para que esto se lleve a cabo, el plantel escolar de inicio debe de contar con la cantidad suficiente de docentes adscritos a él, los docentes deben tener una plena seguridad de cuál es su estatus laboral, es decir, saber si cuentan con una *estabilidad profesional* y una seguridad en su empleo que les permita poder emprender y comprometerse con dichos procesos; lo que al mismo tiempo implica que su capacitación estará íntimamente ligada a los resultados y los hallazgos producto de la mejora.

La idea es sencilla: un centro cambia sólo si cambian los docentes, para lo cual es básica su formación; y para desarrollar e institucionalizar la mejora es también necesaria una cierta estabilidad del equipo de profesores porque, de otra manera, ni el trabajo en equipo ni el compromiso con el centro ni el aprendizaje de la organización son posibles (Murillo, 2004: 342).

[...] no es constante, o sea casi no la hay (ED-051016).

[...] los interinos, yo te puedo decir que están muy comprometidos y al fin y al cabo son interinos, considero que el compromiso nace desde la forma de trabajar o las opciones que les está dando la escuela para fortalecer su profesión (ED-051016).

[...] en cuestión de labor está así, estable, la mayoría son de base (ED-051016).

Según se aprecia en las declaraciones del sujeto de estudio, la estabilidad laboral no es un elemento que implique algún tipo de impedimento para el desarrollo de la mejora, ya que cuenta con

una mayoría de docentes basificados, esto es, que su contrato de trabajo les garantiza permanecer en la escuela por tiempo indefinido, incluso estar en ella hasta el momento de su jubilación; y aunque tiene algunos profesores que están de manera interina o provisional en el plantel, ellos también muestran un gran compromiso hacia la institución atribuible a las oportunidades que la escuela les brinda para capacitarse, la forma en que la directora trabaja es también, un motivador: “El profesorado debe mostrar, al menos, algo de motivación y compromiso con los planes de mejora pues cuando el compromiso no está presente de forma automática, la escuela debería intentar promoverlo antes de comenzar con estos procesos” (Murillo, 2004: 350).

Entonces, si en la escuela existen suficientes docentes con una estabilidad y un desarrollo profesional adecuados, motivados y comprometidos con las mejoras planteadas, la pregunta que surge a continuación es: ¿cómo es que se programan los procesos que implica la mejora? ¿Qué tiempo se le dedica a dicha actividad? Como se sabe, el éxito que puede tener un procedimiento de estas características no es producto de la casualidad ni de la idea aislada, implica una planificación y el reconocimiento de diversas fases; entonces “El centro debería de garantizar, a todos los miembros implicados más tiempo para que realicen sus actividades de mejora, pues se requiere de tareas de planificación” (Murillo, 2004: 351).

Sí, bueno, el Consejo Técnico y a partir de este año se está trabajando, ya con una capacitación, se va a trabajar con un círculo de estudio (ED-051016).

[...] no nada más son esos espacios, a veces, también, sí me he visto en la necesidad de tener que suspender, que salgan más temprano, unos 20 minutos antes los niños, pero para poder trabajar con aspectos de organización escolar o retomar, que si esto fue el acuerdo (ED-051016).

Aunque existe un espacio ya establecido por la autoridad central para realizar los trabajos en colectivo, planeación y desarrollo de propuestas, los Consejos Técnicos Escolares, la directora procura generar otros para dar seguimiento y trabajar en aspectos de organización escolar,

considerando a la misma como un factor determinante en los procesos de mejora, pues “busca optimizar la organización del centro escolar como medio para conseguir un incremento en el desarrollo del alumnado, es decir, que no es suficiente cambiar la actuación de cada docente en su aula” (Murillo, 2004: 338).

Los Consejos Técnicos Escolares han constituido una parte esencial en los trabajos que se llevan a cabo en la escuela, desde ellos se impulsan las propuestas de mejora y apoyan en diversos aspectos para el trabajo diario, tales como el ambiente de trabajo, la atmósfera que se percibe en la escuela, el tipo de relaciones que se dan entre los docentes y el trabajo en equipo, etc. Algunas de las impresiones que se consiguieron al respecto fueron:

[...] de la parte organizativa, yo te puedo decir que es buena, pero en el aspecto de las relaciones humanas, es difícil [...] en el aspecto laboral no hay problemas (ER-170517).

[...] que es positiva, es buena, propositiva en cierta forma (ED- 051016).

[...] creo que es una convivencia sana, pacífica, agradable (ED- 051016).

Claro, algo así como nuestro eje para planear todo lo que vemos (ED- 051016).

[...] la eficacia yo la veo en el sentido de mejorar nuestro servicio educativo que ofrecemos, hacia una perspectiva positiva (ED- 051016).

Compañerismo, esto conlleva al trabajo en equipo, consolidación del equipo, tendría que ver con la solidaridad (ED- 051016).

[...] una visión compartida [...] todos vamos hacia un mismo lado y es compromiso también de cada uno (ED- 051016).

[...] lo que trabajamos son problemas reales y éstos los hemos detectado en nuestra escuela, entonces eso da pie a que sea significativo lo que se hace (ED- 051016).

Entonces considero que está sólido, organizado, sistemático, lo que realmente trabajamos (ED- 051016).

Como parte del proceso de la organización escolar, los Consejos Técnicos Escolares se han significado como generadores de una tipificación de los esfuerzos por crear un ambiente de trabajo propicio para encontrar el éxito de la labor directiva; han impulsado que el aspecto laboral sea considerado como bueno, pues la atmósfera imperante en el ejercicio de la docencia es catalogada como sana, propositiva y pacífica, que entiende a la eficacia escolar como el eje de las acciones que han de emprenderse para mejorar el servicio escolar; donde las relaciones internas ayudan a la consolidación de un equipo de trabajo basado en el compañerismo y la solidaridad para conseguir una visión compartida. Estas características hacen que el trabajo en equipo se concentre en problemas reales y particulares de la escuela para hacer de la mejora un trabajo significativo, sólido, con una buena organización y sistematizado.

En resumen, el éxito que obtiene la directora escolar en los procesos de mejora pasa por el hecho de contar con una plantilla docente completa y comprometida, donde se busca aportar y apoyar a la capacitación de éstos para fortalecer su desarrollo profesional, aunque siempre procurando que se vaya en congruencia con las problemáticas detectadas y en beneficio de la institución. Los Consejos Técnicos Escolares se han constituido como otro elemento de éxito, pues su aporte no sólo se limita a las labores de organización escolar o el mero impulso de proyectos de mejora, estos espacios le han significado a la escuela convertirse en el lugar desde el cual se tejen e impulsan las relaciones personales y laborales de la misma, se ha logrado, a partir de ellos, poder tipificar cómo es el trabajo de la institución y poner de manifiesto las, o al menos algunas, de las características exitosas que se tienen en quien ejerce como director escolar.

*La evaluación como herramienta en la eficacia escolar.* Los efectos de esta investigación tienen como uno de los principales objetivos poner de manifiesto que son las cosas, acciones, procedimientos o actitudes que llevan a un directivo de un centro escolar a ser considerado como una persona que tiene éxito en el ejercicio de sus funciones. Esto implica que la dirección del plantel debe buscar que su trabajo impacte en el rendimiento escolar de sus alumnos para considerar

que alcanzó una eficacia escolar, pero al mismo tiempo desarrollar cambios que fijen objetivos y procesos que lo lleven a este fin, criterios de mejora (Murillo, 2004).

Conocer si se está alcanzando la eficacia o si hay alguna mejora de cualquier tipo en la escuela, conlleva a la implementación de mecanismos de valoración y evaluación, valoración para conocer qué es lo que se debe modificar, desde dónde se parte, lo que implicará poner en marcha cuál deberá de ser la dinámica, la visión y participación de los implicados, qué es lo que se establece desde las políticas educativas centrales y qué es lo que el centro escolar requiere modificar. Evaluación porque es indispensable tener un conocimiento constante de cuáles son los logros que se alcanzan en comparación con los que se idealizaron, porque la mejora es un proceso cíclico que implica una revisión permanente tanto de las acciones como de las estrategias que se utilizan. “Estas acciones pretenden, en definitiva, profesionalizar el trabajo docente a través del compromiso y la implicación en la evaluación global del centro en el que trabajan” (Murillo y Krichesky, 2014: 90).

Sin importar si los factores que motivan a realizar la valoración del centro escolar en estudio son internos o externos; y tratando de conocer si existe una dinámica permanente de mejora y eficacia escolar como ruta de éxito del directivo, se empezará por conocer qué es lo que en su plantel detona la necesidad de mejorar.

Pues una autoevaluación, principalmente una autoevaluación de las necesidades de la escuela (ED-051016).

[...] autoevaluación a nivel académico [...] aspectos o cuestiones de disciplina y lo del respeto al horario [...] no traían uniforme, desde meter hábitos desde ese sentido (ED-051016).

[...] desde no imponer, desde establecer poco a poco otra forma de trabajo, creo que eso dio la pauta para que también los padres de familia se convencieran de que también la escuela está en la mejora (ED-051016).

La autoevaluación es el primer elemento que genera la necesidad de cambiar en la escuela, autoevaluación entendida como un proceso de detección de las necesidades de la escuela, de las

necesidades académicas y la incorporación de hábitos en los educandos para conseguir una formación integral. La necesidad de modificar estilos de trabajo que tuvieran un mayor impacto en la comunidad y permitieran que ésta se convenciera de que se trabaja para mejorar, y en donde “Rendir cuentas por los resultados de aprendizaje de los alumnos es un acto de responsabilidad y es fundamental que las estrategias de enseñanza sean objeto de análisis y reflexión” (Murillo y Krichesky, 2014: 90).

Dentro de esta línea de pensamiento, el análisis y la reflexión de las que se hace mención llevaron a conocer cómo se daba el proceso de evaluación en la escuela; como otro elemento de ayuda para clarificar por qué existía una necesidad de mejora, este trabajo consistió en dar seguimiento a una jornada de trabajo, registrar cómo en la práctica educativa se materializa la acción. Durante las actividades del Consejo Técnico Escolar se llevó a cabo la evaluación de cada uno de los grupos que integran la escuela con la intención de verificar qué avances se han tenido.

Se inicia el CTE haciendo una evaluación de los avances que se han tenido con los niños en situaciones especiales de aprendizaje detectados el mes pasado (DCD 251116).

Muy bien, entonces sería bueno ser como el apoyo para estos niños con su situación muy específica y ponerlos a trabajar en esta parte del acompañamiento (CTeD-251116).

#### Interacción uno:

*Maestra:* En el primer bimestre logré, los alumnos trabajaran la multiplicación básica ya sin necesidad de estar exhibiendo las tablas a un lado [...] su escritura ha ido mejorando y su interés por estar en la escuela es mejor, ya que no faltan tanto los niños, yo estoy manejando en el primer bimestre lo que estaba pidiendo los maestros de los grupos mayores, nos pidieron que trabajáramos las multiplicaciones ya directas.

Acciones pedagógicas, al trabajar las antenas como lo quisieron mis compañeros de grados mayores, en el momento de reiniciar los trabajos, tomo mucho en cuenta la presentación de, éste, la letra, ortografía básica y retomo los temas de matemáticas y siento que ya

abierto, la actividad, otra vez trabajarlo hasta que vea que ya le agarraron, para volver a reafirmar lo que hago.

Tengo una situación con una niña XXX. Me escribe muy bien, me trabaja muy bien, pero no quiere leer la niña; maestra, la niña sabe leer, pero cuando yo le pido que lea, no lee nada, trabaja muy bonito, la niña no lee, en el examen me reprobó porque no lee nada; es la situación que tengo con el grupo, maestra.

*Directora:* Una de las ventajas que yo veo, en comparación con los demás grupos que son muy numerosos, es que el tuyo no, entonces una de las ventajas que tenemos aquí, es que no tenemos un grupo numeroso.

En el caso de los maestros que tenemos pocos [alumnos] es como volvernos a hacer esa parte que nos permite ver, éste, un trabajo más cercano al alumno, más personalizado y podemos estar llevando inclusive de la mano a los que requieren apoyo, de una actividad que sea de día a día.

Es muy importante como que tomar en cuenta que no tienen grupos numerosos, pudieran trabajar de esta forma más cerca del alumno (CTeD-251116).

Se cede el uso de la voz a otra docente (DCD-251116).

### Interacción dos:

*Maestra:* Logré que sólo algunos de mis alumnos se involucraran e interesaran más en actividades de matemáticas y operaciones básicas, igual mostraron interés por leer temas y trabajar.

Las acciones pedagógicas, lectura grupal, dándole cierto tiempo a cada alumno para leer en voz alta, leer en casa 10 minutos, preguntar a ciertos alumnos con la intención de que se forme un debate.

En las adecuaciones, usaría 10 minutos antes de terminar la jornada escolar, preguntar uno a uno el resultado de las operaciones básicas, grabaría la voz de los alumnos al leer.

*Directora:* A ver, ¿cómo haces eso?

*Maestra:* Los paro y empiezan a leer y yo paso con la grabadora del celular, éste, los estoy grabando y ahí después terminan de leer y escuchamos todos el audio.

*Directora:* Y ¿qué ha pasado con eso?

*Maestra:* Ahorita selecciono solamente a unos, para hacer una comparación, el sí tiene una lectura clara, con otro que no tiene una lectura clara.

Sin embargo, se necesita continuar trabajando con las actividades que tengan el propósito de fortalecer sus habilidades.

*Directora:* Me pareció interesante lo de grabarlos leyendo, no se me había ocurrido y pues bueno, quiero hacer como que nos traigas después qué está ocasionando eso en el grupo (CTeD-251116).

Continúa con otro maestro (DCD 251116).

### Interacción tres:

*Maestro:* A lo que aboné en este tiempo fue que los alumnos mejoren en las resoluciones de operaciones básicas, permitiendo que ellos mismos se den cuenta de sus errores mediante la comprobación de la multiplicación y división, mayor habilidad en cuanto a la comprensión lectora, mejora en la caligrafía en cuanto a sus textos y mejora en la autorregulación de los procesos de alumnos.

Mayor acercamiento a los alumnos que presentan alguna situación pedagógica, permitiendo que se sienten junto al escritorio y estar así con un monitoreo más constate con ellos.

La aplicación de juegos para el dominio de multiplicar, ubicar en lugares estratégicos a los alumnos con rezago (CTeD-251116).

Les voy a mandar por correo esta parte, porque estos dos libros [...] para nosotros ya poderlo sistematizar y empezarlo a analizar (CTeD-251116).

La directora facilita un texto para ayudar a los docentes con los trabajos de identificación de alumnos con rezago (DCD-251116).

[...] yo les he dado algunos, como “tips”, que tiene como actividad, a lo mejor una vez por semana, la parte de trabajar al inicio de la jornada, una lectura donde identifiquen sus ideas principales, yo le abonaría a la parte de la lectura. Vamos viendo qué desafíos en el aula pudieran tener ustedes, empezar a trabajar para disminuir esos 69 niños (CTeD-251116).

La directora da instrucciones de cómo se deberá llevar a cabo una actividad que está enfocada en reducir el rezago educativo que muestran un determinado número de niños, pero que además se encuentra tipificada como una estrategia global en la ruta de mejora (DCD-251116).

Compartan e intercambien experiencias de intervención docente que favorezcan los aprendizajes clave

para alcanzar durante el próximo periodo, y aquellas que requieran ser desarrollados para los aprendizajes no alcanzados (CTeD-251116).

En este momento se termina con la parte de evaluación de las estrategias establecidas en el ciclo anterior y se inicia un trabajo en colectivo para discutir acciones o iniciativas pedagógicas pertinentes para la escuela.

El trabajo se realiza en binas y tiene una duración de 43 minutos (DCD-251116).

Al término del trabajo en binas se procede a dar cuenta de cuáles fueron los hallazgos, sugerencias de mejora y observaciones de manera general (DCD-251116).

[...] el problema que se detectó es el que tenemos por escuela, que los alumnos presentan problemas en la resolución de problemas multiplicativos, los niños se sienten obligados a memorizar las tablas y por lo general, éstas les resultan aburridas. ¿Cómo la actividad favoreció la solución del problema? Los alumnos se divertieron y a la vez ejercitaron el cálculo mental.

Sugerencias para mejorar el siguiente mes, los maestros deberán darle continuidad a este juego como actividad para iniciar bien el día.

¿Qué observaciones hicimos y se adecuó la actividad de acuerdo con el grado de la comunidad escolar? Se aplicó para primer grado esta actividad.

En segundo grado se agregó sumas, restas y nada más, más dos, más cinco, más uno, más cuatro, menos tres, menos dos; entonces se les dio la indicación a los niños, van a contar.

Un niño cuenta en su mente y el otro dice basta y en el número en que se quedaron, “me quedé en tres”; ah pues, rapidito, tres más dos, y aquí tenía que tres más cinco, es un trabajo de velocidad y aparte también de conocimiento (CTeD-251116).

Un representante de cada bina pasa a exponer sus hallazgos y el resto [incluyendo la directora] escuchan y toman notas si lo consideran prudente (DCD-251116).

Nosotros manejamos el taller de mis derechos [...] nosotros lo que hicimos fue separar a los grupos, los separamos por el nivel de cuarto a sexto y de primero a tercero; la finalidad era que los niños pasaran a la biblioteca, se les comentaba: “miren, van a tener de tal tiempo a tal tiempo en el recreo, van a pasar, les van a hablar, pasan a la biblioteca y en la biblioteca van a hacer un dibujo”, en el cual van a representar algún derecho de los que ellos hayan trabajado en los salones.

Nosotros lo que estamos manejando en convivencia, es también el objeto de las reglas, si nosotros decimos a una indicación, que se siga respetando esa indicación, nosotros manejamos la biblioteca, porque la convivencia no solamente es seguir indicaciones y me llevo bien, sino respetar reglas donde yo esté, en la biblioteca se respeta una regla de no gritar, no hablar fuerte, respetar las cosas, no tirar nada en el suelo y no entrar con comida (CTeD-251116).

En la realización de este Consejo Técnico se pueden distinguir varios momentos que tienen que ver con distintas actividades. En primer término se observa que los docentes dan cuenta de cuáles fueron las acciones que implementaron respecto a la evaluación de las estrategias que siguieron en la atención de las prioridades que detectaron en sus aulas de clases, esta evaluación tuvo como un elemento de peso el seguimiento que realizaron de situaciones muy focalizadas, particularmente con niños que presentan algún tipo de rezago o problema de aprendizaje. Al mismo tiempo explican cómo es que sus trabajos abonan para la estrategia global de la escuela y cuáles fueron los trabajos que realizaron dentro de las comisiones que se establecieron para coadyuvar con dicha estrategia.

Otro espacio, aunque más breve, estuvo dedicado al seguimiento que la directora escolar hace de cada uno de los docentes y el seguimiento de los acuerdos tomados en distintos momentos de trabajo colegiado. Después de esto, existe un trabajo entre pares con el fin de conocer las incidencias o problemáticas que en cada comisión se tuvieron al momento de llevar a cabo las responsabilidades asignadas, qué observaciones se realizan para apoyar al trabajo de los compañeros docentes en lo particular, una especie de conocimiento y adecuación curricular. Para finalizar las actividades exponiendo al colectivo los resultados del trabajo en binas.

El proceso de evaluación ayuda, entre otras cosas, a poder hacer más visibles los esfuerzos que la escuela realiza respecto a mejora y la eficacia y lo que ello provoca (Murillo y Krichesky, 2014), entender cómo es que se lleva a cabo esta tarea y sus efectos en la práctica educativa, así como la reflexión que se hace en cuanto a los resultados que se obtienen o el papel que cumple en cuanto al logro educativo de los niños es parte

de este interés por descubrir cómo se da el éxito del sujeto objeto de estudio.

[...] en el caso de las prioridades llevamos un informe de cada una [...] hacen la actividad, cómo la actividad favoreció a la solución de problemas en cierta forma y en cierto avance, sugerencias para el siguiente mes y las observaciones (ED-051016).

[...] entonces esto va haciendo que haya como evidencias o un trabajo sistemático (ED-051016).

[...] después de un trabajo realizado, que proponemos dentro de la ruta de mejora, se establece un tiempo en donde juntamos los resultados, comparamos y ella constantemente nos cuestiona (ER-170517).

[...] ella misma hace un comparativo de los logros individuales y de los logros como escuela (ER-170517).

La forma en que se vive la evaluación en la escuela, tanto desde la perspectiva de la directora como la de los colegas docentes, es una forma muy clara de resumir lo expuesto en este apartado. La valoración inicial que se hace de la escuela y los alumnos que en ella se encuentran genera una autoevaluación que detona los procesos de mejora, pero que además pone de manifiesto el porqué es necesario un cambio y entrar a una cultura de mejora. Las problemáticas detectadas se convierten entonces en prioridades de atención por parte de la institución educativa y comienza con una planeación de las actividades y las acciones que deberán contener para atacarlas.

Mediante los Consejos Técnicos Escolares se da seguimiento a los acuerdos establecidos, ahí, gracias al trabajo colegiado, se determina cuáles son los avances que se registran en cada una de las prioridades, se evalúan los logros y se plantean las siguientes acciones a emprender o, si fuera el caso, las adecuaciones que tendrán que hacerse. La evaluación tiene un impacto directo en la práctica educativa, por ejemplo, cuando se realizan estrategias de inclusión de niños que presentan rezago educativo o algún problema de aprendizaje, pues se considera como una problemática general y las estrategias están orientadas a la resolución de problemáticas claramente focalizadas.

Otra característica de este proceso de evaluación es el hecho de partir de lo general a lo particular, pues en una primera instancia se fija la postura global de la escuela, las prioridades educativas que se atenderán, para luego determinar las específicas en cada grupo y grado (de acuerdo con la última evidencia presentada para este apartado). Para el caso de las prioridades la evaluación contempla un informe de las actividades establecidas, como ayudaron y en qué grado se avanzó, con ello se pueden obtener evidencias que facilitan la implantación de un trabajo sistematizado. En el caso de las específicas se fija un tiempo determinado para los trabajos, después y mediante una cultura de reflexión de la práctica se analizan los resultados, se comparan y monitorean de modo constante para conocer tanto los logros individuales como los de la escuela.

*El diagnóstico y su papel para establecer objetivos y estrategias.* Utilizar la evaluación como una herramienta para el proceso de mejora implica que se deberá culminar esta etapa con el desarrollo de un diagnóstico. “La fase de valoración finaliza cuando se ha realizado el diagnóstico de los problemas que deben resolverse” (Murillo, 2004: 352). Sin embargo, se ha dedicado un espacio aparte en esta investigación pues es de resaltar el papel que este elemento cumple al momento de definir cuáles son los objetivos que el plantel educativo ha de fijar y las estrategias que habrá de seguir para conseguir procesos exitosos de mejora y eficacia escolar.

Un primer esbozo de cómo la escuela realiza su diagnóstico se encuentra en los productos que arroja la evaluación de la escuela; como se ha dicho en el apartado previo, la intención de este apartado es poner de manifiesto cuál es el diagnóstico que se hizo; para ello, se dio un seguimiento al trabajo que se realizó durante un Consejo Técnico.

“En el primer Consejo Técnico del ciclo escolar los trabajos están centrados en el diagnóstico por grupos de la escuela y el establecimiento de estrategias para el ciclo escolar” (DCD-281016).

Interacción uno:

*Maestra:* [...] me llama mucho la atención que los compañeros de primero ponen énfasis en el trabajo de grafía y números, yo comentaba ese problema en sexto grado, no saben trazar letras, ésa es una problemática

que se viene arrastrando, yo la comentaba y coincidimos en lo mismo.

*Directora:* Lo que ya hemos visto de las chicas de primero y la maestra Bere, que es de segundo, hay concordancia; por ejemplo, observen en la parte de los problemas que están, ¿en sintonía o están desfasados?

Van en sintonía, ella habla de operaciones, operaciones básicas y hablo todavía de la parte del trazo y segmentación que tiene ver con la parte de escritura (CTeD-28-1016).

La maestra hace una intervención para resaltar las coincidencias y continuar con el trabajo de diagnóstico (DCD-281016).

Ya se está viendo como una concordancia con la maestra de segundo. Vamos a ver qué pasa (CTeD-281016).

Alumnos con problemas de aprendizaje tengo a XXXX<sup>16</sup> [...] refiere la mamá que el niño tiene TDH.

Bueno, el apoyo comprometido por parte de la mamá es llevar a su hijo nuevamente a valoración médica. Esta XXXX representación predominante combinado, trastorno de coordinación de desarrollo, trastorno oposicionista desafiante [...] en el aula se seguirán las sugerencias enviadas por el servicio [...] ya me mandaron recomendaciones, sugerencias para trabajar con él.

Tengo a XXXX, este alumno es repetidor [...] ya tengo aquí en físico y el apoyo comunicación directa con padres de familia. XXXX, ella es una actitud negativa al trabajo, poca participación en grupo y falta de responsabilidad, desorganización en cuadernos, es conductual; también está XXXX que igual aún no identifica todas las letras para escribir palabras y frases y tiene problemas de lenguaje [...] pedirles apoyo a los padres de familia.

Las acciones y estrategias de intervención, que los alumnos presentan la mayoría de estilo de aprendizaje auditivos y la otra parte quinesésicos, sólo tengo tres; la identificación de dichos aprendizajes, que es para mí un apoyo fundamental [...] para ello trabajaré, debates, mesas redondas, temas a trabajar y realizar actividades. Las problemáticas detectadas en el grupo, de acuerdo con las cuatro prioridades es la comprensión

lectoescritura, normalidad mínima, tengo bastantes faltas, la falta de respeto entre iguales y reducción del rezago (CTeD-281016).

En la participación de esta maestra se desarrolla un diagnóstico en donde se describen las características de los niños detectados como especiales, al final llega a uno general (DCD-281016).

A partir del siguiente profesor los diagnósticos se desarrollan de manera más general sin entrar a tantas particularidades (DCD-281016).

[...] vamos a ver el grupo de 4° A, el cual cuenta con 12 niños, 12 niñas, 10 y nueve viven en familias funcionales. Debilidades, presentan dificultad en la comunicación escrita, carencia en la sintaxis, coherencia y ortografía, demuestran deficiencia en la comprensión lectora; no tienen dominio de tablas, existen problemas en la resolución de operaciones básicas [...] no reconocen la funcionalidad de cada operación básica, por tal motivo se les dificulta resolver problemas.

[...] problemas detectados en el grupo de acuerdo con las cuatro prioridades, mejora de los aprendizajes, poca comprensión lectora. Acciones y estrategias de intervención: escritura de textos marcando con rojo las mayúsculas, abonándole al texto, inicio de preguntas a partir de palabras generadoras [...] relación de textos de manera libre por medio de paráfrasis, historietas, coplas, adivinanzas, etc. Actividades diversificadas para el aprendizaje de tablas. Explicación de procedimientos para la resolución de operaciones, modificación de división (CTeD-281016).

Siguiente *maestro:* [...] en cuanto a los alumnos, bueno son 13 hombres, 19 mujeres, familias funcionales 20, disfuncionales 12, en las fortalezas me enfoqué en la cuestión de la personalidad del grupo [...] la indisciplina de los casos específicos que se mencionan, en lectura, hay algunos que tengo de lectura o sílabas muy despacio, van disminuyendo la voz conforme van avanzando; olvidan los procesos matemáticos, no reconocen palabras clave ni funciones (CTeD-281016).

Siguiente *maestro:* En otros aspectos matemáticos, la multiplicación con un multiplicador, la multiplicación con dos, la división con un divisor y con dos divisores, aquí volvemos al nivel más alto, están la mayoría, aquí hay multiplicación con dos, más o menos están en do-

16. En cada ocasión que se menciona el nombre de algún estudiante, éste se reemplaza por XXXX para preservar el anonimato en la investigación.

minio y requieren práctica, aquí hay un porcentaje, 1% en matemáticas, en la división estamos en que requiere apoyo, que yo lo asociaría a que requiere práctica.

En resolución de problemas la grata sorpresa, el 49% del grupo resuelve problemas, el 27% no lo resuelve porque no domina operaciones y el 24% no identifica la operación a utilizar, lo que más me preocupa es lo de menor porcentaje. [...] actitudes asociadas a la falta de autocontrol [...] coincidimos varios en lo mismo, mal trazo en la grafía y en los números.

Dificultad para presentar trabajos con buena letra y organización, sobre todo en la parte que le estamos abonando, a que ellos sean lectores, escritores y correctores de sus propios textos, no tienen organización ellos.

Retos que plantea el grupo, crear un ambiente de trabajo en donde se promueva el orden, respeto, la organización y la colaboración, donde se apliquen situaciones didácticas que consideren los estilos de aprendizaje, el contexto familiar y social, que respondan a las necesidades del grupo, donde se favorezca la comprensión lectora, el uso efectivo y significativo de las operaciones básicas para la resolución de problemas, donde los alumnos, de acuerdo con su ritmo, desarrollen y creen sus propias herramientas de aprendizaje para promover un trabajo mejor.

Acciones y estrategias de intervención: mostrar o modelar a los alumnos las estrategias que usa un lector o escritor, facilitar el trabajo de reflexión, de analizar al leer textos propios o ajenos [...] ayudar a los alumnos a centrarse en las etapas de la producción de un texto, en las características e intervención comunicativa de los mismos.

En la normalidad mínima, falta de asistencia, convivencia sana y pacífica, acciones o actitudes asociadas al autocontrol y al diálogo, prevención al rezago, algunos alumnos manifiestan deficientes hábitos de trabajo y/o insuficiente dominio de cierto contenido que les impiden alcanzar los aprendizajes esperados y propuestos por el programa escolar (CTeD-281016).

Fíjense bien, esta parte ya me toca presentar lo que los resultados de la prueba Planea, que se aplicó al cuarto año de primaria, y pues vamos viendo estos datos duros, que bueno al fin y al cabo son una prueba, que nos evalúan por cierto temas y vamos viendo donde nos encontramos. La parte de español que se enfocó en análisis de contenido y estructura, comprensión global, evaluación física del texto, extracción de información, interpretación, semántica y sintáctica, reflexión sobre la lengua, encontramos que, por ejemplo, en todos

están reprobados los niños de cuarto. [...] en nuestra ruta de mejora nos enfocamos en la parte de la comprensión global, pero aquí nos está señalando, y tiene que ver con la parte de localizar información o datos importantes (CTeD-281016).

Como se puede apreciar, en el desarrollo del diagnóstico se sigue una clara congruencia respecto a lo encontrado en la evaluación; y aunque cada profesor tiene un estilo particular y definido, en términos generales se puede observar que se sigue una misma línea de trabajo, partiendo desde la definición previa de las cuatro prioridades educativas que habrán de atenderse de manera global por la escuela, los diagnósticos aportan: cuáles fueron las debilidades encontradas de manera particular en cada uno de los salones de clases, los problemas que existen respecto a las prioridades y al propio salón, qué acciones se emprenderán para solucionarlos y dentro de estas acciones qué tipo de actividades se llevarán a cabo.

En todos los casos se detalla cuántos alumnos comprenden el grupo en cuestión, las características de género, los porcentajes de dominio de los contenidos o logro educativo que existen; de igual forma los porcentajes de alumnos que presentan rezago o problemas de aprendizaje; en algunos casos se presenta también cuáles con los retos que a manera personal enfrentará el docente con el grupo que le fue asignado para el ciclo escolar en curso. Es importante destacar que también para el ejercicio del diagnóstico se toman en cuenta algunos elementos externos, para el caso, la directora les expone cuales fueron los resultados obtenidos por la escuela en una prueba estandarizada (Planea) y aplicada desde la autoridad central, para ser tomada en cuenta como un elemento más de atención en las actividades.

Antes de pasar a los objetivos, resultó considerable mostrar qué percepción tiene la directora respecto a los diagnósticos hechos, pues a pregunta expresa sobre si existía o no éste en la escuela, ella hizo referencia a la evolución que se ha tenido en su elaboración.

“[...] no fue tan significativo el diagnóstico que hice el año pasado a éste, porque, porque yo era nueva entonces, no me sentía tan inmersa en la dinámica de la escuela” (ED-051016).

Al detectar las prioridades de atención de la escuela se establecen los objetivos generales que se pretenden, mientras que cuando los docentes desarrollan los diagnósticos particulares de sus grupos, se llega a la implementación de objetivos más particulares dentro del proceso de mejora, pero es muy importante que ambos estén bien especificados y detallados para poder contar con éxito en los trabajos. “Según la información disponible, aquellos programas que poseen un diseño instructivo muy cerrado [...] alcanzan en mayor medida los objetivos de rendimiento en determinados aspectos concretos” (Murillo, 2004: 339); por tanto, que exista una correcta y detallada descripción de los objetivos se considera fundamental.

Sí, haz de cuenta que cumplo con un objetivo y una meta, cada uno, hay un cuaderno que habla de orientaciones para la planeación de la ruta de mejora [...] las metas se deben de plantear con un porcentaje (ED-051016).

[...] los aprendizajes, por ejemplo, el objetivo sería que los alumnos sean capaces de resolver problemas de multiplicación [...] la meta sería lograr que el cien por ciento de los alumnos [...] resuelvan de manera efectiva problemas multiplicativos, haciendo uso de diversas estrategias y trabajo continuo (ED-051016).

[...] los tiene muy claros, pero los va modificando de acuerdo con las situaciones que se va viendo (ER-170517).

[...] trazamos nuestras metas, nuestras actividades y establecemos la parte de seguimiento y el resultado que queremos (ER-170517).

De primera instancia se aprecia que para exponer los objetivos en la escuela existe una claridad en planteamiento, que implica el alcance de una meta con indicadores de logro, son flexibles de acuerdo con las necesidades o situaciones que vive la escuela y está en concordancia con los aprendizajes. En cuanto al logro educativo de los estudiantes, llega a influenciar en la determinación de los objetivos, la directora abunda:

[...] desde los problemas detectados se diagnosticó en cada uno de los niños cuáles son las necesidades (ED-051016).

[...] la que concuerde y se abona desde primero a sexto, y en esa problemática o esa necesidad se elaboró el objetivo y la meta y se propusieron acciones (ED-051016).

Se podría considerar como parte del éxito de la gestión directiva aquel elemento que hace que los esfuerzos de mejora, cambio o eficacia escolar siempre estén ligados a los niños y sus aprendizajes, pues la esencia del ejercicio educativo cobra razón de ser y es útil en este sentido; sin embargo, también deberá incluir dentro de los objetivos que plantea aquellos que lleven una fuerte dosis de apoyo y capacitación para los docentes, que al final de cuentas son los que conseguirán que se den dichos planteamientos. “Queda claro que la finalidad última ha de ser incrementar el desarrollo de los alumnos, pero los esfuerzos se centran en características de eficiencia y de aula/profesorado que mejoren el rendimiento” (Murillo, 2004: 354).

Con los objetivos ya establecidos, con las acciones ya determinadas y sabiendo qué se hará, el siguiente paso para conocer cómo se llega al éxito del directivo consiste en saber de qué forma conjuga todos estos elementos, es decir, cuál será la planeación que se utilizará para el proceso de mejora; como un siguiente paso, la planeación deberá contener diferentes especificaciones de manera claramente determinada, tendrá que dar cuenta del tiempo que se dedicará a la mejora, las estrategias que contendrá, cuál prioridad se atenderá primero, la secuencia de actividades, cómo se repartirán las tareas, si existe o no la necesidad de recurrir a actores o contactos externos e incluso los mecanismos de comunicación de resultados de manera interna y externa (Murillo, 2004).

De esta forma se obtuvieron las siguientes evidencias en cuanto a la forma de llevar a cabo la planeación en el plantel educativo. Respecto al tiempo dedicado a la mejora:

[...] el mayor peso que se le da es el trabajo de aula, porque ése es el eje (ED-051016).

[...] es un trabajo que podemos decir continuo (ED-051016).

Respecto a la secuencia de actividades, ésta se lleva a cabo:

(...) estas problemáticas se abonan de manera continua en las aulas y en la planeación (ED-051016).

[...] me señalan o me subrayan las actividades que le abonan directamente a estas problemáticas (ED-051016).

El reparto de actividades se da conforme a:

No tanto es así, en ese sentido hay una corresponsabilidad (ED-051016).

[...] me dicen, sabe que maestra ocupamos tal cosa, de una u otra forma veo cómo tenerlo y les doy material, entonces hay una corresponsabilidad en ese sentido (ED-051016).

Las personas son reconocidas por sus actividades dentro del proceso de mejora:

[...] sí hay un reconocimiento por parte de (ED-051016).

[...] en el caso de permisos y todo eso sí soy como más flexible en ese sentido (ED-051016).

En el sentido de la influencia y función de la comunidad educativa:

[...] parte de la proyección en la comunidad tendría que ver con esta parte de rendir cuentas del trabajo que se hace (ED-051016).

Para que ellos también se involucren en el trabajo que se está haciendo en la escuela (ED-051016).

La comunicación que se ha establecido está en función de:

[...] siempre se tiene la consigna de dar como rendición de cuentas, sobre la calidad del alumno (ED-051016).

[...] también tiene que ver con esta parte de comunicar a los padres de familia la razón de ser de las actividades que hacemos (ED-051016).

[...] como se está posicionando la escuela ante la comunidad, tiene que ver como esa parte de la comunicación, esa parte de rendir cuentas (ED-051016).

Después de analizar la evidencia respecto a la forma de llevar a cabo la planeación en las actividades de mejora en la escuela, es posible inferir que en ellas se encuentran presentes elementos que son dignos de resaltar; haciendo una tipificación de la misma se pudiera inferir que: la planeación se da de una manera en la que se privilegia el trabajo en el aula pues es considerado como el eje de las actividades, mismas que se llevan a cabo en un trabajo continuo, señalando aquello que de manera directa le abona a las problemáticas escolares.

En donde existe una corresponsabilidad entre directivos y docentes, pues se dan reconocimientos por su labor y se genera una flexibilidad entendida en los permisos que se otorgan a los maestros; donde la rendición de cuentas es entendida como herramienta que produce un involucramiento directo por parte de la comunidad. También se observa en la comunicación un excelente medio para esta misma rendición de cuentas, además que informa a los padres la razón de ser de las actividades y genera una venta de oportunidad para demostrar cómo se está posicionando la escuela.

Los ciclos de mejora ven cómo su parte más álgida la fase de ejecución, en ella se tendrían que ver materializados todos los esfuerzos que se han realizado hasta el momento, es la parte que hace visible los cambios que la escuela quiere realizar; “la atención prioritaria depende de los objetivos que el centro educativo pretenda alcanzar. Por lo general, la fase de ejecución es la más importante del ciclo de mejora” (Murillo, 2004: 353). Lo que a continuación se presenta son algunas evidencias de cuáles han sido las estrategias, particularizadas a las necesidades de su escuela, que de manera intencional el directivo escolar ha llevado a cabo para conseguir que su proceso de mejora tenga éxito.

[...] hay muchos niños que se detectaron con ciertos problemas, como no somos especialistas, lo que hicimos es que canalizamos al niño a psicopedagogía, ésa es una estrategia (ED-051016).

[...] lo que se hace es que se da seguimiento [...] de problemas conductuales, también es como apegarnos al reglamento escolar (ED-051016).

En ese sentido, ya sea hablar con los padres de familia [...] el docente se siente apoyado por mí, nunca estoy en contra del docente (ED-051016).

Otra pues ha sido la parte de la gestión [...] la parte de la planeación, de observación de pares, de observación en el aula (ED-051016).

No podría concluirse sin resaltar algunas consideraciones que han sido observadas a lo largo de este apartado. De inicio, establecer que el diagnóstico es en esencia una parte del proceso de valoración y evaluación (aunque en realidad podría considerarse a todo como parte del proceso de mejora); sin embargo, se le da un lugar aparte para comentar sobre el porqué resultó de suma importancia su vinculación con los objetivos y estrategias en la práctica observada, algo que se tratará de resumir en las líneas posteriores.

El diagnóstico en esta escuela es resultado de un trabajo colegiado, que se da en las sesiones de los Consejos Técnicos Escolares, continúa los trabajos de detección de prioridades de atención, pero ahora desde una óptica personalizada, es decir, *cada maestro* hace su propio ejercicio de *su propia aula* de clases, pero más importante aún, de *cada uno de sus alumnos*; a esto se le podría llamar como un concepto de personalización del trabajo escolar, donde los trabajos de mejora y los esfuerzos llegan no sólo al aula, llegan a cada uno de los niños que se atienden.

Los trabajos que se realizan cuentan con una claridad en su establecimiento, se sabe cuál es el objetivo que se atenderá, para qué se atenderá y cómo se dará dicha atención, lo que genera un seguimiento constante de los acuerdos y acciones que se habrán de llevar a cabo; una vez más, en el diseño de objetivos y estrategias se puede observar cómo se antepone el interés primario del niño por mejorar sus logros académicos. Existe una planificación de los trabajos acorde con las problemáticas detectadas, que

cuenta con un componente de comunicación bastante bien definido, orientado a la rendición de cuentas e información. Por último, la escuela puede hacer saber de estrategias muy bien intencionadas para lograr sus objetivos; por un lado, se dirigen a los alumnos, pero por otro, también incluyen el componente de apoyo, colaboración y capacitación del cuerpo docente como uno de los elementos esenciales para conseguir procesos exitosos.

*La inclusión, un elemento que acentúa el éxito.* La inclusión educativa hoy en día ha cobrado gran fuerza en las políticas educativas que se establecen en los sistemas centrales, se habla de inclusión de raza, de religión, de culturas y género, entre otras. Cada uno de los planteles educativos enfrenta distintos tipos de inclusión de acuerdo con sus propias características y éstas deben de ser tomadas en cuenta como elementos indisolubles en los procesos de mejora desde el contexto; “el papel del contexto del sistema educativo es fundamental en el inicio de experiencias de mejora, propiciándolas con un marco legal adecuado y acciones favorecedoras del cambio” (Murillo, 2004: 340).

A lo largo de toda la investigación se ha podido encontrar que para el éxito del trabajo directivo del sujeto de investigación, esta inclusión ha sido parte fundamental, aunque para el caso más propiamente dicho ésta debería entenderse como una inclusión de la diversidad de problemáticas educativas que enfrentan los alumnos. “Educar es, en última instancia, contribuir al proceso de socialización-personalización del individuo, procurando que su integración en un determinado modelo de sociedad se realice en condiciones óptimas” (Campos, 2011: 134). Los problemas conductuales, los de rezago educativo o los problemas de aprendizajes que se encontraron durante el presente estudio, son factores que afectan al proceso e integración a los que el autor citado hace referencia.

De tal modo que mereció un apartado particular el hecho de poner en evidencia las estrategias que se desarrollaron en la escuela para atender a la diversidad educativa con la que cuenta.

[...] se hacen adecuaciones; sin embargo, dentro de sus condiciones muy particulares, están integrados en la dinámica de cada uno de los grupos (ED-051016).

Primero lo que se hace es que, bueno, en el día a día el maestro va empezando a leer y empieza a observar (ED-051016).

Hablo con la mamá, se cita a la mamá (ED-051016).

[...] detectamos estas cosas y entonces sabe que se va a canalizar, entonces yo ya hago todo el trámite para canalizarlo a psicopedagogía (ED-051016).

Se hace una evaluación por competencias, hecha por la maestra, se hace un informe del comportamiento del niño por parte de la dirección y pues eso se le entrega a la mamá (ED-051016).

[...] entonces lo que hacemos nosotros es por bimestre [...] los docentes son los que van a hacer el seguimiento (ED-051016).

[...] la finalidad de este trabajo va en el sentido de realmente nosotros, éste, hacer lo que nos toca como maestros, como escuela, pero también sea corresponsabilidad junto con el padre de familia (ED-051016).

Entonces, las características que se pueden encontrar en estas estrategias de inclusión en la diversidad educativa se pueden enunciar como: las estrategias comprenden una serie de adecuaciones del currículo para la atención adecuada del estudiante, cuidando siempre que estén integrados en sus grupos; los docentes hacen un ejercicio de observación para lograr la detección de estos niños, luego se involucra a la familia en la solución del problema. La realización del trámite correspondiente, para la canalización del estudiante, es un trabajo que corre por cuenta de la dirección, para ello existe una evaluación por competencias que realiza el docente y se integra un informe de la dirección del plantel. Existe un seguimiento del estudiante para comprobar, además de los avances, que exista una corresponsabilidad en las tareas tanto de la escuela como de la familia.

### Hallazgos

Considerar como exitoso el trabajo educativo que realiza un director escolar en un plantel requiere del análisis de muchos elementos que se combinan y entrelazan en el quehacer cotidiano;

seleccionar cuáles se deberían de revisar podría llegar a ser una labor de mucho esmero; por tal motivo, para los efectos de esta investigación la propuesta de *Un marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar* planteado por Muriillo (2004) fue la herramienta que se seleccionó para identificar aquellos elementos que cobran un peso importante y específico para determinar si se cuenta con el éxito en el desempeño. Los indicadores que propone ayudan a hacer visible cómo se debiera realizar un análisis integral respecto a la función educativa en estudio, ya que son de fácil adecuación a los intereses del presente trabajo.

Así, la determinación de cuáles son aquellos casos que pudieran ser considerados como exitosos en la función educativa, se encontraron algunos rasgos que caracterizaban el actuar de los sujetos de investigación y facilitaron su reconocimiento en contextos distintos y diversos. Esta caracterización tenía que ver con encontrar las siguientes condiciones:

- Se le considera exitoso por las características propias de cómo realiza su labor.
- Tiene una tendencia natural a la innovación.
- Su trabajo se centra en la mejora de los aprendizajes.
- Trabaja con mucho orden.
- Tiene un fuerte compromiso por la institución.

Las conclusiones a las que se ha llegado en esta investigación se realizan a partir de una serie de hallazgos que tienen que ver con las formas o características encontradas respecto a la realización de la práctica educativa de un directivo escolar; y cómo las condiciones específicas de su entorno de trabajo han hecho que se realicen estrategias que responden a las particularidades de cada contexto y que aportan elementos para conseguir efectos educativos exitosos.

De tal manera que se puede iniciar diciendo que una de las características que se encontró en el sujeto de investigación estuvo relacionada con la experiencia, pues de acuerdo con su historia de vida como directivo, quien ostenta dicho cargo no es nueva en las funciones educativas, esto es, llegó apenas a la dirección de un plantel escolar por medio de un examen de oposición que establece el sistema nacional de evaluación den-

tro de la Ley General del Servicio Profesional Docente; sin embargo, a la fecha de la realización de este proyecto contaba con ocho años de experiencia como docente y dos como directivo escolar. Otra particularidad es la capacitación del directivo escolar, cuenta con un título de posgrado educativo (maestría) y en el momento de su participación en la investigación cursaba un doctorado, además de estar en preparación continua a través del estudio de diversos diplomados dirigidos a la mejora de la práctica docente.

Otro factor que se encontró como elemento de éxito en el trabajo directivo fue el involucramiento del cuerpo docente en aquellos procesos que la directora lleva a cabo para mejorar las condiciones de la escuela y los alumnos; esta participación se da a través del trabajo colegiado y genera una visión compartida de las estrategias. A la par de la participación de los docentes el éxito directivo requiere de involucrar a la comunidad educativa en los trabajos escolares, la investigación descubre que mientras la escuela fomenta el trabajo del colectivo, y mediante éste se logra hacer visibles las estrategias y los cambios en la escuela; esto impacta directamente en la participación e involucramiento de los padres de familia. Dentro de esta participación colectiva se encuentra también el hecho de pedir opinión o considerar las expresiones de agentes externos que puedan tener o gozar de mayor experiencia en el trabajo directivo, así como consultar a expertos en temas en los que el sujeto de investigación no cuenta con conocimiento.

La investigación también concluye que el trabajo directivo, para poder ser considerado como exitoso, debe ser un trabajo que promueva el cambio de manera constante en su centro escolar, implantando procesos de mejora educativa; estos esfuerzos requieren que el centro escolar disponga de ciertos recursos para poder materializar dichos cambios; sin embargo, la investigación también pone en evidencia que los elementos de que la escuela dispone para tal fin no siempre son de corte material o económico. Se logró comprobar que el éxito se sostiene más porque el director escolar consiga tener un mayor grado de autonomía en las decisiones de su plantel, es un elemento clave, pues a partir de esta autonomía se consiguen buenos ambientes de trabajo, sinergias y cohesión ante las propuestas

por parte del directivo que ayudan en el trabajo en conjunto y sistematizado.

La agrupación de estos elementos se entiende como un factor positivo de la gestión directiva, que lleva implícita una mayor participación de la comunidad y obtiene, por añadidura, beneficios materiales para la escuela. Si tuviera que describirse cómo es que se da la agrupación de dichos recursos, bien se podrían tipificar como una cadena de valor agrado del servicio educativo, donde la gestión para la implantación de un colegio docente genera un clima laboral propicio para que el colectivo se involucre y colabore de los procesos de mejora; dentro de estos procesos el trabajo directivo para hacerse llegar de recursos adicionales para la escuela implica una nueva gestión con autoridades educativas y municipales; para que se tengan, por un lado, una infraestructura física en óptimas condiciones, y por otro el mobiliario y equipo suficiente y adecuado, elevando así la calidad de la educación impartida. Cuando este hecho sucede, la incorporación de los padres y de la comunidad educativa se vuelve más activa, los padres colaboran con la escuela (aportando recursos) y con la educación de sus hijos (colaborando en su formación), mientras que la comunidad se apropia de la escuela como un foco formador de civilidad.

La función directiva puede conseguir mayores niveles de éxito cuando fija sus metas de acuerdo con las características propias de la escuela, este hecho distinguió algunas características muy específicas; en primer lugar deben partir de lo general a lo particular, son transversales, es decir afectan a toda la escuela; las metas se fijan dentro de los trabajos en colectivo y se dan a partir de la información que la misma escuela genera en cada uno de los grupos.

Otro de los hallazgos que aporta el presente trabajo tiene que ver precisamente con los elementos del liderazgo encontrados. Se aprecia que el sujeto de investigación ejerce un liderazgo que no es impositivo, sino que se hace llegar de la mayor cantidad de elementos posibles para la toma de decisiones, entendiendo esto como el involucramiento de lo que debe ser la escuela y el aula; su toma de decisiones se caracteriza por ser involucrar a toda la comunidad educativa, son decisiones que se toman de manera informada y generan proceso de concientización. Los

acuerdos que en la escuela se toman son de manera colectiva e involucran tanto el liderazgo del directivo como el de los propios docentes en sus aulas para colaborar todos en la solución de los problemas.

Dentro del análisis de la práctica del directivo escolar, también se pudo descubrir que ésta considera que el aprovechamiento de las experiencias de los propios docentes como elementos que enriquecen y favorecen a la práctica educativa, tanto directiva como la de los maestros. A partir de este reconocimiento se puede conseguir un mayor involucramiento de los docentes, que conlleva la definición de un plan de capacitación interna, la creación de mejores entornos de aprendizaje y un compromiso de los docentes con los cambios y procesos implementados. También la investigación pudo caracterizar los elementos que distinguen tal compromiso:

- El compromiso se genera con mayor facilidad si se cuenta con estabilidad del cuerpo docente.
- Los docentes que se comprometen con los cambios tienen altas expectativas para mejorar.
- Quieren que su trabajo sea factor para marcar diferencia.
- La innovación es constante en sus trabajos.
- Generan buen ambiente de trabajo.
- Participan en los trabajos del colectivo desde el Consejo Técnico Escolar.
- Cuentan con un acompañamiento para mejorar por parte del director escolar.

Estas particularidades respecto al compromiso docente han ayudado al director escolar a contar con un éxito en la implantación de una cultura de mejora al interior del centro escolar que dirige; los efectos del compromiso y esta cultura han llevado al plantel escolar a irse convirtiendo poco a poco en una organización que aprende. Los Consejos Técnicos Escolares se han convertido en los espacios que aportan, además de un lugar para la organización escolar y otras labores relacionadas con dicha actividad, esa retroalimentación entre iguales para generar el conocimiento que la escuela requiera para convertir sus procesos en una mejora cíclica.

Como se puede apreciar, estas conclusiones tienen que ver con las características propias de la

práctica que realiza la directora escolar que le han significado ser considerada como exitosa. Ahora bien, toca el turno de las conclusiones respecto a las condiciones específicas que guarda el centro educativo y las estrategias que estas características han obligado al directivo a implementar.

Primero, la investigación detectó que los procesos de mejora que comienza la directora escolar se caracterizan por iniciar con un proceso de valoración de información que generan las evaluaciones del plantel; esta valoración genera un proceso de autoevaluación, de los docentes y sus grupos, que detona estos esfuerzos. La evaluación es considerada como una herramienta que tiene como fin detectar las problemáticas globales de la escuela, las que habrán de ser consideradas las prioridades de atención. También tiene una implicación directa sobre la práctica educativa, pues ésta es modificada de acuerdo con las necesidades detectadas; genera mecanismos de información (contenidos en informes), que están destinados a generar evidencias de la mejora en el logro educativo de los niños y ayudar en la sistematización de los trabajos.

Desde esta línea de pensamiento, la de maximizar el logro educativo de los niños, la evaluación termina con la elaboración de un diagnóstico de la escuela, éste aporta cuáles son los objetivos que se han de fijar así como las estrategias que tendrán que implementarse, también contiene la forma en que los trabajos han de evaluarse y cuál será el seguimiento que se llevará. El diagnóstico que la escuela implementó contiene un elemento de éxito muy peculiar y particular, este instrumento parte de lo general a lo particular, y es precisamente en lo particular donde radica lo excepcional; pues presenta una óptica de personalización del mismo, esto es: una vez que se determina cuál es lo que de manera global afecta a la escuela, cada docente realiza su propio diagnóstico de cada una de sus aulas y llega hasta cada uno de los alumnos que le corresponde atender.

De tal manera que la investigación pudo comprobar que los trabajos que incluyen a este instrumento dan cuenta de cada estudiante que va a la escuela, contiene estrategias diversificadas para atender a los niños que son identificados con algún rezago o problemas de aprendizaje, es decir, contiene además un apartado de inclusión

en el mismo. La elaboración de éste también se da como un trabajo colegiado que tiene lugar durante los Consejos Técnicos Escolares.

Para poder conseguir una gestión que sea considerada como exitosa, el sujeto de investigación ha llevado el trabajo de los Consejos Técnicos Escolares a un nivel de colaboración más allá de lo que la norma educativa le obliga. Los trabajos en la escuela han conseguido llegar a buen puerto porque se ha aprovechado este espacio para que el trabajo colegiado pueda cobrar un papel relevante; gracias a esto se tiene una claridad en los objetivos que se establecen, la forma de seguimiento y, de ser necesario, los cambios en los proyectos. Pero además de los trabajos que ahí se realizan, este momento se ha convertido en uno que ayuda a las relaciones personales, las laborales y se refleja en un buen ambiente tanto de trabajo como de aprendizaje.

En el desarrollo de los procesos de mejora existen tres elementos que cobran importancia para poder llegar a una fase de ejecución correcta: los objetivos, la planificación y las estrategias. En cuanto a los objetivos, se hizo visibles que éstos son hechos de una manera clara pues cuentan con acciones y seguimiento vinculados con los aprendizajes de los niños y éstos se desprenden del diagnóstico. La planificación responde a las problemáticas detectadas y dentro de ella se establecen mecanismos de comunicación con doble propósito: por un lado están destinados a brindar información a los miembros de la comunidad educativa, pero también son concebidos para la rendición de cuentas.

Las estrategias que se plantean implican en ellas a los niños alumnos de la escuela y están centradas en sus aprendizajes; sin embargo, en ellas también se toma en cuenta a los docentes, quienes al final de cuentas son los que están encargados de llevar a las aulas y a los estudiantes las acciones que se pretenden. Incluyen elementos de capacitación que ayuden a los docentes con los retos escolares que enfrentan. También se encuentran en las estrategias las propuestas para lograr la inclusión en la escuela, entendida ésta como un factor que merece estrategias específicas para conseguirla; destacan en las estrategias de inclusión de la diversidad educativa los siguientes factores:

- Inicia con la observación y detección de los casos que se atenderán.
- Requiere del involucramiento familiar.
- Se lleva a cabo una valoración de los alumnos.
- Una vez detectados se canalizan a instancias especializadas.
- Se da una valoración constante de los avances.
- Hay un seguimiento de las acciones establecidas, tanto por la escuela como por la instancia especializada.
- Es un esfuerzo de corresponsabilidad de la escuela y la familia de los niños.

La investigación también concluye que los principales obstáculos a los que se ha enfrentado en la dirección escolar pasan por el contexto en el que se encuentra ubicada la escuela; el nivel socioeducativo de las familias que acuden al servicio educativo que se brinda se convierte en un factor que implica redoblar los esfuerzos en los procesos de mejora y transformación. Una de las implicaciones del contexto detectadas fue la falta de involucramiento que las familias tenían para con la institución, tanto en el tema de colaboración en la educación de los menores, como en la colaboración con la escuela. También la falta de apropiación por parte de la comunidad escolar fue un elemento que dificultó los esfuerzos, principalmente se veía reflejado en la infraestructura física del inmueble que ocupa la escuela.

Se puede terminar con el apartado de las conclusiones diciendo que los rasgos que fueron encontrados de manera empírica al inicio de esta investigación derivan en condiciones necesarias que un director escolar debe incluir en su trabajo para poder encontrar el éxito en la función educativa que le corresponde desarrollar. Estos elementos de éxito son:

- La *preparación y la capacitación* son una constante en el desarrollo del ejercicio directivo.
- *El involucramiento del personal docente* debe darse a partir de recoger sus aportaciones desde los espacios que brinda el trabajo colegiado, mismo que impacta en el involucramiento de los padres y evita el trabajar de forma aislada.

- El trabajo directivo debe de basarse en el *cambio constante y la implementación de procesos de mejora*, para evitar el estancamiento de la institución.
- Los recursos implicados en el cambio y la mejora no necesariamente son materiales, por el contrario, agrupan elementos de la gestión directiva que derivan en la creación de cadenas de valor agregado del servicio educativo.
- Las metas educativas deben de plantearse de manera transversal, es decir, que afecten a todos los grados educativos, y deben ser de lo general a lo particular.
- Liderazgo que genera procesos de colaboración, informa y rinde cuentas.
- *Los aportes del colectivo* deben ser tomados en cuenta para generar compromiso del cuerpo docente y convertirse en una *organización que aprende*.
- La evaluación es una herramienta que detona la mejora.
- *El diagnóstico* debe de llegar hasta el punto de personalizar las estrategias a los alumnos que presenten rezago educativo o problemas de aprendizaje.
- *El Consejo Técnico Escolar* se debe convertir en un *generador y detonador* del éxito en la función directiva.
- Los objetivos, planificación y estrategias *deben incluir a los niños y a los docentes* para incrementar el logro académico de los estudiantes.
- *La inclusión de la diversidad educativa* debe ser un factor que siempre se incluya en los procesos de mejora y eficacia.

La investigación ha logrado exponer una serie de condiciones que necesariamente se deberá de incluir cuando se haga un análisis del éxito con el que cuenta un directivo escolar; no es regla que se deban presentar todas ni en el orden planteado, ya que éstas se dan de acuerdo con el contexto particular en donde se realiza el estudio que se presenta. Y aunque cada director es como persona distinta a otro y cada plantel presenta retos diferentes, la propuesta supone un importante avance en la visualización de las características de éxito en la función y una guía para futuros directivos que por la vía del examen

de oposición lleguen al cargo y puedan focalizar sus esfuerzos.

## Referencias bibliográficas

- Campos, B. (2011). *Mejorar la práctica educativa. Herramientas para optimizar el rendimiento de los alumnos*. España: Wolters Kluwer.
- Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista de Investigación Educativa*. Distrito Federal, México.
- Murillo, J., y Krichesky, G. (2014). Mejoras de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

### 1.2.2C. Directora Raquel Machuca Flores

*Sandra Cristina Machuca Flores*

Este documento da cuenta del seguimiento del caso de una docente que se promovió a directora; este caso forma parte de los casos de la investigación de seguimiento y recuperación de la práctica educativa de docentes que obtuvieron su plaza o promoción a través del sistema de evaluación educativa diseñado y operado por el INEE. A partir de la metodología de estudio de casos se realizó el estudio y seguimiento del caso promovido en la convocatoria 2015-2016; se logró documentar su práctica al recoger evidencias de las condiciones y estrategias que utiliza en su práctica cotidiana y que dan cuenta de procesos educativos exitosos en el contexto en que se encuentra. Se realizaron observaciones de campo, entrevistas a los recomendantes y al propio sujeto, videograbaciones de la práctica cotidiana y de los Consejos Técnicos Pedagógicos. Al analizar esta información, se rescatan las prácticas y estrategias de la directora que la reconocen como exitosa.

La selección del sujeto se toma a partir de la idoneidad en el concurso por examen de oposición, además de un recomendante cercano que diera cuenta del trabajo que ha venido realizando en la escuela donde labora; cabe destacar que los cambios que ha generado en el poco tiempo en el cargo se han reflejado en indicadores estadísticos tanto de aumento de matrícula como de eficiencia terminal, esto es, con prácticas innovadoras como incentivando al alumnado a asistir

a la escuela y a participar en las actividades escolares. Para identificar este proceso del análisis me apoyé en el *Marco comprensivo de la eficacia escolar* de Javier Murillo, con la intención de identificar los ámbitos y enmarcar coincidencias en sus acciones.

En un primer acercamiento se menciona la trayectoria y contexto de la directora Raquel, con el fin de establecer un vínculo de su trayectoria con su quehacer cotidiano y de su función directiva en particular. Después se presenta el contexto de la escuela donde actualmente funge en su nueva función, con el propósito de entender los factores tanto externos, como el medio físico y social al que pertenece la escuela, las características y demandas del ambiente socioeconómico de los educandos y sus familias, su radio de influencia y relación con otras instituciones, etc.; las cuales impactan en la escuela y condicionan de alguna manera su gestión y el accionar de la directora.

Acto seguido se expone el seguimiento de la gestión de la directora Raquel, su coordinación en los Consejos Técnicos Escolares que preside, la solución de conflictos cotidianos, la comunicación con su equipo de docentes, las reuniones con los padres de familia y su integración a la escuela y la relación con su autoridad superior a fin de conocer sus acciones que la definen como exitosa.

### Contexto

Para conocer más sobre el sujeto de investigación tuvimos una charla en la cual pude dar cuenta de las fortalezas que su misma trayectoria aporta de la entrevista.

El sujeto de investigación, ahora directora de escuela primaria, Raquel Mirélla, inició su trayectoria en el año 1990 como estudiante de la Benemérita y Centenaria Normal de Jalisco; de manera alterna y a la par estudió la Licenciatura en Contaduría Pública en la Universidad de Guadalajara, graduándose en 1994, al igual que la Licenciatura en Educación primaria, en la que quedó en el séptimo lugar de promedio general de la Normal, lo cual le dio la oportunidad de salir de la escuela con plaza definitiva. Inició su labor como docente frente a grupo en la colonia Buenos Aires en el municipio de El Salto durante años, después fue reubicada en otra escuela

más cercana al municipio de Tonalá, otros siete meses más.

Después de un tiempo fue ubicada cerca de su hogar, en el cual duró 22 años en una misma escuela, durante esos años la docente se dedicó a hacer curso de Formación Continua, destacándose por ascender en el programa de Carrera Magisterial. En el año 2006 realizó un examen para acreditar la Licenciatura en Educación Preescolar con el Acuerdo 5, le fue otorgado el título por su destacado proyecto; en el año 2007, por concurso escalafonario se le asignó de manera voluntaria la segunda plaza también como docente frente a grupo en 2009; continuó con su trayecto formativo y en el año 2011 estudió la Maestría en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM). Realizó un cambio de escuela en su segunda plaza del turno vespertino y cuando llegó a la zona, se le asignó como encargada de la Escuela 22 de Abril, porque no había director; duró dos años como encargada, hasta que decidió hacer el examen de oposición en 2015 en su plaza vespertina, quedando en lugar de prelación que le favoreció quedarse con el mismo edificio escolar de la que ya era encargada; el siguiente año realizó el examen de la convocatoria 2016-2017, ahora por el turno matutino, quedando como directora de la Escuela Basilio Badillo, actual escuela modelo y piloto de diversos programas de la ciudad de Guadalajara.

La investigación se apoya en el *Marco comprensivo de la eficacia escolar*, el cual se centra en ayudar a comprender los procesos de mejora que las escuelas pueden emprender y que esto sea eficaz. Una característica del programa es su flexibilidad, pues sus elementos se entrelazan entre sí; el modelo cuenta con siete componentes, de los cuales los primeros se refieren a los objetivos de la institución y sus resultados; los siguientes hacen referencia al proceso y evaluaciones; los últimos se refieren a las condiciones y contexto, tanto externo como interno de la institución. El análisis de los datos ha sido ampliamente interpretativo y ha perseguido las directrices marcadas por los objetivos teóricos y pragmáticos de esta investigación.

*Factores contextuales externos.* Para documentar sobre el contexto de la institución donde está sumergido el sujeto de investigación, fue ne-

cesario en primera instancia acudir a los medios electrónicos, consultando en las páginas web que nos brindan información estadística y geográfica del contexto; en un segundo momento, por medio de la observación se constatan algunos datos geográficos, estructura y distribución del edificio escolar, así como sus alrededores, de los cuales se puede apreciar una comunidad en la que si bien cuenta con un grado de marginación bajo, se puede estimar posee lo indispensable; hay una constante en las familias: ambos padres trabajan para sostener los gastos económicos, dejando poco tiempo para la recreación y el apoyo a actividades escolares de los niños, como se expresa en el contexto realizado por la unidad USAER que apoya a la escuela.

**Tabla 6**  
Contexto unidad USAER

Grado grupo total	Ocupación	Observaciones
1° 30	Comercio y empleados	Problema disciplinar y falta de compromiso de padres y alumnos
2° 28	Escolaridad mayoría secundaria, prepa, y 4 licenciatura	Inasistencias, algunos alumnos no consolidan lectoescritura
3° 34	La mayoría son obreros	Problemas de conducta
4° 30	Mayoría de padres obreros	Problemas en cumplimiento académico
5° 25	Ambos padres trabajan, en su mayoría empleados	Falta de atención, concentración, faltan con regularidad

Uno de los hallazgos detectados fue que los cambios constantes de directivos en la institución fueron generando un descenso en la matrícula, cambios de maestros y un bajo aprovechamiento de los alumnos. Se encontró que a partir del nombramiento del sujeto de investigación, ya como directora, se ha logrado darle certeza a la comunidad escolar al tener continuidad (DC 20-10-16).

Ha aumentado la matrícula en la escuela, el cambio es notable ya que ya hay directivo fijo y titular, eso le da

estabilidad y la gente, es más, se siente con más certeza para enviar a sus hijos (ED-1).<sup>17</sup>

Los constantes cambios y poco arraigo e identidad del personal hacia la comunidad, se han vislumbrado como una dificultad en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes; sin embargo, el proceso de cambio que ha iniciado el sujeto de investigación hace referencia que en la medida de lo posible ha iniciado un involucramiento hacia la comunidad escolar.

Pues se toma en cuenta a los padres de familia dentro de los comités de participación social y de familia, en donde ellos por lo regular pues están aquí al pendiente de hacer las revisiones necesarias; un ejemplo es que nos apoyan con la patrulla escolar en la entrada, ellos están ahí al pendiente de la puerta, viendo que no entren gentes extrañas ajenas al colectivo; participen también en las convivencias escolares del Día del Niño, Día de la Madre, Día del Maestro, de la posada escolar, del 20 de noviembre, del 15 de septiembre y nos apoyan, participan así como también en las convivencias deportivas que se han hecho con el maestro de educación física (ED-9).

Se logra identificar en la entrevista que el directivo reconoce que como institución, la escuela para mejorar necesita el apoyo mutuo entre los miembros de la comunidad escolar. “En realidad la implicación de una escuela en su comunidad amplía los márgenes de la mejora escolar” (Murillo, 2014). Se observa en la entrada de la escuela a la directora con algunos padres de familia haciendo guardia y los padres apoyan a los niños con chalecos como una patrulla escolar (Diario de campo).

La directora Raquel ha logrado integrar a los padres de familia en actividades que antes no participaban, su estrategia de involucrar a los padres de familia de manera progresiva le ha brindado mayor confianza ante la demás comunidad escolar. La Escuela 22 de Abril de 1992, donde labora la directora en el turno vespertino, se encuentra ubicada en el municipio y ciudad

17. La simbología utilizada para referirse a la entrevista del directivo (ESI) y el número de párrafo al que pertenece, se utiliza (ER) para referirse a entrevista del recomendante, (RCTE) para registro del Consejo Técnico Escolar, y (DC) Diario de campo.

de Guadalajara, actual capital y municipio del estado de Jalisco; ésta representa el 0.19% de la superficie del estado. Guadalajara colinda al norte con los municipios de Zapopan e Ixtlahuacán del Río, al este con el municipio de Tonalá; al sur con el municipio de Tlaquepaque; al oeste con los de Tlaquepaque y Zapopan; su extensión territorial es de 187.91 km<sup>2</sup>.

En cuanto al tipo de escuelas que hay en el municipio, 81 de cada 100 estudiantes acuden a planteles de sostenimiento gubernamental, en tanto que 19 asisten a escuelas privadas. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2010, el promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 8.8 grados, lo que casi equivale a la secundaria concluida; este valor es superior al promedio nacional (8.6 grados); sin embargo, sólo permite que Jalisco se ubique en la posición 16 respecto al resto de las entidades federativas, donde el Distrito Federal ocupa el primer lugar, con 10.5 años.

En el contexto nacional, de acuerdo con estimaciones realizadas por el Instituto Estatal para la Educación de los Adultos (IEEA), con datos del Censo de Población y Vivienda 2010 y proyecciones del Consejo Nacional de Población (Conapo), Jalisco se ubica en la posición 18 con 40.3% de población con rezago educativo; este dato está 0.5 puntos porcentuales por debajo de la media nacional, que es de 40.8%. El abandono escolar en primaria se ha registrado en los últimos meses de marzo a octubre de 2016, que oscila entre 0.72 y 0.59 grados (conapo.gob.mx, 2010).

La Escuela Urbana 22 de Abril de 1992 se encuentra en el Barrio de San Andrés del municipio de Guadalajara y está ubicada en la calle Jorge Delormer y Campos número 326, en el cruce de las calles Medrano y Antonio Rojas. Es una colonia considerada con un nivel de marginación bajo, cuenta con los servicios de drenaje y agua potable, servicio de transporte público, conectividad a Internet y comercios alrededor de la escuela, según el INEGI (inegi.org.mx, 2010).

Los docentes de la escuela documentan en su CTE que hay falta de compromiso de parte de padres en apoyar las labores escolares, así como de los alumnos en participar de manera activa en los procesos de aprendizaje, y manifiestan constantes problemas de indisciplina e inasistencias.

“Los padres de familia no atienden a los niños; si les pides que hagan una actividad en casa, simplemente no responden y así con la mayoría” (DC 27-10-16).

*Marginación en la zona en la que se encuentra la escuela.* El grado de marginación es una medida sobre las carencias que padece la población que vive en las cercanías de la escuela respecto a educación, vivienda, distribución de la población e ingresos económicos. Un grado alto de marginación significa que las personas que viven cerca de la escuela tienen más necesidades básicas sin cubrir: la población no sabe leer y escribir o no tiene primaria completa; las viviendas no tienen drenaje, energía eléctrica ni agua entubada; las viviendas tienen piso de tierra; los ingresos de las personas son bajos; entre otras características. Los resultados nacionales de Planea muestran que hay una relación estrecha entre el grado de marginación de la zona en la que se encuentran las escuelas y los aprendizajes alcanzados. Cuando el grado de marginación es “muy alto” o “alto”, los aprendizajes tienen mayores probabilidades de ser menores, y cuando el grado de marginación es “bajo” o “muy bajo”, los aprendizajes tienen más probabilidades de ser mayores. Nuestra escuela está en una zona con una marginación “baja” o “muy baja”.

Este indicador de referencia fue construido con base en los grados de marginación elaborados por el Consejo Nacional de Población (Planea resultados 2015).

*Recursos familiares asociados al bienestar.*

Entre otros, ciertos aspectos familiares cumplen un papel relevante en el desempeño escolar de los estudiantes. Es el caso de los bienes y servicios con los que cuentan las familias, que pueden influir en las condiciones de salud, nutrición y bienestar de los estudiantes, y en las posibilidades que tienen sus familias de darles apoyo fuera de la escuela. Por lo tanto, puede ser un elemento facilitador de los aprendizajes. Los resultados nacionales de Planea muestran que hay una relación muy fuerte entre los recursos familiares asociados al bienestar y los aprendizajes alcanzados. Mientras más sean los recursos con los que cuenta la familia, más probable es que se alcancen mayores aprendizajes.

¿En qué medida cuentan las familias de los alumnos de nuestra escuela, según lo reportan

los propios alumnos, con recursos asociados al bienestar?

- Los alumnos reportan que su familia cuenta con bienes y servicios básicos asociados con la alimentación y el aseo, como refrigerador y gas.
- Además de lo presentado en el nivel 1, los alumnos reportan que su familia cuenta con bienes y servicios asociados con comodidades básicas, como lavadora, reproductor de video y habitaciones para que las personas duerman sin hacinamiento.
- Además de lo presentado en los niveles 1 y 2, los alumnos reportan que su familia cuenta con bienes y servicios asociados con comodidades en el transporte, servicios de comunicación y de información, como automóvil, computadora, teléfono e Internet. Además de lo presentado en los tres niveles anteriores, los alumnos reportan que su familia cuenta con una vivienda de mayor tamaño, o con un número mayor de habitaciones que las familias de los niveles previos (Planea resultados 2015).

### *La institución*

El edificio escolar de la urbana fue fundado en 1970 con el nombre de Primaria José María Pino Suárez en el turno matutino; el turno vespertino se fundó con la creciente demanda de alumnado como “Escuela Primaria 22 de Abril de 1992”. La escuela cuenta con dos edificios de dos plantas cada uno, los rodean tres patios con un total de 17 aulas que incluyen una biblioteca, además de una sala de cómputo recientemente instalada, con algunas áreas verdes y con barda perimetral. Algunos programas en los que participa son “Convivencia Sana y Pacífica”; los mecanismos de comunicación que utiliza el personal y algunos padres de familia son redes sociales, correos electrónicos; cuenta con un personal de apoyo en aseo, además de velador.

*Vinculación con la comunidad.* El Consejo de Participación Social está actualmente integrado por el director, un secretario, 13 consejeros, compuesto por cuatro representantes, padres de familia un ex alumno, un representante de la comunidad. “Sí tenemos CEPS, sólo que es difícil que las personas participen, con mucho trabajo

viene a las juntas y a firmar, casi no participan pues no tienen tiempo” (DC 27-10-16). Opera sólo en lo administrativo, pues en las juntas se presentan pero no ejecutan acciones que proponer. Se registra poca iniciativa.

*Evaluaciones.* En el año 2015 no presentaba porcentaje de abandono escolar y reprobación; la escuela primaria cuenta con un total de 109 alumnos y una *ratio* de alumnos a docentes de 18:1 en 2013. Esta escuela tiene un *ranking* de 4,175 de las 5,397 escuelas primarias de Jalisco que participaron en las pruebas Enlace tras obtener un promedio de 448.33 puntos. Con un promedio total 6.7 del nivel de logro (enlace.sep.gob.mx, 2013).

*Niveles del logro de lenguaje y comunicación y matemáticas Planea.* Los resultados de los alumnos se presentan en cuatro niveles de logro, que son descripciones de lo que los estudiantes muestran que son capaces de hacer en estas pruebas. El nivel I es el más bajo (los estudiantes muestran una menor cantidad de aprendizajes), y el nivel IV es el más alto (los estudiantes muestran una mayor cantidad de aprendizajes); el 61.5% se encuentra en el nivel I, el 23.1% en el nivel II y 15.4% en el III ningún porcentaje; en el nivel IV en Lenguaje y comunicación; en Matemáticas los resultados arrojan que en el nivel I 51.1% en el II 37.1% y el 1.0% en el nivel III. En conclusión, los resultados arrojaron que la escuela se encuentra en un nivel de logro promedio de 6.7 en Lenguaje y comunicación, 6.6 en Matemáticas, dando como resultado un promedio total de 6.7 del nivel de logro (Planea, 2015).

Analizando los comparativos, podemos concluir que los alumnos se encuentran en mayor porcentaje en el nivel I y II del logro en aprendizajes de Lenguaje y comunicación y Matemáticas, situándose por debajo de la media nacional.

De acuerdo con lo indagado sobre la situación contextual del medio, de la trayectoria de la directora, además de datos estadísticos y observaciones de campo dan cuenta que es un reto para la directora de nueva promoción; se destaca la habilidad de compaginar la formación académica previa y trayecto formativo para utilizarla en su contexto para, de tal forma, entender la naturaleza de las problemáticas que la directora quiere mejorar.

Paralelamente al trabajo de involucramiento con padres como institución, la directora ha puesto en marcha el trabajo colaborativo con los docentes, se han fijado objetivos en común con las metas educativas planteadas por la institución educativa dentro de sus Consejos Técnicos Escolares (CTE).

Pues una de las metas educativas de nuestra autoridad es que se vea reflejada en los ambientes de aprendizaje, tanto como la comprensión lectora como la lógica matemática, que se cumpla con la normalidad mínima nos marque, se trabajen los 200 días dentro de la escuela, que tengamos maestros todos los días, que los alumnos asistan puntual y regularmente, que se abata el rezago educativo y que tengamos una mejor convivencia (ESI-4).

El directivo tiene claro que las circunstancias institucionales inciden en las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje y se vuelve trascendental abordarla desde un enfoque ajustado a la realidad para sostener cualquier posibilidad de mejora educativa (Murillo y Krichesky, 2014). Cumplir con las condiciones normativas genera también un ambiente de confianza.

Mira, yo lo percibo el ambiente de armonía y es un lugar en donde se cumplen los reglamentos y hay disciplina para aceptar lo que desde secretaría te está ordenando que debes tener dentro de la escuela en cuanto a horarios, asistencia y el trabajo dentro de las aulas [...] (ER-9).

La directora identifica y reconoce que la presión de las circunstancias de la institución en relación con el alumnado ha generado que los docentes inicien un plan de mejora. “Esta presión es concebida como un estímulo positivo si los centros son capaces de mejorar por sí solos” (Murillo, 2007).

Hay mayor compromiso de los maestros dentro del colectivo, pues todos nos hemos puesto la camiseta de la urbana, pues todos sabemos que si en el momento que se acaben los alumnos seremos reubicados a donde sea la necesidad educativa y nosotros seamos requeridos (ESI-6).

Los espacios en que se pueden compartir o dialogar sobre los procesos de aprendizaje de los

alumnos es el CTE, y la directora aprovecha estos espacios para trabajar con sus docentes; destaca que en el trabajo del aula se debe tener control de prácticas pedagógicas apoyadas de la sistematización.

Haremos dos para que empecemos con esa sistematización, que es el ejercicio y que a ustedes les va servir posteriormente y ya sepan realmente cómo van hacer su portafolio, el primer punto es el dos de diciembre; revisaré expediente del alumno, el nueve de diciembre revisaremos documentos que pueden tener el maestro de grupo, puede servir de argumentación para la atención de casos con rezago, algunos documentos que pueden servir: la lista de asistencia, el control de tareas, trabajos dejados y de participación, ustedes a lo mejor, hay quien dice yo aquí tengo la lista de todos los niños y aquí estoy registrando que hizo el resumen, participó en clases, trajo la investigación, éste todo eso son, es el control que debemos tener [...] (RCTE-17-19).

Reconoce las costumbres y tradiciones de su comunidad escolar, ejerce un liderazgo con justicia social al incorporar actividades en la escuela que fomentan situaciones con equidad, dejando de lado la desigualdad económica (Murillo, 2007).

Yo veo que como aquí en esta comunidad, sí tienen, sí tienen ese arraigo por el bolo, quieren ver su bolo navideño; entonces, ya sea que ustedes les digan se traen fieltro para hacer la bota, si es así, pues sólo pidan un cuarto de fieltro, dibujan la bota o dibujan la bolsa, que lo cosan en un tiempo así chiquito, o sea y que ellos lo vayan haciendo o en su caso yo preferiría que buscaran material de reciclado para hacer el bolo y así, que lo hagan ellos aquí en la escuela (ESI-23,25).

La directora, como su recomendante que atiende las necesidades de la comunidad reconoce la gestión del apoyo de la unidad USAER dentro de las acciones vinculadas a los procesos de mejora.

Mira, a mí me parece que ella ha manejado lo del grupo de USAER, porque en otras escuelas resulta que está en grupo y sin embargo no funcionan y aquí curiosamente además del grupo que ella le tocó, ha sabido gestionar con ellos darles el apoyo para que también puedan sentirse con la libertad de trabajar y de apoyar a los docentes con todos los casos especiales que tiene (ER-8).

Una práctica que vincula las necesidades de la comunidad escolar es la equidad, y una característica que se muestra en la docente es el liderazgo para la justicia social; ha sido la inclusión como característica esencial del trabajo de la escuela que dirige el autoconvencimiento de todo el personal a su cargo y ha generado cambios de mejora, dando pasos para conseguirla (Murillo, Hernández-Castilla y Matínez Garrido, 2013).

Porque aquí en la escuela tenemos niños y un equipo de USAER y la mayoría de nuestra población son niños con necesidades educativas especiales, entonces eso nos hace diferentes y son más necesidades que tenemos planteadas en la escuela y somos una escuela cien por ciento inclusiva, incluso mis compañeros apoyan a todos esos niños y apoyan a todos los demás (ESI-6).

El trabajo de los docentes es un trabajo efectivo, porque ellos realizan las actividades con gusto, buscan iniciativas para mejorar, buscamos cosas atractivas en las que pues los padres y los niños se sientan contentos y pues que les guste venir aquí a la escuela, que sea un atractivo venir a la escuela (ESI-11).

La directora ha demostrado un compromiso personal, enfocado en la mejora de la escuela; algunas características personales se le atribuyen, como la disposición, el compañerismo, compromiso y responsabilidad. Tomando en cuenta que un factor muy importante para elevar la calidad educativa es considerar también la calidad de las personas (Schmelkes, 1994).

“Lo que pasa es que ella siempre está dando un esfuerzo extra, yo no te puedo decir que no lo da, al contrario, yo creo que por eso es su excelencia porque siempre está dando más de lo que se le pide” (ER- 14).

La directora demuestra ser una persona que se integra e integra con propuestas innovadoras en las actividades cotidianas dentro de los colegiados, muestra interés por participar y proponer.

Cuando estamos en los Consejos Técnicos, al inicio de cuando yo llegué a esta zona escolar, yo les propuse que para conocerme a mí me gustaría que trabajaran, que yo me integrara al trabajo con ellos de cómo íbamos a hacer el Consejo Técnico siempre. Mireya fue muy propositiva de cómo podíamos hacerlo de una manera amena y divertida, propuso unos memoramas, dábamos un re-

paso al inicio para que los docentes fueran entendiendo de qué se trataba el Consejo Técnico Escolar, hicimos nuestra primer ruta de mejora toda la zona escolar y luego cuando vimos que al inicio quedaba la idea clara, entonces le dio su enfoque personal de acuerdo con las necesidades de cada uno de los planteles y ella siempre proponiendo de cómo podemos trabajarlo de manera más rápida, de cómo podemos dedicarle tiempo a las situaciones propias de cada una de las escuelas. Mireya es una de las que propone cómo trabajar de una manera amena, eficiente, eficaz (ER-15).

Las características personales de la directora se ven reflejadas en el trabajo cotidiano al realizar sus tareas, la perciben como exitosa; cuando llega a la meta planteada se le reconoce como líder y atañen algunas características de liderazgo.

Tiene que ser líder, es que no puede estar directivo que sea brillante, que maneje estrategias tiene que ser líder, porque si no es líder no puede llevar a la cabeza a su gente, tiene que tener ese don de mando, porque no sólo es que mande sino cómo lo mandes para que la gente esté contenta contigo, para que con una sonrisa haga las cosas y puedas equilibrar cuándo apretar, cuándo soltar, eso solamente con mucha experiencia, pues yo creo que muchas cosas son innatas y a lo mejor habrá cursos en los que te enseñen desarrollo personal para que tú puedas tratar a la gente o grupos, yo no sé si Mireya los haya tomado de manera especial, nunca me lo ha comentado pero ella lo hace de manera innata y lo hace muy bien él como lo hace (ER-13).

Porque es una excelente líder y tiene los conocimientos para ser líder y para hacer su trabajo porque nadie puede dirigir lo que no sabe y ella lo domina (ER-16).

Las evidencias surgidas de las entrevistas, observaciones de campo y videograbaciones del CTE antes presentadas dan cuenta de que la directora ejerce acciones de liderazgo colaborativo, cuando establece metas compartidas integrando a todos los actores de la comunidad educativa y haciendo uso de los recursos para llegar a esas metas; se destaca la claridad en los colegiados, pues al dirigirlos favorece las interacciones, la retroalimentación y el uso de la sistematización para la mejora con el ejemplo en la disposición y compromiso.

*La gestión educativa.* Los procesos de cambio y de mejora han estado influidos por las metas compartidas que la directora tiene con sus docentes (Murillo, 2007).

Pues tener mayor calidad dentro de la escuela y tener mayor alumnado, pero alumnado con calidad, levantar el alumnado puesto que somos un turno vespertino y los turnos vespertinos tienen menos alumnos, hace dos años teníamos 60 alumnos y ahora ya tenemos 185, hemos mejorado, hemos ofrecido mayor calidad; aparte de eso, hay mayor compromiso de los maestros (ESI-6).

Se pueden rescatar acciones de liderazgo cuando la directora expresa que sus docentes colaboran, están comprometidos y participan en la gestión y en la toma de decisiones (Murillo, 2007).

Sí tiene autonomía porque nosotros tomamos nuestras propias decisiones, sí se consulta a nuestra autoridad principal que es nuestra supervisora, pero se nos da la oportunidad de hacer nosotros mismos las gestiones y de tomar nuestras propias decisiones, que eso favorece a nuestro colectivo y a nuestra comunidad escolar (ESI-8).

Otra manifestación de liderazgo se encuentra cuando en los CTE los docentes con su directora establecen metas consensuadas y dirigidas hacia una meta común.

Sí, porque yo la he acompañado en muchas de las reuniones, la verdad es que formamos un buen equipo dentro de los Consejos Técnicos, siempre platicamos cuáles son las problemáticas que tenemos en las escuelas, cómo las han resuelto, todos lo hacemos de manera colaborativa, buscamos la forma de darle alguna solución (ER-12).

Un proceso de cambio en la escuela está influido por la estructura y sistema que utiliza para comunicar resultados y evaluaciones, esto se ve cuando la directora guía a los docentes para hacer una rendición de cuentas y exhorta a los padres en el involucramiento de actividades (Murillo, 2007).

Cada bimestre se les hace una junta a los padres de familia en donde se les comunica los resultados de sus calificaciones; ahí mismo se les hace hincapié en lo que

hemos trabajado en la ruta de mejora y cómo nos ha favorecido y lo que nos ha fallado; también la ruta de mejora la podemos hacer en colaboración con los padres de familia; una de las propuestas que tenemos es, éste, que los niños un día a la semana pueden traer un juego de mesa y en el recreo lo practiquen para desalentar la violencia y que estén más enfocados en el trabajo; otra de las estrategias que hemos empleado dentro de nuestra ruta de mejora aparte de la convivencia, aparte le abonamos a la lógica matemática, cada mes hemos estado, al final del bimestre ponemos todos los trabajitos que hemos trabajado y así los padres pueden ver que vamos haciendo de una vez nuestra devolución de resultados para que vayan viendo los avances de sus hijos (ESI-27).

La directora ha gestionado para que su institución escolar sea una organización que aprende, utiliza apoyos externos, redes educativas para la formación del profesorado (Murillo, 2007).

Se les ha estado dando capacitación por parte de una empresa Movistar en cuanto al manejo de las tecnologías; ellos estuvieron en capacitación durante dos años consecutivos; esta capacitación se ha podido emplear dentro de su planeación, dentro de la mejora de los aprendizajes de los alumnos puesto que les dieron muchas estrategias que podían emplearlo ellos mismos, como la elaboración de los crucigramas, la elaboración de sopas de letras, videos, realizar blogs, etcétera (ESI-35).

La directora, junto con el colectivo docente genera estrategias ejerciendo su autonomía de gestión para promover actividades extracurriculares que la autoridad no le proporciona; “demuestra que es necesario cierto grado de autonomía para que los centros puedan convertir su responsabilidad en capacidad” (Murillo, 2007: 137).

Se tiene autonomía, porque nosotros tomamos nuestras propias decisiones, sí se consulta a nuestra autoridad principal que es nuestra supervisora, pero se nos da la oportunidad de hacer nosotros mismos las gestiones y de tomar nuestras propias decisiones, que eso favorece a nuestro colectivo y a nuestra comunidad escolar (ESI-7).

También damos la clase de computación, en la que se emplea la tecnología; estamos dando la clase de inglés,

en donde estamos involucrando ya a los niños en un adelanto de la reforma; todo esto lo hemos hecho en compañía con los padres de familia porque son ellos quienes pagan el maestro de computación y el de inglés; si ellos no estuvieran de acuerdo en que a los niños se les impartieran esas clases, pues también la escuela pues no lo ofrecería, entonces los padres pagan su clases a un maestro particular, el gobierno, la secretaría ahorita actualmente no nos está dotando de esos recursos (ESI-10).

La directora considera que ella ejerce un liderazgo con sus docentes y se considera una persona capaz de tomar las decisiones en los momentos oportunos.

Porque tengo esa parte decisiva con mis compañeros, ellos saben que las decisiones que tomo son a favor de la escuela, a favor de nosotros mismos y los tomo en cuenta, si hay necesidad de tomarles en cuenta se hace, si son decisiones que se deben tomar en el momento, pues yo las asumo y las tomo (ESI-9).

La directora reconoce la importancia de que sus maestros estén en un ambiente de confianza, para que los alumnos también estén involucrados en su proceso de formación trabajando en los ambientes de aprendizaje.

Es un trabajo efectivo por que ellos realizan las actividades con gusto, buscan iniciativas para mejorar, buscamos cosas atractivas en las que pues los padres y los niños se sientan contentos y pues que les guste venir aquí a la escuela, que sea un atractivo venir a la escuela y no sea por compromiso, hay niños que les gusta venir a la escuela porque su clima favorable es la escuela y no la casa (ESI-13).

La directora retoma los materiales con los que cuenta su institución y les da acceso libre a los docentes para que los utilicen, dejándolos disponibles para ser usados.

Claro, en la escuela tenemos el material de cúbicos donde se ha empelado en los grupos pequeños, sobre todo primero y segundo se emplea lo que serían los libros de rincón de lectura, las bibliotecas escolares lo que sería hoy actualmente y también se siguen empleando los ficheros 2000 ó 1993, también son materia-

les que todavía se están empleando para hacer estrategias (ESI-38).

En el marco comprensivo expuesto con anterioridad se aprecian algunas condiciones del contexto en el que el sujeto de investigación como director de escuela primaria se encuentra inmerso; estas condiciones se consideran adversas para cumplir las metas educativas que generan las autoridades a partir de sus políticas, es así como el director se encuentra en la obligación de dirigir a su comunidad escolar al llegar a ellas.

### *Hallazgos*

Algunas estrategias que se logran identificar, que implementa la directora es que aparece un cierto grado de autonomía cuando gestiona el recurso para que se integre una unidad USAER, la población que atiende, pues más de 30% de su población escolar son alumnos que requieren el apoyo y los docentes enfrentan la dificultad de atender sin asesoramiento. Busca, utiliza y gestiona recursos para la preparación académica de sus docentes, que fortalezcan la práctica en las TIC de manera gratuita, buscó integrar otras instituciones externas como fundación Movistar para la formación de docentes, fortaleció los ambientes de aprendizaje y el trayecto formativo de los docentes al estar en capacitación continua, teniendo un espacio y tiempo determinado. Este cierto grado de autonomía de gestión de recursos y aspectos pedagógicos parece una condición necesaria para la mejora; sin embargo, por otro lado “lo que da lugar a la mejora de la eficacia no es la autonomía en sí misma, sino su buen uso y el contenido que se le dé” (Murillo, 2007: 336).

Ha dirigido a la institución en una cultura escolar de calidad.

Por cultura escolar se entiende el conjunto de supuestos, creencias y valores que predominan en una organización y que operan en ella ya sea de forma inconsciente o semiconsciente, con características como compromiso, implicación activa y positiva, trabajo colaborativo y coordinación y cohesión de los docentes (Murillo, 2007: 337).

Algunas de las características que se logran identificar son cuando la directora toma decisiones

en consenso con su colectivo, fomenta el trabajo en equipo, utiliza el CTE como un espacio para retroalimentar, aclarar dudas y escuchar a los docentes; aprende de la experiencia de los demás, orienta los objetivos y metas de la institución como objetivos de cada uno de sus miembros, haciéndolos partícipes en compromiso. Reconoce y valora el compromiso de sus docentes hacia el trabajo en general, mantiene la plantilla con un buen clima laboral para generar estabilidad en la escuela. La experiencia previa como docente en diferentes contextos le ha permitido tener la comprensión y conocimiento de las necesidades de los docentes, el trato hacia ellos es de colaboración e incluyente en la toma de decisiones.

La dirección es un factor fundamental para poner en marcha los procesos de cambio, para su desarrollo y éxito; su papel se hace manifiesto en los siguientes aspectos: tener visión, es decir, capacidad para imaginar un futuro para el centro; movilizar al profesorado y lograr su compromiso; planificar el proceso de cambio; facilitar los cambios organizativos y curriculares; evaluar y reforzar a los participantes y gestionar los conflictos que pudieran producirse (Murillo, 2007: 338). El individuo manifiesta en su ejercicio rasgos de liderazgo compartido con sus docentes. Los objetivos y metas compartidas que se han formado bajo presión de reubicación de los docentes, al crear incertidumbre en su estabilidad laboral, generó mayor cooperación y compromiso en las acciones que emprende la escuela como organización para lograr abatir la deserción escolar, compromete a los docentes a generar acciones además de ejecutarlas a partir de tener metas compartidas en sus CTE.

La directora monitorea desde la entrada de los alumnos de manera presencial, atiende los asuntos en el momento, establece comunicación con sus docentes durante toda la jornada sobre las dificultades que se presentan. El tipo de liderazgo que predomina según el enfoque contingencial del liderazgo educativo, en la que la mayor preocupación son los resultados de los alumnos y generar un buen clima en el plantel, estos elementos están relacionados con elementos de eficacia y mejora (Murillo, 2007).

El incentivar el compromiso de la cultura de inclusión ha generado avances en el incremento

de la matrícula; la gestión que realiza el individuo es determinante para atender la necesidad de la población escolar. Abate la deserción escolar, inasistencia y rezago escolar a partir de generar estímulos y ambientes de aprendizaje en conjunto con su colectivo, a partir de las fechas cívicas, eventos conmemorativos ya calendarizados fomenta las actividades de activación física y convivencia sana, aumentando la matrícula.

La organización de la institución con un cierto grado de autonomía ha logrado implementar en consenso y apoyo con padres de familia, actividades extracurriculares como computación e inglés, que fortalecen el proceso formativo. Incorpora a los padres de familia en actividades a partir de informes de rendición de cuentas, para comprometerlos e involucrarlos en el proceso educativo de sus hijos. Estimula la integración de los padres de familia al proceso formativo de los alumnos, al brindarles las opciones de extracase y esto ha generado un mayor compromiso e interés de los padres hacia las actividades y acompañamiento de las acciones escolares. Esto es apoyado porque “una organización excesivamente rígida que no permite introducir cambios de horarios, reagrupaciones de alumnos, asignación flexible de tareas a los profesores o distribuciones alternativas dificulta enormemente todo proyecto de mejora” (Murillo, 2007).

Compagina la formación académica previa y trayecto formativo para utilizarlos en su contexto. El trayecto formativo de posgrado lo ha utilizado para ser más reflexivo, analítico y decisivo para el acompañamiento con los docentes. La formación académica previa aporta en el individuo competencias para ser reflexivo, analítico para la toma de decisiones en lo cotidiano. Entendiendo que ser competente “es tener éxito en las tareas específicas en el puesto de trabajo y también saber desenvolverse en frecuentes situaciones menos programadas en un contexto inestable” (Levy-Leboyer, 1996, citado por Agut Nieto y Grau Gumbau, 2009).

*Estrategias innovadoras encontradas.* De la reflexión sobre los resultados presentados se puede concluir que una de las fortalezas que destacan de la directora compete al ámbito de competencia laboral, el cual se manifiesta en el liderazgo que sostiene en su organización, el involucramiento de todos los participantes de su

comunidad en el proceso educativo, además del compromiso personal que es respaldado por una motivación intrínseca.

La directora comenzó ubicando al problemática del plantel generado de su contexto, establece su problemática principal junto con su colectivo e implementa actividades a corto y largo plazos para dar solución, se involucra en las acciones, gestiona recursos para incorporar actividades extraclase en su institución, involucra a los padres de familia comprometiéndolos en los procesos educativos, realiza acompañamiento con sus docentes, da seguimiento a los problemas y soluciona de manera puntual los conflictos presentados, hace uso de recursos y materiales disponibles apoyándose en otras instituciones, gestionando un aula de medios y capacitación a sus docentes; es incluyente y hace que su institución lo sea al ser persuasiva y brindar los apoyos a su unidad USAER.

*Efectos educativos exitosos.* La implementación de las acciones antes mencionadas ha logrado tener efectos positivos en la comunidad escolar, la escuela cuenta con mayor alumnado, se ha incluido la cultura de la inclusión, se fue generando mayor estabilidad laboral y brindó mayor certeza a la comunidad por lo que existe mayor involucramiento de parte de padres de familia, docentes y alumnos; la eficiencia terminal ha aumentado en la escuela y se ha abatido el abandono escolar. La gestión de recursos ha dotado a la escuela de programas que nutren la formación tanto de docentes como alumnos.

## Referencias bibliográficas

- Agut Nieto, S., y Grau Gumbau, R. M. (2009). *Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias*.
- Arce Lepe, J. L. (2017). *Evaluación y seguimiento del proceso de ingreso y promoción docente del periodo 2014-2016. Un estudio de la práctica en educación básica*.
- Artavia, C. E. (2011). Ética profesional docente: Compromiso pedagógico humanístico. *Humanidades*, núm. 7.
- Básica, S. d. (2017). Recuperado el 13 de diciembre de 2017, de <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/>
- Camarillo, J. G. (2006). Factores de éxito y/o fracaso en la implementación del proyecto La Gestión en la Escuela Primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pp. 84-107.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. Ciudad de México: Biblioteca para la Actualización del Magisterio/SEP.
- Castañeda, M. M. (2011). *Por una docencia significativa en entornos complejos*. México: Universidad de Guadalajara.
- Castro Monge, E. (2010, diciembre). El estudio de casos como metodología de investigación en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de Administración*, 1(2): 31-54.
- conapo.gob.mx. (2010). Recuperado el 13 de diciembre de 2016, de [http://www.conapo.gob.mx/es/conapo/indices\\_de\\_marginacion\\_publicaciones](http://www.conapo.gob.mx/es/conapo/indices_de_marginacion_publicaciones)
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. (2015). *Programa de Promoción en la Función de Incentivos en la Educación Básica*. México: SEP.
- Definición.de. (2016). *Definición.de*. Recuperado el 6 de junio de 2016, de <http://definicion.de/exito/>
- Delgado, L., González, M., Sánchez, E., y Casellas, M. (2015). Ingreso al servicio docente. En A. Santos del Real, y A. Delgado, *Los docentes en México. Informe 2015* (pp. 126-152). México: INEE.
- Domínguez, D. S. (2010). Religión y construcción simbólica de territorios identitarios urbanos en la ciudad de Guadalajara: El Bethel y Santa Cecilia. *Cuicuilco* núm. 49, pp. 265-266.
- Educación, D. d. (2002). Santillana.
- Elena Bodrova, D. J. (2004). *Herramientas de la mente*. Estado de México: BAM.
- enlace.sep.gob.mx. (2013). Recuperado el 16 de diciembre de 2016, de [www.enlace.sep.gob.mx](http://www.enlace.sep.gob.mx)
- Estrada, R. (2016). La multiplicación de las ventajas. *Líderes mexicanos*, pp. 60-63.
- F. Javier, M., y Gabriela, K. (2014). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pp. 69-102.
- Federación, D. O. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: Cámara de Diputados-H. Congreso de la Unión.
- Fierro, M. Z. (2005). *Hacer visibles buenas prácticas mientras el debate pedagógico nos alcanza*. México: COMIE.
- Final, L. S. (2017, 18 de marzo). *Vimeo*. Obtenido de <https://vimeo.com/204634824/a2ede5062e>
- Flores Flores, R. (2016, 23 de septiembre). *Historia*. (J. L. Arce Lepe, entrevistador).

- Freire, S. y. (2014). *El rol del director en la escuela: El liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Lima, Perú: Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade).
- Gervilla Castillo, Á. (2006). *Didáctica básica de la educación infantil: Conocer y comprender a los más pequeños*. Madrid: Narcea.
- gestioneducativa.sep.gob.mx. (2017). Recuperado el 13 de diciembre de 2016, de <http://gestioneducativa.sej.gob.mx/gestioneducativa/Ingresar>
- Globisens. (2017, 18 de marzo). *Globisens*. Obtenido de <http://www.globisens.net/why-globisens/labdisc-concept>
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Obtenido de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/pnd.pdf>
- Gobierno del Estado de Jalisco. (2015, mayo). *Secretaría de Planeación y Finanzas*. Obtenido de <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0B2-v3wskeo8zu1cbez5bznuq0k>
- Godoy, J. A. (2016). *Diario de campo*. Guadalajara, Jalisco.
- Grupo de Investigación “Intervención en el desarrollo psicológico”. (2011). Autorregulación emocional y éxito. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, pp. 81-88.
- Henríquez, I. L. (2011). Autorregulación emocional y éxito. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, pp. 81-88.
- Hernández, S. M. (2010). Educación y ética. *Sociología*, pp. 2015-2027.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, J., y Martínez-Garrido, C. (2013). Factores de ineficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1): 103-118. REICE/RINACE (Ed.). Recuperado el 25 de enero de 2016, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art7.pdf>
- INEGI. (2010). Recuperado el 13 de diciembre de 2017, de [http://www.inegi.org.mx/rde/rde\\_02/rde\\_02\\_art10.html](http://www.inegi.org.mx/rde/rde_02/rde_02_art10.html)
- inegi.org.mx. (2010). Recuperado el 13 de diciembre de 2017, de [http://www.inegi.org.mx/rde/rde\\_02/rde\\_02\\_art10.html](http://www.inegi.org.mx/rde/rde_02/rde_02_art10.html)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2015a). *Los docentes en México*. México: Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de Evaluación.
- . (2015b). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- . (2015c). *Reforma Educativa. Marco normativo*. México: INEE.
- . (2016). *La educación obligatoria en México. Informe 2016*. México: INEE.
- . (2016, 12 de diciembre). *INEE.edu.mx*. Recuperado el 12 de diciembre de 2016, de <http://www.INEE.edu.mx/index.php/sire>
- Javier, M. (2004). Un marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21): 319-359.
- Lepe Espinoza, E. (2016). *Relatoría CTE 5*. Arandas, Jalisco.
- Macías Morales, M. P., y Cabrales de Anda, M. L. (2017). *Empoderar y trascender como asesor técnico pedagógico para la mejora educativa. Estudio de caso exitoso en secundaria*.
- Montesinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Revista de la Escuela de Psicología-Facultad de Psicología y Educación*, pp. 105-128. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Morin, E. (2006). El método 6. Ética. Cátedra. *Tiempo de educar*, p. 256.
- Muñoz Serván, P., y Muñoz Serván, I. (1999). Intervención en la familia: Estudio de casos. En G. Pérez Serrano, *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: Aplicaciones prácticas* (pp. 221-252). Madrid: Narcea.
- Murillo, F., Hernández-Castilla, R., y Martínez Garrido, C. (2013). Factores de ineficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pp. 103-118.
- Murillo, J. (2007a). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Santiago: UNESCO.
- . (2007b). *Marco teórico de la investigación: Casos exitosos de la evaluación SPD*. Guadalajara.
- Murillo, J., y Krichesky, G. (2014). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1): 69-102.
- Murillo Torrecilla, F. (2004, abril-junio). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21): 319-360.
- . (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pp. 11-24.
- Navarro Corona, C., Quinto Simón, S., Pelcastre Villafuerte, L., y Leyva Barajas, Y. (2016). Los buenos docentes y la evaluación interna. *REDD. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, pp. 46-60.

- Neyma, E. G. (2012). *El éxito profesional del docente de educación secundaria*. Primer Congreso Internacional de Educación.
- OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Resumen ejecutivo*. OCDE.
- . (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*. Recuperado el 13 de octubre de 2016, de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- OEI. (2003, agosto). Recuperado el 13 de abril de 2016, de [www.oei.es/.../etp/competencias\\_laborales\\_base\\_mejora\\_empleabilidad\\_personas.pdf](http://www.oei.es/.../etp/competencias_laborales_base_mejora_empleabilidad_personas.pdf)
- Onatu, G. (2013, abril). Building theory from case study research: The unanswered question in Social Sciences? *Global Virtual Conference Workshop*.
- Orozco Sánchez, F. R. (2017). *Docente de educación secundaria técnica. Estudio y seguimiento de la práctica en educación básica a partir del ingreso y promoción docente 2014-2015*.
- Pelayo Gómez, T., y Morales Trejo, M. A. (2017). *El supervisor de educación secundaria técnica. Estudio y seguimiento de la práctica en educación básica a partir del ingreso y promoción docente 2014-2015*.
- Planea. (2015). *Resultados 2015*. Recuperado el 16 de diciembre de 2016, de <http://201.175.30.178/planea/resultados2015/basica2015/r15bacct.aspx>
- . (2017, 03 de enero). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes en Educación Básica*. Obtenidode: <http://201.175.30.177/planea/resultados2015/basica2015/r15bacctgeneral.aspx>
- Puhakka, K. (1990). La teoría de los constructos personales de George Kelly y la psicología cognoscitiva. *Teorías de la personalidad* (p. 370).
- Raymundo, R. R. (2013). La Reforma Constitucional en materia educativa: ¿Una nueva estrategia para mejorar la calidad de la educación básica. En R. R. Raymundo, *La Reforma Constitucional en materia educativa: Alcances y desafíos* (pp. 123-140). México, DF: Instituto Belisario Domínguez/Senado de la República.
- Reyes Zaleta, C. A. (2016a). *Plan de Mejora 2016-2017*. Arandas, Jalisco: EST 101.
- . (2016b, 13 de octubre). El contexto. (J. L. Lepe, entrevistador).
- . (2016c, 19 de octubre). *Liderazgo escolar*. (J. L. Lepe, entrevistador).
- . (2017, 06 de enero). *Aula*. (J. L. Arce Lepe, entrevistador).
- Rizo, F. M. (2008). *Avanza o retrocede la calidad educativa. Tendencias y perspectivas de la educación básica en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- . (2016). *La evaluación de docentes de educación básica*. México: INEE.
- Robles, H., Rojas, R., y Ángeles, E. (2015). Estructura, tamaño y características generales de la planta docente. En A. Santos del Real, y A. Delgado, *Los docentes en México. Informe 2015* (pp. 15-52). México: INEE.
- Romero López, M. (2009). El estudio de caso como metodología para la mejora de la profesionalización y la calidad docente. *V Congreso de Formación para el Trabajo*, 24-27 de junio de 2009 (pp. 1-9). Granada.
- Rosales, J. V. (2017). *El seguimiento de la práctica de la subdirectora de la Escuela Secundaria General 95*.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. Madrid.
- Schmelkes, S. (1994). Hacia una mejor calidad de las escuelas. *Interamer*, núm. 32, Serie Educativa, pp. 43-54.
- Secretaría de Educación Jalisco (SEJ). (s/f). *Escuela transparente*. Recuperado el 04 de 03 de 2017, de <https://escuelatransparente.se.jalisco.gob.mx/detalle?cct=14EPR1067N>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010). *Un modelo de gestión para la supervisión escolar*. México, DF: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Programa de Estudio 2011. Guía de la educadora*. México, DF: SEP.
- . (2012, agosto). *Plan de Estudios 2012*. México, DF: SEP.
- . (2013a). *El Consejo Técnico Escolar: Una ocasión para el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela*. Mexico, DF: SEP.
- . (2013b). Ley del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*, 3 de septiembre. Recuperado el 8 de 04 de 2016, de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)
- . (2013c). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.
- . (2013d, 11 de septiembre). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*, núm. 23.
- . (2014). *Orientaciones para establecer la ruta de mejora escolar. Educación Básica*. México, DF: SEP.
- . (2015). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión*. México: SEP.
- . (s/f). *Estrategias globales de mejora escolar. Orientaciones para su diseño*. México, DF: SEP.

- . (s/f). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica*. México, DF: SEP.
- SITEL Jalisco. (s/f). Recuperado el 22 de 01 de 2017, de: <http://sitel.jalisco.gob.mx/poblacion/>
- Talavera, M. d. (2015). *Evaluación del conocimiento profesional del maestro mexicano*. Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.
- Tejada Fernández, J., y Navio Gámez, A. (2004). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: Una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 2-16.
- UNESCO. (2001). *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Ureta Francisco, G. J. (2010). Características profesionales y humanas de docentes exitosos. *Revista Centroamericana de Educación*, núm. 19.
- Vázquez, M. (2007). *La gestión educativa. La metodología de casos*. Uruguay: Universidad Ort/ Instituto de Educación.
- Weiner. (1974). Achievement motivation and attribution theory. *General Learning*. Nueva Jersey.
- Worldfund. (2013). Recuperado el 20 de marzo de 2017, de Worldfund: <https://worldfund.org/es/programs/listo.html>
- Yin, R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. (4ª edición). Thousands Oaks: Sage.
- Zorrilla Fierro, Margarita María, y López García, Alma Yadhira. (2009). *¿Importa la escuela secundaria en México? La contribución de la escuela en el logro de aprendizajes de sus alumnos*. México: Congreso Nacional de Investigación Educativa, área 13: Política y Gestión.

### 1.2.3. Supervisora Gloria Guadalupe Torres Cota

#### Guillermo Ahumada Camacho

El caso en seguimiento que toca presentar en este espacio corresponde al de una supervisora que, como en todos los casos de la presente investigación, arriba al cargo vía el examen de oposición y que al momento de realizar el estudio contaba con apenas dos ciclos escolares en el puesto.

Si bien es cierto que la supervisora no es nueva en el sistema educativo, como se verá más adelante al describir su historia de vida, lo cierto es que sí es nueva en cuanto a la función, pues nunca había desempeñado de modo alguno la

misma (bien sea por cubrir alguna comisión, interinato o situación similar).

La supervisora es tomada en cuenta para esta investigación porque además de cubrir con el requisito de ser promovida mediante examen de oposición, como ya se menciona en líneas previas, es además recomendada por dos directivos de su zona escolar, quienes reconocen en ella una labor de éxito; desde su propia experiencia, los directivos manifiestan que el trabajo de la supervisión, en la figura de Torres Cota, ha sido sobresaliente y les ha impulsado a ellos mismos en su quehacer diario.

Es importante destacar que la zona escolar que se observa es una zona relativamente pequeña, su descripción más amplia se encontrará en el apartado de contexto, sumando apenas siete las escuelas que la componen, cuatro de ellas comparten el mismo edificio (dos son en el turno matutino y dos por el vespertino), mientras que el resto son escuelas particulares o colegios, a diferencia de lo que se puede encontrar en el resto de las zonas escolares que comprenden el mismo sector educativo.

Así, la supervisora empieza a marcar un estilo propio en el ejercicio de su función y una marca distintiva en las escuelas de la zona, que aunque apenas se llevan dos ciclos escolares de trabajo, ya hay muestras, como se verá a continuación, de cambios y mejoras sustanciales, tanto de las escuelas para las aulas, de las aulas para las escuelas, de escuelas para con la zona, como de la zona para con las escuelas. Si bien es cierto que no se pueden echar campanas al vuelo, sí se puede hablar de un trabajo digno de ser seguido y documentado.

#### Contexto

La zona escolar que fue parte de esta investigación se encuentra en el municipio de Guadalupe, particularmente en el nororiente de la ciudad, bajo el siguiente cuadrante: hacia el poniente en la confluencia de las calles Cerro de la Campana y Fraternidad, hacia el poniente hasta la calle San Benildo, hacia el norte hasta la calle Cordura, para cerrar hacia el sur por Avenida de la Cruz. En la zona escolar existen siete escuelas primarias, cuatro de ellas son de tipo público, de sostenimiento por parte del estado, incluidas en

el subsistema de educación estatal, las otras tres son de tipo privado, de sostenimiento particular y se encuentran en el mismo tipo de subsistema educativo.

Dentro de este cuadrante las escuelas atienden alumnos provenientes de las colonias Ricardo Flores Magón, Rancho Nuevo, Lomas de Independencia, Fovisste Estadio, Infonavit Independencia, Independencia, El Verde (Planetario), Popular número 9, San Patricio, Jardines de Santa Isabel, La Esperanza (o Federacha), Belisario Domínguez y La Monumental, para un total de 13 colonias en las que la zona escolar tiene injerencia.<sup>18</sup>

La suma de estas colonias registra una población total de 1'460,148 personas, en un total de 429,620 viviendas, que a su vez registran un total de 97.6% de ocupación con un promedio de cuatro personas por vivienda y sólo en el 12.7% de las mismas hay más de 2.5 ocupantes por dormitorio.

Respecto a los servicios básicos en las viviendas, 99.7% de las mismas disponen de luz eléctrica, 99% cuentan con agua entubada de la red pública en ellas y 99.5% disponen de un excusado o sanitario; en cuanto a las que disponen de drenaje, el porcentaje es muy similar con 99.4%; así, cuando se habla de viviendas particulares habitadas que disponen de luz eléctrica, agua entubada de la red pública y drenaje, el dato es del 98.7%.

Sin embargo los porcentajes no son tan halagadores cuando se habla de tecnologías de la información; ahí, por ejemplo, sólo el 38.5% de las viviendas particulares habitadas cuenta con Internet, el 49.5% no cuenta con computadora ni Internet, aunque sólo 4.8% no cuenta con una línea telefónica o teléfono celular.

En la demarcación que ocupa la zona escolar existen un total de 57.9% del total de la población que es considerada como económicamente activa; de ese porcentaje, 96.2% se encuentra ocupada y 26.12% percibe hasta dos salarios mínimos; el índice de marginación es de -1.86, lo cual es considerado como muy bajo; el 22.51% se encuentra en situación de pobreza, 2.05% son con-

siderados en situación de pobreza extrema, por 20.46% que está en condición de pobreza moderada. Del total de la población, existe un 61.38% que vive con al menos una carencia social.

De este modo, el 19.1% de la población tiene carencias por acceso a los servicios de salud, mientras que la población que muestra carencias por acceso a la seguridad social es de casi la mitad del total, con 49.57%. Respecto a las carencias por calidad y espacios de vivienda, se encuentra 6.56%, aunque este porcentaje sube cuando se habla de las carencias por acceso a los servicios básicos de vivienda, donde el porcentaje se sitúa en el 7.04%.

Es también de llamar la atención el porcentaje de personas que muestran carencias por acceso a la alimentación, con 16.53%, y 11.2% cuenta con un ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo. Es importante destacar que 30.4% de estos hogares cuentan con jefatura femenina y que del total de los hogares 36.9% han sido víctimas de algún delito.

En lo que respecta al tema de escolaridad y acceso a la educación, las colonias en cuestión cuentan con 17.69% de personas en rezago educativo, aunque cuando se habla de los niños en edad de cursar la educación primaria, se tiene un promedio de 96.7% de infantes que acuden a ella, en comparación con sólo el 2.6% que no lo hacen.

Algo similar pasa cuando se habla de los jóvenes en edad de cursar la educación secundaria, en donde un 93.2% sí asiste a ella, por tan sólo 6.7% que no lo hace, aunque existe también un alarmante 28.1% de jóvenes de 15 años o más que no cuentan con educación básica completa.

También se da cuenta de un 46.7% de jóvenes de este rango de edad que cursan educación post-básica, aunque el promedio es demasiado bajo, apenas un 21.3%, cuando se analiza el número de jóvenes de 18 años con al menos un grado aprobado de educación media superior y de un 25.7% cuando se refiere a personas de 25 años o más con al menos un grado aprobado de educación superior; en términos generales el grado promedio de escolaridad es apenas de 10 años.

Sin embargo, al menos en cuanto a la educación primaria refiere, la tasa total de deserción es apenas del 1.18% con un 98.93% de aprobación en este mismo nivel escolar, esto es, 947.75 por 1,000, con un porcentaje de alumnos en avance

18. Toda la información estadística respecto a las colonias que integran el contexto de la zona escolar fue extraída del portal <https://www.sire.INEE.edu.mx/geoportall/>

regular de 98.54% y una tasa de matriculación del 101.89%.

Las calles de la colonia son en 98% de pavimento hidráulico, mientras que el resto es de piedra ahogada; cuentan con un hospital de especialidades femeninas, así como una unidad de emergencias médicas, un cuartel de policía y una estación de bomberos, dos centros comerciales así como el sistema de transporte articulado que cruza por la avenida más importante de la demarcación, Calzada Independencia.

Todas las escuelas de la zona escolar cuentan con edificaciones totalmente concluidas, con techos de bóveda, espacios para la dirección, baños (aunque éstos generalmente reciben un mayor mantenimiento) y patio de juegos.

Las cuatro escuelas públicas que existen en la zona comparten edificio, siendo que dos de ellas están en un edificio y dos más en otro, esto debido a que se considera como una escuela a aquella que ocupa el turno matutino y a otra a la que imparte clases en el vespertino; por tanto, en cada turno se cuenta con una directora, un cuerpo docente, personal de servicio y su propia matrícula.

Generalmente las escuelas del turno matutino cuentan con una matrícula casi del total de su capacidad, la participación de los padres de familia es considerablemente mejor y el alumnado recibe más atención de éstos. Mientras que en los turnos vespertinos la matrícula es de alrededor del 50 a 55% de su capacidad, la participación de los padres de familia es mucho menor, en algunos grados casi nula y los alumnos presentan mayor porcentaje de desatención que sus pares de la mañana.

Éstas son algunas de las condiciones más trascendentales que el contexto de la zona escolar brinda para el trabajo de la supervisión escolar; como se puede apreciar, no es del todo favorable y es bajo estas particularidades que se lleva a cabo el trabajo de investigación que a continuación se describe, tomando todos los anteriores elementos como consideraciones a los que habrá de enfrentarse el sujeto de investigación.

*Por qué es un caso exitoso.* Como ya se mencionó, la supervisora fue recomendada para esta investigación por dos directivos que se encuentran trabajando en escuelas de la zona, que reconocen en ella un liderazgo que los motiva a

llevar a cabo las mejoras que se plantean y ha comenzado con un proceso de cambio en la cultura escolar; por decirlo así, ha dado pie a la “reculturización, proceso que apela los supuestos e ideas afianzadas de los maestros de modo que pueden cambiar por sí mismos, sus propios hábitos y creencias” (Murillo y Krichesky, 2014: 75). Los directivos entrevistados conceden a la supervisora un grado elevado de conocimientos en cuanto al currículo, pues al ser cuestionados al respecto, manifiestan que:

Considero que sí, me doy cuenta por las expresiones, la forma que habla cuando tenemos Consejo Técnico (ER1, P1, p1, l1).<sup>19</sup>

Completamente, es una persona sumamente preparada (ER2, P1, p1, l1).

Es importante destacar que se cuidó que las personas entrevistadas tuvieran diferencias considerables en el ejercicio de sus funciones; por un lado, el primer recomendante fue el director de una de las escuelas particulares que se encuentran en la zona, donde sus alumnos gozan de condiciones económicas y socioculturales favorecedoras; sin que esto se tome como referente para determinar las condiciones de éxito en el logro educativo de los alumnos, obviamente no, sólo fue para considerar la visión de quien ejerce la educación desde el ámbito privado.

La segunda recomendante fue la directora de una de las escuelas públicas de la zona, quien ejerce el cargo en el turno vespertino; las condiciones socioculturales y económicas de sus estudiantes son mucho menos favorecedoras; además, en el turno vespertino, en esta escuela, se le conoce por recibir a los alumnos que en el turno matutino fueron relegados, ya sea por cuestiones de indisciplina, académicas o de cualquier otro tipo. Aunado a esto, la directora sólo ejerce el

19. Éste es un código de elaboración propia para identificar los apartados de donde fueron extraídas las respuestas de la entrevista, donde *er* significa entrevista recomendante, el número que precede da cuenta de cuál de los dos recomendantes responde; *es* supone entrevista a la supervisora, P1 indica el número de pregunta efectuada, p1 nos dice el número de párrafo donde se encuentra la respuesta y l1 la línea dentro del párrafo de donde se toma el extracto.

cargo como encargada de la dirección, sin gozar del nombramiento en forma definitiva por la autoridad educativa.

Se considera válida la aclaración, ya que se buscó en todo tener apreciaciones diferentes ante la misma función, pues como se puede ver en las opiniones de los directivos, aunque los dos consideran adecuado el conocimiento del currículo por parte de la supervisora, cada uno fija sus referencias de manera diferente:

[...] cuando voy a consultarla en algo [...] ahí me doy cuenta de que sí sabe de qué está hablando (ER1, P1, p1, 11).

[...] el que yo opine así es por el trato que hemos tenido, trato laboral, obviamente, y pues uno nota la capacidad de las personas (ER2, P1, p2, 14).

Aunque ambos refieren que saben del conocimiento de la supervisora más por el trato cotidiano, la convivencia o la asesoría que ésta les brinda, es innegable que para los directivos el trabajo de la supervisora, al menos en el apartado de conocimiento curricular, es reconocido y aceptado como exitoso. A la supervisora también se le confiere un alto grado de responsabilidad en la preparación de sus tareas, los directivos tienen opiniones muy buenas al respecto y sus valoraciones la sitúan como una persona que sabe perfectamente cómo deben hacerse las cosas.

En las juntas que tenemos con ella tiene la orden del día; cuando ha venido con nosotros, nos trae, no una orden del día precisamente, pero sí un qué quiere hacer (ER1, P2, p1, 11).

[...] con tiempo nos manda la hoja, información, después de eso nos reúne, nos explica, nos comenta, nos pone a trabajar referente a los temas que tenemos que ver con los maestros, nos multiplica, es multiplicadora de la información (ER2, P2, p1, 11).

Estas opiniones cobran más importancia, primero, por el nivel ejecutivo que demuestra la supervisión y segundo porque “La fase de ejecución es la continuación directa de la planificación, y puede influir también en futuras actividades de planificación cuando el desarrollo sigue un curso distinto al esperado” (Murillo, 2004: 353). De

esta manera, para los directivos el contar con estos elementos les da una certeza de cuál será su papel en los trabajos que realiza la supervisión y la forma de reaccionar ante los imprevistos.

Otro elemento que es importante destacar en el trabajo de la supervisión y que en buena medida los mismos directivos consideran como parte del éxito que se está teniendo en los trabajos en la zona, es aquel que tiene que ver con la comunicación, ya que al cuestionarles cómo consideran que se ejerce ésta en la zona, responden:

[...] no sobre un perfil; va y entrevista para darse cuenta (ER1, P3, p1, 11).

Bueno, la maestra es amable, regularmente ella tiene buen carácter y no discrimina con las personas, para nada, al contrario, ella es muy ecuánime en cuanto al trato con las personas (ER2, P3, p1, 11).

Y el hecho de hablar de la comunicación de la supervisora para con sus colegas no es cosa menor, pues a saber, para conseguir mejoras en las escuelas “cobran especial relevancia la capacidad de liderazgo, el desarrollo de un buen clima escolar (escolar y de aula), el trabajo en equipo, unos buenos canales de comunicación, etcétera” (Murillo y Krichesky, 2014: 78).

Para mí es muy valioso el trato con la gente, la calidad humana que nos da, ha hecho que los siete colegios que están a su cargo seamos muy cordiales y para mí eso habla de una persona que ha sabido conducir la zona (ER1, P4, p1, 11).

La preparación, su estrategia es la preparación, en cualquier cosa que nosotros tengamos ella tiene todo el conocimiento (ER2, P4, p1, 11).

Éstas fueron las expresiones que se pudieron recoger cuando se tocó el tema de las estrategias que utiliza la supervisora y que pudieran llegar a considerarla una persona exitosa en el ejercicio de su profesión. Es en este apartado donde por primera vez encontramos que las dos opiniones de los recomendantes son diferentes y refieren valoraciones totalmente distintas. Por un lado, el recomendante número uno cifra sus valoraciones en la calidad humana, en el trato que reciben, le confiere una particular muy grande nota

a este hecho como el generador de un cambio en la zona.

Por otro, la recomendante número dos concede a la preparación de la docente la principal herramienta con la que cuenta su estrategia de trabajo: cambio y mejora, para ella contar con un líder o guía en la figura del supervisor, que sea capaz de proveerle de los conocimientos y/o de las soluciones que ella no ha podido encontrar, esto es el elemento de mayor valoración.

Pero las respuestas no son tan dispares cuando se conjugan entre sí, pues hablan de un liderazgo que se ejerce en la zona de manera dinámica y generadora de cambios, sin autoritarismos, pues “La investigación ha demostrado que es imprescindible una, la existencia de un claro liderazgo por parte de una o varias personas para que los esfuerzos lleguen a buen fin” (Murillo, 2004: 350).

Pero otro elemento que debe considerarse para entender como exitoso el ejercicio en la función de la supervisión es la cultura de la evaluación, y aunque con distintos términos, ambos recomendantes coinciden en que ésta sí se vive. Por ejemplo, el recomendante uno dice al respecto:

[...] darme cuenta de ella cómo evalúa, pues no, me doy cuenta hacia dónde nos orienta y donde insiste mucho es en la parte de las evidencias, que ella lo que va a evaluar son las evidencias (ER1, P5, p1, l1).

Sí, ésa es la parte de la evaluación, por ahí, pues sí va coherente con lo que ella pide (ER1, P5, p2, l3).

Como se puede apreciar, aunque el recomendante uno no conoce la metodología que utiliza la supervisora para desarrollar un sistema de evaluación, sí acepta que hay un esquema, una ruta trazada mediante la cual la supervisora muestra congruencia en su trabajo, lo que para él es su forma de evaluación. Por otro lado, la recomendante dos sí manifiesta conocer la forma en la que vive la cultura de evaluación la supervisora:

Pues yo creo que todo, un poco de todo, pero la evaluación es continua y ella está al tanto, obviamente que nuestro trabajo en el CTE forzosamente no podemos dejarla de lado (ER2, P5, p1, l1).

Como se puede observar, la evaluación ha sido un proceso medular en el trabajo de esta zona, pues “el uso de estándares se vio representado por el establecimiento de objetivos, altas expectativas de logro y un monitoreo constante en esa dirección” (Murillo y Krichesky, 2014: 88).

Otro elemento que sin duda es considerado como esencial para una práctica exitosa es aquel que tiene que ver con el ambiente o clima laboral, es sin lugar a dudas uno de los principales obstáculos o alicientes para que la mejora educativa se lleve a cabo (Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido, 2013), si existe desconfianza entre los docentes y los directivos, a su vez de los directivos a la supervisión, el clima es tenso, con y entre los docentes, los padres de familia y los alumnos; los espacios de participación son escasos para todos y en general el ambiente es de hostigamiento; nunca podrá germinar en esta tierra semilla alguna de cambio o mejora educativa.

Excelente, el ambiente laboral es muy bueno (ER1, P6, p1, l1).

[...] creo que sí ha creado un clima muy, muy agradable dentro de la zona (ER1, P6, p1, l3).

Para el caso de la zona escolar, como lo refiere el recomendante uno, esto no es así, desde su perspectiva y lógica la supervisora escolar ha logrado crear un ambiente de trabajo bastante pleno, que ayuda y fomenta para generar los cambios educativos que se consideren pertinentes. Sin embargo, para la recomendante dos, las cosas son un poco diferentes, pues aunque sí reconoce un cambio en ese sentido, este cambio lo asimila más en el sentido de una propuesta de trabajo mucho más seria y comprometida.

Bueno, aquí si hubo un cambio, cuando la maestra llegó, obviamente, ella viene a trabajar, claro que nos saca: “chin, ahora sí tenemos que cumplir al pie de la letra”, porque la maestra está bien comprometida y sabe lo que está haciendo (ER2, P6, p1, l1).

[...] para nosotros claro que hubo un cambio, ahora hay disciplina, hay más trabajo, hay compromisos que debemos de cumplir (ER2, P6, p2, l2).

La aseveración de la segunda recomendante pone de manifiesto que la zona antes tenía un liderazgo más simulado en la figura del supervisor, tal vez más flácido, pero que a la llegada de la actual supervisora las cosas dan un giro radical, mencionando que incluso “ahora sí tienen que cumplir”. Esto implica entonces que sí se registra un nuevo enfoque en cuanto a cómo han de llevar las cosas.

Para complementar un buen ambiente laboral y un clima escolar adecuado es indispensable involucrar a todos los miembros de la comunidad escolar; en ese sentido el ejemplo claro es lo que refieren los recomendantes cuando se habla de la comunicación en general que la supervisora lleva con colegas, alumnos y padres de familia.

Cuando hemos tratado asuntos con padres de familia y que hemos tenido que citar a los padres de familia en la inspección, ha sido muy amable con los padres de familia, entonces el padre de familia se ha ido muy contento, no ha habido ningún problema (ER1, P8, p1, 11).

Los maestros hablan de que es una persona muy agradable, el trato humano, la calidad humana que brinda, da confianza (ER1, P8, p2, 12).

Con los alumnos es muy cariñosa, les da mucha seguridad; con los maestros es amable, sí la he visto que es dura, pero en circunstancias que yo creo que sí lo merecen (ER2, P8, p1, 11).

Cuando se revisan las respuestas anteriores se puede inferir “una nueva concepción sobre el proceso de mejora escolar, en el que los niveles de aula y escuela empiezan a interrelacionarse a partir de una perspectiva conjunta” (Murillo y Krichesky, 2014: 76). Para el trabajo que se lleva a cabo en la supervisión, este nivel de interrelación cobra un sentido demasiado profundo, pues de acuerdo con los recomendantes, es lo que permite que la zona escolar pueda reflejar elementos de mejora e innovación en la práctica de la supervisión escolar, lo que conlleva un reflejo en las prácticas de los directivos escolares.

Pero también el nivel de preparación de la supervisión cumple un papel determinante en la mejora, pues si bien es cierto que los entrevistados no supieron si al momento la supervisora se encuentra en algún curso de capacitación conti-

nua, sí reconocieron su grado de preparación (la supervisora cuenta con estudios de posgrado de nivel doctorado).

[...] no sé si esté dentro de un curso (ER1, P9, p1, 12).

[...] sé que tiene un doctorado (ER1, P10, p1, 11).

[...] tiene un doctorado (ER2, P10, p1, 11).

Como se puede ver, la importancia de la preparación del docente es clave, pues “La idea es sencilla: un centro cambia si los docentes cambian, para lo cual es básica su formación” (Murillo, 2004: 342). Desde esta óptica, el hecho de contar con una supervisora que tenga este nivel de preparación resulta vital para impulsar al resto del colectivo de directores de la zona, para que a su vez ellos realicen lo propio con los colectivos de las escuelas a su cargo.

Cuando de normalidad escolar se trata, la supervisora también muestra amplios conocimientos de ésta, siendo éste otro elemento que ayuda en el ejercicio de la mejora escolar, pues en el momento de dar apoyo, seguimiento o consulta a las escuelas y/o sus directivos encuentran siempre una solución a las problemáticas que se presenten:

“Todos se los sabe, así, entra en este rasgo esto, entra en este rasgo aquello, sí se los sabe; no están de adorno los letreros en su oficina con información (ER2, P11, p1, 13).

Así también los recomendantes encuentran en su supervisora a una persona dispuesta a apoyarlos, con gran disposición para trabajar incluso después del horario, en situaciones extraordinarias que demanden de ella actividades adicionales a las establecidas o fuera del tiempo de trabajo:

No se le ha pedido apoyo por parte del colegio, mas ella siempre está abierta (ER1, P12, p1, 11).

Aquí hemos salido mucho después de las siete, y yo junto con ella a veces, por no dejarnos, y nos ayudamos o ella va o yo vengo, dependiendo, pero ella siempre está más allá de su horario (ER2, P12, p1, 11).

Esta manifestación de apoyo y compromiso por parte de la supervisora no es menor, más si se

toma en cuenta que durante los procesos de mejora, “cuando surge un problema, debe hacerse algo para solucionarlo y, una vez resuelto, todo sigue su curso normal” (Murillo, 2004: 351); razón por la cual cuando ella misma actúa en consecuencia de esto, motiva y lleva a sus directivos a tomar compromisos más firmes con la mejora, a partir de su ejemplo.

Otro elemento fundamental para lograr los procesos de mejora estriba en plantear objetivos claros, hacia dónde se pretende llegar y cómo se quiere llegar, si el currículo es una herramienta que ayude o habrá que modificarlo para conseguir las metas; en otras palabras, conocer si el supervisor tiene claros sus objetivos y adapta el currículo para llegar a ellos. En esta parte los recomendantes mencionaron:

Sí los tiene muy claros y nos los deja muy claros (8ER1, P13, p1, l1).

[...] me imagino que debe tener una planeación, porque ella es muy exacta, me imagino que ella hace un recuento de lo que debe hacer y a nosotros nos manda llamar (ER2, P13, p1, l1).

Partiendo de lo expresado en las entrevistas, se aprecia que la supervisora no sólo sabe cuáles son sus objetivos, sino que tiene control y seguimiento de los mismos, se los comunica al resto de los directivos y monitorea que la planificación se dé de acuerdo con lo previsto; pues “la planificación normalmente no consiste en una actividad que se realiza una vez, al comienzo del proceso de mejora, sino que pueden requerirse actividades de planificación y adaptación de unos planes previos de forma continua” (Murillo, 2004: 351).

Durante la entrevista con recomendantes fue importante conocer cuál es la percepción que ellos tenían respecto al liderazgo que ejerce la supervisora en la zona, cómo es que este liderazgo se convierte en un elemento que favorece a la mejora y qué tipo de liderazgo reconocen en la supervisión de la zona.

De inicio se les preguntó cómo era el proceso de toma de decisiones por parte de la supervisión y qué grado de colaboración tenían en ellas:

[...] nos da orientación de a dónde tenemos que irnos (ER1, P14, p1, l1).

[...] en las mismas reuniones que tenemos ella pide consenso (ER2, P14, p1, l1).

El segundo elemento tenía que ver con la forma en que se fijaban los objetivos de la zona; así, los entrevistados comentaron:

En diálogo con los directores (ER1, P15, p1, l2).

[...] sí nos da indicaciones de lo que se quiere lograr, a dónde pretende caminar y por ahí nos vamos (ER1, P14, p1, l5).

[...] el Consejo Técnico, entonces, ahí ella, yo creo que los objetivos los vemos en el Consejo Técnico, nos marca todo lo que tenemos que hacer (ER2, P13, p7, l3).

Un elemento más de análisis respecto al liderazgo tuvo que ver con preguntar cuáles, desde la óptica de los recomendantes, son aquellas características que un supervisor exitoso debería tener, así como las acciones que la supervisora en cuestión realiza que hacen que sea considerada de éxito en su función; se encontró que:

Uno, que tuviera claro su cargo, dos que fuera una persona comunicativa, que comunique en tiempo y forma las cosas, tres sería la calidad humana de las personas para tratar a sus subordinados (ER1, P15, p1, l1).

Que haga, no una rutina pues, pero sí el ejercicio de observar, evaluar y retroalimentar; que eso es muy importante (ER1, P15, p2, l1).

[...] compromiso, carácter; porque hay personas que se doblegan fácilmente, la gente que no tiene carácter no sirve. Decisión, inteligencia, gente de trabajo, gente que te saque de todas las dudas que tú tengas (ER2, P15, p1, l1).

Cuando los entrevistados son cuestionados respecto a si encuentran en la supervisora algunas de estas características para definirla como exitosa en su función, reconocen lo siguiente:

Uno, que está al tanto de lo que sucede en la zona escolar, que está en comunicación constante con sus directores, que cuando el director le solicita algún apoyo lo ofrece, lo da; que da respuestas (ER1, P16, p1, l1).

[...] que es eficiente, eficiente y eficaz (ER1, P16, p2, 11).

Es trabajadora, es una persona comprometida con su trabajo, le gusta hacerlo; yo veo que es dedicada y con carácter (ER2, P16, p1, 11).

De esta forma, los directivos aprecian una serie de condiciones o características que desde su lógica definen a un supervisor exitoso; mencionan también qué acciones debería emprender y qué tipo de apoyos esperan de alguien que realiza dicha función; para ellos, en la supervisora encuentran algunas, o casi todas, las situaciones que mencionan. Desde su óptica, encuentran en el ejercicio de la supervisión una congruencia entre lo que para ellos es el deber ser y el ser, le conceden el carácter de exitosa pues cumple con aquellos elementos que esperan tenga una persona que ostenta dicho cargo, pero que además los lleva a la práctica en lo cotidiano de la función.

El último elemento que se les cuestionó a los entrevistados tuvo que ver con aquella disposición que la supervisora muestra respecto al aprendizaje profesional, el estudio y mejora de la práctica educativa y la mejora continua; los recomendantes coinciden al señalar a la supervisora como una persona que no sólo se preocupa por la preparación propia, también procura que los miembros de su zona escolar accedan y tengan mayores oportunidades para el crecimiento profesional; la disposición que muestra al respecto la consideran como:

Mucha, nos ha ofrecido que le digamos qué nos interesa para la escuela y ella lo gestiona para que se pueda dar el curso, sobre todo cuando se le plantean las necesidades (ER1, P18, p1, 11).

Sí, ella como que está muy al pendiente de eso, como que le gusta mucho esa parte, he escuchado de cursos que ella toma, que ha tomado y que anda buscando; le gusta estarse preparando y nos invita (ER2, P18, p1, 11).

Hasta aquí se han analizado las percepciones que dos directivos tienen respecto al trabajo exitoso de una supervisora, analizado desde cuatro perspectivas o dimensiones más generales (dimensión de desarrollo profesional, dimensión de formación profesional, dimensión laboral

y dimensión actitudinal), teniendo siempre en cuenta que en la zona escolar la figura de autoridad es ejercida por el personaje en cuestión y que son los directivos quienes, por llamarlo de algún modo, se convierten en usuarios finales, pero al mismo tiempo primarios de las decisiones que la zona escolar decide tomar para la mejora escolar.

Ahora bien, toca el turno de revisar cuáles han sido las aristas por las que la supervisora ha tenido que pasar para poder ser considerada como una persona que ejerce con éxito su cargo y profesión. Al igual que con los recomendantes, la supervisora contestó una entrevista para conocer más a fondo los problemas, ventajas y retos a los que se enfrenta en el día a día.

La entrevista da cuenta de los diversos ámbitos del marco comprensivo que plantea Muriillo (2004), tales como contexto, la institución, el aula, posibilidades de desarrollo de los docentes, entre otros. Tomando dichas categorías como elementos que ayudan a fijar parámetros de éxito en el ejercicio de la supervisión de zona.

Así, cuando hablamos de los elementos del contexto de la zona escolar, un primer elemento de análisis fue aquel que tiene que ver con los factores que han llevado a las escuelas a cambiar y al involucramiento del colectivo escolar en la zona en dicha labor; para la supervisora dichos factores son:

El tema de las directoras; tengo dos directoras en mi zona que son nuevas, ingresaron por oposición y eso de alguna manera sí constituye un elemento (ES, P1, p1, 11).

[...] la disposición de los directores que tengo en la zona a mi cargo (ES, P1, p5, 13).

Este elemento también, pues desde luego que favorece (ES, P1, p6, 11).

Desde la perspectiva de la supervisión, los elementos de reciente incorporación constituyen un activo importante para poder generar cambios en los planteles, mientras que quienes no son de reciente incorporación al cargo directivo, son elementos con la disposición necesaria para también llevar a cabo cambios significativos en sus planteles, “las investigaciones resaltan la presen-

cia de comunidades sólidas como una constante en todas aquellas escuelas que, o bien demostraban buenos resultados de aprendizaje, o bien habían conseguido desarrollar procesos de cambio eficaces” (Murillo y Krichesky: 2014, 79).

Aunque las escuelas empiezan a cambiar rumbo a la mejora, también es cierto que el ejercicio propio de la supervisión debe registrar un cambio en ese mismo sentido, o mejor dicho, es desde la supervisión donde se deben de gestar dichos cambios, para que éstos a su vez sean continuados por las escuelas. Algunos factores que la supervisora consideró como claves para el cambio son:

[...] que, en materia de formación, por una u otra situación me he visto muy familiarizada con los temas de organización y gestión (ES, P1, p3, 15).

[...] sí favorece, que, de alguna manera no estás tan en ceros respecto a, no sé, por ejemplo, enfoques organizacionales (ES, P1, p4, 12).

[...] no me he encontrado con situaciones de un director que, de alguna manera, obstaculice las decisiones o acuerdos que se tomen (ES, P2, p3, 12).

[...] también que ya la re zonificación que se hizo, pues ya las zonas escolares, pues no estamos hablando del montonal de escuelas (ES, P2 p4, 12).

[...] estar ahí como dicen, al pie del cañón, y de primera mano estar checando en qué les podemos ayudar a los docentes, esto es también otra cosa que me ayuda (ES, P2, p5, 15).

El elemento de la formación ya había sido identificado líneas arriba, reconociendo de igual manera la importancia de éste, desde una idea muy simple, las escuelas; en este caso la supervisión, no cambiarán si el supervisor mismo no cambia y para que cambie, su preparación desempeña un papel muy importante (Murillo, 2004).

De esta forma resulta también interesante saber cómo es que las escuelas empiezan a asumir los procesos de cambio para la mejora escolar y cuál ha sido la respuesta que las escuelas tienen hacia estos procesos, dado que existen imaginarios ya establecidos o culturas dentro de los planteles que influyen de manera impor-

tante; en primer lugar son los directivos quienes inician con esta labor: “La dirección es un factor fundamental para poner en marcha los procesos de cambio y para su desarrollo y éxito” (Murillo, 2004: 338). Algunas de las impresiones que a este respecto ha tenido la supervisora son las siguientes:

[...] en cuanto a la función de esta nueva postura, del tratamiento de mi trabajo, del ejercicio de mi función un tanto como de sorpresa (ES, P4, p1, 11).

[...] ha sido la sorpresa, pero también yo siento como que ha favorecido la comunicación que anteriormente no se tenía de la supervisión (ES, P4, p3, 12).

[...] pero algunos compañeros docentes que como que se mostraban más resistentes (ES, P4, p8, 11).

[...] me favorece a mí que me gusta esta parte del acercamiento y normal, genuino, natural, sin de veras hacerse como el humilde, no, es parte de (ES, P4, p8, 11).

[...] ha sido buena esta cercanía que yo he tratado de tener con los maestros y con todo el personal en general (ES, P4, p4, 11).

[...] creo que hoy por hoy es menos monárquico, en cuanto al ejercicio de nuestra función (ES, P5, p4, 11).

Esta postura por parte de la supervisión puede también ser considerada como un elemento clave para el éxito en la función, pues esta flexibilidad en cuanto a la postura de quien la ejerce, le ha podido generar una resistencia mucho menor al cambio, tanto en las escuelas con los directivos, como en las escuelas con los docentes, pues como se sabe: “En el análisis de la mayoría de los programas hay coincidencias en señalar la flexibilidad de la organización escolar como un elemento clave” (Murillo, 2004: 339).

Si se continúa analizando qué elementos pueden encontrarse en un supervisor exitoso, desde la lógica de un marco comprensivo de mejora de eficacia escolar (Murillo, 2004), se deben de analizar también algunos elementos que este marco confiere de vital importancia a los factores relacionados con el contexto.

Es de suma importancia conocer a fondo la impresión de la supervisión al respecto, pues

como dicho autor sugiere: “Parece evidente que el contexto educativo influye de manera clara y continua en la mejora escolar” (Murillo, 2004: 345). En este apartado la intención giró en torno a conocer cuáles y cómo son los recursos para la mejora con que cuenta la escuela. De manera puntual la supervisora comentó respecto al grado de autonomía en su función:

[...] yo me siento muy a gusto con éste, con esa dosis en cuanto a mi ejercicio corresponde (ES, P6, p1, 11).

[...] puedo entrar a un grupo sin problema, para mí eso es autonomía, la parte de decir, a ver mi zona requiere esto, un curso sobre algo no, éste, pues voy a ver (ES, P6, p1, 11).

[...] cómo organizo a los maestros para que también capaciten es otra de mis funciones (ES, P6, p1, 15).

[...] entonces para mí esto es autonomía, no necesito, o no he necesitado transgredir alguna cuestión normativa para llevar a cabo alguna situación que sea necesidad de la zona (EES, P6, p4, 13).

La importancia de poner el foco en estos recursos es por la trascendencia que ellos tienen respecto a la cultura de cambio y mejora escolar, luego entonces, la importancia que cobran en el éxito que pueda tener el sujeto de investigación en el desarrollo de su trabajo; para el caso se considera de gran importancia el análisis del grado de autonomía, ya que “La autonomía está relacionada con muchos ámbitos educativos: los objetos (qué enseñar), los medios (cómo enseñar), la organización (que incluye la contratación y despido de personal, la gestión y la administración) y el financiamiento (Murillo, 2004: 347).

Hablando de los recursos económicos con los que cuenta la escuela, es importante destacar que la importancia de su análisis radica en comprender que: “Los esfuerzos de mejora están fuertemente influidos por las condiciones de trabajo favorables tanto para docentes como para los centros mismos” (Murillo, 2004: 347); es en este punto donde las cosas no fueron tan alentadoras, pues a decir de la supervisión:

Sabemos que en cuanto a recursos la autonomía no la tenemos mucho, pero así están las cosas (ES, P6, p5, 14).

Y tampoco me interesa mucho manejar por ahí esa autonomía, esa parte no, creo que hasta ahorita en ese sentido no me puedo quejar (ES, P6, p6, 11).

Esto para mí también es un ejercicio de autonomía, ¿no? A ver qué tengo, tres pesos, con esos tres pesos que sí puedo hacer (ES, P6, p8, 11).

Dos elementos más fueron elementales en este análisis: la estabilidad política que puede o no llegar a tener la zona, y el involucramiento de la comunidad en la misma. En cuanto al primero, se sabe que éste es un factor importante en el tema, ya que esta estabilidad puede favorecer a la mejora escolar como un elemento externo de presión que genere cambios, contar con una estabilidad política siempre es vital en los procesos de cambio (Murillo, 2004). En la zona esto lo percibe la supervisora como:

[...] no puedo decir que haya una presencia política muy significativa, creo que tiene que ver mucho con mi propio perfil (ES, P6, p10, 11).

[...] una de mis directoras es todavía representante sindical; sin embargo, ha sido muy buena en su gestión (ES, P6, p11, 11).

[...] entonces no estamos ahorita con un asunto que nos preocupe, no nos ocupa, pero tampoco nos preocupa, creo que ha sido como lo suficiente, nada más (ES, P6, p11, 15).

Respecto al involucramiento de la comunidad, es importante distinguir que en la zona escolar se cuenta con escuelas de tipo público y privado, por tanto en cada uno de los casos la respuesta de la comunidad es diferente, incluso en las escuelas públicas hay diferencias muy marcadas entre los turnos matutino y vespertino.

En general no puedo establecer un diagnóstico, en el caso de las particulares la participación tiene mucho que ver con su exigencia, un derecho que ellos tienen por estar pagando (ES, P6, p12, 11).

Hay una gran participación, por ejemplo, de lo que es la asociación de padres de familia, la señora presidenta se vino todas las vacaciones aquí a pintar la escuela (ES, P6, p17, 11).

[...] lo que es la Urbana 900 y la 901, la participación ha sido drástica, de casi no participar a participar considerablemente más (ES, P6, p14, 11).

[...] sin embargo en el turno vespertino, la primera reunión que se convocó fueron 30 padres de familia, según el dato de la directora (ES, P6, p14, 115).

La comunidad educativa ha tenido un gran factor de peso para el éxito en la gestión del trabajo de la supervisión; como se sabe, la participación es un elemento que puede garantizar la continuidad y sostenibilidad de los cambios y la visión de mejora. “Mientras que la asistencia nacional o estatal normalmente sientan las bases para la mejora, la colaboración en conjunto de la comunidad educativa influye directamente en los centros” (Murillo, 2004: 347).

Cuando se habla de un caso exitoso, dentro del marco comprensivo que propone Murillo es importante destacar la importancia que tienen en las metas educativas; para el caso en cuestión, las metas que se establecen son, en alguna medida, algo amplias, pues para fijarlas se debe tomar en cuenta hacia dónde quiere ir la zona escolar, pero además hacia dónde quieren ir las escuelas en cada caso en particular.

Esta lógica de diseño de metas u objetivos escolares, que parte de lo general a lo particular, es la más factible (dentro de la lógica que propone el autor), pues: “En principio, si los objetivos educativos del contexto están formulados de una manera amplia, es más fácil para los centros elaborar sus propios objetivos y, con ello, poner en marcha exitosos procesos de mejora” (Murillo, 2004: 348).

Yo enmarcada en estas grandes situaciones [normalidad mínima y prioridades educativas] es como establezco la problemática que va a ser el motor de mi ruta de mejora (ES, P8, p2, 11).

[...] yo tengo un plan de trabajo que atiende de manera diferenciada a cada una de las escuelas (ES, P8, p4, 12).

Otra situación, hablando de metas, es lograr que los niños que no están, aquí en observación de clases les ponemos niños no involucrados; son los niños que están con problemas de exclusión, no propiciados por la escuela (ES, P8, p6, 11).

[...] se trata de crear estrategias en ciertas problemáticas de los niños, ellos [los maestros] van a atender de manera diferenciada y van haciendo evaluaciones (ES, P8, p7, 12).

Es de rescatar dos aspectos en estas apreciaciones que realiza la supervisora en cuanto a las metas escolares. En primer lugar, la importancia que confiere al hecho de que sean los alumnos los directamente beneficiados de estas metas y objetivos, “el centro de una escuela que mejora son los alumnos, no las prácticas de enseñanza, ni el currículo, ni la gestión, que sólo cobran sentido en función del objetivo principal” (Murillo y Krichesky, 2014: 76).

El segundo elemento que llama la atención es la capacidad que da a las escuelas para poder desarrollar metas que atiendan a la generalidad, pero que de manera diferenciada hacen que cada escuela sea un ente independiente y se atienda de acuerdo con sus propias características y problemáticas, “enfatar que las condiciones propias de cada centro deben tenerse muy en cuenta a la hora de diseñar y desarrollar procesos de mejora” (Murillo y Krichesky, 2014: 73).

La conjugación de estos dos elementos logra hacer que la fortaleza de los procesos de mejora sean aún más sólidos, ayudan al éxito de la gestión de la supervisión y se convierten en elementos de transformación tanto para el aula, el centro y en este caso la supervisión. “La investigación sobre eficacia escolar ha aportado claras evidencias de cuáles tienen que ser las características tanto del centro como del aula, que resultan esenciales para el incremento de los resultados del alumnado” (Murillo, 2004: 354).

Para que un proceso de mejora pueda tener éxito, siendo éste analizado desde la lupa que nos brinda el marco comprensivo de la mejora escolar, es indispensable que en la institución escolar, para el caso la supervisión escolar, se cuente con una cultura para la mejora escolar. “La cultura de la mejora se puede considerar como la base de todos los procesos de cambio” (Murillo, 2004: 348). Así, cuando no se logra implementar dicha cultura en el colectivo, los esfuerzos que se realicen al respecto podrán llegar a ser infructuosos, cansados y generar diversos roces o inestabilidad laboral en los planteles escolares; en nuestro caso de estudio pudiera llegar a te-

ner efectos doblemente negativos, tanto en los directivos de la zona como en los docentes que integran el cuerpo académico de las escuelas.

Entonces, tan importante como la investigación sobre los procesos de mejora resulta ser el conocimiento acerca de la cultura de mejora y, aunque no es objeto de estudio de esta investigación los factores que pueden constituir esta cultura, sí resulta de vital importancia conocer cómo o en qué grado la supervisión escolar dispone de ella, el efecto que causa en el aprendizaje de los alumnos o cuáles han sido las resistencias cuando se trata de poner en marcha algún proceso de mejora.

La supervisora escolar, al ser entrevistada, refiere elementos muy puntuales al respecto, básicamente nos habla de tres puntos, desde su experiencia, como ejemplos de lo que ha vivido cuando pone en marcha algún proceso de mejora; en primer lugar refiere:

[...] pues podría hacer referencia, de manera muy concreta a la situación que derivó del Consejo; ha habido una retroalimentación, el origen puede ser de una situación que te puedo hablar como exitosa muy concreta, pero que exitosa al fin. Ha sido la retroalimentación de las experiencias que viven y comparten los directores aquí en el Consejo Técnico (ES, P12, p1, I1).

[...] la incorporación, valga la investigación, de experiencias exitosas, trasladadas o impartidas en otros centros, es algo que en la zona se está dando y a mí me parece satisfactorio (ES, P12, p4, I4).

Estos dos ejemplos dan cuenta de cómo el compartir las experiencias de los directivos ha resultado un elemento que genera cohesión en la zona, genera apertura a ideas nuevas, fomenta la cultura de la que ya hablábamos y, sobre todo, surge de la experiencia entre pares, de fomentar el cambio como una constante a través de trasladar experiencias exitosas entre directivos y no como un elemento de imposición de la autoridad inmediata.

Entonces creo que la mejora va de eso, sin innovación no hay mejora y para innovar tienes que cambiar, pero cambiar muy intencionadamente y en esa intencionalidad debe haber mucho de imaginación, mucho de creatividad (ES, P12, p5, I1).

Desde luego que cada centro escolar tiene sus propias condiciones, sus propias estrategias y sus propias prioridades, que además deben responder a las que la misma zona escolar tenga ya definidas, pero como se aprecia en la respuesta anterior, y en los dos ejemplos previos, para la supervisión escolar ha resultado como una estrategia de éxito permitir este intercambio de ideas, fomentar creatividad entre los directivos, pues si bien alguna experiencia puede resultar atractiva para tomarla de un centro a otro, también es cierto que los directivos deben imaginar cómo habrán de adecuarla a sus propias necesidades y características.

Sin atreverse a señalar cómo estos elementos son los pilares o los únicos que generan y mantienen una cultura de cambio en la supervisión escolar, sí se puede apreciar que son estrategias que van fomentando la implantación de la cultura de cambio, así como su constante renovación, actualización y vigencia.

Aquí puede hablarse, de una forma clara de un ejercicio exitoso por parte de la supervisión escolar, de una estrategia que le ha significado un logro como supervisora y que le permite dar seguimiento a las estrategias que va planteando, permite y fomenta la innovación de los directivos y los mueve a ver el cambio, no como una alternativa que puede o no ser adoptada, sino como un estilo de dirección en el que se debe trabajar en el día a día.

Siguiendo en esta misma línea de ideas, tocó el turno de cómo se lleva a cabo desde el Consejo Técnico Escolar la implementación de un plan de mejora; elementos como el diseño, la ejecución o la evaluación fueron descritos en este apartado, con la intención de conocer el impulso que desde este espacio colectivo de trabajo se da a los proyectos de mejora y cambio escolar.

[...] se hace un diagnóstico, se empata con lo que veníamos arrastrando el año anterior y entonces es como de ahí se desprenden los objetivos, las acciones, las actividades, las tareas y demás a las que se les va dando seguimiento durante todo el año escolar (ES, P8, p5, I3).

Esta descripción responde al trabajo que de la zona va a las escuelas, podría decirse que es el trabajo que la supervisión escolar impulsa hacia

los planteles que integran su demarcación de trabajo; sin embargo, la supervisora escolar también colabora en los llamados Consejos Técnicos de Sector y su colaboración ahí es de la siguiente manera:

[...] la jefa de sector me pidió que, por efecto de mi formación, la acompañara a la preparación de los Consejos Técnicos; yo le platiqué un poquito del enfoque que yo tenía y que incluso en algunas cosas yo discrepo de lo que marca la ruta de mejora (ES, P16, p3, l2).

[...] ella me invitó a participar en todo lo que fue el ciclo escolar pasado a la preparación de los cursos estatales, entonces yo iba al estatal, al de sector que me tocaba, así como a darlo, con el apoyo de ella, claro, ver mi zona y luego checar mis escuelas (ES, P16, p3, l2).

Este tipo de colaboraciones por parte de la supervisora escolar dejan ver, una vez más, la importancia de su estrategia de compartir experiencias exitosas, lo cual pone de manifiesto que no sólo la propicia entre sus directivos, sino que, además, ella misma la hace parte de su práctica y la lleva a sus colegas. “Esto significa que va a participar en actividades de formación y en colaborar con otros profesores cada vez que los esfuerzos de mejora requieran este tipo de colaboración” (Murillo, 2004: 350).

Estas colaboraciones también se extienden a universidades y otros centros de formación de maestros, pues es claro que un docente que está implicado en procesos de mejora pueda continuar aprendiendo (Murillo, 2004) o, en su caso, enseñando cómo es posible instalar estos procesos en otros centros y contextos. En el caso en particular de esta supervisora sus colaboraciones son:

En ISIDM [Instituto Superior de Investigación y Docencia del Magisterio] están preparando unos diplomados para los supervisores, y estábamos platicando de la necesidad de que me incorporara a dar un curso (ES, P16, p4, l2).

En ITESO [Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente] junto con el maestro doctor Miguel Bazdresch, estamos viendo que lo apoyara en la parte del diseño del diplomado para ATP [asesores técnicos pedagógicos] (ES, P16, p7, l1).

Pero el considerar a una supervisora escolar como exitosa implica un constante aprendizaje de las experiencias, un análisis de las estrategias implementadas, un constante ir y venir en el trabajo diario para poder ir construyendo un andamiaje de conocimientos que permitan llevar a buen puerto la función encomendada; desde luego que no todas las acciones son siempre buenas o siempre malas. La historia de este conocimiento la detalla de la siguiente manera:

[...] hay unas estrategias muy complejas de la forma en que ellos [los directores] estaban implementando sus acciones para la mejora en cada uno de sus centros; un director dijo: “yo copié lo que compartió la directora, lo llevé a cabo en mi escuela y la verdad me funcionó muy bien” (ES, P12, p3, l7).

El estar asumiendo, buscando, copiando o como le quieras llamar, estrategias diferentes, para ver si esto me funciona o no, a un docente le cuesta (ES, P12, p7, l1).

Una vez más, el elemento de compartir y retroalimentar queda manifiesto en las experiencias y aprendizajes de la supervisora, en la experiencia propia; su éxito se basa en hacer de las buenas prácticas una constante en su zona escolar, vencer los prejuicios de los directivos en aras de mejorar el aprendizaje de sus alumnos, de manera natural, sin imposiciones, ha sido en esta zona una parte trascendental en el trabajo diario, pero no lo es todo.

[...] que la innovación se traduce en pequeños detalles que dan cuenta o en las pequeñas evidencias que dan cuenta que se cambió, pero para mejorar (ES, P12, p8, l5).

[...] pero el empuje está también en que cada escuela aprenda, la retroalimentación que se da aquí en los Consejos, que nos sirva para eso (ES, P13, p2, l5).

Sin lugar a duda, lograr que las escuelas se transformen en centros que innovan y que aprenden es una tarea compleja, para lo cual primero se requiere tener una uniformidad de criterios, caminar todos en el mismo sentido y con la misma idea. “Los centros que consideran que tanto ellos como sus procedimientos educativos son

meramente estáticos y no tienen buena disposición para reflexionar sobre su situación, no son muy dados a comenzar un proceso de mejora” (Murillo, 2004: 349).

Esta aseveración lleva implícito que, para que se considere como exitosa a una persona que ejerce la tarea educativa, tendrá por fuerza que, primero romper, en los casos que sea necesario, esa estática, para inmediatamente después generar elementos que le lleven a tener una visión compartida respecto a los procesos de mejora, visión sin la cual los esfuerzos no sólo serían en vano, sino que además implicarán la respectiva dosis de desgaste emocional, laboral e intelectual. La pregunta obligada es: ¿esta visión se da en la zona escolar motivo de la investigación?

“Sí, claro que la hay. Claro que cada uno, con su respectiva autonomía, porque aquí no trato de forzar nada; pero sí estoy muy al pendiente de la unificación de criterios” (ES, P13, p1, 11).

Desde la perspectiva de quien ejerce el cargo de la supervisión escolar esta visión compartida es un hecho, moneda corriente por llamarlo de algún modo, lo que viene a facilitar el desarrollo de planes, estrategias y proyectos para la mejora; sin embargo, existe también el tema de generar instituciones que aprendan, que lleven en sí mismas este ADN de la mejora; y si hablamos de éxito en una supervisión escolar, el generar estos procesos también debe ser parte de lo que le distinga.

En líneas previas la supervisora escolar mencionaba que se debía propiciar esta circunstancia (la de escuelas que aprenden) como un elemento clave para que se lleven a cabo los procesos de mejora; el empuje, mencionaba ella, debería de estar ahí, pero ¿qué es lo que una escuela que aprende es? ¿Qué significa esto? ¿Cuáles son las gestiones que habría que hacer o mantener para que esto suceda? Desde la concepción de la supervisora escolar:

[...] tiene que ver con esta situación, yo lo entiendo aparejado con Peter Chance, esta situación que primero se den cuenta, pero de manera real, de sus propias necesidades, o sea, que prevalezca un ejercicio de liderazgo más que transaccional, transformacional (ES, P14, p1, 11).

Ésta es la idea que nuestro sujeto de investigación muestra respecto a lo que es una escuela que aprende; como se ve, su idea va de la mano del tipo de liderazgo que una escuela debe tener y de la forma en que debe de reconocer sus limitantes y necesidades.

“Gestionar es hacer que las cosas sucedan con un fin concreto, entonces ellos mismos, los personajes, los actores en cada centro educativo, nos haríamos cargo de lo que podemos hacer” (ES, P14, p2, 13).

La gestión es un elemento indisoluble a la generación de procesos de cambio y mejora escolar, la supervisión escolar considera que es indispensable involucrar con más fuerza a los propios centros escolares en la concepción de cuáles son los problemas que les aquejan y en la forma de resolverlos dentro de sus posibilidades, generar centros más dinámicos y con más idea de hacia dónde deben caminar. “Los centros que se consideran más dinámicos y que aceptan los cambios como algo habitual muestran más características de organización educativa y sentirán la necesidad de mejorar con mayor rapidez” (Murillo, 2004: 349).

Hasta aquí se ha podido observar cómo, desde el ejercicio de la supervisión en una zona escolar, se puede lograr instituir el cambio para la mejora escolar, cómo se pueden ir logrando rescatar elementos que hablan no sólo de cómo se lleva a cabo dicho proceso, sino que también de cómo con la consecución de estos logros se puede identificar en un supervisor escolar su labor como exitosa, pues mucho del éxito de esta labor radica precisamente en ver cómo, quien ejerce dicho cargo, ha logrado hacer que su colectivo tenga una apropiación de esta labor, no sólo en la labor del supervisor escolar, sino también en su trabajo cotidiano.

La propiedad se dará con mayor frecuencia en los planteles que son capaces de influir o definir por completo el núcleo o el tipo de mejora al que se va a comprometer; resulta difícil lograrla cuando no se siente la necesidad de comenzar y continuar la mejora (Murillo, 2004: 350).

La ejecución de un plan de transformación, de cambio escolar para la mejora y aprendizaje de los niños, debe de contar con una idea integral

de todo aquello que en el centro escolar, o en esta ocasión la supervisión escolar, conlleva; un elemento clave es la preparación que se brinde a los docentes, su estabilidad laboral; en una primera instancia es importante conocer cómo es que este desarrollo profesional se registra en los docentes de la zona.

El primer ejercicio al respecto que se hizo fue “desde luego yo me acerco más con los directores”, está como más establecido ahí el acercamiento con los directores; fue genuinamente preguntarles, en sus escuelas, en materia de preparación para sus maestros, de necesidades para un mayor ejercicio docente:

¿Qué creían ellos? (ES, P16, p2, 11).

[...] por ejemplo una escuela habla más de temas como organización y gestión (ES, P15, p3, 14).

[...] luego había algunas situaciones que también necesitaban más, fue precisamente cuando surgió la necesidad de estos niños con Asperger (ES, P15, p3, 15).

Entonces sí, ya en lo personal y debido a esos cursos han ido surgiendo otras cosas (ES, P15, p6, 11).

Como se puede apreciar, dentro de la zona escolar existe una gran preocupación por la preparación constante de sus docentes, atendiendo a las particularidades de cada plantel educativo, todo ello con la idea de que se pueda dar un mejor servicio educativo. El planteamiento resulta sencillo, no se puede exigir que se implante un proceso de mejora si no se atiende a las necesidades de preparación de los docentes, las escuelas cambian en la medida que sus docentes puedan cambiar y ese cambio sólo es posible si los docentes están preparados (Murillo, 2004).

Los procesos de cambio y mejora no nacen solos, deben tener un fuerte compromiso para que puedan ver la luz; en la medida que las personas se sienten comprometidas con ellos tienen una mayor efectividad y éxito; en esencia, es el compromiso personal el que lleva a buen puerto los esfuerzos emprendidos; dicho de otra forma, es el compromiso que las personas (para el caso la supervisora escolar) sienten hacia este trabajo que habrá de desarrollarse el que marca la viabi-

lidad. La forma en que se vive este compromiso es definitiva.

Una de mis funciones es estar al pendiente de que la zona suba de nivel; es mi zona la que debe de estar dando mejores resultados (ES, P13, p2, 11).

Y que la mejora se ha quedado instaurada por cierto tiempo de duración, tienen fecha de caducidad; una situación tal vez muy específica; pero sí he sido parte de esos grandes cambios (ES, P12, p9, 110).

El trabajo de la supervisora escolar, en este aspecto, se ocupa de mejorar los niveles de aprendizaje de los alumnos, considera a su demarcación de trabajo, así como a las escuelas que la comprenden, como propias y por tanto se considera responsable de lo que ahí sucede; pero además comprende que los procesos no son estáticos, en un momento se atiende alguna situación puntual, pero cuando ésta ha sido superada hay que voltear a ver otra y enfrentarla. “Todos los procesos de cambio escolar eficaces comparten un mismo rasgo en común: un o una líder que promueve y sostiene una cultura de aprendizaje y mejora continua en su centro” (Murillo y Krichesky, 2016: 84).

Entonces, si existe por parte de la supervisión escolar un fuerte compromiso para implantar la mejora de las escuelas, lo inmediato en saber es qué tipo de liderazgo se ejerce en la zona, qué percepción se tiene al respecto desde quien lleva a cabo la función.

[...] desde hace muchísimo tiempo atrás, siempre se ha deseado que un supervisor también ejerza un liderazgo pedagógico (ES, P11, p2, 16).

[...] tampoco soy “todóloga” en temas de didáctica, de pedagogía, de eso; creo que sí puedo hacer más por ahí (ES, P11, p3, 13).

De acuerdo con la literatura, este tipo de liderazgo podría tipificarse como un liderazgo focalizado en el aprendizaje, pues a saber:

Este tipo de liderazgo se posa sobre cinco principios fundamentales para su desarrollo en la práctica: centrarse en el aprendizaje como prioridad de la institución educativa, crear condiciones favorables para su

desarrollo, promover un diálogo fructífero sobre las prácticas de liderazgo y su impacto en el aprendizaje, compartir y distribuir el liderazgo, y difundir la responsabilidad compartida en los resultados académicos (Macbeath y Townsend, 2011, citados en Murillo y Krichesky, 2014).

El papel que adquiere este tipo de liderazgo en la zona escolar es un elemento clave para que no sólo los proyectos de mejora escolar puedan ser efectuados de manera correcta, es también en la práctica un elemento de éxito en la función misma de la supervisión escolar, pues es sabido que cuando no se permite tener un liderazgo fuerte, que dinamice el trabajo o si quien ejerce el liderazgo muestra actitudes de autoritarismo, será muy difícil encontrar un liderazgo para generar el cambio (Murillo, 2014).

El éxito en los procesos de mejora depende también, en gran medida, de los recursos humanos de los que se dispone, de la seguridad de tener un cuerpo docente que pueda dar continuidad a los esfuerzos, que se sientan parte de las soluciones, pero que además tengan la certeza de saber que su trabajo puede tener una sostenibilidad; vamos, que se tenga una estabilidad laboral garantizada que les permita compenetrarse y adquirir un mayor compromiso.

“Sí, porque fijate que cuesta hacerlo nuestro, interiorizar, genuinamente no a manera de simulación, un proyecto como parte de un equipo” (ES, P18, p3, l4).

La importancia de este elemento en la estrategia de trabajo de la supervisión escolar es vital; como se aprecia en la declaración previa, tener en el cuerpo docente esta garantía de continuidad laboral ayuda a un mayor nivel de integración, para con el plantel tanto como para los objetivos más generales de la supervisión, el compromiso no es efímero, por el contrario, se vuelve una forma de llevar a cabo el trabajo. “Resulta poco eficaz e incluso inútil comenzar un proceso de transformación cuando la continuidad de estos esfuerzos está en juego por la renovación de los docentes” (Murillo, 2004: 351).

Ahora bien, si se tiene un compromiso por parte de la supervisión, si se cuenta con un liderazgo que se enfoca en los aprendizajes, si hay una estabilidad docente que garantice que se pueden emprender estrategias de mediano y

largo plazos, resulta importante saber cómo es que se lleva a cabo la determinación de las necesidades que habrá de atenderse. ¿Qué es aquello que detona cómo se inicia el proceso de mejora?

[...] sabemos que el mejor ejercicio para estos efectos es que se parta de necesidades reales (ES, P19, p1, l1).

[...] pero a nivel fino, a nivel de lo que los niños y maestros de verdad están necesitando, no es más que la propia escuela la que puede, incluso a nosotros aquí como supervisión, darnos la pauta (ES, P19, p2, l2).

Lo que hacemos nosotros es favorecer un buen diagnóstico (ES, P19, p3, l1).

Tres elementos llaman la atención de las afirmaciones de la supervisión escolar: el primero es aquel que tiene que ver con que las estrategias parten de las necesidades reales de la escuela; el segundo es que son los mismos planteles los que marcan la pauta para el desarrollo de los trabajos en la supervisión escolar, hay un inicio claramente definido, que van en congruencia con otros elementos antes analizados (la autonomía escolar, el liderazgo que se ejerce, el compromiso con la mejora, el trabajo colaborativo, entre otros). “El ciclo de proceso de mejora comienza con una fase de necesidad de valoración. Antes que un centro educativo pueda comenzar a mejorar, debe aclarar, en primer lugar, por qué se requiere una mejora y en qué situación comienza el centro” (Murillo, 2004: 351).

Este análisis de la realidad de cada centro escolar es en sí mismo un buen inicio, pues implica que hay una flexibilidad con lo que cada uno de los centros educativos que integran la zona de la supervisión necesita atender, es un traje a la medida de cada escuela, de cada contexto, de cada necesidad; pero que sin dejar de respetar esta autonomía, abona a uno más general.

Así es como se llega al tercer elemento que llama la atención respecto a la postura de la supervisión escolar en este tema, y es aquel que tiene que ver con la elaboración del diagnóstico, trabajo que esencialmente es el cierre de las valoraciones que dan las escuelas en lo que se refiere a las necesidades más apremiantes que deben ser atendidas; llama la atención no por el hecho mismo de crear un diagnóstico, sino por

el hecho de la postura que adopta la supervisora escolar en su elaboración. “Esa valoración puede ser realizada por parte de representantes del plantel (autodiagnóstico, autovaloración) como por agentes externos tales como la inspección u otros expertos” (Murillo, 2004: 352).

Lo realmente interesante es que la supervisión escolar pasa de ser la autoridad inmediata de los directivos, a convertirse en una facilitadora para el trabajo de los directivos; no impone, no les diseña desde el escritorio; por el contrario, ayuda, orienta y asesora en esta labor, se fija como un ente que más allá de saber todas las respuestas, las busca con su colectivo.

Cuando se ha terminado con la etapa de elaboración del diagnóstico, la zona procede a la elaboración los objetivos que han de seguir en su proceso de mejora, es en este momento que se debe de llevar a cabo una descripción detallada de los mismos para saber qué es lo que se pretende lograr y cómo es que se quiere llegar a lograrlo. “La siguiente fase se refiere a la descripción detallada de los objetivos que el centro educativo quiere alcanzar en el proceso de mejora” (Murillo, 2004: 352). En voz de la supervisora escolar, este elemento se logra de la siguiente manera:

Pues es que van en congruencia con eso, no se puede estar fuera de lo que se detecta en la parte diagnóstica; después del diagnóstico hay una situación que tiene que ver con la planeación (ES, P23, p1, 11).

Entonces, una vez que más o menos tenemos el pulso de dónde estamos parados, de ahí se derivan, concretamente, la atención de cuál problemática es la que voy a estar ahí focalizando y que parta de necesidades reales (ES, P23, p2, 11).

Pero también: “En un programa de mejora de la eficacia escolar los objetivos deben describirse en función del rendimiento de los estudiantes o referirse a las características del centro o del profesorado” (Murillo, 2004: 352). Y en este sentido la supervisión escolar trabajó bajo las siguientes dos premisas:

Entonces tenemos, previo al Consejo Técnico, que analizar con cada una de las escuelas, en los rubros de Español y Matemáticas, para ver juntamente con los

directores y ver qué se va a hacer al respecto (ES, P23, p6, 13).

[...] también hay que reaccionar respecto a los resultados e incorporarlos como parte de la ruta de mejora (ES, P23, p4, 2).

Cuando la zona ya ha terminado con la definición de sus objetivos, comienza entonces con la planificación de las actividades concretas de mejora, la asignación de tiempo para cada una de ellas, así como la secuencia y la programación de éstas es la siguiente fase en esta labor (Murillo, 2004).

Derivado de las problemáticas (ES, P24, p1, 11).

En todas las escuelas se hace, ellos van viendo el avance por los instrumentos, las evaluaciones que se van haciendo y se dan cuenta del logro que se ha tenido (ES, P24, p5, 11).

Por ejemplo, mayor cercanía con los grupos; finalmente, como te digo e insisto, son los alumnos y el desempeño docente los que van a hablar del ejercicio de la supervisión (ES, P26, p3, 11).

De lo antes expuesto se pueden desprender tres elementos: primero, que para esta supervisión escolar las problemáticas no sólo determinan los objetivos, sino la forma de abordar dichos objetivos, la forma en que las actividades serán llevadas a cabo y los grados de prioridad que habrán de tener. El segundo elemento tiene que ver con las estrategias que habrán de efectuarse; como se aprecia en la declaración de la supervisora, ésta se da a partir de los elementos de evaluación con que cuentan las escuelas, mismos que les permiten ver el grado de avance de cada una de ellas, así como su efectividad.

Por último, el tercer elemento es aquel que nos habla de la forma de comunicar los resultados, que para el caso considera la cercanía con los grupos que comprenden la supervisión escolar, entendida ésta como cercanía tanto con los alumnos y la constante observación de su logro, como con los docentes y los elementos que requieren para el cumplimiento de su labor educativa.

Para que el proceso de mejora pueda instaurarse es indispensable la etapa de la ejecución (para algunos autores la más importante), que es

donde se llevan a la práctica todos los esfuerzos anteriores. “La fase de ejecución es la continuación directa de la planeación, y puede influir en futuras actividades de planificación cuando el desarrollo sigue un curso distinto al esperado” (Murillo, 2004: 353).

Siguiendo esta propuesta, es indispensable que la ejecución, además de ser el momento de poner en práctica, sirva también como un elemento de apoyo y retroalimentación, para de la experiencia presente tomar aprendizajes para mejoras futuras, o como lo interpreta la supervisión:

“Debe ser un proceso emergente que no termina, que nos brinda esta bondad de este ir y venir, siempre y cuando sea sistemático” (ES, P25, p1, 11).

Y una buena ejecución del programa requiere del involucramiento de un mayor número de personas en el mismo, gente que esté más comprometida y dispuesta a llevarlo a cabo y a conseguir los objetivos inicialmente trazados; para estos esfuerzos el profesorado desempeña un papel de vital importancia (Murillo, 2004).

Sí, mayor acercamiento, a lo mejor más congruencia y más cuidado con las solicitudes de los directores, la verdad es que la situación de los directores es donde más carga laboral hay (ES, P26, p6, 11).

[...] entonces también dentro de mis posibilidades o de mi quehacer es la idea de tratar de quitarles, un poco en la medida de lo posible, pues esa carga no, que entiendan, como yo estoy pidiendo, atender lo programado, que ellos también tengan esa parte (ES, P26, p6, 15).

Para la supervisora escolar, los directivos son los primeros elementos en los que debe fijar su atención para llevar a cabo un proceso de mejora, son los personajes que habrán de convencer al cuerpo docente de la bondad de llevar este esfuerzo extra, y quienes al fin y al cabo lo aterrizan en las aulas; desde su apreciación son los directivos no sólo los que primero deberán de conocer y compartir el proyecto, sino también aquellos a quienes se deberá brindar una mayor atención y apoyo en el cumplimiento de sus actividades.

Al utilizar la propuesta de Murillo (2004) respecto a un marco comprensivo de la mejora para la eficacia escolar, como punto de partida para

determinar qué hace a un docente exitoso, respecto de las prácticas de otro, es importante resaltar que en la etapa de ejecución de este marco, la reflexión y retroalimentación que brinda da pie a suponer que la mejora no es estática, sino que se da mediante ciclos constantes de mejora.

Definitivamente, en el ciclo escolar pasado, yo creo que tengo que ser humilde y reconocer que hubo muchas carencias (ES, P26, p1, 11).

Entonces el ciclo escolar pasado me dejó satisfacciones, sí, pero también me brindó elementos en materia de información respecto a lo que yo necesito potenciar en mi desempeño en este año (ES, P26, p2, 11).

Lo anterior va en concordancia con la propuesta señalada, pues para la supervisión escolar los logros anteriores no pueden considerarse como absolutos; si bien es cierto fueron un buen inicio, también considera que se debe mejorar en otros aspectos, pero a la vez ve en este proceso una herramienta que le ayuda a identificar nuevas áreas de mejora. “El centro docente valora si se han conseguido, adecuadamente, los objetivos mediante procedimientos de autoevaluación” (Murillo, 2004: 353).

En la consecución de estos logros y de acuerdo con la autoevaluación, es importante que exista una evidencia, respecto a un tiempo determinado, del avance de los objetivos, entendiendo que se debe de cruzar por etapas en cada uno de ellos para llegar a buen fin; la supervisión escolar realiza este trabajo mediante tres acciones puntuales.

[...] yo voy a puntualizar mucho en esta cuestión de dar un seguimiento sistemático (ES, P27, p2, 11).

[...] ellos en su bitácora, tienen obligación de llevar una bitácora, donde se da seguimiento al avance, precisamente de estos objetivos (ES, P27, p3, 13).

Hay acciones, más bien actividades, que se plantean para un mes, hay situaciones hasta el final del año, por la misma naturaleza del propósito, entonces es así como se atienden (ES, P27, p4, 11).

De acuerdo con las afirmaciones antes descritas por la supervisión, se puede decir que la sistema-

tización del seguimiento, el registro de los avances y la programación de actividades en diferentes momentos, son en esencia las acciones que se llevan a cabo para dar cuenta del logro de los objetivos en tiempos determinados, o bien ser considerados como objetivos intermedios que ayudan a la consecución de un objetivo mayor.

La última parte de la entrevista tuvo que ver con conocer aquellos aspectos que se vinculan directamente con las características propias de la zona escolar para incrementar el desarrollo de los docentes en beneficio de los alumnos. Aquí se abordaron temas respecto al liderazgo que se ejerce en la zona, cohesión entre los docentes y oportunidades de aprendizaje de éstos, entre otros.

En primer término, hablar de liderazgo es un elemento que trasciende en todo proceso de mejora y que va de la mano con considerar que un docente (para el caso un supervisor escolar) pueda ser considerado como un elemento de éxito en su práctica; pero desde el ejercicio personal de la responsabilidad, ser consciente del tipo de liderazgo que se lleva a cabo es una labor de introspección interesante; más aún describirlo.

Pues yo creo que aquél, con o sin la persona que en su momento represente la cabeza visible, la institución funciona bien (ES, P30, p2, I1).

[...] volviendo a la organización que aprende, la escuela ya está dando cuenta de las necesidades, ya está encaminada a entenderlas y no necesita que esté ahí alguien (ES, P30, p2, I2).

Para la supervisión escolar el liderazgo cobra fuerza en la medida que auxilia a las escuelas, dejando en ellas la libertad de hacer o tomar las medidas que considera adecuadas para la institución, promueve un ejercicio de autonomía en las escuelas y fomenta un trabajo de colaboración, que se da de manera natural ante un proceso continuo; “todos los procesos de cambio eficaces comparten un mismo rasgo en común: un o una líder que promueve y sostiene una cultura de aprendizaje y mejora continua en su centro”.

Sin embargo, todos los esfuerzos que el liderazgo requiere para la construcción de procesos de mejora educativos, por ende, para la consideración de un trabajo de supervisión escolar exitoso,

es indispensable que tanto docentes como directivos estén comprometidos con dichos proyectos, que su nivel de apropiación de éstos genere una cohesión entre el cuerpo docente producto de un real y efectivo trabajo de consenso.

Este trabajo de consenso, el que genera que se llegue a la cohesión, tiene lugar en los Consejos Técnicos Escolares, espacio, que entre otras cosas, da la oportunidad de trabajo colegiado y al establecimiento de los procesos de mejora; el trabajo aquí se vuelve medular, se conjugan, además de lo ya mencionado, visiones compartidas respecto a los objetivos; “La existencia de una visión compartida por parte de la comunidad escolar sobre el para qué de la educación deja claro cuáles son los valores que se promueven o se cuestionan” (Murillo, 2004: 349).

[...] parte de las situaciones éstas del inicio, que tenían que ver con los elementos que estuvieran aquí, una de las intenciones es ir trabajando, porque sólo estamos en eso, en camino a favorecer más identidad en la zona (ES, P31, p1, I1).

Como se ve, la supervisión escolar trabaja en generar una identidad en su cuerpo docente que vaya encaminada a lograr una cohesión de largo plazo, en donde los directivos y docentes se vean a sí mismos como elementos que aportan a la mejora.

Este compromiso lleva consigo el compartir visiones y objetivos en la zona escolar. Desde la experiencia de la supervisora, conseguir esto pasa por dos momentos clave:

[...] me di cuenta de lo capitalizables que pueden ser las experiencias (ES, P31, p3, I3).

O sea, si mi personal está contento, está atendido, pues es aparte la tendencia del nuevo modelo; aprovechando esto, es más humanista (ES, P31, p5, I1).

El trato más personalizado, el tomar en cuenta las experiencias de los directivos y dar una atención que no se centre en lo rígido de la norma, sino en la comprensión del factor humano, son los elementos que han ayudado a que estas dos labores (la cohesión y la visión compartida) puedan darse.

Así se llega, en la entrevista a la supervisora escolar, al análisis del contexto; se cuestiona aquí cómo es que se entiende el factor de influencia que tiene el entorno escolar respecto a los procesos de mejora y el grado de importancia que éste adquiera para tener una gestión exitosa, pues “La investigación ha evidenciado que la mejora de la escuela no se puede estudiar separándola de su contexto educativo” (Murillo, 2004: 344).

[...] tiene que ver con la Urbana 900; se ven afectados por el contexto muy inmediato y que no es nada más la parte física, sino que eso también impacta, porque son las familias, que son la comunidad educativa, son los mismos que viven ahí cerca y en los cuales persisten muchos problemas de pandillerismo, de cuestiones culturales negativas, pero ya muy arraigadas. Que, en teoría, históricamente, y actualmente también, la escuela debe ser la encargada de paliar este tipo de problemas (ES, P37 p1, l2).

[...] claro que impacta, sí impacta muchísimo, hasta para el trato con un padre de familia, cómo le vas a hablar a un padre de mala conducta, si sabes que ese señor anda en situaciones que te pueden afectar, afectar gravemente, no cualquier cosa (ES, P37, p4, l1).

Se puede apreciar que el contexto, obvio sea dicho, el entorno escolar influye sobre los estudiantes para que adquiera aún mayor relevancia cuando se dice que el caso de estudio es considerado de éxito, ya que: “La implicación con la comunidad puede pensarse entonces como un factor que acompaña los procesos de mejora escolar para lograr un cambio genuino, duradero y sostenible” (Murillo y Krichesky, 2014: 83).

Con una comunidad adversa, con maestros comprometidos, con alumnos desatendidos por los padres, con una supervisión escolar nueva en el ejercicio y directivos en la misma circunstancia, con un gran número de docentes también de reciente incorporación y otro tanto reacios al cambio, pero a la vez con directivos que reconocen un buen ejercicio en la labor de la supervisora, justo es revisar cómo lleva la función la supervisión objeto de estudio para que pueda ser considerada como exitosa.

De tal modo que es como se llega al último análisis de los elementos recogidos en el campo de investigación; primero se ha visto la impresión

de los recomendantes en cuanto a la supervisión escolar, vía entrevistas; después se desmenuzó el trabajo de la supervisora desde su propia óptica, mediante entrevista de profundidad; ahora toca el turno al análisis de la práctica educativa de la supervisión escolar.

A continuación se detallan elementos recogidos en la observación del trabajo del sujeto de estudio, un seguimiento de la práctica mediante anotaciones de diario de campo de diversos momentos del quehacer cotidiano, cuidando en todo momento no centrarse sólo en una actividad (se tomó nota de los Consejos Técnicos de sector, de zona en un par de ocasiones y seguimiento a alumnos).

Cabe aclarar que la idea de este seguimiento nunca fue hacer una auditoría entre lo expresado y lo hecho, no, por el contrario, el foco de revisión se centró en ver cómo se lleva a cabo el trabajo, cómo este trabajo puede cambiar, puede de repente moverse de acuerdo con lo que se enfrenta en el día a día, vamos, qué es lo que enfrenta en el ejercicio cotidiano, en el cara a cara y, precisamente, cómo lo planteado en origen debe corregirse, adaptarse y al final de cuentas abonar a la mejora.

Este ejercicio se concentró en una matriz de análisis que brinda la oportunidad de ver, por un lado, las acciones que realizan tanto la supervisora escolar como la parte con la que trabaja (según sea el caso) y su contexto inmediato, al mismo tiempo que se puede apreciar un análisis de dichas acciones y las interacciones que se generan.

Es importante destacar que en el cuadro que a continuación se presenta se agrupan todas las sesiones de seguimiento a la práctica de la supervisión escolar, especificando el tipo de actividad a la que se le dio seguimiento, con la idea de mostrar en un solo mosaico las diversas actividades a las que se tuvo acceso en la investigación.

*Marco comprensivo.* En el marco de la investigación denominada “Estudio y seguimiento de la práctica en educación básica a partir del ingreso y la promoción docente 2014-2015” se llevó a cabo la investigación mediante una metodología de estudio de casos múltiples en cuya primera etapa descriptiva se recuperan los significados, la práctica, las estrategias y las evidencias de éxito, tomando siempre en cuenta a la institución

donde el sujeto de investigación labora, su contexto inmediato y la delimitación del sistema.

Los instrumentos utilizados para el trabajo de campo son el registro de observación, el diario de campo, el guión de las entrevistas y el portafolio de evidencias.

Para llevar a cabo esta tarea se tomó como referente teórico el *Marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar* de Javier Murillo Torrecillas. Dicho marco hace referencia a la importancia de los factores contextuales, institucionales y áulicos que posibilitan los cambios en la mejora escolar dentro de una institución. Enseguida se presenta la caracterización del caso y los respectivos hallazgos.

*Factores contextuales externos.* En este apartado se presentan los hallazgos de la primera entrevista relacionada con el contexto. A través de este ejercicio el sujeto de investigación aporta su percepción, experiencia y conocimientos sobre los factores que motivan su práctica. A continuación se presentan los hallazgos relacionados con el contexto, organizados a través de los tres conceptos que refiere Javier Murillo en su marco comprensivo de mejora de la eficiencia escolar que impulsan a la escuela a cambiar: La presión externa, los recursos para la mejora y las metas educativas.

*Presión externa.* Existen fuerzas que desde el exterior ejercen presión y cuyo propósito es generar cambios en las instituciones educativas para mejorar el servicio que ofrecen. “Esta presión es concebida como un estímulo positivo si los centros son capaces de mejorar por sí solos o cuando reciben el apoyo suficiente como para lograrlo. No obstante, la presión también puede ser negativa para aquellos que no son capaces de conseguirlo” (Murillo, 2004: 345).

El sistema educativo en México ha venido experimentando transformaciones en las últimas décadas, con la intención de responder a las necesidades sociales y al tipo de educación que demanda la formación de nuevas generaciones de alumnos, capaces de enfrentar su cotidianidad con solvencia.

La Reforma Educativa es consecuencia de una presión social global que organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO han venido señalando como apremiante en virtud de la

importancia de combatir, a través de la educación, grandes problemas sociales como la pobreza, la desigualdad y la criminalidad. El *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, publicado en el año 2010 da cuenta de dicha necesidad y pone énfasis en la exigencia para México de mejorar la calidad educativa como una prioridad política y social.

Una de las primeras acciones de la Reforma Educativa está centrada en los docentes. Bajo la premisa de que los maestros son la piedra angular del sistema educativo y que en ellos recae en buena medida la garantía de ofrecer una educación de calidad en nuestras escuelas, es que dicha reforma plantea nuevas reglas para el ingreso, la promoción y permanencia en el servicio profesional docente, esto para asegurar la idoneidad de los perfiles en los diferentes cargos de docencia, dirección y supervisión.

En la entrevista realizada al maestro Sergio Leal, docente de la asignatura de Español de la Escuela Secundaria Técnica número 175 encontramos que, en relación con estas nuevas reglas y todo lo que implican, él considera que los cambios siempre serán buenos ya que permiten ir evolucionando hacia mejores condiciones educativas:

[...] tenemos que estar evolucionando, yo creo que sí es necesario hacer varios cambios en la educación (Ed01-251016-1).

Sin embargo, a decir del maestro, es importante que dicha reforma esté bien enfocada y que esté enfocada verdaderamente en elevar la calidad educativa y no sea sólo un instrumento que se utilice para otros fines de carácter político o laboral.

[...] ojalá verdaderamente sean enfocados en la educación y no sean con otras intenciones [...] por ejemplo, laborales, que son con el afán de afectar a ciertos sectores (Ed01-251016-1).

Asume entonces que la reforma trae cosas positivas. Más allá de las incertidumbres en los procesos, es un hecho que ha venido a mover el *statu quo* en el que se encontraba el docente, situación que los obliga a salir de su zona de confort y prepararse para enfrentar nuevos retos.

El maestro Sergio tiene claro que la función docente constituye una gran responsabilidad porque se trata de formar personas y prepararlas para su presente y su futuro, lo que exige del docente preparación para hacer bien su trabajo.

[...] algunas cosas de la reforma sí están bien [...] nos hacen que nos estemos preparando como docentes, estamos frente a grupos, estamos frente a seres humanos y se requiere que estemos capacitados [...] nosotros los maestros, pues con mayor razón [...] tenemos que es-

tar preparados lo mejor posible, entonces, diría yo que son benéficos varios de esos cambios (Ed01-251016-4).

Así, la evaluación docente se convierte en un ejercicio que impulsa *a priori* la mejora de la formación de los maestros, y *a posteriori*, en virtud de los resultados, la capacitación y actualización.

Cuando las escuelas son responsables de sus resultados en términos de rendimiento escolar, y cuando estos resultados se hacen públicos, los centros escolares nor-

Cuadro de análisis de diario de campo de seguimiento a la práctica de la supervisión escolar

Primera sesión Consejo Técnico de Zona					
Acciones de la supervisora	Acciones de los directivos	Contexto inmediato	Análisis de las acciones		
			Supervisora	Directivos	Interacción
Bienvenida e información del trabajo a realizar.	Toman notas, revisan exposiciones.	Segunda sesión ordinaria del Consejo Técnico de zona, acuden 5 directivos de las escuelas.	La supervisora muestra trato cordial con los directivos e incluso aclara algunas dudas antes del inicio de la sesión.	Están atentos a lo que la directora les comenta.	Preguntas y respuestas sobre la sesión.
Da la instrucción a su asistente para que dé lectura al acta de la sesión anterior.	Ponen atención a los acuerdos previos.	La asistente de la directora es quien se encarga de leer el acta anterior.	Ajusta algunos documentos y escucha la lectura.	Escuchan la lectura.	Se pone a consideración del colectivo de la escuela el acta anterior y se aprueba sin modificaciones.
Comenta los avances del proyecto de observación de clase que tiene la supervisión y cómo sería la devolución de la información.	Escuchan.	Los profesores escuchan la información.	Informa las particularidades del proyecto de observación de clases.	Escuchan.	
Solicita a los directivos que compartan sus experiencias en torno a los ajustes que tuvieron que hacer a su ruta de mejora una vez iniciado el ciclo escolar respecto al diagnóstico inicial.	Comienzan a compartir sus experiencias respecto a la implementación de su ruta de trabajo.	Conforme cada docente va exponiendo sus experiencias, los demás toman notas y opinan.	La supervisora permite a cada uno de los docentes que expongan, da opiniones a temas puntuales y da la palabra a los directores que desean hacer aportaciones.	Los directivos toman nota de las actividades que pudieran trasladar a sus centros de trabajo, o aportan a los compañeros desde su experiencia.	Intercambio de experiencias.
Se aborda el apartado de la guía del Consejo Técnico Escolar y la supervisora les da instrucciones de cómo se trabajará esta parte.	Escuchan.	Los docentes reciben instrucciones.	Aclara y orienta cuáles serán las siguientes actividades.	Ponen atención.	La supervisora conduce el momento de la sesión.

Anexo 1. Reportes de casos de prácticas exitosas

<i>Primera sesión Consejo Técnico de Zona</i>					
<i>Acciones de la supervisora</i>	<i>Acciones de los directivos</i>	<i>Contexto inmediato</i>	<i>Análisis de las acciones</i>		
			<i>Supervisora</i>	<i>Directivos</i>	<i>Interacción</i>
La supervisora da por terminada la actividad y les muestra, mediante una proyección, el manual de la aplicación que les sugieren para educación básica.	Los directivos observan la presentación del manual y algunos comentan que ya lo conocen. Participan leyendo partes de la presentación y aportando comentarios respecto a cómo ellos llevan a cabo la detección de alumnos en riesgo.	Los directivos muestran ya algún cansancio, pues están por cumplir ya dos horas de trabajo ininterrumpido.	La supervisora pretende aclarar dudas respecto al uso, manejo y utilidad de la aplicación que deben utilizar.	Los directivos plantean diversas acciones y experiencias respecto al manejo de la aplicación, tratando de demostrar que ya es algo de uso común.	La supervisora aclara dudas y orienta, mientras que los directivos demuestran las formas en que llevan a cabo el trabajo y manifiestan sus problemáticas.
La supervisora concluye la actividad y procede al cierre de los trabajos del CTE, para lo cual aclara que se tocarán dos temas puntuales, el Comité de Convivencia Escolar y el Seguro Escolar, esto a partir de una situación particular que se presenta en la escuela, que al mismo tiempo es sede de la supervisión.	Los directivos empiezan a comentar qué tan viable o no es el que todos los accidentes o incidentes pasen por el Comité de Convivencia; debido a la premura o emergencia con la que se presentan algunas de las situaciones que enfrentan las escuelas.	Analizar una situación compleja tras un accidente dentro de la escuela, acontecida apenas un par de días antes del Consejo.	Buscar definir una ruta precisa de acciones que deban de seguirse cuando pase un incidente o accidente al interior de los planteles. Unificar criterios y de algún modo hacer que los padres resuelvan situaciones particulares con los niños y hacerlos corresponsables.	Los directivos intentan encontrar mecanismos para enfrentar estas situaciones, algunos ya establecieron una ruta en sus escuelas para la atención, algunos otros escuchan las experiencias, pero todos sugieren que se agoten las instancias dentro de la escuela.	Todos, supervisora y directivos, intercambian probables opciones para enfrentar la problemática.
<i>Segunda sesión, Consejo Técnico de Sector</i>					
<i>Acciones de la supervisora</i>	<i>Acciones del facilitador del Consejo</i>	<i>Contexto inmediato</i>	<i>Análisis de las acciones</i>		
			<i>Supervisora</i>	<i>Facilitador del Consejo</i>	<i>Interacción</i>
La supervisora recibe la información que se da de manera atenta y realiza algunas anotaciones.	Expone el tema en cuestión.	Acuden los supervisores de sector y algunos asesores técnicos pedagógicos (ATP).	Se muestra receptiva a la información.	Moderador de los trabajos.	Recibe información, aporta sus puntos de vista y hace sugerencias.

Anexo 1. Reportes de casos de prácticas exitosas

<i>Tercera sesión, Consejo Técnico de Zona.</i>					
<i>Acciones de la supervisora</i>	<i>Acciones de directivos</i>	<i>Contexto inmediato</i>	<i>Análisis de las acciones</i>		
			<i>Supervisora</i>	<i>Directivos</i>	<i>Interacción</i>
La supervisora inicia dando la bienvenida, explica cómo será el trabajo de la sesión y disculpa a una directora que no puede acudir por cuestiones de salud.	Están atentos a la explicación de cómo será el trabajo.	No acude una de las directoras por motivos de salud.	Conduce y orienta los trabajos.	Acatan y aprueban la propuesta de trabajo, que se les manifiesta por medio de la orden del día.	Indicación-recepción.
Explica la supervisora que la actividad que continúa es la exposición de los avances respecto a los compromisos asumidos en las anteriores sesiones del CTE, sin despegarse de la ruta de mejora planteada, y que se pondrán en común.	Los maestros participan leyendo una presentación que explica los objetivos del CTE, para después poner en común su recuento de objetivos y metas.	Una de las directivas llega tarde, previa solicitud a la supervisora se incorpora a los trabajos.	La supervisora pretende hacer un recuento de las acciones emprendidas y, de ser necesario, corregir lo que corresponda.	Analizan sus avances.	Retroalimentación y orientación.
Se termina la actividad y la maestra incorpora el tema del trabajo de la plataforma para subir al sistema las calificaciones.	Comparten las dificultades de trabajar en esa plataforma.	De inconformidad por la plataforma.	Trata de recuperar las inconformidades de los docentes.	Justificar por qué no hay los resultados esperados.	Retroalimentación y orientación.
Abre un espacio de asuntos varios para informar a los directivos de los diferentes formatos y requerimientos que les han hecho llegar de parte de la autoridad central.	Atención a las indicaciones.	De atención a las indicaciones.	Tratar de facilitar el trabajo.	De recepción de la información.	Indicación-recepción y aclarar dudas.
<i>Cuarta sesión. Revisión de las capacidades de lectocomprensión en niños de una primaria</i>					
<i>Acciones de la supervisora</i>	<i>Acciones de directivos</i>	<i>Contexto inmediato</i>	<i>Análisis de las acciones</i>		
			<i>Supervisora</i>	<i>Directivos</i>	<i>Interacción</i>
Al llegar a la escuela donde se llevará a cabo la actividad, le explica a la directora que hará una prueba para conocer el nivel de lectocomprensión en los niños de primer grado.	Escucha la explicación de la supervisora y accede.	Las pruebas se realizan en la escuela donde se ubica la supervisión, se llevan a cabo mientras los niños están en clases.	Trata de conocer de manera real el nivel que los niños de su zona tienen respecto al logro académico.	Facilita y colabora en las tareas de la supervisora.	Colaboración en las tareas a realizar.

## Anexo 1. Reportes de casos de prácticas exitosas

Cuarta sesión. Revisión de las capacidades de lectocomprensión en niños de una primaria					
Acciones de la supervisora	Acciones de directivos	Contexto inmediato	Análisis de las acciones		
			Supervisora	Directivos	Interacción
Se instala en el patio de la escuela para llevar a cabo las pruebas de manera aleatoria. Después de dar las indicaciones a los niños los escucha leer; mientras realiza las pruebas, toma algunas notas y elabora una rúbrica.	Acompaña como observadora mientras se realiza la prueba.	La prueba se realiza en el patio de la escuela, en una mesa y sillas que se instalan <i>ex profeso</i> para la actividad; mientras la actividad se realiza hay un grupo tomando clases de educación física. La supervisora se hace acompañar de su asistente y la directora del plantel.	Conocer el grado de avance en cuanto a lectura se refiere de los niños de primer grado.	Saber cuáles son los aspectos que está evaluando la supervisión.	Se da con el niño, va en el sentido de escuchar y comprender su lectura.
Después de escuchar la lectura de los niños, procede a realizar algunas lecturas para comprobar el nivel de comprensión lectora con el que cuentan.	Se retira para no interferir con la prueba.	Continúa igual.	Verificar el nivel de comprensión que los niños tienen respecto a un texto que acaban de leer.	Permitir mayor fluidez en la realización de la prueba.	Preguntas y respuestas respecto a la lectura.

Fuente: elaboración propia.

malmente se ven forzados en mayor o menor medida a llevar a cabo esfuerzos de mejora (Murillo, 2004: 345).

El maestro hace una crítica en relación con la forma en que fue concebida la reforma, denunciando el hecho de que en la consulta para su elaboración no fueron consideradas las opiniones de los maestros.

[...] yo creo que lo importante que le tenían que preguntar a los maestros, me parece que no se llevó a cabo, entonces yo considero que algunas cosas sí son buenas, que valió la pena, pero yo creo que otras que no (Ed01-251016-4).

[...] jamás se nos hicieron preguntas y nosotros somos los principales autores de la educación (Ed01-251016-4).

Respecto a la influencia o participación que han tenido otros agentes como sujetos que generan presión externa para impulsar la reforma y los

cambios que ésta conlleva, se advierte que ha sido limitada. El director ha estado pendiente en resolver las inquietudes que implican dichos cambios y el maestro Sergio considera que su intervención ha sido buena. En cuanto al supervisor, su participación ha sido limitada y se reduce a observar el trabajo del colectivo y a proporcionar información.

[...] en mi director, las inquietudes que he tenido pues me las ha atendido, las ha respondido bien, respecto a él, me parece que las cosas están bien (Ed01-251016-8).

[...] en cuanto al supervisor, él viene a los Consejos Técnicos, él se entera qué estamos haciendo, incluso él llega a tomar fotos y pues bueno, nos da por ahí noticias que en ese momento están en auge (Ed01-251016-8).

En ocasiones son diferentes agentes externos, tales como asesores educativos, inspectores, res-

ponsables políticos o investigadores quienes estimulan a los centros docentes para que transformen su manera de ser y actuar. Presiones de este tipo pueden ser nuevas ideas pedagógicas como el aprendizaje significativo, macro-reformas educativas, consejos de asesores externos o grandes programas de cambio (Murillo, 2004: 345).

La escuela cuenta con dos coordinadores, uno académico y otro de tecnologías. Destaca el buen nivel de organización y comunicación que tienen con sus docentes. Se pone de manifiesto en las reuniones de consejo técnico donde a través de su liderazgo guían al colectivo hacia la ruta de mejora que lleva a la escuela a superar sus problemas y avanzar en la calidad del servicio.

[...] destacar el hecho de que los coordinadores son ejemplares en cuanto a nivel de comunicación con los maestros [...] buscan siempre en sus palabras ser asertivos y esto facilita mucho [...] hay mucho respeto del trabajo que hacen (Dcd-251116).

Se pone de manifiesto entonces que en relación con las presiones externas que motivan al docente y a la propia institución a cambiar, destacan las nuevas reglas impulsadas por la Reforma Educativa, particularmente las referidas a la evaluación docente; la intervención por parte de la dirección de la escuela y la responsabilidad asumida por los coordinadores de la secundaria en relación con los nuevos escenarios.

*Recursos para la mejora.* Desde la perspectiva del marco comprensivo, los recursos con los que cuenta la institución constituyen agentes de cambio hacia la mejora y éstos pueden ser materiales y no materiales.

La expectativa del Gobierno federal de poner a la escuela en el centro como una prioridad, aspira a que haya un cambio en la manera en la que los miembros de la comunidad educativa participan y se organizan para la mejora continua. A su vez, pretende que la escuela cuente con los recursos necesarios para su óptimo funcionamiento.

El programa “La escuela al centro” implica echar a andar líneas de acción que consisten en promover una nueva organización de la escuela con menos burocracia; otorgar más recursos a las escuelas a través de un presupuesto propio

que les permita fortalecer su autonomía y decidir en función de sus necesidades (y de manera colectiva) en qué realizar el gasto; fortalecer a los Consejos Técnicos Escolares como órganos fundamentales para mejorar los procesos educativos en las escuelas; impulsar la actividad de los Consejos Escolares de Participación Social, ya que representan una base importante en la toma de decisiones, la resolución de problemas urgentes y la vinculación con la comunidad; mejorar aprovechamiento del tiempo de la jornada escolar; y la implementación de las escuelas de verano.

Murillo (2004) refiere que para que los esfuerzos sean productivos, es útil que los centros gocen de cierta autonomía. Por ejemplo, un proyecto de mejora que se desarrolle fuera del centro educativo tiende a fracasar, especialmente cuando no se adapta a las necesidades (Murillo, 2004: 346 y 347).

En lo que toca al grado de autonomía de la institución en la que labora el maestro Sergio, él refiere que la secundaria cuenta con una autonomía limitada porque muchas decisiones provienen de la autoridad educativa, ya sea nacional o local. Aun así, el maestro Sergio considera que la autonomía es suficiente para sacar adelante la organización de la institución.

[...] nuestra escuela pues tiene, se maneja con autonomía, a final de cuentas es una autonomía no sé si decir-la, limitada o dentro de cierto cauce porque pues dependemos de la Secretaría, dependemos, de lo que en su momento diga el INEE [...] estamos bien, tenemos la autonomía suficiente, necesaria (Ed01-251016-18).

Se aprecia que la escuela cuenta con un Consejo Técnico Escolar (CTE) fortalecido, donde a través de una agenda, el colectivo conoce el estado general de la organización, sus problemáticas, la ruta de mejora, se toman decisiones y establecen acuerdos en colectivo. Es en el CTE donde encuentran su condición de autonomía:

[...] Consejo Técnico [...] ahí es donde llevamos a cabo yo creo, esa autonomía [...] nosotros conocemos nuestro contexto, conocemos el tipo de alumnos que tenemos, se hace una entrevista a los alumnos cuando van ingresando, se sabe si están enfermos de una cosa

o de otra, por lo menos a través de entrevistas [...] todo mundo nos estamos enterando cómo hay que atender a los alumnos, qué alumno tal vez tiene problemas en su aspecto visual, en su aspecto tal vez auditivo, etc., etc., etc., y en base a eso nosotros tomamos nuestra propias decisiones (Ed01-251016-19).

La autonomía está relacionada con muchos ámbitos educativos: los objetivos (qué enseñar), los medios (cómo enseñar), la organización (que incluye la contratación y despido del personal, la gestión y la administración) y el financiamiento (Murillo, 2004: 347).

En cuanto a los recursos económicos, pone énfasis en que mucho de lo que se recauda se debe a la gestión del director y que dichos recursos han sido utilizados para traer mejoras a la escuela en términos de infraestructura y equipamiento.

[...] director, yo lo que puedo apreciar en él, es que siempre está enfocado en buscar la manera en que tengamos los recursos económicos para que nuestra escuela vaya avante, yo creo que lo que tenemos en gran parte es ahora sí que gracias a él (Ed01-251016-10).

[...] cuenta con varios elementos, varios recursos, como bien lo decías, que no nos apoyan; por ejemplo, los pizarrones interactivos que tenemos, ahí lo que haría falta sería [que] cuando se descomponen que tengan su reparación respectiva. Contamos con una biblioteca, pues como se puede apreciar, sí nos faltan más libros, pero igual sí los tenemos. Las instalaciones, conforme va pasando el tiempo, las vamos teniendo, desde las canchas que son relativamente nuevas, el patio que ya tenemos pues ya de cemento, yo creo que, hablando así, en resumen, que contamos con los recursos, por lo menos los necesarios (Ed01-251016-10).

La escuela cuenta con recursos materiales y el equipamiento necesario para apoyar la actividad docente; sin embargo, el maestro pone de manifiesto la importancia de incorporar más equipo. Cabe mencionar que existe una subutilización de los equipos por falta de mantenimiento. Por ejemplo, los pizarrones interactivos con frecuencia sufren desconfiguración de sus pantallas, y el tenerles que restablecer la configuración implica destinar un tiempo valioso que los docentes en ocasiones no están dispuestos a otorgar.

De este modo, es común que los pizarrones interactivos tengan poca actividad, así como otros equipos.

Aunque sí reconozco que nos harían falta otros pizarrones interactivos, pero el comentario generalizado es que tardamos demasiado tiempo en calibrarlos, que, si algo se descompone, pues echarlo a andar nuevamente para que sea funcional, pero yo diría que la escuela cuenta con varios de los recursos (Ed01-251016-9).

La escuela cuenta con una plantilla de 39 docentes, la mayoría jóvenes y de reciente ingreso a la institución. Además, está integrada por un director, una subdirectora, dos coordinadores, una prefecta, tres secretarías y 14 con funciones de personal de apoyo.

Se observa en la escuela un clima de colaboración, respeto y convivencia. No se aprecian grupos que desestabilicen las buenas relaciones que se han construido desde un inicio de las actividades en este plantel. El maestro Sergio refiere que dicha condición de armonía en el colectivo le gusta y mantiene contento, al igual que el trato con los alumnos, el cual es respetuoso y cordial.

[...] diría que excelente, a mí me gusta muchísimo [...] y yo estoy muy a gusto trabajando aquí, el ambiente entre compañeros, los propios alumnos a mí me parece que son muy respetuosos, son muy atentos conmigo, quizás también dependa la forma en la que los estoy tratando, los veo como tales, como seres humanos antes que como estudiantes y yo creo que la respuesta me es favorable; entonces, en síntesis el ambiente escolar yo lo encuentro adecuado (Ed01-251016-11).

[...] en cuanto a la conducta, yo sí la percibo me parece en niños, hablo de los alumnos, muy nobles, muy atentos, ¿eh?, verdaderamente pues me siento muy a gusto con ellos (Ed01-251016-14).

Los esfuerzos de mejora están influidos por las condiciones de trabajo favorables tanto para los docentes como para los centros mismos. Cuando apenas hay profesorado disponible, los esfuerzos de mejora se eliminan fácilmente ya que el volumen de trabajo diario —definido por el número de horas que imparten clase y el tamaño de ésta— influye en su motivación para mejorar (Murillo, 2004: 347).

Un aspecto importante que permite la mejora escolar es la estabilidad del profesorado. Su posición dentro de la escuela, la relación con sus compañeros maestros, con sus directivos, pero también su estabilidad laboral. Las 40 horas que constituyen la jornada de trabajo del maestro Sergio, las trabaja en una sola secundaria y de corrido, lo que le permite gozar de tiempo suficiente para proyectos personales de desarrollo profesional, familiar y de esparcimiento. El maestro destaca esta condición de estabilidad laboral y reconoce que es necesaria para tener un desempeño óptimo.

[...] estoy excelente, porque yo estoy de siete de la mañana a dos y media, es decir, trabajo todo el turno matutino y trabajo primera hora del turno vespertino, así es de que yo a las tres de la tarde en casa ya estoy (Ed01-251016-21).

Tengo el tiempo completo [...] está muy bien [...] y aparte trabajar de lunes a viernes, a mí me da tiempo para divertirme, para preparar mis clases, entreno en el gimnasio, dos horas, entonces, tengo tiempo para eso; yo creo que la educación tiene que, tenemos que abordarla de diferentes maneras pues, tiene que ser integral, es decir, tener mi mente sana, tener mi cuerpo sano, alimentarme bien, descansar bien, porque la responsabilidad que yo tengo es inmensa [...] yo diría que no todos los maestros, o pocos maestros son los que tienen ese privilegio (Ed01-251016-22).

Su opinión respecto a tal condición de privilegio encuentra su argumento en experiencias previas donde sus horas laborales se encontraban repartidas en varias escuelas. En estos casos, el tiempo dedicado al traslado, advierte, representan minutos y en ocasiones horas que pudieran ser mejor aprovechadas para cuestiones personales o incluso desarrollo profesional.

[...] me ha tocado vivir en otras ocasiones [...] estar trasladándome de una escuela a otra, y yo creo que ahí sí hay un problema que alguien tiene que resolver [...] porque a los maestros pareciera ser que nos ponen las condiciones muy difíciles [...] que sí nos den las condiciones para que trabajemos como tiene que ser pues, darnos nuestro tiempo, o ya sería que cada quien trabajara en una sola escuela y tener su tiempo completo, me refiero al tiempo, para que tenga la

oportunidad en la tarde o en la mañana ya sea el turno, pues que tenga la oportunidad de sentirse bien, de estar con su familia, porque somos seres humanos, y en muchas ocasiones los maestros andan de escuela en escuela y pues nos la pasamos viajando en la escuela, y ahora sí que preparando clases en las noches o en las madrugadas, porque no nos alcanza el tiempo, y la otra en cuanto a la parte económica, pues ahora sí, si te dan tiempo completo no necesitamos estar en otras escuelas (Ed01-251016-22).

En cuanto al nivel de colaboración del colectivo escolar en una institución educativa, Murillo, en este sentido, refiere que desde la teoría de recursos humanos el trabajo colaborativo se da a partir de encontrar fortaleza en las coincidencias, mismas que se convierten en el motor que impulsa las acciones hacia la mejora escolar. Esto implica el establecimiento de un liderazgo que sepa mover y promover los talentos y las aspiraciones de quienes conforman el colectivo.

Desde otra perspectiva, las teorías de recursos humanos destacan la importancia de la satisfacción y la motivación del personal del centro, la toma de decisiones y la necesidad de compartir valores, fines y objetivos, y dan cabida a cuestiones sobre el liderazgo educativo (recoger las aspiraciones de los colegas, sensibilidad hacia los asuntos informales que condicionan la relación con los compañeros, fomentar la innovación, etcétera) (Murillo, 2004: 327 y 328).

A este respecto, el maestro Sergio describe que en la institución el trabajo colaborativo es bueno, enfocado en el trabajo y en la mejora escolar:

[...] ese trabajo colaborativo pues yo lo veo en mis compañeros que es muy bueno [...] yo creo que nos enfocamos mucho en el trabajo y yo creo que cada uno hace, aporta su, lo que le corresponde, de que tengamos que mejorar algunas cosas, yo creo que todo es susceptible de mejora (Ed01-251016-23).

Contar con una visión compartida que se traduzca en una ruta de mejora institucional hacia el desarrollo potencial de los aprendizajes de los alumnos, es una prioridad institucional. Esta *Ruta de mejora* se convierte en el documento rector del Consejo Técnico Escolar, en ella, a partir de un diagnóstico de necesidades, se diseñan en

colectivo las estrategias para llevar a la escuela hacia un estado ideal.

Otro elemento que motiva la mejora escolar es el nivel de participación de la comunidad, particularmente la forma en la que se involucran los padres de familia, su intervención ante las necesidades educativas de sus hijos y la comunicación con las autoridades institucionales y con los maestros.

A este respecto Murillo (2004) refiere:

Mientras que la asistencia nacional o estatal normalmente sienta las bases para la mejora, la colaboración del conjunto de la comunidad educativa influye directamente en los centros. Por comunidad educativa entendemos no sólo a los docentes, alumnos, directivos y padres de familias sino a la administración local, asociaciones, empresarios y otras instituciones del entorno (Murillo, 2004: 347).

En cuanto al nivel de involucramiento de la comunidad, se aprecian factores que limitan la participación de los padres de familia en el progreso educativo de sus hijos. La Escuela Secundaria da servicio a 660 alumnos que integran los tres grados, cada grupo concentra en promedio 50 alumnos. Atiende principalmente a jóvenes residentes del Fraccionamiento Villas Terranova, lugar donde se encuentra ubicado el edificio institucional, pero también habitantes de las colonias Lomas del Sur, Casa Blanca, Los Robles, Los Fresnos, Los Encinos, La Fortuna, El Colibrí y San Sebastián. El nivel socioeconómico de quienes residen en estas colonias es medio-bajo y presentan niveles de marginación y rezago social muy bajo.

En cuanto a la estructura de las familias, son nucleares biparentales y hay pocas monoparentales. Los hogares dependen económicamente, en su mayoría, de los dos progenitores, quienes ejercen actividades de empleados, obreros, albañiles, choferes, autoempleo, y tienen que cubrir jornadas de trabajo completas. Son pocos los casos de profesionistas. La mayoría de los padres de familia cuentan con un grado de estudios de secundaria, un porcentaje menor tiene la preparatoria terminada y son escasos quienes tienen licenciatura (Peña, 2015).

Los padres de familia, por su condición laboral que les exige el cumplimiento de jornadas de

más de ocho horas diarias, difícilmente asisten a la escuela para dar seguimiento al desarrollo educativo de sus hijos, lo que dificulta la generación de proyectos educativos institucionales cuyo éxito esté condicionado al apoyo y participación de los padres de familia.

En este sentido, el maestro Sergio comenta que la baja participación de los padres de familia se debe a la necesidad que tienen las familias de trabajar largas jornadas laborales para sostenerse económicamente, lo cual les impide asistir regularmente a la escuela y atender los requerimientos educativos de sus hijos.

[...] el propio contexto [...] los papás salen a trabajar [...] no tienen el apoyo por parte de ellos, que a veces les falta material, les pide uno que traigan lo necesario y en ocasiones [...] no lo pueden traer por falta de recursos económicos; los papás, insisto, trabajan todo el día, los hijos están ahora sí que solos, y pues quién les proporciona el apoyo (Ed01-251016-14).

[...] yo creo que falta involucrarse a los padres de familia [...] los papás tienen que estar trabajando, papá y mamá tienen que estar trabajando y no trabajan dos o tres horas al día, trabajan muchas horas al día. La pregunta es: ¿con quién se quedan sus hijos? Se quedan en la calle, y ¿en la calle qué se van a encontrar?, van a encontrar un desorden bárbaro [...] yo creo que a los padres de familia les hace falta voluntad (Ed01-251016-26).

Encontramos entonces un escenario en el que la comunidad educativa carece de la participación de los padres y de su influencia positiva para generar cambios hacia la mejora escolar.

*Metas educativas.* Aunque los centros educativos deben fijar sus objetivos específicos de mejora, la administración nacional o estatal establece otros más amplios. Los esfuerzos siempre tendrán que ajustarse a estos objetivos. En principio, si los objetivos educativos del contexto están formulados de una manera amplia, es más fácil para los centros elaborar sus propios objetivos y, con ello, poner en marcha exitosos procesos de mejora (Murillo, 2004: 348).

En referencia a las metas educativas que persigue la institución, el maestro Sergio menciona que a través de la ruta de mejora la escuela ha es-

tado atendiendo la política nacional de dar prioridad a las asignaturas de español y matemáticas.

[...] partimos de conceptos claves que es calidad. Calidad yo creo que son varios elementos que se van integrando y que van haciendo, o por lo menos es lo que pretende la Secretaría; uno sería que los alumnos alcancen los aprendizajes esperados, yo creo que tenemos que tomar en cuenta las ocho [...] prioridades del sistema básico de mejora, son lo clave (Ed01-251016-27).

[...] otra importante sería que, en aspecto de matemáticas y español, con los alumnos alcancen lo suficiente para que se desarrollen con destreza, con habilidad, tanto en matemáticas como en español, que es lectura y escritura (Ed01-251016-27).

La estrategia de mejora planteada por la autoridad educativa se basa en la programación y ejecución de una serie de acciones a través de una propuesta metodológica conocida como “ruta de mejora”. Esta estrategia busca atender los objetivos globales propuestos a nivel federal pero también las necesidades institucionales a través de los Consejos Técnicos Escolares.

En este sentido, la escuela atiende bajo esta lógica dichas necesidades. Así lo manifiesta el maestro Sergio:

[...] coinciden las metas educativas planteadas por la autoridad, y lo que se tiene planteado en la ruta de mejora, yo creo que, sí van acorde, también podría decir que hay algunas incorporaciones algo diferentes, uno lo percibe cuando va revisando la guía del Consejo Técnico, sí se alcanzan a ver ciertos cambios (Ed01-251016-30).

Así, la ruta de mejora es también una estrategia que viene a movilizar al colectivo institucional para promover cambios que mejoren el servicio educativo.

### *La institución*

Escuela Secundaria Técnica número 175, Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco. Desde el punto de vista de Murillo, para una institución educativa, desde la teoría de recursos humanos el trabajo colaborativo se da a partir de encontrar fortaleza en las coincidencias, mismas que se convierten

en el motor que impulsa las acciones hacia la mejora escolar. Esto implica el establecimiento de un liderazgo que sepa mover y promover los talentos y las aspiraciones de quienes forman el colectivo.

Desde otra perspectiva, las teorías de recursos humanos destacan la importancia de la satisfacción y la motivación del personal del centro, la toma de decisiones y la necesidad de compartir valores, fines y objetivos, y dan cabida a cuestiones sobre el liderazgo educativo (recoger las aspiraciones de los colegas, sensibilidad hacia los asuntos informales que condicionan la relación con los compañeros, fomentar la innovación, etcétera) (Murillo, 2004: 327 y 328).

En la escuela secundaria a la que nos referimos, a decir del docente, se cuenta con un colectivo al que él llama “de aprendizaje”, en el que todos asumen su función. En la organización destaca la figura de coordinador que, en el caso de esta secundaria cuenta con dos, quienes realizan un trabajo muy cercano a los docentes, estableciendo un diálogo abierto que permite generar acuerdos desde una perspectiva democrática.

[...] somos un colectivo y como tal tenemos que trabajar, pues cada uno tiene su propia función pues, entonces yo creo que ese colectivo de aprendizaje, pues todos estamos trabajando en ello, desde los alumnos, desde nuestra escuela que tenemos, desde nuestros directivos, coordinadores, desde los maestros (Ed02-091116-13).

El estilo democrático de los coordinadores ha tenido consecuencias positivas a la hora de tratar los asuntos relacionados con la ruta de mejora, buscar soluciones a una problemática o satisfacer una necesidad.

Los coordinadores son ejemplares en cuanto a nivel de comunicación. Personas que saben comunicarse con los maestros, que buscan siempre en sus palabras ser asertivos y esto facilita mucho el trabajo (Diario de campo CTE 25-11-16).

Ellos desde la planeación, [...] el seguimiento [...] archivar esa información, la que se dijo aquí en el Consejo Técnico, los acuerdos, los avances que se están teniendo, ellos los tienen, incluso cuando por alguna razón algún

maestro no viene al Consejo Técnico, los coordinadores les dan el aviso, entregan por escrito su documento y decirle lo que se vio en el Consejo Técnico, así que fírmale, aquí están tus acuerdos y ésa sería una, la otra sería por el WhatsApp nos comunicamos los acuerdos para que todo mundo esté enterado, entonces el trabajo de ellos, el de los coordinadores, es excelente de verdad, tal cual, excelente (Ed02-091116-15).

Contar con una visión compartida que se traduzca en una ruta de mejora institucional hacia el desarrollo potencial de los aprendizajes de los alumnos, es una prioridad institucional. Esta *Ruta de mejora* se convierte en el documento rector del Consejo Técnico Escolar, en ella, a partir de un diagnóstico de necesidades, se diseñan en colectivo las estrategias para llevar a la escuela hacia un estado ideal. Como lo sugiere Murillo, se trata de un enfoque teórico-práctico que da rumbo hacia la mejora real de la escuela.

En la actualidad, diferentes equipos, de distintos países, están trabajando en el desarrollo de este nuevo movimiento, que pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro, y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela. El enfoque de este nuevo movimiento teórico-práctico muestra, por tanto, “dónde ir y cómo ir”, y su objetivo es eminentemente práctico: ayudar a los centros docentes a cambiar para conseguir sus objetivos educativos de forma más eficaz (Murillo, 2004: 322).

Este tipo de ejercicios colegiados, en la medida en que son consistentes traen consecuencias positivas en vías de que la institución se convierta y mantenga como una organización que aprende. A partir de la necesidad detectada, en colectivo se plantean estrategias de solución que dan paso a procesos de innovación, los cuales con el paso del tiempo se convierten en experiencias que brindan aprendizajes para futuros proyectos.

Las experiencias previas de innovación parecen tener también un papel relevante. Así, se puede formular la siguiente hipótesis de trabajo: los centros con mayor número de experiencias de innovación anteriores y una actitud favorable para desarrollar nuevas iniciati-

vas tienen mayores probabilidades de poner en marcha procesos de mejora (Murillo, 2004: 330).

En la ruta de mejora de la Escuela Secundaria Técnica número 175 se concentran las prioridades y el plan de acción que habrá de llevar a la institución a la mejora de los servicios educativos que ofrece. Dichas prioridades y acciones se detallan a continuación:

- *Normalidad mínima*: iniciar puntual, protocolo de inicio, formar parte de los criterios de evaluación, actividades dinámicas y variadas, consolidar lectura, escritura y matemáticas, se vincula con mejora de los aprendizajes.
- Mejora de los aprendizajes (lectura, escritura y matemáticas): lectura: al inicio de cada tema.
- Escritura: revisar ortografía. Matemáticas: una actividad por semana después de receso.
- *Disminuir el rezago y la deserción escolar*: reportar a coordinación a los alumnos que acumulen tres faltas. Compartir estrategias.
- *Sana convivencia*: realizar actividades culturales y deportivas.
- El docente participa activamente en el proceso de mejora, tiene claro que es un proceso en construcción, que se modifica dependiendo de los resultados que se vayan presentando.

[...] ¿Cómo los llevamos a cabo? [...] la fase intensiva es una semana antes de que de que entremos con los grupos, antes de que nos asignen horarios y demás, entonces desde ahí vamos viendo qué es lo que necesita nuestra escuela, hacer una evaluación de nuestra escuela, con qué contamos, por ejemplo si contamos con qué tipo de infraestructura, qué tipos de alumnos vienen aquí, de qué colonias vienen y demás; entonces estamos asumiendo una planeación desde la fase intensiva, luego la implementación, pues no es otra cosa que llevar a cabo, cómo las vamos a llevar a cabo, seguimiento, pues simplemente estarle dando continuidad a ello [...] la ruta de mejora no significa que sea un producto terminado, o sea, hacemos como el mapa, como la estrategia, pero algunas cosas pueden ir modificándose en la práctica; en la realidad, no todo lo que planeamos nos puede resultar al 100% tal cual, sino que pueden haber factores que incidan en ello (Ed02-091116-8).

En la prioridad *Mejora de los aprendizajes*, el proyecto de lectura y escritura es una iniciativa del docente sujeto de esta investigación.

Ha presentado varias iniciativas en el CTE; desde su llegada a la escuela ha sido muy activa su participación, sus compañeros y directivos han reconocido sus talentos y lo requieren para realizar tareas específicas.

[...] yo llegué cubriendo 30 horas aquí y desde el primer momento en que llegué, yo creo que, pues se dieron cuenta de la voluntad, de las ganas que tenía yo de trabajar, fui siendo tomado en cuenta [...] se me tomó en cuenta incluso para ir dirigiendo los honores (Ed02-091116-10).

En cuanto al compromiso personal con su función y con la institución, el docente se asume con la capacidad para adaptarse al contexto y ve como un reto las dificultades que éste le presente y como una oportunidad de desarrollo profesional. Es un maestro a quien le apasiona su profesión y encuentra en ella satisfacciones.

Mira, yo me adapto a cualquier situación, a mí ahora sí que me ponga la situación como les parezca más adecuada, me parece que voy a ser capaz de enfrentar cualquier obstáculo y de solucionarlo, en lo personal creo que puedo con eso y pues me preparo día tras día (Ed02-091116-4).

[...] soy apasionado, es pasión, si me preguntas por qué actúo de una manera, es pasión, hago las cosas con pasión, con gusto, estoy convencido de que, así como las hago así está bien, y la verdad que soy detallistas, soy perfeccionista (Ed02-091116-5).

Es un maestro que en poco tiempo ha logrado sus metas de desarrollo profesional, no solamente en el terreno de lo laboral, también ha logrado estabilidad personal. Sin embargo, esto le ha implicado sacrificios en lo económico y en lo familiar.

Es un maestro que inició con 10 horas que representaron todo un reto para él porque fueron en Atotonilco, Jalisco, y teniendo residencia en Guadalajara, tuvo que hacer el sacrificio de ir y venir todos los días por un salario realmente incosteable. Sin embargo, consideró que la oportunidad era buena y viéndolo de manera

positiva porque más allá del sueldo que pudiera recibir, él lo vio siempre como una oportunidad para ingresar al sistema y para dar clases y realizarse como docente (Diario de campo CTE 25-11-16).

Hoy en día, a dos años de distancia de aquella experiencia en Atotonilco, el docente cuenta con 40 horas en el sistema, que le dan solvencia económica, condición que logró a través de su preparación y tenacidad participando en los procesos de ingreso al Servicio Profesional Docente.

Le gusta su escuela y tiene intenciones a largo plazo de trabajar y crecer en esa secundaria. Considera que el salario que tiene cubre sus necesidades.

Ésta es mi escuela y yo nada más soy de aquí, podría estar en otra escuela, pero yo quiero dedicarme únicamente aquí, tengo el horario y la cantidad de horas yo creo que suficiente y la verdad pues lo que se me paga la verdad que me alcanza perfectamente para lo que yo necesito, tal cual (Ed02-091116-9).

El docente planea sus secuencias didácticas, es una práctica cotidiana en su ejercicio profesional. Tiene la costumbre de presentarla a sus alumnos y darles a conocer su contenido.

*D:* Sobre mitos y leyendas, cada uno en este momento en su respectivo lugar déjeme su libro, su cuaderno, sus plumas, esperamos pluma tinta azul, tinta negra, que son los colores formales; la asistencia ya se tomó, ya sabemos quién vino, quién no vino y la fecha pues aquí está registrada; voy a dar inicio a esto, tengo ya mi material, mi planeación didáctica y vamos viendo en base a esto qué es lo que vamos a trabajar. Muy bien, página de este proyecto, quién me puede decir cuál es la página.

*A:* 32.

*D:* Página 32, vamos en este momento iniciando con la página 32, vamos explicando por qué es importante este proyecto y para qué te invitamos a participar. Dice en la parte superior, dice meta, dice meta y voy a pedir de favor éste que nos vaya alguien auxiliando a éste, leer. ¿Quién me quiere ayudar? Muy bien, voy aventando la pelotita, ¿me ayuda usted caballero? Muy bien, parte primera que le acabo de comentar.

*A:* ¿Por qué es importante este proyecto? (Pr1-200916).

El docente identifica los fundamentos y propósitos en los cuales descansa su práctica educativa. Una característica del docente es que conoce el plan y los programas de estudio. Constantemente, incluso en pláticas informales, cuando se habla de contenidos educativos, suele citar en la conversación fragmentos de estos documentos o referir su contenido. Siempre trae consigo algún libro del cual se auxilia en su clase, además de los textos oficiales.

[...] en los Consejos Técnicos como a mí me ha ido bien en los exámenes de oposición, el director me eligió para que yo fuera dándoles un curso a mis compañeros, yo no lo tomo como curso porque la verdad yo no soy más que nadie, ni más ni menos que nadie, pero estudioso y apasionado sí soy, entonces yo digo unas pláticas a los compañeros y les daba los Consejos Técnicos. Dejábamos unos 10, 15 minutitos para mí, yo les hablaba acerca de los conceptos que son los aprendizajes esperados, que son los estándares curriculares (Ed02-091116-10).

Para el maestro Sergio es importante participar en el proceso de mejora de la escuela, su disposición al trabajo e iniciativas dentro del Consejo Técnico Escolar dan cuenta de su interés por ser un protagonista de los cambios en la institución.

### *La práctica educativa*

*Estrategias utilizadas para lograr el éxito.* Respecto a las características de su práctica en el aula para contribuir al desarrollo integral de sus alumnos, el maestro Sergio se asume como un docente pragmático, pero sobre todo resalta la importancia que tiene para él la parte del desarrollo humano en sus alumnos, educarlos para que se conviertan en buenos seres humanos:

[...] muy importante que los alumnos tuvieran el aprendizaje que era muy importante, pero también le agregamos que era muy importante la parte humana; entonces, son estudiantes, son gente que tiene que estar aprendiendo, por lo que sabemos que tienen que ser competentes saliendo de la escuela, de la secundaria, pero también la parte humana yo creo que es muy importante el saber cómo tratarlos, el que ellos sepan que también pues, que aquí vemos valores humanos, y que tienen que saber relacionarse, saber actuar con los de-

más [...] a mí me interesa mucho que sean buenos seres humanos (Ed03-030317-01).

Una de las características del docente es el gusto que tiene por su asignatura, es una condición que se refleja en su estado de ánimo y lo manifiesta constantemente durante sus clases. Esta actitud hacia su materia contagia y se manifiesta en el ánimo de sus alumnos, incluso utiliza frases que realzan la importancia de la asignatura de español.

*D:* Terminamos ya con esto para pasar al siguiente tema, porque recuerden, estamos en español, no es cualquier tipo de materia. ¿Es?

*Aos:* La onda. (Pr4-021216)

*A:* Profe, sáquese un poema.

*D:* ¿Un poema?

*A:* O un chiste.

*D:* Un poema chistoso.

*A:* Un poema chistoso, el de la flor que se le revienta la maceta (Pr4-021216).

*D:* Acabo de encontrar un poema.

*A:* A ver.

*D:* ¿Se los puedo decir?

*Aos:* Sí, ¿es suyo?

*D:* Sí, muy bien, empiezo con el poema. Dice: a ti que casi me escuchas atiéndeme, ayer todo era problema y no sabíamos soñar, ahora no podemos despertar, ahora que, si me conoces ven conmigo antes que el sol volvemos a ser libres, mi casa es un campo grande y el mundo, el mundo es gigante. Aquí casi es primavera, déjame amarte que tengo secretos que motivan y un jardín con mil colores, todas las flores, todas las flores esperan por ti (Pr4-021216).

Sus estrategias de enseñanza no se basan en un gran repertorio de recursos didácticos, por el contrario, se limitan al uso del pizarrón, al cual le saca el mayor de los provechos. Constantemente está escribiendo y pidiéndole a los alumnos que pasen a escribir algo o a resolver algún ejercicio. A través de esta práctica que es cotidiana, fomenta la participación de los alumnos ya que lo hace con dinamismo.

*D:* Veintidós levantando la mano y voy asignando turnos, 22 de esas vocales que son cinco, dijimos que

algunas son fuertes y algunas son débiles. ¿Quién me puede decir cuáles son las vocales débiles? Voy con su compañerita.

*A:* La *i* y la *u*.

*D:* Son las débiles, y las fuertes, ¿cuáles son?

*A:* a, e, o.

*D:* La letra *a*, la letra *e* y la letra *o*, muy bien. ¿Quién me puede decir qué son las consonantes? ¿Qué son las consonantes? Voy contigo, son aquellas letras que ¿qué...?

*A:* Las que vienen.

*D:* Cierren las ventanas por favor para que se escuche.

*A:* Son las que vienen juntas con vocal.

*D:* Para que se puedan pronunciar.

*A:* Son las que se juntan con vocales para formar una palabra.

*D:* De esa forma es como se pueden pronunciar, combinadas con vocales, ¿cierto? Muy bien, entonces ya tenemos consonantes, ya tenemos vocales, vocales fuertes y vocales débiles. Muy bien, es lo que vamos a ver a continuación, casi casi ya terminamos, nos queda poquito en lo que terminan.

*A:* Ya quedó.

*D:* ¿Ya quedó? Perfecto. Bien, vamos ahora a ir las separando, se requiere que tengamos un poquito más de conocimientos para que entremos de lleno en ello; yo sé que este grupo siempre me trabaja bien, cada pregunta que yo la hago me la sabe responder y además siempre tienen disposición para trabajar, ahorita se notó ¿no? Pregunté quién quería participar y de hecho me sobra, sobra la voluntad. Bueno, ¿quedó ya?

*A:* Ya.

*D:* Perfecto, a sus lugares, muchas gracias, muy amables, muy bien. A ver, pregunta siguiente, necesito que me digan, necesito que me digan ¿qué viene siendo una sílaba? ¿Una sílaba qué es?

*A:* Un conjunto de letras.

*D:* Un conjunto de letras que se pronuncian en una sola emisión de voz, ¿sí? Eso viene siendo una sílaba; ahora vamos a empezar a separar por sílabas: “Periquito el bandolero”, necesito que me vayan ayudando a irlo separando. Empezamos. ¿Cómo queda?

*Aos:* Pe-ri-qui-to.

*D:* ¿Ahí termina? O ya estamos en presencia de otro recurso lingüístico.

*A:* De sinalefa.

*D:* Exactamente, la sinalefa. Entonces qué va a pasar. Aquí se va a juntar así, entonces va a ser Periquito; “el” es una sola sílaba. Seguimos.

*Aos:* Ban-do-le-ro.

*D:* Ban-do-le-ro ¿cierto? Ban-do-le-ro. Muy bien, a ver ahora para que podamos completar esto me voy a atrasar poquito, mande.

*A:* Va la *L*.

*D:* Periquito el bando así, bandolero, está bien, no hay problema, está bien bandolero. A ver, retomo un poquito para que se pueda entender esto. A ver, simplemente vamos con las agudas. Vamos ahora con las graves, vamos con las ¿qué siguen? (Pr4-021216).

Su posición no es fija, se mueve mucho a lo largo y ancho del salón mostrando cercanía con los alumnos. En sus recorridos procura atender preguntas o dudas que pueden tener sus alumnos, además de que dicha práctica le ayuda en el control de disciplina. En el tema de la disciplina, su estrategia está basada en el respeto. Podemos identificarla como disciplina positiva: es amable pero firme a la vez. Les llama a los alumnos de usted y eso le genera una condición de autoridad y respeto.

*D:* Con número romano, ¿no? De preferencia, número rápido, de preferencia con el número romano. Muy bien, quedamos que cinco minutitos solamente y ahorita nos quedan solamente cuatro. Muy bien, quien en su momento vaya terminando, ¿éste? Caballeros, cualquier pregunta para conmigo, adelante, estoy para ayudarles, me gusta lo que hago, así es que adelante, me pueden preguntar (Pr1-200916).

*D:* Quién quiere participar Usted va a ser uno, usted va a ser dos y a ahorita van a participar los dos juntos (Pr3-181116).

*D:* A ver, necesito que me diga usted caballero, que me diga cuál posible composición será la que usted haría (Pr4-021216).

El docente asume una responsabilidad ética y congruencia asumiendo actitudes que son ejemplo para sus alumnos. Fomenta el respeto y la buena comunicación. Considera que la base de una buena educación es predicar con el ejemplo.

Yo busco tener empatía con los alumnos, buscar yo poner el ejemplo [...] tengo el celular aquí en la mano, pero es como mi fuente de trabajo; en la segunda clase yo ya no voy a traer el celular y demás porque si yo les estoy pidiendo a los alumnos que no lo utilicen y yo me

pongo a usarlo, pues entonces yo estoy siendo incongruente (Ed02-091116-10).

En más sobre el tema del ejemplo, cabe señalar que el docente se preocupa mucho por su aspecto personal. Invariablemente viste de manera formal y busca proyectar una buena imagen. A partir de que el cuerpo directivo identifica en el maestro competencias que pueden aprovecharse para enriquecer los conocimientos del colectivo docente y su desarrollo profesional, se le asignan tareas y pone de manifiesto su disposición a colaborar.

Su relación con sus jefes inmediatos es muy buena. El director de la escuela le reconoce habilidades que lo posicionan como líder entre sus pares para el desarrollo de actividades académicas. Es común que a este maestro lo requieran para tareas diversas de carácter co-curricular o extracurricular.

[...] yo en esta escuela tengo dos años, yo llegué cubriendo 30 horas aquí y desde el primer momento en que llegué, yo creo que, pues se dieron cuenta de la voluntad, de las ganas que tenía yo de trabajar, fui siendo tomado en cuenta (Ed02-091116-10).

La escuela cuenta con una plantilla de maestros jóvenes con buena disposición y actitud hacia el trabajo y la colaboración. Esta base de jóvenes se complementa con un grupo de maestros y directivos experimentados que aportan su experiencia, teniendo así un colectivo bien equilibrado. Cabe mencionar que el actual director es fundador de la escuela, por lo que le asiste un gran conocimiento de la comunidad.

[...] y ese trabajo colaborativo pues yo lo veo en mis compañeros que es muy bueno, somos ahora sí que maestros jóvenes, y yo creo que lo que menos tenemos en esta escuela es como ser, como ser peleoneros por decirlo así, como andar, no sé, en mítines que no tuvieran ningún sentido (Ed01-251016-23).

El docente es consciente de su responsabilidad profesional en el sentido de que deba capacitarse y actualizarse constantemente. En este sentido el docente se convierte en un estudiante permanente, y a través de esta condición asume su compromiso ético y profesional.

Yo leí una frase en Facebook que me encantó, dice que “si decidiste ser maestro, toda la vida vas a ser estudiante”, dice, toda la vida tienes que estar aprendiendo, por eso yo decía, la pasión, las ganas con que hagas las cosas, que tengas convicción (Ed02-091116-39).

El entorno de aprendizaje que promueve el docente es agradable, su estilo amable y firme a la vez genera un ambiente en el aula en el que el buen clima y el compromiso con los aprendizajes van de la mano. El docente sabe en qué momento romper con la rutina de la clase a través de una dinámica, un juego, una lectura recreativa o incluso un chiste. Lo hace sobre todo cuando percibe dispersión en el grupo y hay pérdida de interés.

*D:* Bueno, empezamos de allá para acá, ola ¿eh?, una, no es ola, ola, a ver, entonces vamos a empezar, una, dos, tres, prepárense porque ahí va la otra ¿eh?, una dos tres, ahora del otro lado, una dos tres, *ok*, ahora de allá para acá, una dos tres, ahora de aquí para allá, una dos tres, la última, ahora en diagonal de ahí para allá.

*A:* Profe, pero también que el señor la haga.

*D:* En diagonal, una dos tres, pasamos con la última para concluir, para concluir con esto. Hasta el momento me parece que la clase la llevamos, ¿no? (Pr4-021216).

*D:* Acabo de encontrar un poema.

*A:* A ver.

*D:* ¿Se los puedo decir?

*Aos:* Sí.

*D:* Es suyo. Muy bien, empiezo con el poema, dice: A ti que casi me escuchas atiéndeme, ayer todo era problema y no sabíamos soñar, ahora no podemos despertar, ahora que, si me conoces vente conmigo, antes que el sol volvemos a ser libres, mi casa es un campo grande y el mundo, el mundo es gigante, aquí casi es primavera, déjame amarte que tengo secretos que motivan y un jardín con mil colores, todas las flores, todas las flores esperan para ti (Pr4-021216).

El docente incentiva la participación y retroalimenta. Regularmente lo hace a través de preguntas directas. Gusta de utilizar algún objeto que lanza a sus alumnos para después hacer la pregunta, esto les causa sorpresa y los obliga a estar atentos.

*D:* Los aprendizajes esperados, ¿por qué son importantes los aprendizajes esperados? Levantando su mano, por favor. ¿Por qué son importantes? ¿Para que sepamos qué? Voy contigo, voy aventando la pelotita, cuidado, ¿para qué?

*A:* Para saber qué vamos a trabajar, qué vamos a aprender.

*D:* Qué vamos a aprender, o sea no estamos trabajando como sea lo que a mí se me ocurre, tengo una planeación y la llevo a cabo, ¿no? Y mis amigos son los son los involucrados. ¡Cuidado, perdón! *Ok*, voy para allá.

*A:* Para saber cuáles son las metas para poder trabajar.

*D:* Así es, llevamos un lugar y sabemos para dónde vamos. Muy bien, aprendizajes esperados portada. ¿Qué siguió después? (Pr1-200916).

*D:* ¿De qué forma has conocido mitos y leyendas? ¿Qué te han transmitido? ¿Cuál será su respuesta?

*A:* Leyendas, leyendas me transmiten emociones, a veces temor, etcétera.

*D:* Esos mitos y leyendas cómo los has conocido, en dónde.

*A:* En la escuela.

*D:* En la escuela, en libros. ¿Dónde más?

*A:* En Internet.

*D:* En Internet. ¿Dónde más? ¿Dónde más? Jovencita...

*A:* En la biblioteca.

*D:* En la biblioteca, muy bien. ¿Dónde más?

*A:* En mi casa.

*D:* En su casa con sus diferentes abuelos, gente mayor también se cuentan mitos y leyendas, se cuentan también entre las colonias, ¿no caballero?, que es justamente lo que también les voy a pedir, muy bien, ¿alguna respuesta más? ¿Qué más? Muy bien, vamos con la pregunta número. Sí. Con la pregunta siguiente, dice, ¿a quién le toca? La pregunta número dos. ¿Quién me puede ayudar? Pregunta número dos, con usted.

*A:* ¿Qué características encuentras en los mitos y las leyendas que conoces? ¿Quién las cuenta? ¿Qué temas tratan? ¿Relatan hechos reales o ficticios?

*D:* Muy bien, respuesta por parte de quien quiera, se van ganando participaciones.

*A:* Relatan cosas ficticias y reales a la vez (Pr1-200916).

*D:* En qué han cambiado los castigos; estamos hablando de un tiempo ya remoto y ahora en tiempo actual, empezamos contigo...

*A:* En el nivel de violencia que se le daba.

*D:* Nivel de violencia, muy bien. ¿Qué más?

*A:* Que ya no se usa lo de azotar y ahorcar.

*D:* ¿Qué más?

*A:* Que ya no es público eso.

*D:* Sí.

*A:* Y que ahora es más personal los castigos.

*D:* ¿Qué más?

*A:* Qué en algunos países no ha cambiado (Pr3-181116).

## Hallazgos

A partir del estudio realizado se puede dar cuenta de los siguientes hallazgos. Se encontró que el docente en cuestión tiene una actitud positiva hacia los cambios, se concibe como un docente preparado para cualquier movimiento desde el exterior que le implique nuevas formas de ejercer su desempeño profesional. En relación con la Reforma Educativa, asume que era necesario un cambio en educación.

En cuanto a las condiciones que el docente tiene de trabajar en un espacio agradable que le permita un mejor desempeño, éste encuentra que son favorables ya que el trato con sus compañeros y la convivencia con los alumnos son agradables.

El docente define al colectivo escolar como un colectivo que aprende. Destaca la forma en la que el trabajo se distribuye y el grado de responsabilidad que asumen cada uno de sus miembros para cumplir con las tareas que se les asignan. Es a través de los proyectos que se diseñan en la ruta de mejora que el colectivo adquiere experiencias que le permiten luego mejorar sus estrategias.

El Consejo Técnico Escolar es el máximo órgano y la ruta de mejora una prioridad institucional. Una de las prioridades de la ruta de mejora de los aprendizajes es el proyecto de lectura y escritura, el cual es una iniciativa del docente sujeto de esta investigación, entre otras que ha presentado. En la institución está considerado como un maestro talentoso que aporta a la misma.

Es un comprometido con su función y con la institución, se asume con la capacidad para adaptarse al contexto y ve como un reto las dificultades que éste le presente y como una oportunidad de desarrollo profesional. Es un docente a quien le apasiona su profesión y encuentra en ella satisfacciones. Lo refleja en su práctica y lo proyecta ante sus pares.

Es un maestro que goza de estabilidad laboral y condiciones óptimas para el ejercicio de su función, tiene buena relación con sus compañeros maestros, con sus directivos, pero también con sus alumnos. Tiene una jornada de 40 horas, las cuales trabaja en una sola secundaria, lo que le permite gozar de tiempo suficiente por las tardes para proyectos personales de desarrollo profesional, familiar y de esparcimiento. Le gusta mucho su escuela y tiene intenciones a largo plazo de trabajar y crecer en esa secundaria.

En cuanto a su práctica, algo esencial para él es el conocimiento teórico del sistema educativo. Conoce el Plan de Estudios y sus principios, se preocupa por conocer los programas de estudio para guiar su práctica. Le gusta conocer los fundamentos sobre los cuales descansa su práctica. Además, gusta de incorporar acervo adicional a sus actividades.

La planeación de sus clases es una práctica cotidiana en su ejercicio profesional. Tiene la costumbre de presentarla a sus alumnos y darles a conocer su contenido. Una de las características del docente es el gusto que tiene por su asignatura, es una condición que se refleja en su estado de ánimo y lo manifiesta constantemente durante sus clases. Sus estrategias de enseñanza no están basadas en recursos didácticos innovadores, mucho menos a través de las TIC, se limitan al uso del pizarrón, donde desarrolla la mayoría de sus estrategias. El entorno de aprendizaje que el buen clima y el compromiso con los aprendizajes van de la mano. Los alumnos parecen estar cómodos con la forma en que desarrolla su sesión, ello se evidencia en el grado de participación. Incentiva la participación y retroalimenta. Su estilo es muy verbal, la forma común con la que retroalimenta es a través de cuestionamientos orales.

Se evidencia que el estilo del docente para la promoción del aprendizaje de sus alumnos tiene elementos tradicionales y que carecen de innovación, por lo menos en términos de uso de herramientas didácticas de actualidad. Sin embargo, cabe señalar que sus estrategias son del agrado de sus alumnos, logra conectar con ellos e involucrarlos.

Le gusta moverse mucho en el salón. En sus recorridos procura atender preguntas o dudas que pueden tener sus alumnos. Esta estrategia

favorece el control de la disciplina. Por su actitud y preparación es considerado como un líder entre sus pares. Es consciente de su responsabilidad profesional en el sentido de que debe capacitarse y actualizarse constantemente.

En cuanto al nivel de involucramiento de la comunidad, se aprecian factores que limitan la participación de los padres de familia en el progreso educativo de sus hijos. La baja participación de los padres de familia se debe a la necesidad que tienen las familias de trabajar largas jornadas laborales para sostenerse económicamente, lo cual les impide asistir regularmente a la escuela y atender los requerimientos educativos de sus hijos.

La ruta de mejora constituye la estrategia que viene a movilizar al colectivo institucional para promover cambios que mejoren el servicio educativo.

*Sugerencias y directrices.* En el Servicio Profesional Docente contempla la creación de programas de reconocimiento al mérito docente. Es importante que la autoridad acelere la implementación de estos programas, ya que es un mecanismo de motivación para el desarrollo de buenas prácticas. Es importante consolidar los mecanismos para el ingreso al Servicio Profesional Docente en el sentido de asegurar la estabilidad laboral de los maestros, atemperar la incertidumbre y en la medida de lo posible evitar horas laborales repartidas en varias escuelas, que sólo generan desgaste y restan tiempo de calidad al docente.

Acelerar el proceso de reforma a la educación Normal contemplada para que a mediano plazo el sistema educativo pueda contar con mejores perfiles de docentes que respondan a las necesidades educativas de la actualidad. Implementar cursos de sensibilización para que los docentes reconozcan la institución en la que trabajan no sólo como un espacio laboral, sino como una comunidad educativa cuyo desarrollo también depende de ellos. Esta condición compromete al docente a involucrarse en proyectos de largo plazo, que son los que finalmente permiten la consolidación de procesos educativos.

Incorporar en la oferta de formación continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural, el programa de disciplina positiva como alternativa para desarrollar en los alumnos

habilidades sociales que promuevan hábitos de conducta en la escuela y en el aula para una sana convivencia. Incorporar en las escuelas programas que promuevan el gusto y el hábito de la lectura entre los docentes, para que eventualmente contemos con maestros con mayor conocimiento de su disciplina, pero también mayor acervo cultural.

La buena relación, el respeto mutuo, la empatía y sana convivencia entre alumnos y maestros es un factor coadyuvante en el logro de los aprendizajes. Es un escenario que se trabaja, que se construye. Por tal razón, es necesaria la incorporación a los programas de formación, cursos para los docentes de sensibilización y desarrollo de habilidades comunicativas y sociales.

## Referencias bibliográficas

- Hernández-Castilla, R., Murillo, J., y Martínez-Garrido, C. (2013). Factores de ineficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista de Investigación Educativa*. Distrito Federal, México.
- Murillo, J., y Krichesky, G. (2014). Mejoras de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Universidad Autónoma de Madrid.

### 1.2.4. ATP primaria Patricia Hernández Ángel

*Asesoría técnico-pedagógica como mediación de la práctica reflexiva para el logro de los aprendizajes en educación especial. Estudio de caso exitoso en primaria*

Martha Patricia Macías Morales  
Martha Leticia Cabrales de Anda

#### Introducción

En el presente texto se aborda el seguimiento de caso como asesora técnico-pedagógica (ATP) de educación especial en el nivel de primaria, cuya práctica se caracteriza principalmente por la generación de procesos reflexivos con directivos

y docentes en contextos de formación continua, para la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

El estudio toma como referente al *Marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar* (MCMEE) como visión global e integradora, describiendo factores de contexto que nos permitieron acercarnos a la práctica como ATP de zona, organizando el texto como sigue: en este apartado inicial se describe el lugar donde desarrolla su práctica y experiencia laboral de manera general. Además, se retoman cuatro dimensiones de percepción de éxito que otros actores tienen de su práctica como ATP en el nivel de primarias en la modalidad de educación especial, a partir de las cuales se consideró como caso exitoso para este estudio.

En el segundo apartado, “La práctica como asesora técnico-pedagógica para la mejora educativa desde el MCMEE”, se describen los factores que contextualizan y determinan la práctica educativa como ATP desde el enfoque de este marco, a partir de los cuales se logra la mejora educativa desde su posición y tarea profesional. En este mismo sentido, se continúa con la descripción del desarrollo de acciones de acuerdo con diferentes actividades intencionadas y articuladas en estrategias operativas que promueven mejora de procesos formativos y de reflexión de docentes y directivos de este servicio educativo. El objetivo principal de estas estrategias como ATP es el impulso de los aprendizajes en los niños que cursan el nivel de educación primaria en la modalidad de educación especial en la zona, y finalmente constituyen la meta central de la mejora escolar.

En el tercer apartado, “Hallazgos y conclusiones”, se exponen resultados obtenidos a partir de la lógica de las estrategias exitosas que constituyen la práctica educativa como ATP. Además, se plantean algunas sugerencias que se consideran viables y posibles para quienes toman decisiones y dirigen la política educativa en la entidad, a fin de reorientar y fortalecer la tarea fundamental de los ATP como agentes clave para la mejora educativa.

*Una práctica exitosa como asesora técnico-pedagógica de educación especial en el nivel de primarias*

Como asesora en programas educativos del nivel de educación primaria, cuenta con una extensa experiencia en esta función. Inició su formación

docente en 1974 con estudios de Normal Básica en Educación Primaria. Logró su título en la Normal Superior como profesora en Geografía. Obtuvo la Licenciatura en Educación Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional y Licenciatura en Problemas de Aprendizaje en la Normal de Especialidades de Jalisco.

Su experiencia profesional docente inició en 1978 como maestra de grupo en zona rural en el municipio de Tepatitlán y como ATP desde 1981, al unirse como parte de equipos técnicos para impartir cursos de capacitación y actualización promovidos por la Dirección de Educación Primaria desde diversos proyectos y programas de apoyo, entre ellos el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP) en 1983; Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas (PALEM) en 1986; Rincones de Lectura, Integración Educativa y Escolar, Área de Problemas de Aprendizaje, Coordinación de Desarrollo de Recursos Humanos y Tecnológicos para la Educación en Jalisco (CEDERHTEJ), Programas de Escuelas de Calidad (PEC):

Cuando llegué a la zona 87 en Tepatitlán de Morelos, Jalisco, el supervisor me daba la oportunidad de ser multiplicadora de cursos que la dirección de primaria impartía, yo lo reproducía a mis compañeros de zona. En un primer momento no entendía por qué a mis compañeros no les gustaba ir a los cursos, hasta que descubrí que lo que no querían es ser multiplicadores y hasta después supe que era debido a la crítica de los demás compañeros, no les gustaba exponerse; en esa época yo tenía 20 años y era maestra de nuevo ingreso y algunos maestros me decían que yo qué le iba a enseñar el Padre Nuestro al señor cura, ya que ellos tenían más experiencia que yo, pero a ese tipo de comentarios yo le dejé de dar importancia porque lo que a mí me gustaba es que aprendía cosas nuevas y cada vez me sentía más segura de mí misma, en la práctica educativa (E1.ATP.PRI-12.MM-CA).

Se promovió en 2015 como ATP “idónea” para el cargo, de acuerdo con los requisitos que establece la actual Reforma Educativa a través del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), toda vez que no fue posible continuar como parte de algún equipo técnico de apoyo a

las direcciones generales de educación especial en el nivel de primarias.

Como caso exitoso fue seleccionado por un colega recomendante con quien ha compartido experiencias de asesoría en el nivel y modalidad de educación especial. Se llevó a cabo un acercamiento sistemático a su práctica, con la cual se recuperaron mediante observaciones y entrevistas algunas de las actividades que realiza de manera exitosa, a fin de conocer los efectos y logros educativos para el contexto profesional en el que se desenvuelve. El perfil que ha construido con el paso de las experiencias como asesora académica en diversos programas educativos le permite contar con un gran bagaje de elementos y conocimientos para convertirse en apoyo académico invaluable como ATP en escuelas de educación especial.

A partir del reconocimiento social de colegas y autoridades educativas, se describe “lo exitoso” de su práctica. En ese sentido, esta percepción subjetiva permite visualizar a los sujetos como profesionales exitosos a partir de adaptarse a situaciones nuevas en las que superan dificultades y logran habilitarse para interactuar y usar el contexto de manera sobresaliente. En ese sentido Weiner (1974) determina tres factores: capacidad del esfuerzo, dificultad de la tarea y la actitud.

De acuerdo con los objetivos de la investigación en la que se estudian casos exitosos, se determinan cuatro dimensiones que permiten describir elementos de percepción sobre sus acciones exitosas, a partir de dos entrevistas a informantes clave que conocen el actuar cotidiano y cercano a esta asesora y los resultados educativos que obtiene y que centran criterios de excelencia profesional.

#### *Dimensión: Desarrollo profesional*

Esta primera dimensión se centra en el dominio de saberes (conocimiento práctico y disciplinar, destrezas y actitudes principalmente que como ATP posee sobre el currículo y apoyo psicopedagógico que implica). Este dominio implica poner en juego diversas tareas que le ocupan para asistir y acompañar a los docentes en servicio de su zona escolar. Las entrevistas realizadas a personas cercanas a su función educativa refieren que

posee dominio de contenidos propios de la educación primaria, específicamente de educación especial, establecidos en planes y programas.

Como ATP diseña y organiza el desarrollo de experiencias de aprendizaje, actualización y aplicación para atender a los docentes de la zona, organizadas y planeadas de acuerdo con las necesidades de la zona escolar:

Sí a partir del establecimiento y programación de acciones en: formación continua, acompañamiento docente y fortalecimiento de acciones pedagógicas mediante envío de documentos técnicos y bibliográficos que enriquecen la aplicación de estrategias para la función docente (EPE1.ATP.PRI-2.MM- CA).

Diversifica las estrategias y favorece un trabajo colaborativo entre los participantes:

“Sí las toma en cuenta. Lo que más funciona es que se preocupa de cómo se siente el compañero y toma en cuenta su situación, lo apoya” (EPE2.ATP.PRI-3.MM- CA).

De manera planeada e intencionada asume la evaluación permanente de sus acciones como ATP:

Como medio que permite el análisis de áreas de mejora en la organización y planeación didáctica. Estimula el análisis de la práctica docente [...] Sí vive una cultura de evaluación ya que a través del diálogo contrasta lo que observa con las áreas de oportunidad de cada maestra(o). Pondera las fortalezas docentes y promueve la autorreflexión docente sobre lo que se requiere mejorar (EPE1.ATP.PRI-4.MM- CA).

El ambiente que desarrolla en los diferentes espacios de asesoría ayuda a consolidar un ambiente favorable de trabajo:

Utiliza instrumentos de observación pertinentes que dan cuenta de las acciones que permitan un ambiente de trabajo profesional y técnico-pedagógico centrado en los procesos de aprendizaje (EPE1.ATP.PRI-5.MM- CA).

Propone y participa en crear ambientes favorables (EPE2.ATP.PRI-5.MM- CA).

Por otro lado, propicia la reflexión en los talleres y asesorías:

Es frecuente la reflexión que hace sobre su quehacer en las escuelas. Lo ha compartido en el diálogo que establece en reuniones de CTZ, en los talleres que se han organizado en la zona y en los procesos de acompañamiento que ha desarrollado en la USAER y CAM (EPE1.ATP.PRI-6.MM- CA).

Sí lo hacemos con frecuencia de manera conjunta (EPE2.ATP.PRI-6.MM- CA).

Favorece en la zona escolar un ambiente cálido con todos los docentes durante sus asesorías, y la comunicación es abierta y asertiva con maestros, alumnos y familias:

La forma de comunicarse es muy adecuada con todos los agentes ya que puntualiza, orienta, brinda sugerencias y aporta su experiencia valiosa en programas y acciones en beneficio de los alumnos. Es asertiva (EPE2.ATP.PRI-7.MM- CA).

### *Dimensión: Formación profesional*

La formación profesional como asesora académica es amplia y sólida. Además tiene gran disposición para el estudio y el aprendizaje profesional para entender y mejorar la práctica como asesora y académica.

Pues he recibido capacitación en varios programas y proyectos educativos de las SEJ en el transcurso de varios años y consolidar una sólida visión de su quehacer como asesora y académica [...] Éstas puedo decir que fueron las capacitaciones que más me significaron para el desempeño de mi función, aunque hubo muchas más ya que tengo 39 años de servicio, por lo que puedo concluir que fui formada por el sistema de educación pública mexicano, ya que me eduqué e inicié mis estudios en la escuela rural, continué siendo maestra de escuela rural y asesora de la escuela pública en varias de sus facetas (E1.ATP.PRI-5.MM-CA).

Los cursos fueron diversos y continuos dentro de varios programas educativos del nivel de educación primaria y en la modalidad de educación especial:

- Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática (PALEM).
- Programa de Actividades Culturales (Pa-caep).

- Programa Rincones de Lectura (Rilec).
- Programa de Gestión Educativa.
- Centros de Educación Básica Integral en Jalisco (CEBIJ).
- Programa Escuelas de Calidad (PEC).
- Programa Emergente de Actualización Magisterial (PEAM).
- Cursos sobre el Consejo Técnico Escolar (CTE).
- Cursos de Género.
- Cursos en el Centro de Desarrollo Tecnológico (Cedetec) sobre “Cómo elaborar guiones para audio y video”, “Los medios audiovisuales como recursos para el aprendizaje”.
- Programa de Escuelas de Tiempo Completo.
- Programa de Integración Educativa.
- Programa de Inclusión y Equidad Educativa.
- Cursos de Actualización de Carrera Magisterial.

Los estudios que ha realizado para la profesión son los siguientes: profesora en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Especial área Problemas de Aprendizaje, Licenciatura en Geografía, Maestría en Educación Primaria (UPN), diplomados varios (EPE1.ATP.PRI-7.MM- CA).

#### *Dimensión: Laboral*

En esta dimensión se aborda la forma en que los sujetos apegan sus acciones con criterios de eficiencia y eficacia profesionales, y además, de acuerdo con las disposiciones que demanda el sistema educativo en planes y programas, así como lo que señalan los fundamentos legales y filosóficos como formadora:

Privilegia el análisis de la asistencia regular de los alumnos como factor que permite favorecer aprendizaje de los alumnos y lo correlaciona con el acompañamiento eficaz y eficiente de los maestros y padres. Muestra interés por el acompañamiento y apoyo que brindan los padres al proceso de enseñanza-aprendizaje (EPE1.ATP.PRI-8.MM- CA).

Tiene amplio conocimiento de los documentos legales y normativos y los tiene como referente en el diseño y desarrollo de sus actividades (EPE2.ATP.PRI-11.MM- CA).

Demuestra un alto sentido de responsabilidad y corresponsabilidad como ATP en el desempeño de su función y tarea formativa, demostrando disposición de tiempo, disciplina, compañerismo y en actividades emergentes y necesarias de desarrollar. Además, ejerce las sesiones de asesoría con objetivos claros y apegados al currículo, planes y programas:

Favorable, siempre dispuesta para colaborar con todos los docentes y las acciones que ejecuta y establece en coordinación con la supervisora (EPE1.ATP.PRI-9.MM- CA).

Sí dedica mayor tiempo del establecido al desempeño de su trabajo, pero también de parte de la Dirección de Educación Especial, de la Coordinación General para la Inclusión y Equidad Educativa, de la Coordinación de Formación Continua se le requiere con frecuencia en jornadas completas de su horario de trabajo como ATP de zona, siendo que ella sólo cuenta con una plaza de jornada matutina [...]

Para asesorar a los centros del turno vespertino no se le requiere, porque tengo conocimiento y sus compromisos. Es urgente contar con ATP en vespertino (EPE2.ATP.PRI-12.MM- CA).

Si tiene claros sus objetivos y realiza las adaptaciones necesarias para su cumplimiento (EPE2.ATP.PRI-13. MM-PB).

#### *Dimensión: Actitudinal*

En esta dimensión se aborda la capacidad de los sujetos de estudio para influir en las personas con quienes se relaciona directamente en su trabajo, que es el liderazgo ante ellos. Este factor le permite movilizar intereses y necesidades propias de los demás, y promueve metas y decisiones en consenso, lo cual fortalece el compromiso de todos en la tarea de aprender juntos:

Ofrece adaptaciones al currículo, proponiendo currículos alternos que están fundamentados en los planes y programas de estudio vigentes y en trabajos realizados en comunidades de aprendizaje de los CT de supervisores, propuesta curricular aguas calientes para CAM y aprendizajes mínimos de comunidad de aprendizaje [...] El énfasis que realiza la ATP respecto a la imple-

mentación y seguimiento de las estrategias diversificadas en el aula ha clarificado a la población de maestros la posibilidad de adaptar el currículo a la población que se atiende en CAM y USAER (EPE1.ATP.PRI-10.MM-PB).

En cuanto a su actitud con los involucrados, asume una actitud propositiva como líder académico, a favor del crecimiento y desarrollo de todos; además de que comparte con ellos los compromisos de estudio y aprendizaje profesional:

Brindando sugerencias y acciones de mejora desde su visión como ATP [...] Es dinámica y tiene facilidad para realizar acciones de gestión que favorecen a los alumnos en su aprendizaje y a los docentes en su formación como profesionales [...] En colaboración con la supervisión y contextualizado en el diagnóstico y plan de trabajo de la zona escolar (EPE1.ATP.PRI-11.MM-CA).

Colabora en la toma de decisiones procurando que en el trabajo se establezcan reglas claras para la buena convivencia que genera ambientes de aprendizaje propicios para obtener resultados óptimos (EPE2.ATP.PRI-14.MM-CA).

En cuanto a la descripción de su comportamiento habitual como ATP, en las entrevistas emerge una serie de características que los entrevistados de manera general califican como profesional exitosa:

Organizada.

Líder académica.

Dominio disciplinar.

Con experiencia (EPE2.ATP.PRI-18.MM-CA).

Emocionalmente estable.

Eficaz en la comunicación (EPE2.ATP.PRI-15.MM-CA).

Sistemática.

Con vasto dominio disciplinar, normativo y legal del quehacer educativo.

Empática.

Respetuosa (EPE1.ATP.PRI-15.MM-CA).

Practicante reflexiva.

Con habilidades para la gestión.

Objetiva y congruente en su sistema de creencias y valores (EPE1.ATP.PRI-12.MM-CA).

Actitudes de diálogo respetuoso, de compromiso, responsabilidad, honestidad con la tarea conferida, de aprecio a la diversidad. Organización de talleres para fortalecer a docentes [...] Acompañamiento a directores para orientar las acciones en CAM y USAER. Como

observadora participativa en CTE, en actividades pedagógicas y de programas de apoyo que benefician el aprendizaje de los alumnos (EPE1.ATP.PRI-13.MM-CA).

En todas, porque promueve que los integrantes de la comunidad educativa sean aprendices permanentes de las tendencias pedagógicas de vanguardia. De manera conjunta con los docentes fija metas y rutas de asesoría más convenientes (EPE2.ATP.PRI-16.MM-CA).

Como indicadores visibles que demostraban su éxito como ATP, señalaron en las entrevistas:

Prácticas docentes ajustadas a metodologías sugeridas por la asesora, programas de apoyo pertinentes, organización de procesos de atención en modalidad USAER, acompañamiento a CAM número 16 en diferentes acciones (EPE1.ATP.PRI-14.MM-CA).

Por otro lado, mencionaron otras actitudes profesionales sobre la cercanía a quien necesita asesoría y acompañamiento, la generación y coordinación de eventos académicos. Los resultados de gestiones en beneficio de los alumnos que requieren apoyos específicos (EPE2.ATP.PRI-17.MM-CA).

La Zona 1 Estatal de Educación Especial es a la que se integra como ATP. La situación económica de las familias que asisten a solicitar nuestro servicio es precaria debido a la existencia de un alto índice de desempleo, con 55% según datos del Conapo, o empleos temporales, y los que cuentan con empleo tienen un sueldo de entre 26 y 66 pesos diarios, lo que genera que ambos padres deban de trabajar para sacar el sustento de la familia, dejando a sus hijos encargados con algún pariente, generalmente abuelos o tíos; un 30% aproximadamente de las familias son monoparentales de hijos de padres o madres solteras, ya que fueron hijos gestados fuera del matrimonio y generalmente en la adolescencia, lo que provoca que en la mayoría de los casos exista poca colaboración de los padres en el apoyo a los procesos educativos de sus hijos.

En sus orígenes las personas que habitaban en esta región eran campesinos y el terreno era ejidal, pero debido al crecimiento de la mancha urbana y a partir de 1992 tras la reforma al Artículo 27 de la Constitución, la mayoría de las familias vendieron sus tierras lo que generó un crecimiento desorganizado de la población en esa zona, llegando gente de varias partes de la República y

provocando en muchos caso el hacinamiento de las familias, lo que ha ocasionado altos índices de violencia, drogadicción y alcoholismo, por lo que nuestra población se considera vulnerable debido a sus situación socioeconómica y física ya que presenta discapacidad, siendo en nuestra zona la discapacidad intelectual y motriz la mayoritaria. Por lo anteriormente expuesto se considera necesario diversificar la intervención de la zona de EE 01, por lo que se propone como estrategia de intervención realizar un trabajo de gestión interinstitucional con jefes de sector y equipos de supervisión de educación básica, así como con las instituciones aledañas de la Secretaría de Educación Jalisco, como son DIPTA, ISIDEM, DOC, e instituciones públicas o privadas como DIF, IMSS, SSA o privadas como Univa, ITESO, colegios aledaños, que puedan apoyar el proceso educativo de la población de esta comunidad.

La Zona 01 Estatal ofrece sus servicios en los municipios de Zapopan, Guadalajara y Tlaquepaque del estado de Jalisco, contando con dos tipos de servicios: Centros de Atención Múltiple (CAM) y Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

La Zona 1 cuenta con un supervisor, dos ATP, uno en lenguaje y otro en matemáticas, cuatro CAM oficiales (dos matutinos, dos vespertino) y cuatro CAM particulares (todos matutinos); algunos servicios también ofrecen apoyo externo a directores y maestros de escuela regular. Así como USAER, que ofrecen apoyo a directores y maestros de las escuelas regulares que han integrado alumnos con discapacidad, de los cuales dos enfocan sus apoyos en escuelas primarias y uno en preescolar.

El apoyo a las escuelas de primaria y preescolar consiste en fortalecer a través de asesorías al personal docente para avanzar en su proceso de inclusión educativa y dar atención diversificada a su población escolar. La USAER brinda seguimiento a los alumnos que así lo requieren durante el ciclo escolar, estableciendo por la zona que se solicite en caso necesario el servicio de apoyo técnico a escuela de educación, para ofrecer la orientación solicitada.

El personal de la zona cuenta con dos asesores técnicos, uno de lenguaje y otro de matemáticas, dos ATP, 13 directivos de Centros de Atención Múltiple (CAM). Oficiales y particula-

res, cuatro Centros de Atención Múltiple (CAM) oficiales y cinco particulares; así como dos Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER).

### *1. La práctica como asesora técnico-pedagógica para la mejora educativa desde el MCMEE*

La Secretaría de Educación Pública, a partir de esta Reforma Educativa de 2013- 2014 emprende un conjunto de acciones orientadas a atender tres prioridades educativas que permitirán fortalecer a la escuela en el cumplimiento de su misión: garantizar una serie de condiciones que permitan una normalidad mínima en las tareas escolares, la mejora de los aprendizajes en los estudiantes y abatir desde la propia escuela el rezago educativo.

Desde el MCEE, los ATP se ubican como “agentes externos de cambio, entendidos como aquellas personas externas a los centros escolares, que ayudan a desarrollar sus procesos de mejora” (Murillo, 2004: 346). Esta visión los ubica como agentes de cambio, y se constituyen en un factor determinante para el éxito de programas de mejora.

El MCMEE dirige su mirada en el papel de los actores educativos (jefa de sector, supervisora escolar, directora y docentes) y en la implementación de prácticas con mayor calidad para garantizar la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Cada elemento que se retoma considera la descripción conceptual de Murillo (2004), desglosándose en conceptos para arribar a indicadores/observables que nos posibilitan la objetivación de los elementos a identificar a través de instrumentos para la recuperación de campo.

En este sentido, se describen algunos elementos encontrados mediante entrevistas y observaciones de la práctica exitosa como ATP de educación primaria, a partir de elementos estudiados del *Marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar* (Murillo 2004).

### *2. Procesos de mejora desde la asesoría técnico-pedagógica en la zona escolar*

Dentro de la cultura para la mejora de la institución, Dirección General de Educación Especial, se advierte la participación activa de todo el per-

sonal docente y directivo de la Zona 1 a través de los espacios establecidos para el desarrollo de los CTE y el diseño del plan de trabajo propio de la zona.

En este caso exitoso, la práctica como ATP constituye un actor importante dentro de la zona escolar 1, desempeña un papel activo para orientar las tareas pedagógicas. No tiene injerencia en la toma de decisiones administrativas correspondientes al supervisor o directores. El papel que ejerce se relaciona con el apoyo y orientación para el desarrollo de las RME de cada uno de los CAM y USAER, a fin de que operen y logren la mejora en cada uno de los centros y su personal docente.

La gran riqueza de la modalidad de la educación especial es la vinculación interinstitucional que establecen como prioritaria en la atención a la población con necesidades especiales en sus propios CAM y en las escuelas que atienden mediante su servicio de USAER.

En este ciclo escolar se establece el plan de acompañamiento, el cual tiene como objetivo ofrecer estrategias diversificadas para el aprendizaje y la participación en los diferentes contextos y servicios que integran la zona y crear las condiciones necesarias para favorecer los procesos de aprendizaje de alumnos y maestros y padres de familia dentro del marco de la educación inclusiva.

Este plan centra sus metas y acciones a partir de la atención a las cuatro prioridades del Sistema Básico de Mejora de la Educación Básica estipuladas en la operación y desarrollo de los CTE en cada centro educativo, durante el ciclo escolar anterior y sus resultados:

En la “Prioridad de normalidad mínima”, la Zona 1 señala la situación actual de la zona, en la cual se encuentra una población con bajos recursos económicos para la educación de sus hijos y, aunado a ello, la falta de compromiso y participación de los padres de familia.

Las actividades propuestas lograron avances, entre los cuales se advierte que todos los alumnos participaran en el trabajo de la clase, esto como indicador de desempeño de los alumnos en relación con la planeación. Esto señala que existe planeación de los maestros de apoyo en colaboración con el maestro de grupo de la escuela regular. Además de que se implementaron

estrategias planeadas y sistematizadas entre docentes y equipo de apoyo.

Por otro lado, se desarrolló registro de actividades diarias, planeación docente y elaboración de expedientes de alumnos, a fin de que todos los estudiantes consoliden su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo con su grado educativo. Lo anterior se plantea como acciones, lograr la participación comprometida de los padres de familia e implementar actividades diversificadas e innovadoras en el uso de las TIC, bibliotecas escolares, arte y la cultura para la mejora del aprendizaje.

Una de las situaciones detectadas es la necesidad de comunicar e informar los objetivos educativos a los padres de familia en vinculación en el trabajo del aula entre docentes, equipo de apoyo y padres de familia. Por lo que se pretende alcanzar mayor participación comprometida de los padres de familia y la implementación de actividades diversificadas que involucren el uso de las TIC, bibliotecas escolares y arte, para avanzar en la cultura para la mejora del aprendizaje.

En la “Prioridad de mejora de los aprendizajes” se advierten algunos avances en la lectura y escritura de los alumnos, ya que se han diseñado estrategias e instrumentos de seguimiento y registro de dichos avances en los CAM. Sin embargo, se considera todavía que falta más atención y seguimiento, así como estrategias de evaluación externa para conocer la calidad del servicio que se ofrece. Se plantea como acción la elaboración de un proyecto educativo que impacte en el fortalecimiento de la lengua escrita y las matemáticas en los alumnos población objetivo de la Zona 1 de Educación Especial.

La “Prioridad atención al rezago educativo y alto al abandono” se encuentra en proceso de avance, ya que se han favorecido acciones estratégicas para evitar el abandono y ausentismo escolar, pero hacen falta estrategias colaborativas para atender situaciones propias de los alumnos en riesgo, así como establecer vinculación con otras instituciones de apoyo educativo para fortalecer nuestro servicio y dar atención a la población más vulnerable de la región donde se encuentra la zona escolar.

En la “Prioridad de convivencia sana y pacífica” se han implementado acciones diversas para favorecer la interacción y mejorar la convivencia

sana y pacífica entre la comunidad escolar, dado que se presenta dificultad en la socialización. Se gestionó y realizó la incorporación de tres CAM al Programa de Escuela Segura para desarrollar el plan.

Se han realizado algunas acciones de vinculación con otras instituciones. Y se considera necesario realizar un diagnóstico de “Escuelas inclusivas”: enseñar y aprender en la diversidad, así como identificar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación; realizar estrategias en las que se trabajen acciones que favorezcan la convivencia escolar sana a través del desarrollo de las habilidades sociales, autoestima y salud por centro y servicio.

Además, se considera necesario que se elaboren, por CAM, los acuerdos de convivencia escolar y el plan de convivencia y atender la formación de comunidades de aprendizaje de directores, en los centros, por especialistas de tal forma que se sistematicen los procesos y se clarifiquen las funciones, paulatinamente.

Se plantean metas para cada prioridad y una serie de acciones para alcanzarlas. Entre las acciones, se señalan aquellas en las que se involucra directamente como ATP, y en las que se involucra de manera responsable y comprometida:

## 2.2. Estrategia exitosa como asesora técnico-pedagógica de educación especial en el nivel de primaria

En el diseño del Plan de Acompañamiento participan todos los actores, y todos cuentan con responsabilidades específicas, lo que refleja que en la zona se trabaja con una visión compartida del proceso educativo y formativo de niños y docentes de CAM y USAER.

Considerar la vinculación interinstitucional dentro de dicho plan, sin duda garantiza mayor eficiencia y calidad en las acciones planteadas para lograr los objetivos y metas propuestos.

Por otro lado, resulta de gran valor el diseño de diagnóstico de escuela inclusiva en cada CAM y USAER, elaborado de manera colectiva, lo que fortalece el proceso de mejora.

En este marco de avance como zona escolar, se aprecia con mayor claridad una práctica exitosa de asesoría técnico-pedagógica, la cual se implementa a partir de una cadena de estrate-

gias y acciones que favorecen la formación en la práctica de docentes y directivos.

Como ATP de educación especial, cobra mayor relevancia su función para el logro de los objetivos como zona escolar. Sus acciones son variadas y múltiples. En este apartado se describen dos momentos de asesoría con directores de CAM y USAER, y uno con docentes.

Las acciones de apoyo técnico-pedagógico se desarrollan en gran diversidad de espacios, ya que como ATP de educación especial asume un rol activo y comprometido con la supervisión como apoyo en la formación y asesoría a maestros y especialistas integrados a la zona escolar.

El servicio educativo de educación especial, además, exige de los profesionales integrados al mismo una visión y formación sólida desde un enfoque inclusivo, ya que apoyan a docentes y especialistas que atienden a la población infantil con discapacidad, al establecer una labor conjunta con la función de supervisión, ya que se involucra en el acompañamiento desde el diagnóstico de problemáticas hasta la evaluación de acciones de solución, además de preocuparse por la formación continua de educadoras y directoras.

En ese sentido, se describen tres estrategias consideradas como exitosas, identificadas a partir de la lógica de las acciones que se observaron y fueron recuperadas mediante registros anecdóticos realizados en su contexto como ATP a través del apoyo a directoras como responsables de los colectivos escolares y del acompañamiento técnico. Las tres estrategias exitosas identificadas se enlistan en el esquema 2, y posteriormente se describen:

### Esquema 2

#### Estrategias exitosas como ATP de educación especial en primarias



Fuente: elaboración propia.

La secuencia de acciones se encuentra orientada por intenciones que configuran finalmente la visión y las estrategias que favorecen obtener resultados y destacar su práctica como exitosa, las cuales enseguida se describen.

### *Reflexión colectiva sobre la práctica directiva*

En los últimos ciclos escolares se le asigna al servicio educativo la responsabilidad de operar en el marco de la “Educación inclusiva”. Este movimiento de inclusión representa impulso fundamental para avanzar hacia la educación para todos, porque aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad. La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logro de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados por diferentes razones (Graneros, s/f).

Desde esta perspectiva, la inclusión es una política educativa en su conjunto que busca dejar de lado el currículo paralelo, y un modelo de atención educativa individualizada. La secuencia de acciones que desarrolla en esta estrategia se enlista en el esquema 3.

### **Esquema 3**

#### Reflexión colectiva sobre la práctica directiva

- Contextualiza la tarea en función de los avances en los diferentes CAM.
- Puntualiza la necesidad como colectivo de conocer y entender el marco teórico.
- Señala la ruta de análisis a seguir a partir del servicio de USAER que se opera en la práctica, para reflexionar.
- Señala como tema clave la autonomía de gestión.
- Invita a reflexionar sobre las implicaciones prácticas para lograr cambios institucionales hacia una mejora.
- Señala la importancia de tener claro estas ideas para la construcción del trayecto formativo como equipo de trabajo.
- Señala que se desarrollen procesos de intervención para modificar aspectos de la práctica.
- Retoma los retos expuestos y sintetiza las ideas generales para la zona.
- Invita a la lectura de documentos normativos como directivos, como marco de la autonomía de gestión.

### *Contextualiza la tarea, en función de los avances en los diferentes CAM.*

Se interesa de tomar como punto de partida el contexto actual de trabajo por parte de la educación especial, el enfoque centrado en la educación inclusiva como colectivos de escuela y de zona:

Hay varias observaciones que se han hecho en torno a esa intervención que hacen las escuelas, sobre todo que va dirigido mucho como tipo grupo integrado, donde hemos trabajado con alumnos y estamos estudiando el trabajo de adolescentes, el trabajo de apoyo al docente y sobre todo en los procesos de gestión educativa, que hemos observado que desde el marco del modelo de autogestión que se propone, necesitamos hacer planteamientos importantes. Entonces eso lo hemos comentado en varias ocasiones con ustedes, en el proceso de Consejo Técnico de la zona, y revisando este proceso pues tendríamos que reconocer entonces qué tendríamos que hacer para brindar nuestro servicio de tal manera que dé cuenta desde esta intervención del marco de educación inclusiva (R1ATP.PRI-3.MM-CA).

### *Puntualiza la necesidad como colectivo de conocer y entender el marco teórico.*

Además, continúa enfatizando la necesidad de que todos los actores de cada colectivo escolar dominemos el marco teórico de la educación inclusiva en la que se basa el nuevo enfoque del servicio educativo de esta modalidad:

Cuál es el marco teórico referencial del modelo de atención de los servicios de educación especial desde el modelo de lo que es la educación inclusiva actualmente, lo cual ha venido siendo y cómo es que vamos a tener que desarrollar porque tendríamos que revisar desde donde venimos cómo es que esto se ha generado, de ahí que hay algunas propuestas de revisar algunos documentos normativos, que es interesante ver para ver el enfoque en lo que es la educación inclusiva (R1ATP.PRI-4.MM-CA).

### *Señala la ruta de análisis a seguir a partir del servicio de USAER que se opera en la práctica.*

A partir del marco teórico y normativo, el servicio tendría que iniciar a modificarse para lograr

## Esquema 1

### Acciones establecidas del ATP en el Plan de trabajo de la zona escolar

---

#### *Cursos de capacitación sobre el uso de materiales didácticos.*

- Elaboración de la agenda del curso.
- Realizar gestiones para la sede de curso del material didáctico.
- Desarrollar curso de capacitación sobre el uso de materiales didácticos con maestros de USAER y CAM.
- Seguimiento del trabajo implementado en el aula por los docentes en el uso del material didáctico.

#### *Taller de TIC con personal directivo.*

- Gestionar curso de TIC con personal de DIPTA.
- Realizar gestiones para la sede de curso de TIC.
- Realizar el curso de las TIC con personal directivo con los siguientes programas y herramientas de la plataforma de Google (Google Drive, formularios) Excel, Word, Power Point.
- Gestión de cursos por parte de los directores a su personal.
- Uso de los programas y herramientas en diferentes acciones.

#### *Taller de plataforma del proyecto “Creando accesos”.*

- Identificar alumnos con necesidades de sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación.

#### *Implementación de estrategias diferenciadas en el uso de medios de comunicación alternativos y aumentativos.*

- Trabajo con maestros de comunicación el establecimiento de talleres para el diseño de tableros de comunicación, sistema Braille y lengua de señas mexicano.
- Compra de materiales necesarios para los talleres de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación.
- Realización de los talleres en línea de SAAC con maestros de grupo de la zona y maestros de escuela regular y equipos de apoyo.

#### *Talleres para el desarrollo de las habilidades sociales a la comunidad educativa.*

- Desarrollo del taller de habilidades sociales con equipo de apoyo.
- Realización de reuniones de trabajo para el desarrollo de habilidades sociales con padres.
- Realización de actividades para el desarrollo de habilidades sociales con alumnos.
- Realización de reuniones de trabajo para el desarrollo de habilidades sociales con maestros.
- Utilizar los espacios y recursos materiales bibliográficos y didácticos para favorecer la participación y sana convivencia entre los alumnos y comunidad educativa.

#### *Talleres para el desarrollo de la autoestima a la comunidad educativa.*

- Desarrollo del taller de autoestima y salud con equipo de apoyo.
- Realizar reuniones de trabajo sobre autoestima y salud con padres.
- Realizar reuniones de trabajo sobre autoestima y salud con padres.

#### *Vinculación interinstitucional.*

- Contar con un directorio de instituciones de apoyo educativo, asistencial y de salud básico para fortalecer el servicio.

#### *Diagnóstico de escuela inclusiva.*

- Realizar en los centros y servicios de la zona el diagnóstico de “Escuelas inclusivas”: enseñar y aprender en la diversidad, así como identificar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación.
- 

el objetivo, asumiendo a la vez como colectivo, sus implicaciones:

Y entonces vamos a iniciar también con la reflexión caracterizando el servicio de USAER, vamos a identificar aquí qué características tienen el servicio de USAER de lo que hacemos, primero de la práctica que hacemos, y eso es un trabajo individual y luego vamos a hacer un análisis comparativo de los servicios de apoyo desde los documentos de orientaciones generales, el MASE y

el UDEI, que son documentos que ahorita están vigentes aunque no en relación con nuestro servicio, pero no da pistas de lo que se está haciendo en otros estados, acerca del servicio de USAER (R1ATP.PRI-9.MM-CA).

*Señala como tema clave la autonomía de gestión.*

Como colectivo, los cambios habrán de establecerse en la ruta de mejora escolar, la cual consti-

tuye la herramienta principal para el logro de la autonomía de gestión:

Ahorita estamos en la primera parte, estamos subrayando palabras clave, cuál es el reto, cuáles son los documentos normativos que sustentan el enfoque. Podemos identificar algunas de las palabras clave que hay ahí. La autonomía de gestión es una palabra clave [...] (R1ATP.PRI-35.MM-CA).

La ruta de mejora escolar es en el caso lo que anteriormente el PE o PAC o proyecto escolar, ahora es ruta de mejora escolar. Sí, nosotros aquí partimos de esa ruta, tiene como punto de partida un diagnóstico situacional, esto es, un punto importante (R1ATP.PRI-42.MM-CA).

Entonces aquí es clave la función directiva, en este proceso vamos a decir aquí, proceso de mejora es determinante el liderazgo del director (R1ATP.PRI-53.MM-CA).

*Invita a reflexionar sobre las implicaciones prácticas para lograr cambios institucionales hacia una mejora.*

Avanzar hacia la mejora es una tarea en la que engranan varias implicaciones, y como ATP busca mover el pensamiento a través de preguntas:

[...] el trabajo colegiado no es tan fácil como ustedes lo han visto, en la práctica no es tan fácil llevarlo a concreciones [...] En el caso de la práctica de quien sea, de ustedes en este caso, ¿qué implica realizar trabajo colegiado para poder generar procesos? (R1ATP.PRI-47.MM-CA).

¿Qué acciones han realizado para favorecer este objetivo uno en la autonomía de gestión de la escuela, como USAER? ¿Qué implicará crear condiciones para que las escuelas ocupen el centro del quehacer del sistema educativo? ¿Lo educativo tiene que ver con el aprender? (R1ATP.PRI-141.MM-CA).

¿Qué más implica? Ahí tenemos el documento. ¿Qué características deben tener estas acciones? Ahí dice en el párrafo último de este documento: “[...] se constituye en un proceso profesional, participativo, corresponsable y colaborativo que lleve a los consejos técnicos escolares a un diagnóstico [...] sustentado en evidencias objetivas” (R1ATP.PRI-59.MM-CA).

*Señala la importancia de tener claro estas ideas para la construcción del trayecto formativo como equipo de trabajo.*

Señala elementos formativos como colectivo para lograr lo esperado, consolidándose como una comunidad que aprende. Además, este tipo de comunidad es la que logra influir e impactar el trabajo del aula, y de la escuela, a partir del propósito de la comunidad de aprendizajes:

Esto es un punto importante que prevalezca en la zona, que sea colegiado el trabajo, que no cada uno jale [...], sino que tengamos que orientarnos desde lo que es lo normativo, pero tener la práctica y la experiencia que cada quien tiene [...] desde un enfoque de trabajo colaborativo, que éste es un enfoque que tenemos que trabajar, en el que la riqueza de cada uno aporte para fortalecer la riqueza del grupo (R1ATP.PRI-62.MM-CA).

El trabajo colaborativo y el trabajo en comunidad de aprendizaje es una de las partes que creemos observar [...] reconocer que es una comunidad de aprendizaje, cómo es que podemos aprender juntos; y bueno, eso es una parte que quiero compartirles, y la invitación es para que ustedes como líderes de grupo favorezcan este proceso, de trabajar en comunidad a través del trabajo colaborativo (R1ATP.PRI-62A.MM-CA).

[...] son importantes, que trascienda el espacio educativo lo que nosotros queremos, pensamos y hacemos, son una de las tantas maneras de concretar la acción, el enfoque de la educación inclusiva, autoimplica quienes conforman la búsqueda de soluciones pero también la causa de los problemas. Puede que nosotros no tengamos la respuesta total, hay a lo mejor muchas cosas que no tenemos respuesta, pero podemos invitar a otra gente que nos apoye, a otra gente que tenga otra experiencia, otra visión, que aporte para poder construir (R1ATP.PRI-64.MM-CA).

*Señala que se desarrollen procesos de intervención para modificar aspectos de la práctica.*

Como ATP señala que las acciones para modificarlas conllevan reflexión para identificar factores que determinan nuestras prácticas y que para lograr cambiarlas, es necesario adentrarse a proceso de intervención de éstas:

Instrumentar el proceso de intervención, para que nos clarifique [...] con los cuales vamos a mover, puede que sea en diferentes formatos, pero con los mismos criterios que nos permita dar seguimiento y sistematizar proceso de intervención más claro, más acordes con lo que necesitamos (R1ATP.PRI-83.MM-CA).

*Retoma los retos expuestos y sintetiza las ideas generales para la zona.*

Señala que es fundamental tener un objetivo como colectivo, y sabemos que nuestro objetivo es mejorar la calidad de los servicios, entonces el reto más importante es siempre en función de mejorar condiciones para centrarse en el aprendizaje:

Entonces ésa es una parte importante que tenemos que valorar, que no nos limitemos a circunscribirnos a nuestro mundito, si no ampliamos los horizontes desde un marco más amplio, ver qué apoyos podemos tener con otros compañeros de los otros servicios, ya sea de CAM, USAER, de CRIES, tenemos otras instancias y en el entorno del contexto escolar donde estamos, tenemos otras instituciones de apoyo (R1ATP.PRI-67.MM-CA).

Pero ésas son prácticas, es precisamente lo que queremos hacer conscientes, qué está pasando en los procesos y en las prácticas de qué tipo son (R1ATP.PRI-107.MM-CA).

*Invita a la lectura de documentos normativos como directivos, como marco de la autonomía de gestión.*

La primera lectura que propone es el Acuerdo 717 y el Artículo 3º constitucional; animando además a reflexionar su contenido, que establece la obligación del Estado de garantizar la calidad en la educación obligatoria, de manera que los materiales y los métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos garanticen el máximo logro del aprendizajes de los educandos.

[...] el Artículo 3º de la Constitución, está fundamentada en él. Ése es el punto focal que es nuestro reto mayor, que decíamos que es el reto prioritario a nivel nacional en la educación, lograr los aprendizajes, garantizar la calidad (R1ATP.PRI111.MM-CA).

[...] para lograr la mejora de los aprendizajes tenemos algunos retos que tenemos que atender y también tenemos los documentos normativos que nos definen para ver a dónde le vamos a dar. Ése es el Acuerdo 717, que éste es un modelo de gestión que nos están proponiendo actualmente, normativamente y que tiene una intención de política educativa; ahorita vamos a revisar qué intención de política educativa tiene cuando revisemos y reflexionemos sobre lo que implica poner en acción en la práctica, en las escuelas un acuerdo de autogestión (R1ATP.PRI-108.MM-CA).

*Promoción de comunidad de directores que aprenden*

Anima a los directivos durante los espacios de capacitación e intercambio para replantear la práctica que se viene realizando en los CAM, que requiere adaptarse a las nuevas exigencias de la educación inclusiva, que implica transformación de prácticas y de procesos de estudio.

Como ATP promueve estrategias para que los directores reflexionen sobre lo que se hace para lograr modificar a partir del abordaje de lecturas teóricas y de documentos normativos.

**Esquema 4**

**Promoción de comunidad de directores que aprenden**

- Explica el sentido de la estrategia de unificar criterios de intervención en los CAM bajo el marco de la educación inclusiva.
- Contextualiza la tarea en función de los avances en los diferentes CAM.
- Puntualiza la necesidad como colectivo de conocer y entender el marco teórico.
- Realza la función fundamental de asesoría a las escuelas (ATP).
- Propone la lectura de documentos normativos y del Acuerdo 717.
- Señala la ruta de análisis a seguir a partir del servicio de USAER que se opera en la práctica.
- Plantea una serie de preguntas para la reflexión colectiva a partir de la lectura comentada de documentos normativos sobre la educación inclusiva.
- Escucha y reafirma las respuestas de los directores participantes, al señalar la autogestión de la escuela.
- Rescata los comentarios de los participantes que traen a cuenta datos estadísticos sobre el nivel de violencia en Jalisco, como tema a abordar de manera apremiante en el CTE.
- Señala como tema clave la autonomía de gestión.

- Invita a reflexionar sobre las implicaciones prácticas durante el trabajo colegiado.
- Plantea nuevas preguntas de reflexión para propiciar aportes de los participantes sobre la autonomía de gestión para la toma de decisiones.
- Expone como tema central el trabajo colaborativo y el trabajo en comunidad de aprendizaje y de cómo se va a trabajar y crear dicha comunidad.
- Plantea más preguntas de reflexión para propiciar aportes de los participantes sobre la autonomía de gestión para la toma de decisiones.
- Puntualiza que es fundamental la comunidad de aprendizaje para el servicio educativo de la educación especial.
- Retoma el tema sobre establecer retos reales de la comunidad (aspectos y condiciones).
- Señala que como USAER no se cuenta aún como una comunidad colegiada que nos permita como zona tener una visión de la educación.
- Retoma las responsabilidades como USAER en los Consejos de Participación Social.
- Señala las bases de la autonomía de gestión.
- Plantea preguntas de reflexión para definir qué se ha hecho como USAER para que se dé la autonomía de gestión.
- Retoma las responsabilidades como USAER en los Consejos de Participación Social.

*Explica el sentido de la estrategia de unificar criterios de intervención en los CAM bajo el marco de la educación inclusiva.*

Una vez que inicia la sesión, adentra a los participantes a un proceso reflexivo, a fin de definir el planteamiento a realizar:

Revisar qué ajustes operativos en la intervención para desde el marco de la educación inclusiva, plantearnos acciones muy específicas de trabajo, y que podamos también identificar cuál sería el proceso que colegiadamente tendríamos que tomar en cuenta y ver qué implicaciones tiene en ese marco nuestro trabajo, porque vemos que cada USAER tiene una forma diferente de hacer prácticas, los procesos no son muy claros en algunas USAER (R1ATP.PRI-2.MM-CA).

*Contextualiza la tarea en función de los avances en los diferentes CAM.*

Retoma los puntos operativos a implementarse a partir de las funciones de cada uno de los actores (docentes, directivos y supervisores) como colectivo:

Hay varias observaciones que se han hecho en torno a esa intervención que hacen las escuelas, sobre todo que va dirigido mucho como tipo grupo integrado, donde hemos trabajado con alumnos y estamos estudiando el trabajo de adolescentes, el trabajo de apoyo al docente y sobre todo en los procesos de gestión educativa, que hemos observado que desde el marco del modelo de autogestión que se propone, necesitamos hacer planteamientos importantes [...] Entonces eso lo hemos comentado en varias ocasiones con ustedes, en el proceso de Consejo Técnico de la zona, y revisando este proceso pues tendríamos que reconocer entonces qué tendríamos que hacer para brindar nuestro servicio de tal manera que dé cuenta desde esta intervención del marco de educación inclusiva (R1ATP.PRI-3.MM-CA).

*Puntualiza la necesidad como colectivo de conocer y entender el marco teórico.*

Referencial del modelo de atención de los servicios de educación especial desde el modelo de lo que es la educación inclusiva y del marco normativo:

[...] para ello tenemos una temática que realizar que es cuál es el marco teórico referencial del modelo de atención de los servicios de educación especial desde el modelo de lo que es la educación inclusiva actualmente, lo cual ha venido siendo y cómo es que vamos a tener que [...] porque tendríamos que revisar desde donde venimos cómo es que esto se ha generado, de ahí que hay algunas propuestas de revisar algunos documentos normativos, que es interesante ver para ver el enfoque en lo que es la educación inclusiva (R1ATP.PRI-4.MM-CA).

*Realza la función fundamental de asesoría a las escuelas (ATP).*

Este momento es de gran valor, porque él mismo realza su función como ATP para el impulso de estos procesos, considerando su papel fundamental del acompañamiento técnico pedagógico:

Entonces el enfoque de asesoría es fundamental que lo rescatemos como directores y de ahí viene la reflexión sobre la comunidad de aprendizaje, qué implica ser comunidad de aprendizaje y no solamente con nuestro equipo, sino con los compañeros maestros de la zona, de las escuelas donde nosotros laboramos, zonas esco-

lares de educación básica, los equipos técnicos, el equipo directivo, los maestros, todos y cada uno de ellos (R1ATP.PRI-6.MM-CA).

*Propone la lectura de documentos normativos y del Acuerdo 717.*

Este Acuerdo plantea el marco de la educación inclusiva para reflexionar sobre las implicaciones que tiene en la educación especial.

*Señala la ruta de análisis a seguir a partir del servicio de USAER que se opera en la práctica.*

El objetivo de señalar la ruta de análisis es para propiciar la reflexión del colectivo sobre las implicaciones de cambio, a partir del marco teórico y normativo:

Vamos a identificar, les decía, el reto, los documentos normativos y lectura de la síntesis del Acuerdo 717, vamos a dar lectura del extracto de la presentación de Rosa Blanco donde hace algunos planteamientos en torno a lo que es el marco de la educación inclusiva para reflexionar sobre las implicaciones que tiene nuestra tarea desde esa situación que Rosa Blanco nos presenta y vamos a hacer también una caracterización [...] (R1ATP.PRI-7.MM-CA).

*Plantea una serie de preguntas para la reflexión colectiva a partir de la lectura comentada de documentos normativos sobre la educación inclusiva.*

Invita a los docentes a realizar lectura comentada de documentos normativos y plantea preguntas de reflexión:

¿Qué necesitamos hacer para lograr el reto? ¿Con qué contamos? [...] Vamos reflexionando entonces de eso que leíste en torno a lo que implica esta tarea. Estamos hablando aquí, ¿de qué parte importante, para lograr este reto, qué necesitamos? Primero tenemos aquí un marco en el que tendríamos que sustentar nuestra práctica, ¿cuál es el marco que tenemos? (R1ATP.PRI-17.MM-CA).

*Escucha y reafirma las respuestas de los directores participantes, al señalar la autogestión de la escuela.*

Los directores realizan comentarios y señalamientos sobre las preguntas planteadas, y centran la autonomía de gestión para alcanzar los propósitos que se plantean:

“Más que nada menciona algunas cuestiones, pero fundamentalmente trabaja la autonomía de gestión que es parte del Consejo Técnico que tendría que generar. ¿Qué otra cosa?” (R1ATP.PRI-19.MM-CA).

*Rescata los comentarios de los participantes que traen a cuenta datos estadísticos sobre el nivel de violencia en Jalisco, como tema a abordar de manera apremiante en el CTE.*

Al rescatar los comentarios se identifica el modelo de gestión de PEC que da origen al modelo actual de autogestión de la escuela:

Sí, acuérdate que el modelo de gestión que se propuso en PEC da origen a todo esto que se está planteando actualmente, del modelo de autogestión de la escuela. Ahí está esta situación, identifica cuáles son los rasgos que tendríamos que identificar aquí como prioritarios para darle orientación a la práctica educativa que nosotros tenemos que hacer; de acuerdo con esta situación, cuáles son las palabras clave vamos a decir que nos permitirán llegar a esta situación de trabajo o tendríamos que tomar en cuenta para el trabajo que tenemos que realizar. Ve subrayando las palabras clave que en este marco están determinando nuestra práctica, en este pedacito nada más. En mi vida había pensado en eso (R1ATP.PRI-21. MM-CA).

*Señala como tema clave la autonomía de gestión.*

Emergen conceptos importantes tales como “colaborativo”, “ruta de mejora escolar”, los “rasgos de la normalidad mínima”:

Ahorita estamos en la primera parte, estamos subrayando palabras clave, cuál es el reto, cuáles son los documentos normativos que sustentan el enfoque. — Listo Arturo—, podemos identificar algunas de las palabras clave que hay ahí, bastantes verdad, [...] Debe

ser colaborativo, ése es otro concepto importante y que hay que prevalecer. Dónde encontraste lo colaborativo, acuérdate (R1ATP.PRI-41.MM-CA).

Sí, entonces aquí los rasgos de análisis de los rasgos de normalidad mínima, es determinante para el logro del diagnóstico (R1ATP.PRI-45.MM-CA).

*Invita a reflexionar sobre las implicaciones prácticas durante el trabajo colegiado.*

Anima a la reflexión y escucha atenta las participaciones de los directores respecto al trabajo colegiado, enfatizando el papel de la función directiva para desarrollarlo:

Aquí el trabajo colegiado no es tan fácil como ustedes lo han visto, en la práctica no es tan fácil llevarlo a concreciones debido ¿a qué? [...], a qué cuestiones [...] qué implica realizar trabajo colegiado para poder generar procesos [...] (R1ATP.PRI-47.MM-CA).

Entonces aquí es clave la función directiva, en este proceso vamos a decir aquí, proceso de mejora es determinante el liderazgo del director para, ¿para qué es importante? [...] (R1ATP.PRI-53.MM-CA).

*Plantea nuevas preguntas de reflexión para propiciar aportes de los participantes sobre la autonomía de gestión para la toma de decisiones.*

Plantea preguntas de reflexión para propiciar aportes de los participantes.

¿Qué más implica? Ahí tenemos el documento. ¿Qué características deben tener estas acciones, ahí dice en el párrafo último de este documento “[...] se constituye en un proceso profesional, participativo, corresponsable y colaborativo que lleve a los Consejos Técnicos Escolares a un diagnóstico [...] sustentado en evidencias objetivas”, aquí es algo importante, ya dijimos que puede ser profesional, participativo, corresponsable y colaborativo; éstas son características de lo que nos están solicitando en la normatividad actual, que llega a los Consejos Técnicos a tener un diagnóstico [...] sustentados en evidencias objetivas [...] replantear su intervención hacia el modelo que respondan a la educación inclusiva”. Ése es un punto clave, modelo centrado en la educación inclusiva, dado que la norma

actual está prevaleciente desde el marco nacional [...] (R1ATP.PRI-59.MM-CA).

*Expone como tema central el trabajo colaborativo y el trabajo en comunidad de aprendizaje y de cómo se va a trabajar y crear dicha comunidad.*

Expone sobre lo que es una comunidad de aprendizaje, cuyo propósito central es la innovación y la transformación, y toma ejemplo de varias acciones que ya se implementan en este sentido, y del papel de la gestión para continuar enriqueciendo dichas acciones. Enfatiza que lo que trasciende el espacio educativo es lo que se piensa y lo que se hace como comunidad de aprendizaje, y se busca que la educación inclusiva lo logre. De ahí empiezan a gestionarse, son importantes, que trascienda el espacio educativo lo que nosotros queremos, pensamos y hacemos, son una de las tantas maneras de concretar la acción, el enfoque de la educación inclusiva autoimplica quienes conforman la búsqueda de soluciones pero también la causa de los problemas; los ámbitos en que se pretende impactar el trabajo de esas comunidades son el aula, la escuela y comunidad a partir del propósito de la comunidad de aprendizajes, tendrá que evaluar permanentemente su trabajo.

*Plantea más preguntas de reflexión para propiciar aportes de los participantes sobre la autonomía de gestión para la toma de decisiones.*

Una pregunta [...] ¿de qué forma lo que hacemos en nuestra comunidad impacta las aulas de todas las modalidades [...] cómo trascienden nuestras discusiones y análisis [...], cómo estamos impulsando la participación de otros actores educativos para enriquecer el trabajo educativo? [...] puede que nosotros no tengamos la respuesta total, hay a lo mejor muchas cosas que no tenemos respuesta, pero podemos invitar a otra gente que nos apoye, a otra gente que tenga otra experiencia, otra visión, que aporte para poder construir una comunidad de aprendizaje (R1ATP.PRI-64.MM-CA).

Puntualiza que es fundamental la comunidad de aprendizaje para el servicio educativo de la educación especial.

Como comunidad en general, o sea, la comunidad tú la generas [...] (R1ATP.PRI-65.MM-CA).

Luego podemos ampliar el círculo más a la comunidad, o sea, vamos haciendo como un círculo más amplio dependiendo de las necesidades que tenemos y de las respuestas que queremos ofrecer a nuestro alumnado dependiendo de sus necesidades educativas, sí, entonces ésa es una parte importante que tenemos que valorar, que no nos limitemos a circunscribirnos a nuestro mundito, si no ampliamos los horizontes desde un marco más amplio, ver qué apoyos podemos tener con otros compañeros de los otros servicios, ya sea de CAM, USAER, de CRIES, tenemos otras instancias y en el entorno del contexto escolar donde estamos, tenemos otras instituciones de apoyo (R1ATP.PRI-67.MM-CA).

### *Retoma el tema sobre establecer retos reales de la comunidad (aspectos y condiciones).*

Señala nuevamente el tema a fin de orientar el diseño de propuestas centradas en la participación de todos:

Pues vamos viendo aquí de qué forma estamos utilizando las TIC, como decías, fuiste a un curso de redes de comunicación, de cambio de actores educativos que nos permita fortalecer esa parte, ¿no? (R1ATP.PRI-75.MM-CA).

Qué otra cosa, acciones que pueden ser consideradas, partir de retos reales de la comunidad que permitan convertir la dificultad en oportunidades de mejora, cómo es esto, logrando mayor rendimiento académico y mejor convivencia, tanto en la aula, la escuela, y la comunidad, o sea, retos reales, [...] cuál es mi reto como director por ejemplo; tú puedes identificarte, autoevaluarte, a partir de los perfiles, parámetros e indicadores, y tú dices “mi reto es seguir desarrollándome en esta dimensión porque ahí es mi coco”, y ya tú puedes decir “en este año mi trayecto será centrado en ello” pero ahí tendrías que ser muy claro respecto a lo que quieres, qué aspectos o qué condiciones hay para favorecer esto que yo necesito, promover el aprendizaje dialógico, qué quiere decir esto, aprender es una actividad mediada por el lenguaje que implique interacción entre iguales, así como la diversidad de personas con las que las y los alumnos se relacionan, o sea, el aprender entre pares, niños con niños, maestros con

maestros, directores con directores [...] (R1ATP.PRI-76.MM-CA).

*Señala que como USAER no se cuenta aún como una comunidad colegiada que nos permita como zona tener una visión de la educación.*

Ofrece elementos para que los directivos logren visualizar procesos de intervención para modificar aspectos de la práctica y de organizar la recuperación escrita de retos como insumo:

¿Cuál es el proyecto que tengo de USAER en este ciclo escolar? Hay que preguntarnos cuál es el proyecto, en qué nivel va a ser mi crecimiento, mi desarrollo, en qué aspecto voy a incidir, si no tengo claro eso, entonces tengo que ver para dónde voy a dar, tenemos que tener claridad pero como USAER no hay [...], sino una USAER colegiada que nos permita como zona tener visión (R1ATP.PRI-81.MM-CA).

*Retoma las responsabilidades como USAER en los Consejos de Participación Social.*

Señala como disposición oficial para los USAER, el que formen parte de los CTE:

Entonces hay que checar en esa parte, porque ésa fue la última indicación que nos dieron, que los directores de USAER deben estar como parte importante de Consejo, en el acta. Hay que buscar en lineamientos de los Consejos Técnicos Escolares [...] Que tiene que ver con el modelo de gestión, en el Acuerdo 717 [...] tiene que haber proyectos que impacten en esto. Entonces qué tipo de proyectos o programas están fortaleciendo la autonomía de gestión de la escuela, uno es el trabajo a través del Consejo Técnico (R1ATP.PRI122.MM-CA).

*Señala las bases de la autonomía de gestión.*

Señala elementos de la práctica educativa que los directores deben de tener presente y a su vez, lograrlas en sus colectivos:

Crear condiciones para que las escuelas ocupen el centro del quehacer del sistema educativo, que reciban el apoyo necesario para cumplir con sus fines. Fortalecer las capacidades de gestión de las escuelas en el contexto de su entorno para el logro de los aprendizajes. For-

talecer la relación de la escuela en su entorno para favorecer la educación integral (R1ATP.PRI123.MM-CA).

*Plantea preguntas de reflexión para definir qué se ha hecho como USAER para que se dé la autonomía de gestión.*

Las preguntas que refiere van dirigidas a los directivos a fin de perfilar las acciones que como colectivos escolares ya desarrollan y que es necesario reorientarse:

¿Qué acciones han realizado para favorecer este objetivo uno en la autonomía de gestión de la escuela, como USAER? ¿Qué implicará crear condiciones para que las escuelas ocupen el centro del quehacer del sistema educativo? [...] que lo educativo tiene que ver con el aprender, que no se pierdan en otros objetivos, que reciban el apoyo necesario para cumplir con sus fines, gestiones de apoyo, de recursos, de apoyos técnicos, recursos económicos, otro tipo de recursos que se requieran, pero que ellos sepan en dónde tienen que acudir. Nosotros les hemos dado por ejemplo, un directorio de instituciones a donde pueden solicitar, gestionar apoyos de salud, psicológica, médica, de DIF por ejemplo, u otro tipo de servicios; nosotros tenemos que tener esa información, somos los gestores de esa práctica de autogestión, debemos promover la autogestión en las escuelas (R1ATP.PRI-141.MM-CA).

*Retorna las responsabilidades como USAER en los Consejos de Participación Social.*

Señala la función de los USAER desde la norma y enfatiza el papel directivo para impulsar acciones en colaboración con todos los actores involucrados:

Para alcanzar esos fines, la Ley establece que tenemos que [...] la pregunta aquí es qué tanto hemos involucrado nuestra práctica, padres de familia, para gestionar el aprendizaje, el logro de los aprendizajes, por ejemplo la red de padres cómo la hemos trabajado, si tenemos redes de padres con niños con discapacidad, con aptitudes sobresalientes; si no hemos creado estas redes, tenemos que integrarlo en este trabajo para poder fomentar el trabajo con participación social, de ahí que el director de USAER es el que tiene que participar corresponsablemente en el Consejo de Participación Social, dado este principio fundamental. Es normativo

ya que el director de USAER forme parte del Consejo de Participación Social de las escuelas (R1ATP.PRI-118.MM-CA).

*Intercambio de experiencias entre directivos de CAM para el aprendizaje.*

En esta estrategia como ATP propicia que los directivos compartan experiencias en las cuales han favorecido el aprendizaje de los alumnos en los servicios de educación especial que ofrecen como CAM, así como acciones encaminadas a cambios y mejoras.

### Esquema 5

#### Intercambio de experiencias entre docentes de CAM para el aprendizaje

- Inicia planteando experiencias de los participantes en sus colectivos.
- Enlista aspectos que no se han tomado en cuenta para enlistar.
- Señala la importancia de crear condiciones de aprendizaje en los centros de trabajo.
- Enfatiza que como colectivo de directores, debemos de considerar la multidisciplinaria como reto.
- Orienta sobre identificar las iniciativas pedagógicas para generar la multidisciplinaria.
- Señala que los dos retos a abordar son la multidisciplinaria y el acompañamiento de los docentes.
- Señala la forma en que sistematizaron el trabajo algunos CAM.
- Reconoce y enfatiza el reto de favorecer la comunicación y la interdisciplinaria entre los actores.

*Inicia planteando experiencias de los participantes en sus colectivos.*

La sesión inicia retomando los resultados obtenidos a partir de una tarea a realizar en sus colectivos y que se acordó presentarlos en esta sesión. En cuanto a qué es lo que debe conocer un maestro para enseñar a sus alumnos en CAM:

¿Qué resultados obtuvieron en la sesión de trabajo con sus compañeros? ¿A qué tipo de reflexiones llegaron? Y sobre todo puntualizar ¿cuáles serían los retos que los maestros observan, que están teniendo en el trabajo en los Centros de Atención, y ver cuáles serían las condiciones para seguir avanzando y favorecer estratégicamente a partir de los elementos de la propuesta

curricular que se analizó? ¿Qué tipo de competencias reconocen que ellos han ido desarrollando y cuáles serían el tipo de competencias que requerirían fortalecer, dado que hemos dejado de lado este proceso? [...] Además, presentar las propuestas diseñadas en el colectivo para el acompañamiento, seguimiento y evaluación del aprendizaje de los alumnos [...] (R2.ATP.PRI-1.MM-CA).

*Enlista aspectos que no se han tomado en cuenta para enlistar.*

Los directores consideran muy valiosa esta actividad, ya que les permite una visión general del CAM que atienden respectivamente:

Ahí nos damos una idea general de la visión que tenemos como CAM y creo que coincidimos como directivos en torno a lo que debemos conocer en el CAM los maestros para poder intervenir nuestra práctica. Veamos ahora cuáles son algunos de los retos que nosotros vemos o vislumbramos que tenemos como de educación especial en CAM [...] (R2.ATP.PRI-16.MM-CA).

*Señala la importancia de crear condiciones de aprendizaje en los centros de trabajo.*

Como ATP señala hacia la importancia de que como directivos las logren identificar:

Estamos hablando de caracterizar a los contextos de una manera reversible, el contexto para crear condiciones de aprendizaje; entonces aquí esto es una parte central que tendríamos que observar si nosotros estamos creando. Paloma decía en la mañana: “tengo en la zona una feria de ciencias”; estamos hablando que ahí estamos creando una condición de aprendizaje, le estamos dando un contexto, pareciera que fuera una fiesta cada día que nosotros vamos a la escuela y es una práctica que estamos favoreciendo o estimulando o creando (R2.ATP.PRI-26.MM-CA).

*Enfatiza que como colectivo de directores debemos de considerar la multidisciplinaria como reto.*

Una vez que consideran las condiciones en las que se desarrollan como CAM, habrán de tomar en cuenta los retos a enfrentar:

Nosotros aquí tendríamos que hacer eso, aquí tenemos varios retos, cuáles tendríamos que trabajar como grupo, como colectivo, de directores, los retos más esenciales que observamos como grupo. La multidisciplinaria es nuestro reto, ¿sí? Pudiéramos considerar la multidisciplinaria como un reto que podríamos tomar para poder intervenir como personal directivo [...] (R2.ATP.PRI-26A.MM-CA).

*Orienta sobre identificar las iniciativas pedagógicas para generar la multidisciplinaria.*

Considerar como colectivo el reto de trabajar la multidisciplinaria, y crear las condiciones para el aprendizaje a través de la elaboración de estrategias con diferentes:

Esto podría ser uno de los retos, cómo convertirnos en expertos en cuanto a trabajar la multidisciplinaria desde los diferentes mandos que tendríamos que observar, y crear condiciones para el aprendizaje pero buscando estrategias con diferentes posibilidades [...] Lo que tendríamos que buscar, cuáles serían las iniciativas pedagógicas, las que tendríamos que generar para poder provocar esto, ¿no? (R2.ATP.PRI-28.MM-CA).

Ahorita ya tenemos seleccionados alumnos clave que ahí están; por ejemplo en el área de comunicación, con el trabajo con los maestros de comunicación, ya tenemos a nuestros alumnos que vamos a dar seguimiento, que son los retos más difíciles que tenemos para favorecer la comunicación de nuestros alumnos; entonces tenemos alumnos ya focalizados, ése podía ser nuestro centro focal de trabajo. Hemos desarrollado ambientes de aprendizaje que les permitan salir de ese espacio; no solamente es el espacio del taller o el espacio del aula, sino dónde está por ejemplo, las posibilidades que sean independientes, al subirse al camión, en ir y comprar los productos que requieren para el taller, en ir al mercado y seleccionar los mejores productos que van a utilizar para el consumo de lo que van a preparar para el alimento, el costo de esos materiales, ver los procedimientos que se tendrán que observar, dónde tendrán que conseguir qué productos, dónde los podrían vender, etcétera, o sea, como que este tipo de trabajo tendríamos de diversificarlo [...] (R2.ATP.PRI-30.MM-CA).

Entonces tendríamos que ver desde casa qué hacer y cómo diseñar programas de trabajo con padres para que en colaboración con ellos pueda uno generar

condiciones de independencia personal, y eso es algo que tendríamos que ver como retos importantes, muy importantes, determinantes. Si en un año, en un ciclo escolar logramos por ejemplo, que ya no se ensucien en el pañal, cosas como ésas, sería importante revisar. Así que puede ser múltiple reto porque está en primer lugar y también ustedes lo tienen en primer lugar (R2.ATP.PRI-28.MM-CA).

*Señala que los dos retos a abordar son la multidiscapacidad y el acompañamiento de los docentes.*

Sintetiza que son dos retos fundamentales para atender en los CAM:

Tenemos aquí dos retos fundamentales, el trabajo con la multidiscapacidad y el acompañamiento de los docentes. ¿Les parece que con éstos o agregamos algún otro?, porque le vamos a dar seguimiento en el ciclo escolar, como personal directivo estamos hablando (R2.ATP.PRI-31.MM-CA).

*Señala la forma en que sistematizaron el trabajo algunos CAM.*

Comenta sobre algunas acciones que ha observado en los CAM, y que considera valiosas:

A partir de la revisión que hicimos surgió la inquietud volver a retomar instrumentos de evaluaciones estandarizados, porque nos dan mayores elementos técnicos para que el maestro tuviera como más idea y más conocimiento de por dónde abordar; entonces a partir de este ejercicio que hicimos nosotros, acordamos que las evaluaciones diagnósticas se iban a retomar con instrumentos ya estandarizados, entonces se aplicó el par y lo revisamos, se aplicó el PALEM, lo revisamos antes de aplicarlo porque algunos no se acordaban muy bien de cómo aplicarlo, y unas evaluaciones que se llaman “de los siglos”, —no sé si las conozcan— pero por lo regular fueron nada más esas tres (R2.ATP.PRI-35.MM-CA).

Luego a raíz de eso también, identificamos cuáles son los niños más vulnerables y lo que estamos haciendo ya, son los informes de evaluación psicopedagógica, y vamos a iniciar mañana con la elaboración del proyecto curricular, porque ayer se reunió el equipo de mejora de los aprendizajes para revisarlo, e identificar o modificar si es necesario, mañana ya damos inicio

sobre el proyecto, creo que los procesos se han estado cuidando más para que exista la participación de todo el colectivo (R2.ATP.PRI-36.MM-CA).

*Reconoce y enfatiza el reto de favorecer la comunicación y la interdisciplinariedad entre los actores.*

Agrega retos que están favoreciendo ya en algunos CAM:

[...] algunas estrategias que han favorecido creo es trabajo en equipo, que no se había hecho en años, y, pero finalmente creo que el que se vean a la cara y establezcan ese análisis de hacer las evaluaciones psicopedagógicas en colegiado, de que toman acuerdos en grupo; son cosas interesantes del proceso que estamos aprendiendo (R2.ATP.PRI-45.MM-CA).

*Taller a docentes de primaria y educación especial.*

En esta estrategia desarrolla espacios de formación a docentes de primaria y educación especial sobre las características del sistema de lengua escrita y sus implicaciones en el proceso de adquisición en el niño, así como las competencias básicas a desarrollar a través de diversas actividades.

### Esquema 6

#### Taller a docentes de primaria y educación especial

Inicia el curso retomando lo realizado la sesión anterior.

- Señala los diferentes tipos de representación gráfica que se presentan en los niños.
- Invita a los participantes que recuperen su experiencia de como aprendieron a leer y a escribir.
- Plantea la pregunta de cuáles son los retos de los maestros para enseñar a leer y escribir.
- Señala los productos adecuación de materiales y metodologías para lograr el aprendizaje.
- Propone realizar un análisis del proceso natural que el niño tiene para la visión de la lengua escrita a partir de sus producciones.
- Señala que la interpretación que el maestro hace permite identificar más o menos la hipótesis del niño.
- Puntualiza aspectos de desarrollo del pensamiento de los niños que influyen en la adquisición de procesos de lectura y escritura.
- Anima la participación de los docentes y el intercambio de experiencias.

- Puntualiza aspectos que dejamos pasar o descuidamos en los procesos de aprendizaje de los niños.
- Señala la importancia de que el docente conozca cómo trabajar con los niños.
- Concluye que la parte fundamental de la intención comunicativa que tiene el sistema de la lengua escrita

*Inicia el curso retomando lo realizado en la sesión anterior.*

Parte de una recapitulación de la sesión anterior para centrar el trabajo del curso:

Ahorita vamos a partir de la presentación, y una recapitulación de lo que vimos la sesión pasada para centrarnos en lo que hoy corresponde. Decíamos que éstos son nuestros propósitos y vamos a identificar aquí cómo es que fuimos reflexionando acerca de cómo surge la escritura como parte de un proceso de desarrollo humano, el comunicar, [...] nosotros hicimos algunos intentos de representar a través de imágenes que es muy difícil a veces comunicar conceptos complejos a través de imágenes, y vean todo el desarrollo, cómo fue evolucionando el desarrollo de la escritura; se acuerdan dónde surgió las primeras representaciones desde alfabéticas en aquellas épocas, de representaciones escritas [...] (R3.ATP.PRI-1.MM-CA).

*Señala los diferentes tipos de representación gráfica que se presentan en los niños.*

El ser humano a través de la historia ha construido el sistema de lengua escrita de igual forma que los niños construyen sus representaciones escritas a partir de proceso similar.

[...] construir el sistema de representación escrita y el niño en cuánto tiempo queremos a veces que lo logre, ¿verdad? Queremos que lo logre en un año, ya la hizo, ¿verdad?, y tendremos que reconocer que no es así, permanentemente tendremos que construir este sistema de la lengua escrita y que nosotros como docentes actualmente, aunque ya somos alfabetizados, nosotros aún no hemos dominado el sistema de lengua escrita. ¿Por qué? Porque nosotros todavía seguimos aprendiendo de las características que tiene el sistema para poder escribir, aún los grandes escritores siguen construyendo, siguen inventando palabras.

[...] vean toda la gama de situaciones y también lo contextual determina mucho el que alguien determi-

ne o interprete lo que está comunicando, entonces es importante reconocer todas estas partes del desarrollo de la lengua para poder entender la complejidad que tiene (R3.ATP.PRI-2.MM-CA).

*Invita a los participantes que recuperen su experiencia de cómo aprendieron a leer y a escribir.*

Retoma la recuperación de la experiencia de los docentes para adentrarse al tema del aprendizaje:

Eso es lo interesante, esa pregunta que hace el maestro es la pregunta que nos vamos a tratar de responder el día de hoy: ¿cómo le hacemos en el aula para poder lograr esto que queremos, nuestro objetivo, que el niño aprenda a leer y escribir? (R3.ATP.PRI-4.MM-CA).

*Plantea la pregunta de cuáles son los retos de los maestros para enseñar a leer y escribir.*

Continúa con el planteamiento de preguntas a los maestros, principalmente para partir de sus experiencias:

Vamos a identificar aquí los productos que vamos a trabajar. Quiero que reflexionemos, maestros, y veamos la recuperación que hicimos de lo agradable y desagradable de mi experiencia de decir, la experiencia de cada uno de ustedes, en relación con cómo aprendimos a leer y escribir, y entonces resulta que fue muy interesante y enriquecedor reconocer aquí qué es lo agradable y desagradable que finalmente ustedes nos dan la pauta para [...] y que puedan decir qué están haciendo en el aula, si están haciendo lo agradable y desagradable [ríen], que por favor recuperen lo agradable para seguir —como dice el maestro— construyendo su proyecto de trabajo [...] (R3.ATP.PRI-5.MM-CA).

Esto se los vamos a pasar luego. Cuáles son algunos de los retos que los maestros enfrentan para enseñar a leer y escribir [...] (R3.ATP.PRI-6.MM-CA).

*Señala los productos adecuación de materiales y metodologías para lograr el aprendizaje.*

Alude a metodologías para clases motivadoras que ayudan a lograr el aprendizaje:

Ésos son los productos adecuación de materiales y metodologías para lograr el aprendizaje, la paciencia que es algo importante, clases motivadoras para autorregular el aprendizaje, mala alimentación [...] ahí hay algunas interrogantes que nosotros usamos cuando transcribimos esto, porque bueno, no sabemos con qué planteamiento o de dónde lo están haciendo [...], pero éstos son los productos que ustedes están presentando (R3.ATP.PRI-7.MM-CA).

*Propone realizar un análisis del proceso natural que el niño tiene para la visión de la lengua escrita a partir de sus producciones.*

Propone a los docentes realizar un análisis a partir de producciones de los niños:

¿Qué conocen los alumnos que están describiendo esto de las características del sistema de la lengua escrita? Yo puedo observar que tiene mucho alumno, [...] estamos iniciando con una imagen. Vámonos a la imagen de esta representación, para ver en esta representación qué es lo que el niño sí sabe del sistema de la lengua escrita (R3.ATP.PRI-8.MM-CA).

Qué es, escribir, se trata de plasmar en qué (R3.ATP.PRI-9.MM-CA).

Señala que la interpretación que el maestro hace permite identificar más o menos la hipótesis del niño. Señala la importancia de la interpretación del maestro sobre las hipótesis de los niños:

Aquí con la interpretación que el maestro nos hace, nos permite identificar más o menos la hipótesis del niño, lo que se escribe tiene que ver con plasmarse en un papel lo que yo quiero comunicar. La siguiente que es el número dos, tenemos un dibujo aquí, el de acá es igual, el de allá es a la inversa también, y acá imagen, aquí, este niño que entiende lo que es la lengua escrita (R3.ATP.PRI-11.MM-CA).

*Puntualiza aspectos de desarrollo del pensamiento de los niños que influyen en la adquisición de procesos de lectura y escritura.*

Considera importante señalar aspectos propios del pensamiento de los niños en su proceso de aprender la lectura y escritura:

Pictograma, ¿se acuerdan?, o pinturas rupestres que hacían, pictogramas que empezamos a hacer, cómo es que este proceso se reproduce de nuevo en el proceso de [...], qué interesante ¿no?, poder ver esta situación, representar la realidad que vivo a través de imágenes y ésa es una gran riqueza que nosotros hemos desaprovechado como maestros (R3.ATP.PRI-13.MM-CA).

El uso de la imagen como recurso para el aprendizaje, ése sería otro tema que pudiéramos tratar en algún momento, porque aquí por ejemplo, ustedes se van a un museo en donde hay diferentes tipos de pinturas, cada pintura para cada persona representa cosas distintas, de lo que acaba de explicar el maestro. Aquí tenemos que el número tres, coincidimos en que es éste en casi todos los equipos, ¿verdad? [responden que sí]. Qué características [...] conoce este niño (R3.ATP.PRI-15.MM-CA).

*Anima la participación de los docentes y el intercambio de experiencias.*

Durante el análisis favorece que los docentes participen y comenten sus reflexiones o experiencias:

¿Están las letras en el mismo orden? Las combina, combina las letras que se sabe, por lo tanto que sí sabe, que se escribe, decir una palabra no se puede escribir igual que la otra, ojo con eso, ella ya sabe que tiene que hacer variedad y combinación de letras para que empiece, aunque sea con pseudoletas, parecidas a las letras, pero ella hace combinaciones, y que debe tener calidad en algunas, cuatro, dos, tres, tres (R3.ATP.PRI-25.MM-CA).

*Puntualiza aspectos que dejamos pasar o descuidamos en los procesos de aprendizaje de los niños.*

Como docentes, muchas veces dejamos pasar o se descuidan elementos importantes a considerar en el proceso de los niños:

Damos por hecho que los niños no saben, damos por hecho que los niños con copias y planas, [...] hay que ver prioridades. Vámonos con la siguiente, en el cuatro, el cuatro coincide pero ahorita vamos a ver, y allá hay otro cuatro que también coincide. Cuál es la diferencia de este cuatro, que tiene una imagen, vean la

precisión de la imagen, los detalles, esas imágenes que tienen (R3.ATP.PRI-32.MM-CA).

*Señala la importancia de que el docente conozca cómo trabajar con los niños.*

Conocer cómo trabaja cada niño nos permite identificar qué tipo de hipótesis tiene al momento de escribir sus ideas.

Porque este niño ya no acepta que con las mismas letras no puede decir, él sabe que tiene que haber variedad en la escritura, ésta es su hipótesis, y efectivamente, en la escritura ésta es una característica del sistema, la variedad y cantidad de letras en una palabra, dependiendo de la relación sonoro-gráfica, él ya tiene claro eso y no puede aceptar. Por eso es importante que hagamos este tipo de ensayos con los niños, el tipo de dictados hay que saber elegir qué palabras para yo confirmar y observar el tipo de hipótesis que el niño tiene (R3.ATP.PRI-40.MM-CA).

*Concluye que la parte fundamental es la intención comunicativa que tiene el sistema de la lengua escrita.*

Realiza conclusiones del taller, señalando a los docentes que es necesario trabajar en la intención comunicativa con sentido, para qué es útil la escritura:

La parte fundamental de la intención comunicativa que tiene el sistema de la lengua escrita, es todo lo que esperamos de este grupo de maestros, que trabajen con significado, intención comunicativa con sentido, para qué es útil la escritura, que descubramos junto con los niños para qué sirve escribir, para qué sirve leer, por qué es importante, porque es la parte esencial de que comunicas, pero para que yo tenga esta oportunidad, necesito primero contagiarme yo como maestro y reconocerme en mí la capacidad lectora y la capacidad de escritor que soy y seguirme desarrollando en lo mío, porque hay un dicho que dice “Nadie da lo que no tiene”; si yo no me apasiono con la lectura y la escritura porque no es algo que a mí me haya gustado, por la experiencia que haya tenido, no puedo comunicar esta pasión (R3.ATP.PRI-62.MM-CA).

### 3. Hallazgos y conclusiones

El MCMEE aborda elementos del amplio contexto educativo de un país, así como aquéllos implicados concretamente en la cultura escolar (procesos y resultados para la mejora). En ese sentido, la presente investigación nos permite ubicar el proceso de mejora escolar que se desarrolla desde la función de todos los actores. Este marco teórico establece que la cultura de la mejora se constituye en los procesos de cambio de la escuela, misma que requiere del impulso y “presión” que se tiene hacia la mejora, pese a la conotación de la palabra es concebida como un estímulo positivo entre los actores educativos internos y externos; los ATP son una figura externa a la escuela de la cual se hablara en consecuente.

Esta investigación se centra en los procesos y productos que generan dichos cambios. La dinámica de estos procesos implica recursos para lograr la mejora, que entre ellos se encuentran: garantía de autonomía, recursos económicos y condiciones de trabajo favorables para los centros y para el profesorado. Sobre los factores propiamente del centro educativo, el MCMEE considera a la escuela como el núcleo fundamental de los procesos de cambio y al profesorado como el elemento central ya que, para que un centro cambie, tienen que cambiar los profesores.

De los factores de mayor importancia se encuentra la buena disposición para convertirse en una organización de aprendizaje. Sin embargo, sólo aquellos centros que se consideran más dinámicos y que aceptan los cambios como algo habitual muestran más características de organización educativa y sentirán la necesidad de mejorar con mayor rapidez.

Además, considerar un tiempo especialmente dedicado a la mejora. El centro educativo debería garantizar a todos los miembros implicados más tiempo para que realicen sus actividades de mejora, pues se requieren tareas de planificación para trabajar con sus compañeros o para su propia formación. La mejora debería considerarse una tarea profesional que no puede depender de los buenos deseos y del tiempo libre del personal del centro.

Por otro lado, la fase de ejecución es la más importante del ciclo de mejora. Si la puesta en práctica no tiene lugar, todos los esfuerzos an-

teriores han sido en vano y no se alcanzarán los objetivos. Las fases finales pueden dar pie a un nuevo ciclo de mejora, que son: evaluación y reflexión. En ese sentido, Murillo (2004) señala que las organizaciones educativas no pueden funcionar sin un equipo de docentes y directivos que estén convencidos de la necesidad de una formación continua.

El centro docente valora si se han conseguido adecuadamente los objetivos mediante procedimientos de autoevaluación. Los representantes externos pueden realizar estos procedimientos, o si así se acordó en una fase anterior.

El presente caso se centra en ATP (Asesor Técnico Pedagógico) de Educación Especial en el nivel de Primarias, se considera que su práctica para considerarse exitosa esta orientada al impulso de procesos reflexivos en docentes y directivos de los CAM (Centros de Atención Múltiple) y USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) y que dichos procesos promuevan aprendizajes en los niños que atienden en los centros escolares.

Es de suma importancia este enfoque reflexivo como ATP en educación especial del nivel de primarias, ya que como modalidad cuenta con mayores retos y condiciones de colaboración y vinculación interinstitucional que no necesariamente son otorgadas por parte de la institución, sino que requiere que los docentes y directivos desarrollen lazos de colaboración y comunicación con gran cantidad de servicios médicos y de atención terapéutica que ofrecen centros de salud, instituciones gubernamentales, universidades, hospitales, etc.; así como instituciones o especialistas que colaboran con su formación continua como actores educativos.

De esta manera, influye de manera decisiva como guía académico reflexivo de directores y docentes en esta modalidad educativa, ante quienes se convierte en un agente externo que impulsa a los diferentes colectivos escolares de la zona a generar esos procesos de mejora a partir de sus propias necesidades de formación.

Como ATP se asume como agente de cambio que promueve reflexión de la práctica de docentes y directivos en educación especial; además ofrece formación continua. En el esquema 7 se expone de manera gráfica la orientación de la

práctica como ATP en educación especial del nivel de primarias:

### Esquema 7

Reflexión de la práctica como centro y sentido del quehacer del ATP en educación especial del nivel de primaria



Fuente: elaboración propia.

Como ATP siempre está al pendiente de acompañar a docentes y directivos de los CAM, USAER y escuelas regulares. Implementar estas cuatro estrategias exitosas permite que como ATP de la zona cumpla con cada una de sus tareas (ya señaladas en el esquema 1), a la vez que promueva procesos reflexivos de la práctica de estos actores educativos, con la mira centrada en el logro de aprendizajes de los alumnos que atienden.

Los procesos reflexivos en los actores educativos permiten identificar esquemas mentales centrados en la exclusión con la intención de formar para la educación inclusiva.

Por otro lado se detectan en conjunto las necesidades de formación docente con la intención de fortalecer los programas o proyectos que tengan impacto positivo en la práctica educativa y en los aprendizajes de los niños.

Todo esto es posible gracias al apoyo que se tiene entre la supervisión escolar y la ATP, se planean acciones en conjunto con bases teóricas y metodológicas especializadas para cada centro escolar, formar parte activa del plan de trabajo de

la zona, al mismo tiempo que ser responsable de brindar un seguimiento oportuno a la RME de CAM y USAER que atiende, permiten llevar un proceso continuo y cercano de lo que se requiere cambiar y mejorar, permitiendo así corregir y mejorar las acciones o estrategias a través de la reflexión individual de estos actores y sus resultados.

### 3.1. Retos y oportunidades de los profesionales exitosos de la educación y estrategias innovadoras de solución

En el caso específico de los ATP, en este periodo histórico es posible hablar de la mejora desde sus propias prácticas educativas y del impacto de sus acciones, pero no aplica para todos lo que cubren esta función a partir de la Reforma Educativa, ya que sus condiciones son inestables y están sujetas a las decisiones políticas que cambian en fechas recientes.

Si los ATP continúan en la función se podría hablar de oportunidades y soluciones innovadoras replicables y con visión a futuro, sin embargo existe incertidumbre laboral acerca de su permanencia en la función; en este caso, solo se podrá hablar de los logros que obtuvieron mientras estaban en la función de Asesoría Técnico Pedagógica.

Las autoridades educativas no han dado seguimiento a las funciones que se establecían en el SATE (Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela), existe confusión e incertidumbre en el proceso de promoción y permanencia de los ATP.

A distancia de cinco años de la Reforma Educativa actual, no existe este tipo de nombramiento como tal, a diferencia de las funciones de docente, director y supervisor. Para ATP sólo refieren asignaciones temporales, y el peor de los casos, cuando son convocados a un proceso de concurso de oposición por convocatoria nacional, este proceso de desempeño durante dos años es cancelado por la misma Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) en colaboración con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

Estas acciones de parte de las autoridades educativas dejan ver grandes descuidos en los procesos de promoción al cargo, especialmente de los ATP en educación básica, entre ellos la falta de claridad de información y de propuestas

difundidas con anterioridad y poco consolidadas como es el SATE.

Estas condiciones dejan indefinido el rumbo de los ATP, no cuentan con nombramientos definitivos ni certidumbre laboral. Este caso exitoso que aquí se abordó por ahora es solo un relato de una función valiosa que quizás pronto desaparezca.

El ATP de este caso volverá a las aulas como docente frente a grupo ya que esta función le da mayor certeza y soporte laboral. Por tanto su función como ATP queda como una práctica exitosa que lamentablemente no se podrá seguir ejerciendo debido a las condiciones desfavorables y falta de soporte por parte de las autoridades educativas.

## Referencias bibliográficas

- Graneros R., Oscar David. (s/f). *De la integración a la inclusión: Una educación para todos*. Documento del Foro de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo. Mesa Región 4. Educación Básica. Secretaría de Educación Pública. Consultado el 10 de octubre de 2017 en: <file:///c:/users/patricia/documents/0.%20c%20i%20i%20e/@%20casos%20atp%20mpmm/texto%20colectivo%20atp/archivo.pdf>
- Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21): 319-359.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013a). *El Consejo Técnico Escolar: Una ocasión para el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela*. México, DF: SEP.
- . (2013b). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*, núm. 23.
- . (2013c). *Lineamientos para la organización y funcionamiento de la escuela de educación básica 2013-2014*.
- . (2014). *Orientaciones para establecer la ruta de mejora escolar*. Educación básica. México, DF: SEP.
- . (s/f). *Estrategias globales de mejora escolar. Orientaciones para su diseño*. México, DF: SEP.

### 1.3. Secundaria

#### 1.3.1. Docente Sergio Leal Reyes

*Fabricio René Orozco Sánchez*

La actual política educativa plantea un panorama en el que garantizar la calidad de la educación en nuestro país depende de la calidad del desempeño de los docentes. Hoy, los mecanismos para el ingreso al servicio docente y la promoción están enfocados en la necesidad de llevar a las aulas a los mejores profesores, quienes ganaron su lugar por meritocracia. Esta condición requiere del estudio y seguimiento de estos maestros, para conocer el tipo de prácticas que desarrollan que los hacen exitosos. Así, es necesario documentar y dar testimonio de las características de sus perfiles y cuáles son los factores que influyen en su buen desempeño.

Se trata de docentes que, al acceder a una plaza inicial o lograr una promoción, se convierten en un referente de éxito y, en virtud de esto, en profesionales de la educación que desarrollan prácticas educativas exitosas.

Desde el marco comprensivo que propone Javier Murillo, el éxito de la mejora de la eficacia escolar y el incremento de la calidad educativa supone un cambio en el modelo donde el docente desempeña un papel fundamental.

El lugar central que ocupa la institución escolar en el marco comprensivo parte de las concepciones de los movimientos tanto de eficacia escolar como de mejora de la escuela, que consideran que debe erigirse como el núcleo fundamental de los procesos de cambio. Estos movimientos también han encontrado que el profesorado es el elemento central ya que, para que un centro cambie, tienen que cambiar los profesores; así de simple y así de complejo (Murillo, 2004: 348).

El presente capítulo da cuenta del seguimiento de la práctica de un docente de secundaria suburbano en el marco del proyecto de investigación “Estudio y seguimiento de la práctica en educación básica a partir del ingreso y promoción docente 2014-2015”. La investigación en el nivel de secundaria tiene como muestra siete casos de docentes que por su perfil son sujetos de investigación en dicha investigación. La muestra está

representada por tres docentes: uno del medio urbano, uno del medio suburbano y uno del medio rural; un subdirector del medio urbano; dos subdirectores, uno suburbano y uno rural; y un supervisor del medio suburbano.

El docente de quien haremos referencia en este apartado forma parte del grupo de docentes sujetos de esta investigación que laboran en el nivel de secundaria y que han sido identificados como profesionales de la educación que desarrollan prácticas educativas exitosas. El maestro Sergio Leal Reyes nació en la ciudad de Guadalajara y es el menor de cinco hermanos, de quienes fue el único que tuvo la posibilidad de estudiar y cursar una carrera universitaria. Egresado de la carrera de Filosofía por la Universidad de Guadalajara, Sergio encuentra durante estos estudios su gusto por la docencia, lo que lo motiva a buscar trabajo en una preparatoria, donde obtiene su primera experiencia en las aulas con la asignatura de Español por escasos tres meses. Dicha experiencia le motivó a continuar por el camino de la docencia, encontrando una oportunidad en una escuela secundaria cercana a su casa, donde trabajó durante tres años también con la asignatura de Español.

Motivado por un amigo cercano, Sergio busca la incorporación al sistema educativo a través de un examen de oposición y no logra tener éxito. Después de varios intentos, es en el año 2012 que se incorpora al sistema, obteniendo 10 horas en el nivel de secundaria en una escuela ubicada en Atotonilco, Jalisco. Consciente de lo poco redituable que le era tomar esas 10 horas lejos de su ciudad y su familia, decide correr el riesgo y sacrificar tiempo, dinero y esfuerzo con tal de ingresar al sistema y progresar.

Después de un año en Atotonilco, pudo cambiarse a la ciudad de El Salto, Jalisco, prácticamente regresó a su tierra. En esta posición pudo incrementar su carga de trabajo y mejorar su salario cubriendo algunos interinatos, y a su vez siguió intentando a través de exámenes incrementar sus horas base. Fue así como en el año 2013 ganó 30 horas ubicadas en la Escuela Secundaria Técnica 175 de Tlajomulco de Zúñiga.

### Contexto

Con una población total de 416,626 habitantes, el municipio de Tlajomulco de Zúñiga se localiza en la región centro del estado y forma parte de la zona metropolitana de Guadalajara. Es colindante a los municipios de Zapopan, Tlaquepaque, Jocotepec, Chapala, El Salto, Juanacatlán, Ixtlahuacán de los Membrillos, Acatlán de Juárez y Tala. Cuenta con una superficie de 636.93 kilómetros cuadrados, de la cual el 50% es de uso agrícola. Según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, en este municipio el grado de intensidad migratoria es bajo y el grado de marginación es muy bajo. Pertenece a la región centro del estado, la cual concentra el 36% de las escuelas secundarias con las que cuenta el estado y atiende al 62% de la población estudiantil en este nivel educativo.

Respecto a la tendencia y las desviaciones de las acciones educativas que en el nivel de secundaria se registran, podemos ver que los índices de deserción, reprobación, eficiencia terminal, absorción y cobertura de la región han tenido el siguiente comportamiento. En cuanto al porcentaje de alumnos que abandonan el sistema educativo durante el ciclo escolar, el ciclo escolar 2014-2015 presenta una disminución con una tasa del 3.30% respecto a 2008 de 4.02%. En relación con los alumnos que no serán sujetos a promoción al siguiente grado o nivel educativo por no haber acreditado las asignaturas mínimas escolares en el ciclo escolar 2014-2015, se registró una tasa del 3.75%. El porcentaje de alumnos que terminaron el nivel educativo dentro del tiempo establecido en 2015 es del 85.81% respecto al 76.16% de 2009. Los egresados de secundaria que lograron ingresar al nivel educativo inmediato superior en 2015 fueron el 98%. En la región, el tema de los alumnos atendidos para el nivel de secundaria respecto a la demanda se encuentra en estado óptimo, al presentar una cobertura del 100%. Sin embargo, quedan pendientes acciones en este tema, ya que en la demanda potencial la estimación es del 94.48%.

En términos generales se observa un avance sustantivo en los indicadores, sobre todo en cobertura y eficiencia terminal. En absorción, podemos inferir que el alto porcentaje se debe en gran medida a que los jóvenes permanecen

en el municipio y es poco el interés por emigrar. Además, el municipio de Tlajomulco de Zúñiga se encuentra en los primeros lugares en el índice de desarrollo humano, lo que lo hace un lugar atractivo para vivir.

La Escuela Secundaria Técnica Industrial número 175 “Ignacia Encarnación”, con Clave de Centro de Trabajo 14DST0173C, se localiza en un contexto geográfico suburbano con domicilio en Avenida Circuito Terranova, Lomas del Sur, Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco. Dicha escuela da servicio a 660 alumnos que integran los tres grados, cada grupo concentra en promedio 50 alumnos.

Atiende principalmente a jóvenes residentes del Fraccionamiento Villas Terranova, lugar donde se encuentra ubicado el edificio institucional, pero también habitantes de las colonias Lomas del Sur, Casa Blanca, Los Robles, Los Fresnos, Los Encinos, La Fortunas, El Colibrí y San Sebastián. El nivel socioeconómico de quienes residen en estas colonias es medio-bajo y presentan niveles de marginación y rezago social muy bajo.

Las familias son nucleares biparentales y hay pocas monoparentales. Los hogares dependen económicamente, en su mayoría, de los dos progenitores quienes ejercen actividades de empleados, obreros, albañiles, choferes, autoempleo y tienen que cubrir jornadas de trabajo completas. Son pocos los casos de profesionistas. La mayoría de los padres de familia cuentan con un grado de estudios de secundaria, un porcentaje menor tiene la preparatoria terminada y son escasos quienes tienen licenciatura.

Los padres de familia, por su condición laboral que les exige el cumplimiento de jornadas de más de ocho horas diarias, difícilmente asisten a la escuela para dar seguimiento al desarrollo educativo de sus hijos, lo que dificulta la generación de proyectos educativos institucionales cuyo éxito esté condicionado al apoyo y participación de los padres de familia.

La institución cuenta con una plantilla de personal en su mayoría joven con características de personalidad entusiasta que, junto con algunos maestros experimentados, conforman un equipo sólido y bien equilibrado donde la buena comunicación es una característica que se pondera y se manifiesta en las reuniones de Consejo, en el desarrollo de proyectos de colaboración y en el trato cotidiano.

La escuela está integrada por un director, una subdirectora, dos coordinadores, una perfecta, tres secretarías y 14 con funciones de personal de apoyo. Cuenta con una plantilla de 39 docentes, 32 frente a grupo, tres de educación física, dos de educación artística y dos de actividades tecnológicas. La estructura está al servicio de 660 alumnos que conforman los tres grados. Son 13 grupos en total y cada uno concentra un promedio de 50 alumnos. Se observa en la escuela un clima de colaboración, respeto y convivencia. No se aprecian grupos que desestabilicen las buenas relaciones que se han construido desde un inicio de las actividades en este plantel. Cuentan con una plantilla docente joven.

En el marco de la investigación denominada “Estudio y seguimiento de la práctica en educación básica a partir del ingreso y la promoción docente 2014-2015” se llevó a cabo la investigación mediante una metodología de estudio de casos múltiples, en cuya primera etapa descriptiva se recuperan los significados, la práctica, las estrategias y las evidencias de éxito, tomando siempre en cuenta a la institución donde el sujeto de investigación labora, su contexto inmediato y la delimitación del sistema. Los instrumentos utilizados para el trabajo de campo son el registro de observación, el diario de campo, el guión de las entrevistas y el portafolio de evidencias.

Para llevar a cabo esta tarea se tomó como referente teórico el *Marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar* de Javier Murillo Torrecillas. Dicho marco hace referencia a la importancia de los factores contextuales, institucionales y áulicos que posibilitan los cambios en la mejora escolar dentro de una institución. Es así como enseguida se presenta la caracterización del caso y los respectivos hallazgos.

*Factores contextuales externos.* En este apartado se presentan los hallazgos de la primera entrevista relacionada con el contexto. A través de este ejercicio el sujeto de investigación aporta su percepción, experiencia y conocimientos sobre los factores que motivan su práctica. A continuación se presentan los hallazgos relacionados con el contexto, organizados a través de los tres conceptos que refiere Javier Murillo en su marco comprensivo de mejora de la eficiencia escolar que impulsan a la escuela a cambiar: la presión

externa, los recursos para la mejora y las metas educativas.

*Presión externa.* Existen fuerzas que desde el exterior ejercen presión y cuyo propósito es generar cambios en las instituciones educativas para mejorar el servicio que ofrecen.

Esta presión es concebida como un estímulo positivo si los centros son capaces de mejorar por sí solos o cuando reciben el apoyo suficiente como para lograrlo. No obstante, la presión también puede ser negativa para aquellos que no son capaces de conseguirlo (Murillo, 2004: 345).

El sistema educativo en México ha venido experimentando transformaciones en las últimas décadas con la intención de responder a las necesidades sociales y al tipo de educación que demanda la formación de nuevas generaciones de alumnos capaces de enfrentar su cotidianidad con solvencia.

La Reforma Educativa es consecuencia de una presión social global que organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO han venido señalando como apremiante en virtud de la importancia de combatir, a través de la educación, grandes problemas sociales como la pobreza, la desigualdad y la criminalidad. El “Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas”, publicado en 2010, da cuenta de dicha necesidad y pone énfasis en la exigencia para México de mejorar la calidad educativa como una prioridad política y social.

Una de las primeras acciones de la Reforma Educativa está centrada en los docentes. Bajo la premisa de que los maestros son la piedra angular del sistema educativo y que en ellos recae en buena medida la garantía de ofrecer una educación de calidad en nuestras escuelas, es que dicha reforma plantea nuevas reglas para el ingreso, la promoción y permanencia en el servicio profesional docente, esto para asegurar la idoneidad de los perfiles en los diferentes cargos de docencia, dirección y supervisión.

En la entrevista realizada al maestro Sergio Leal, docente de la asignatura de Español de la Escuela Secundaria Técnica número 175, encontramos que en relación con estas nuevas reglas y todo lo que implican, él considera que

los cambios siempre serán buenos ya que permiten ir evolucionando hacia mejores condiciones educativas: “tenemos que estar evolucionando, yo creo que sí es necesario hacer varios cambios en la educación” (Ed01-251016-1).

Sin embargo, a decir del maestro es importante que dicha reforma esté bien enfocada y que esté dirigida verdaderamente a elevar la calidad educativa y no sea sólo un instrumento que se utilice para otros fines de carácter político o laboral. “Ojalá verdaderamente sean enfocados en la educación y no sean con otras intenciones [...] por ejemplo, laborales, que son con el afán de afectar a ciertos sectores” (Ed01-251016-1).

Asume entonces que la reforma trae cosas positivas. Más allá de las incertidumbres en los procesos, es un hecho que ha venido a mover el *statu quo* en el que se encontraba el docente, situación que los obliga a salir de su zona de confort y prepararse para enfrentar nuevos retos. El maestro Sergio tiene claro que la función docente constituye una gran responsabilidad porque se trata de formar personas y prepararlas para su presente y su futuro, lo cual exige del docente preparación para hacer bien su trabajo.

[...] algunas cosas de la reforma sí están bien [...] nos hacen que nos estemos preparando como docentes, estamos frente a grupos, estamos frente a seres humanos y se requiere que estemos capacitados [...] nosotros los maestros, pues con mayor razón [...] tenemos que estar preparados lo mejor posible, entonces, diría yo que son benéficos varios de esos cambios (Ed01-251016-4).

Así, la evaluación docente se convierte en un ejercicio que impulsa *a priori* la mejora de la formación de los maestros, y *a posteriori* debido a los resultados, a la capacitación y actualización.

Cuando las escuelas son responsables de sus resultados en términos de rendimiento escolar, y cuando estos resultados se hacen públicos, los centros escolares normalmente se ven forzados en mayor o menor medida a llevar a cabo esfuerzos de mejora (Murillo, 2004: 345).

El maestro hace una crítica en relación con la forma en que fue concebida la reforma, denunciando el hecho de que en la consulta para su elaboración no fueron consideradas las opiniones de los maestros.

[...] yo creo que lo importante que le tenían que preguntar a los maestros, me parece que no se llevó a cabo, entonces yo considero que algunas cosas si son buenas, que valió la pena, pero yo creo que otras que no (Ed01-251016-4).

[...] jamás se nos hicieron preguntas y nosotros somos los principales autores de la educación (Ed01-251016-4).

Respecto a la influencia o participación que han tenido otros agentes como sujetos que generan presión externa para impulsar la reforma y los cambios que ésta conlleva, se advierte que ha sido limitada. El director ha estado pendiente en resolver las inquietudes que implican dichos cambios y el maestro Sergio considera que su intervención ha sido buena. En cuanto al supervisor, su participación ha sido limitada y se reduce a observar el trabajo del colectivo y a proporcionar información.

En mi director, las inquietudes que he tenido pues me las ha atendido, las ha respondido bien; con respecto a él, me parece que las cosas están bien (Ed01-251016-8).

[...] en cuanto al supervisor, el viene a los Consejos Técnicos, él se entera qué estamos haciendo, incluso él llega a tomar fotos y pues bueno nos da por ahí noticias que en ese momento están en auge (Ed01-251016-8).

En ocasiones son diferentes agentes externos tales como asesores educativos, inspectores, responsables políticos o investigadores quienes estimulan a los centros docentes para que transformen su manera de ser y actuar. Presiones de este tipo pueden ser nuevas ideas pedagógicas como el aprendizaje significativo, macro-reformas educativas, consejos de asesores externos o grandes programas de cambio (Murillo, 2004: 345).

La escuela cuenta con dos coordinadores, un académico y uno de tecnologías. Destaca el buen nivel de organización y comunicación que tienen con sus docentes. Se pone de manifiesto en las reuniones de Consejo Técnico donde a través de su liderazgo guían al colectivo hacia la ruta de mejora que lleva a la escuela a superar sus problemas y avanzar en la calidad del servicio.

Hay que destacar el hecho de que los coordinadores son ejemplares en cuanto a nivel de comunicación con los maestros [...] buscan siempre, en sus palabras, ser asertivos y esto facilita mucho [...] hay mucho respeto del trabajo que hacen (Dcd-251116).

Se pone de manifiesto entonces que en relación con las presiones externas que motivan al docente y a la propia institución a cambiar, destacan las nuevas reglas impulsadas por la Reforma Educativa, particularmente las referidas a la evaluación docente; la intervención por parte de la dirección de la escuela y la responsabilidad asumida por los coordinadores de la secundaria en relación con los nuevos escenarios.

*Recursos para la mejora.* Desde la perspectiva del marco comprensivo, los recursos con los que cuenta la institución constituyen agentes de cambio hacia la mejora y éstos pueden ser materiales y no materiales. La expectativa del Gobierno federal de poner a la escuela en el centro como una prioridad, aspira a que haya un cambio en la manera en la que los miembros de la comunidad educativa participan y se organizan para la mejora continua. A su vez, pretende que la escuela cuente con los recursos necesarios para su óptimo funcionamiento.

El programa “La Escuela al Centro” implica echar a andar líneas de acción que consisten en promover una nueva organización de la escuela con menos burocracia; otorgar más recursos a las escuelas a través de un presupuesto propio que les permita fortalecer su autonomía y decidir en función de sus necesidades (y de manera colectiva) en qué realizar el gasto; fortalecer los Consejos Técnicos Escolares como órganos fundamentales para mejorar los procesos educativos en las escuelas; impulsar la actividad de los Consejos Escolares de Participación Social, ya que representan una base importante en la toma de decisiones, la resolución de problemas urgentes y la vinculación con la comunidad; mejor aprovechamiento del tiempo de la jornada escolar; y la implementación de las escuelas de verano.

Murillo refiere: “para que los esfuerzos sean productivos, es útil que los centros gocen de cierta autonomía. Por ejemplo, un proyecto de mejora que se desarrolle fuera del centro educativo tiende a fracasar, especialmente cuando no se adapta a las necesidades” (Murillo, 2004: 346 y 347).

En lo que toca al grado de autonomía de la institución en la que labora el maestro Sergio, él refiere que la secundaria cuenta con una autonomía limitada porque muchas decisiones provienen de la autoridad educativa, ya sea nacional o local. Aun así, el maestro Sergio considera que la autonomía es suficiente para sacar adelante la organización de la institución.

[...] nuestra escuela pues tiene, se maneja con autonomía, a final de cuentas es una autonomía no sé si decir-la, limitada o dentro de cierto cauce porque pues dependemos de la Secretaría, dependemos, de lo que en su momento diga el INEE [...] estamos bien, tenemos la autonomía suficiente, necesaria (Ed01-251016-18).

Se aprecia que la escuela cuenta con un Consejo Técnico Escolar (CTE) fortalecido, donde a través de una agenda, el colectivo conoce el estado general de la organización, sus problemáticas, la ruta de mejora, se toman decisiones y establecen acuerdos en colectivo. Es en el CTE donde encuentran su condición de autonomía:

[...] Consejo Técnico [...] ahí es donde llevamos a cabo yo creo, esa autonomía [...] nosotros conocemos nuestro contexto, conocemos el tipo de alumnos que tenemos, se hace una entrevista a los alumnos cuando van ingresando, se sabe si están enfermos de una cosa, de otra, por lo menos a través de entrevistas [...], todo mundo nos estamos enterando cómo hay que atender a los alumnos, qué alumno tal vez tiene problemas en su aspecto visual, en su aspecto tal vez auditivo, etc., etc., etc., y en base a eso nosotros tomamos nuestras propias decisiones (Ed01-251016-19).

La autonomía está relacionada con muchos ámbitos educativos: los objetivos (qué enseñar), los medios (cómo enseñar), la organización (que incluye la contratación y despido del personal, la gestión y la administración) y el financiamiento (Murillo, 2004: 347).

En cuanto a los recursos económicos, pone énfasis en que mucho de lo que se recauda se debe a la gestión del director y que dichos recursos han sido utilizados para traer mejoras a la escuela en términos de infraestructura y equipamiento.

[...] director, yo lo que puedo apreciar en él, es que siempre está enfocado en buscar la manera en que tengamos los recursos económicos para que nuestra escuela vaya adelante, yo creo que lo que tenemos en gran parte es ahora sí que gracias a él (Ed01-251016-10).

[...] cuenta con varios elementos, varios recursos, como bien lo decías, que no nos apoyan, por ejemplo, los pizarrones interactivos que tenemos, ahí lo que haría falta sería [que] cuando se descomponen que tengan su reparación respectiva. Contamos con una biblioteca, pues como se puede apreciar, sí nos faltan más libros, pero igual sí los tenemos. Las instalaciones conforme va pasando el tiempo los vamos teniendo, desde las canchas que son relativamente nuevas, el patio que ya tenemos pues ya de cemento, yo creo que, hablando así, en resumen, que contamos con los recursos por lo menos los necesarios (Ed01-251016-10).

La escuela cuenta con recursos materiales y el equipamiento necesario para apoyar la actividad docente; sin embargo, el maestro pone de manifiesto la importancia de incorporar más equipo. Cabe mencionar que existe una subutilización de los equipos por falta de mantenimiento. Por ejemplo, los pizarrones interactivos con frecuencia sufren desconfiguración de sus pantallas, y el tenerles que restablecer la configuración implica destinar un tiempo valioso que los docentes en ocasiones no están dispuestos a otorgar. De este modo, es común que los pizarrones interactivos tengan poca actividad, así como otros equipos.

Aunque sí reconozco que nos harían falta otros pizarrones interactivos, pero el comentario generalizado es que tardamos demasiado tiempo en calibrarlos, que, si algo se descompone, pues echarlo andar nuevamente para que sea funcional, pero yo diría que la escuela cuenta con varios de los recursos (Ed01-251016-9).

La escuela cuenta con una plantilla de 39 docentes, la mayoría jóvenes y de reciente ingreso a la institución. Además, está integrada por un director, una subdirectora, dos coordinadores, una prefecta, tres secretarías y 14 con funciones de personal de apoyo.

Se observa en la escuela un clima de colaboración, respeto y convivencia. No se aprecian grupos que desestabilicen las buenas relaciones que se han construido desde un inicio de las acti-

vidades en este plantel. El maestro Sergio refiere que dicha condición de armonía en el colectivo le gusta y mantiene contento, al igual que el trato con los alumnos, el cual es respetuoso y cordial.

[...] diría que excelente, a mí me gusta muchísimo [...] y yo estoy muy a gusto trabajando aquí, el ambiente entre compañeros, los propios alumnos a mí me parece que son muy respetuosos, son muy atentos conmigo, quizás también dependa la forma en la que los estoy tratando, los veo como tales, como seres humanos antes que como estudiantes y yo creo que la respuesta me es favorable; entonces, en síntesis, el ambiente escolar yo lo encuentro adecuado (Ed01-251016-11).

[...] en cuanto a la conducta, los niños, hablo de los alumnos, muy nobles, muy atentos, ¿eh?, verdaderamente, pues me siento muy a gusto con ellos (Ed01-251016-14).

Los esfuerzos de mejora están influidos por las condiciones de trabajo favorables tanto para los docentes como para los centros mismos. Cuando apenas hay profesorado disponible, los esfuerzos de mejora se eliminan fácilmente ya que el volumen de trabajo diario —definido por el número de horas que imparten clase y el tamaño de ésta— influye en su motivación para mejorar (Murillo, 2004: 347).

Un aspecto importante que permite la mejora escolar es la estabilidad del profesorado. Su posición dentro de la escuela, la relación con sus compañeros maestros, con sus directivos, pero también su estabilidad laboral. Las 40 horas que constituyen la jornada de trabajo del maestro Sergio, las trabaja en una sola secundaria y de corrido, lo que le permite gozar de tiempo suficiente para proyectos personales de desarrollo profesional, familiar y de esparcimiento. El maestro destaca esta condición de estabilidad laboral y reconoce que es necesaria para tener un desempeño óptimo.

[...] estoy excelente, pues yo estoy de siete de la mañana a dos y media, es decir, trabajo todo el turno matutino y trabajo primera hora del turno vespertino, así es de que yo a las tres de la tarde en casa ya estoy (Ed01-251016-21).

Tengo el tiempo completo [...] está muy bien, [...] y aparte trabajar de lunes a viernes, a mí me da tiempo para divertirme, para preparar mis clases, entreno en el gimnasio, dos horas; entonces, tengo tiempo para eso; yo creo que la educación tiene que, tenemos que abordarla de diferentes maneras pues tiene que ser integral, es decir, tener mi mente sana, tener mi cuerpo sano, alimentarme bien, descansar bien, porque la responsabilidad que yo tengo es inmensa [...] yo diría que no todos los maestros, o pocos maestros son los que tienen ese privilegio (Ed01-251016-22).

Su opinión respecto a tal condición de privilegio encuentra su argumento en experiencias previas donde sus horas laborales se encontraban repartidas en varias escuelas. En estos casos el tiempo dedicado al traslado, advierte, representan minutos y en ocasiones horas que pudieran ser mejor aprovechadas para cuestiones personales o incluso desarrollo profesional.

Me ha tocado vivir en otras ocasiones [...] estar trasladándome de una escuela a otra, y yo creo que ahí sí hay un problema que alguien tiene que resolver [...] porque a los maestros pareciera ser que nos ponen las condiciones muy difíciles [...] que sí nos den las condiciones para que trabajemos como tiene que ser pues, darnos nuestro tiempo, o ya sería que cada quien trabajara en una sola escuela y tener su tiempo completo, me refiero al tiempo, para que tenga la oportunidad en la tarde o en la mañana, ya sea el turno, pues que tenga la oportunidad de sentirse bien, de estar con su familia, porque somos seres humanos, y en muchas ocasiones los maestros andan de escuela en escuela y pues nos la pasamos viajando a la escuela, y ahora sí que preparando clases en las noches o en las madrugadas, porque no nos alcanza el tiempo, y la otra en cuanto a la parte económica, pues ahora sí, si te dan tiempo completo no necesitamos estar en otras escuelas (Ed01-251016-22).

En cuanto al nivel de colaboración del colectivo escolar en una institución educativa, Murillo, en este sentido, refiere que desde la teoría de recursos humanos el trabajo colaborativo se da a partir de encontrar fortaleza en las coincidencias, mismas que se convierten en el motor que impulsa las acciones hacia la mejora escolar. Esto implica el establecimiento de un liderazgo que sepa mover y promover los talentos y las aspiraciones de quienes integran el colectivo.

Desde otra perspectiva, las teorías de recursos humanos destacan la importancia de la satisfacción y la motivación del personal del centro, la toma de decisiones y la necesidad de compartir valores, fines y objetivos, y dan cabida a cuestiones sobre el liderazgo educativo (recoger las aspiraciones de los colegas, sensibilidad hacia los asuntos informales que condicionan la relación con los compañeros, fomentar la innovación, etcétera) (Murillo, 2004: 327 y 328).

A este respecto, el maestro Sergio describe que en la institución el trabajo colaborativo es bueno, enfocado en el trabajo y en la mejora escolar:

[...] ese trabajo colaborativo pues yo lo veo en mis compañeros que es muy bueno. Creo que nos enfocamos mucho en el trabajo y yo creo que cada uno hace, aporta su, lo que le corresponde; de que tengamos que mejorar algunas cosas, yo creo que todo es susceptible de mejora (Ed01-251016-23).

Contar con una visión compartida que se traduzca en una ruta de mejora institucional hacia el desarrollo potencial de los aprendizajes de los alumnos, es una prioridad institucional. Esta *Ruta de mejora* se convierte en el documento rector del Consejo Técnico Escolar; en ella, a partir de un diagnóstico de necesidades, se diseñan en colectivo las estrategias para llevar a la escuela hacia un estado ideal.

Otro elemento que motiva la mejora escolar es el nivel de participación de la comunidad, particularmente la forma en la se involucran los padres de familia, su intervención ante las necesidades educativas de sus hijos y la comunicación con las autoridades institucionales y con los maestros.

A este respecto Murillo refiere:

Mientras que la asistencia nacional o estatal normalmente sienta las bases para la mejora, la colaboración del conjunto de la comunidad educativa influye directamente en los centros. Por comunidad educativa entendemos no sólo a los docentes, alumnos, directivos y padres de familias sino a la administración local, asociaciones, empresarios y otras instituciones del entorno (Murillo, 2004: 347).

En cuanto al nivel de involucramiento de la comunidad, se aprecian factores que limitan la par-

ticipación de los padres de familia en el progreso educativo de sus hijos. La escuela secundaria da servicio a 660 alumnos que integran los tres grados, cada grupo concentra en promedio 50 alumnos. Atiende principalmente a jóvenes residentes del Fraccionamiento Villas Terranova, lugar donde se encuentra ubicado el edificio institucional, pero también habitantes de las colonias Lomas del Sur, Casa Blanca, Los Robles, Los Fresnos, Los Encinos, La Fortuna, El Colibrí y San Sebastián. El nivel socioeconómico de quienes residen en estas colonias es medio-bajo y presentan niveles de marginación y rezago social muy bajo.

La estructura de la familia es nuclear biparental y hay pocas monoparentales. Los hogares dependen económicamente, en su mayoría, de los dos progenitores quienes ejercen actividades de empleados, obreros, albañiles, choferes, autoempleo y tienen que cubrir jornadas de trabajo completas. Son pocos los casos de profesionistas. La mayoría de los padres de familia cuentan con un grado de estudios de secundaria, un porcentaje menor tiene la preparatoria terminada y son escasos quienes tienen licenciatura (Peña Castro, 2015).

Los padres de familia, por su condición laboral que les exige el cumplimiento de jornadas de más de ocho horas diarias, difícilmente asisten a la escuela para dar seguimiento al desarrollo educativo de sus hijos, lo que dificulta la generación de proyectos educativos institucionales cuyo éxito esté condicionado al apoyo y participación de los padres de familia.

En este sentido, el maestro Sergio comenta que la baja participación de los padres de familia se debe a la necesidad que tienen de trabajar largas jornadas laborales para sostenerse económicamente, lo cual les impide asistir regularmente a la escuela y atender los requerimientos educativos de sus hijos.

[...] el propio contexto, [...] los papás salen a trabajar, [...] no tienen el apoyo por parte de ellos, que a veces les falta material, les pide uno que traigan lo necesario y en ocasiones [...] no lo pueden traer por falta de recursos económicos; los papás, insisto, trabajan todo el día, los hijos están ahora sí que solos, y pues quién les proporciona el apoyo (Ed01-251016-14).

[...] yo creo que falta involucrarse los padres de familia [...] los papás tienen que estar trabajando, papá y mamá tienen que estar trabajando, no trabajan dos o tres horas al día, trabajan muchas horas al día; la pregunta es: ¿con quién se quedan sus hijos? Se quedan en la calle y en la calle qué se van a encontrar, van a encontrar un desorden bárbaro, [...] yo creo que a los padres de familia les hace falta voluntad (Ed01-251016-26).

Encontramos entonces un escenario en el que la comunidad educativa carece de la participación de los padres y de su influencia positiva para generar cambios hacia la mejora escolar.

*Metas educativas.* Aunque los centros educativos deben fijar sus objetivos específicos de mejora, la administración nacional o estatal establece otros más amplios. Los esfuerzos siempre tendrán que ajustarse a estos objetivos. En principio, si los objetivos educativos del contexto están formulados de una manera amplia, es más fácil para los centros elaborar sus propios objetivos y, con ello, poner en marcha exitosos procesos de mejora (Murillo, 2004).

En referencia a las metas educativas que persigue la institución, el maestro Sergio menciona que a través de la ruta de mejora la escuela ha estado atendiendo la política nacional de dar prioridad a las asignaturas de Español y Matemáticas.

[...] partimos de conceptos clave que es calidad. Calidad yo creo que son varios elementos que se van integrando y que van haciendo, o por lo menos es lo que pretende la Secretaría, uno sería que los alumnos alcancen los aprendizajes esperados, yo creo que tenemos que tomar en cuenta las ocho [...] prioridades del sistema básico de mejora, son la clave (Ed01-251016-27).

[...] otra importante sería que, en aspecto de matemáticas y español, con los alumnos alcancen lo suficiente para que se desarrollen con destreza, con habilidad, tanto en matemáticas como en español, que es lectura y escritura (Ed01-251016-27).

La estrategia de mejora planteada por la autoridad educativa se basa en la programación y ejecución de una serie de acciones a través de una propuesta metodológica conocida como ruta de mejora. Esta estrategia busca atender los obje-

tivos globales propuestos a nivel federal pero también las necesidades institucionales a través de los Consejos Técnicos Escolares. En este sentido, la escuela atiende bajo esta lógica dichas necesidades. Así lo manifiesta el maestro Sergio:

[...] coinciden las metas educativas planteadas por la autoridad, y lo que se tiene planteado en la ruta de mejora, yo creo que sí van acorde, también podría decir que hay algunas incorporaciones algo diferente, uno lo percibe cuando va revisando la guía del Consejo Técnico, sí se alcanzan a ver ciertos cambios (Ed01-251016-30).

Así, la ruta de mejora es también una estrategia que viene a movilizar al colectivo institucional para promover cambios que mejoren el servicio educativo.

### *La institución*

Desde el punto de vista de Murillo, para una institución educativa, desde la teoría de recursos humanos el trabajo colaborativo se da a partir de encontrar fortaleza en las coincidencias, mismas que se convierten en el motor que impulsa las acciones hacia la mejora escolar. Esto implica el establecimiento de un liderazgo que sepa mover y promover los talentos y las aspiraciones de quienes integran el colectivo.

Desde otra perspectiva, las teorías de recursos humanos destacan la importancia de la satisfacción y la motivación del personal del centro, la toma de decisiones y la necesidad de compartir valores, fines y objetivos, y dan cabida a cuestiones sobre el liderazgo educativo (recoger las aspiraciones de los colegas, sensibilidad hacia los asuntos informales que condicionan la relación con los compañeros, fomentar la innovación, etcétera) (Murillo, 2004: 327 y 328).

En la escuela secundaria a la que nos referimos, a decir del docente, se cuenta con un colectivo al que él llama “de aprendizaje”, en el que todos asumen su función. En la organización destaca la figura de coordinador que, en el caso de esta secundaria cuenta con dos, quienes realizan un trabajo muy cercano a los docentes, estableciendo un diálogo abierto que permite generar acuerdos desde una perspectiva democrática.

[...] somos un colectivo y como tal tenemos que trabajar, pues cada uno tiene su propia función, pues, entonces yo creo que ese colectivo de aprendizaje, pues todos estamos trabajando en ello, desde los alumnos, desde nuestra escuela que tenemos, desde nuestros directivos, coordinadores, desde los maestros (Ed02-091116-13).

El estilo democrático de los coordinadores ha tenido consecuencias positivas a la hora de tratar los asuntos relacionados con la ruta de mejora, buscar soluciones a una problemática o satisfacer una necesidad.

Los coordinadores son ejemplares en cuanto a nivel de comunicación. Personas que saben comunicarse con los maestros, que buscan siempre en sus palabras ser asertivos y esto facilita mucho el trabajo (Diario de campo CTE, 25-11-16).

Ellos desde la planeación, [...] el seguimiento [...] archivar esa información, la que se dijo aquí en el Consejo Técnico, los acuerdos, los avances que se están teniendo, ellos los tienen, incluso cuando por alguna razón algún maestro no viene al Consejo Técnico, los coordinadores les dan el aviso, entregan por escrito su documento y decirle lo que se vio en el Consejo Técnico, así que fírmale, aquí están tus acuerdos y ésa sería una, la otra sería por el WhatsApp nos comunicamos los acuerdos para que todo mundo esté enterado, entonces el trabajo de ellos, el de los coordinadores, es excelente de verdad, tal cual, excelente (Ed02-091116-15).

Contar con una visión compartida que se traduzca en una ruta de mejora institucional hacia el desarrollo potencial de los aprendizajes de los alumnos, es una prioridad institucional. Esta *Ruta de mejora* se convierte en el documento rector del Consejo Técnico Escolar, en ella, a partir de un diagnóstico de necesidades, se diseñan en colectivo las estrategias para llevar a la escuela hacia un estado ideal. Como lo sugiere Murillo, se trata de un enfoque teórico-práctico que da rumbo hacia la mejora real de la escuela.

En la actualidad diferentes equipos, de distintos países, están trabajando en el desarrollo de este nuevo movimiento, que pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y

aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro, y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela. El enfoque de este nuevo movimiento teórico-práctico muestra, por tanto, “dónde ir y cómo ir”, y su objetivo es eminentemente práctico: ayudar a los centros docentes a cambiar para conseguir sus objetivos educativos de forma más eficaz (Murillo, 2004).

Este tipo de ejercicios colegiados, en la medida en que son consistentes trae consecuencias positivas en vías de que la institución se convierta y mantenga como una organización que aprende. A partir de la necesidad detectada, en colectivo se plantean estrategias de solución que dan paso a procesos de innovación, los cuales, con el paso del tiempo, se convierten en experiencias que brindan aprendizajes para futuros proyectos.

Las experiencias previas de innovación parecen tener también un papel relevante. Así, se puede formular la siguiente hipótesis de trabajo: los centros con mayor número de experiencias de innovación anteriores y una actitud favorable para desarrollar nuevas iniciativas tienen mayores probabilidades de poner en marcha procesos de mejora (Murillo, 2004: 330).

En la ruta de mejora de la Escuela Secundaria Técnica 175 se concentran las prioridades y el plan de acción que habrá de llevar a la institución a la mejora de los servicios educativos que ofrece. Dichas prioridades y acciones se detallan a continuación.

*Normalidad mínima.* Iniciar puntual, protocolo de inicio, formar parte de los criterios de evaluación, actividades dinámicas y variadas, consolidar lectura, escritura y matemáticas, se vincula con mejora de los aprendizajes.

*Mejora de los aprendizajes (lectura, escritura y matemáticas).* Lectura: al inicio de cada tema. Escritura: revisar ortografía. Matemáticas: una actividad por semana después de receso.

*Disminuir el rezago y la deserción escolar.* Reportar a Coordinación a los alumnos que acumulen tres faltas. Compartir estrategias.

*Sana convivencia.* Realizar actividades culturales y deportivas.

El docente participa activamente en el proceso de mejora, tiene claro que es un proceso en construcción, que se modifica dependiendo de los resultados que se vayan presentando.

¿Cómo los llevamos a cabo? [...] la fase intensiva es una semana antes de que de que entremos con los grupos, antes de que nos asignen horarios y demás, entonces desde ahí vamos viendo que es lo que necesita nuestra escuela, hacer una evaluación de nuestra escuela, con qué contamos, por ejemplo si contamos con qué tipo de infraestructura, qué tipos de alumnos vienen aquí, de qué colonias vienen y demás; entonces estamos asumiendo una planeación desde la fase intensiva, luego la implementación, pues no es otra cosa que llevar a cabo, cómo las vamos a llevar a cabo, seguimiento, pues simplemente estarle dando continuidad a ello [...] la ruta de mejora no significa que sea un producto terminado, o sea, hacemos como el mapa, como la estrategia, pero algunas cosas pueden ir modificándose en la práctica; en la realidad, no todo lo que planeamos nos puede resultar al 100% tal cual, sino que pueden haber factores que incidan en ello (Ed02-091116-8).

En la prioridad *Mejora de los aprendizajes*, el proyecto de lectura y escritura es una iniciativa del docente sujeto de esta investigación. Ha presentado varias iniciativas en el CTE, desde su llegada a la escuela ha sido muy activa su participación, sus compañeros y directivos han reconocido sus talentos y lo requieren para realizar tareas específicas.

Yo llegué cubriendo 30 horas aquí y desde el primer momento en que llegué, yo creo que, pues se dieron cuenta de la voluntad, de las ganas que tenía yo de trabajar, fui siendo tomado en cuenta [...] se me tomó en cuenta incluso para ir dirigiendo los honores (Ed02-091116-10).

En cuanto al compromiso personal con su función y con la institución, el docente se asume con la capacidad para adaptarse al contexto y ve como un reto las dificultades que éste le presente y como una oportunidad de desarrollo profesional. Es un maestro a quien le apasiona su profesión y encuentra en ella satisfacciones.

Mira yo me adapto a cualquier situación, a mí ahora sí que me ponga la situación como les parezca más adecuada, me parece que voy a ser capaz de enfrentar cualquier obstáculo y de solucionarlo, en lo personal creo que puedo con eso y pues me preparo día tras día (Ed02-091116-4).

[...] soy apasionado, es pasión, si me preguntas por qué actúo de una manera, es pasión, hago las cosas con pasión, con gusto, estoy convencido de que, así como las hago así está bien, y la verdad que soy detallista, soy perfeccionista (Ed02-091116-5).

Es un maestro que en poco tiempo ha logrado sus metas de desarrollo profesional, no solamente en el terreno de lo laboral, también ha logrado estabilidad personal. Sin embargo, esto le ha implicado sacrificios en lo económico y en lo familiar.

Es un maestro que inició con 10 horas, que representaron todo un reto para él porque fueron en Atotonilco, Jalisco, y teniendo residencia en Guadalajara, tuvo que hacer el sacrificio de ir y venir todos los días por un salario realmente incosteable. Sin embargo, considero que la oportunidad era buena y viéndolo de manera positiva porque más allá del sueldo que pudiera recibir, él lo vio siempre como una oportunidad para ingresar al sistema y para dar clases y realizarse como docente (Diario de campo CTE, 25-11-16).

Hoy en día, a dos años de distancia de aquella experiencia en Atotonilco, el docente cuenta con 40 horas en el sistema, que le dan solvencia económica, condición que logró a través de su preparación y tenacidad, participando en los procesos de ingreso al Servicio Profesional Docente. Le gusta su escuela y tiene intenciones a largo plazo de trabajar y crecer en esa secundaria. Considera que el salario que tiene cubre sus necesidades.

Ésta es mi escuela y yo nada más soy de aquí, podría estar en otra escuela, pero yo quiero dedicarme únicamente aquí, tengo el horario y la cantidad de horas yo creo que suficiente y la verdad pues lo que se me paga la verdad que me alcanza perfectamente para lo que yo necesito, tal cual (Ed02-091116-9).

El docente planea sus secuencias didácticas, es una práctica cotidiana en su ejercicio profesional. Tiene la costumbre de presentarla a sus alumnos y darles a conocer su contenido.

*D:* Sobre mitos y leyendas, cada uno en este momento en su respectivo lugar déjeme su libro, su cuaderno, sus plumas; esperamos pluma tinta azul, tinta negra, que son los colores formales, la asistencia ya se tomó,

ya sabemos quién vino, quién no vino y la fecha pues aquí está registrada; voy a dar inicio a esto, tengo ya mi material, mi planeación didáctica y vamos viendo en base a esto qué es lo que vamos a trabajar. Muy bien, página de este proyecto, quién me puede decir cuál es la página.

*A:* Página 32.

*D:* Página 32, vamos en este momento iniciando con la página 32, vamos explicando por qué es importante este proyecto y para qué te invitamos a participar. Dice en la parte superior, dice meta, dice meta y voy a pedir de favor éste que nos vaya alguien auxiliando a éste leer. ¿Quién me quiere ayudar? Muy bien, voy aventando la pelotita. ¿Me ayuda usted caballero? Muy bien, parte primera que le acabo de comentar.

*A:* ¿Por qué es importante este proyecto? (Pr1-200916).

El docente identifica los fundamentos y propósitos en los cuales descansa su práctica educativa. Una característica del docente es que conoce el plan y los programas de estudio. Constantemente, incluso en pláticas informales, cuando se habla de contenidos educativos, suele citar en la conversación fragmentos de estos documentos o referir su contenido. Siempre trae consigo algún libro del cual se auxilia en su clase, además de los textos oficiales.

En los Consejos Técnicos, como a mí me ha ido bien en los exámenes de oposición, el director me eligió para que yo fuera dándoles un curso a mis compañeros, yo no lo tomo como curso porque la verdad yo no soy más que nadie, ni más ni menos que nadie, pero estudioso y apasionado sí soy; entonces yo digo unas pláticas a los compañeros y les daba los Consejos Técnicos. Dejábamos unos 10, 15 minutitos para mí, yo les hablaba acerca de los conceptos, qué son los aprendizajes esperados, qué son los estándares curriculares (Ed02-091116-10).

Para el maestro Sergio es importante participar en el proceso de mejora de la escuela, su disposición al trabajo e iniciativas dentro del Consejo Técnico Escolar dan cuenta de su interés por ser un protagonista de los cambios en la institución.

## La práctica educativa

*Estrategias utilizadas para lograr el éxito.* Respecto a las características de su práctica en el aula para contribuir al desarrollo integral de sus alumnos, el maestro Sergio se asume como un docente pragmático, pero sobre todo resalta la importancia que tiene para él la parte del desarrollo humano en sus alumnos, educarlos para que se conviertan en buenos seres humanos:

[...] muy importante que los alumnos tuvieran el aprendizaje que era muy importante eso, pero también le agregamos que era muy importante la parte humana; entonces, son estudiantes, son gente que tiene que estar aprendiendo, por lo que sabemos que tienen que ser competentes saliendo de la escuela, de la secundaria, pero también la parte humana yo creo que es muy importante el saber cómo tratarlos, el que ellos sepan que también pues, que aquí vemos valores humanos, y que tienen que saber relacionarse, saber actuar con los demás [...] a mí me interesa mucho que sean buenos seres humanos (Ed03-030317-01).

Una de las características del docente es el gusto que tiene por su asignatura, es una condición que se refleja en su estado de ánimo y lo manifiesta constantemente durante sus clases. Esta actitud hacia su materia contagia y se manifiesta en el ánimo de sus alumnos, incluso utiliza frases que realzan la importancia de la asignatura de Español.

*D:* Terminamos ya con esto para pasar al siguiente tema, porque recuerden, estamos en español, no es cualquier tipo de materia, ¿es?

*Aos:* La onda (Pr4-021216).

*A:* Profe, sáquese un poema.

*D:* ¿Un poema?

*A:* O un chiste.

*D:* Un poema chistoso.

*A:* Un poema chistoso, el de la flor que se le revienta la maceta (Pr4-021216).

*D:* Acabo de encontrar un poema.

*A:* A ver.

*D:* ¿Se los puedo decir?

*Aos:* Sí, ¿es suyo?

*D:* Sí. Muy bien, empiezo con el poema. Dice: “A ti que casi me escuchas atiéndeme, ayer todo era problema y no sabíamos soñar, ahora no podemos despertar, ahora que, si me conoces ven conmigo antes que el sol volvemos a ser libres, mi casa es un campo grande y el mundo, el mundo es gigante. Aquí casi es primavera, déjame amarte que tengo secretos que motivan y un jardín con mil colores, todas las flores, todas las flores esperan por ti” (Pr4-021216).

Sus estrategias de enseñanza no se basan en un gran repertorio de recursos didácticos, por el contrario, se limitan al uso del pizarrón al cual le saca el mayor de los provechos. Constantemente está escribiendo y pidiéndole a los alumnos que pasen a escribir algo o a resolver algún ejercicio. A través de esta práctica que es cotidiana, fomenta la participación de los alumnos ya que lo hace con dinamismo.

*D:* 22 levantando la mano y voy asignando turnos, 22 de esas vocales que son cinco, dijimos que algunas son fuertes y algunas son débiles. ¿Quién me puede decir cuáles son las vocales débiles? Voy con su compañerita.

*A:* La *i* y la *u*.

*D:* Son las débiles. ¿Y las fuertes, cuáles son?

*A:* *A*, *e*, *o*.

*D:* La letra *a*, la letra *e* y la letra *o*, muy bien. ¿Quién me puede decir qué son las consonantes? ¿Qué son las consonantes? Voy contigo, son aquellas letras que ¿qué?

*A:* Las que vienen.

*D:* Cierren las ventanas por favor para que se escuche.

*A:* Son las que vienen juntas con vocal.

*D:* Para que se puedan pronunciar.

*A:* Son las que se juntan con vocales para formar una palabra.

*D:* De esa forma es como se pueden pronunciar, combinadas con vocales, ¿cierto? Muy bien, entonces ya tenemos consonantes, ya tenemos vocales, vocales fuertes y vocales débiles. Muy bien, es lo que vamos a ver a continuación, casi casi ya terminamos, nos queda poquito en lo que terminan.

*A:* Ya quedó.

*D:* ¿Ya quedó? Perfecto. Bien, vamos ahora a irlas separando, se requiere que tengamos un poquito más de conocimientos para que entremos de lleno en ello. Yo sé que este grupo siempre me trabaja bien, cada pregunta que yo la hago me la sabe responder y además siempre tienen disposición para trabajar, ahorita se

notó ¿no? Pregunté quién quería participar y de hecho me sobra, sobra la voluntad. Bueno, ¿quedó ya?

*A:* Ya.

*D:* Perfecto, a sus lugares, muchas gracias, muy amables. Muy bien, a ver, pregunta siguiente. Necesito que me digan, necesito que me digan ¿qué viene siendo una sílaba? ¿Una sílaba qué es?

*A:* Un conjunto de letras.

*D:* Un conjunto de letras que se pronuncian en una sola emisión de voz, ¿sí? Eso viene siendo una sílaba. Ahora vamos a empezar a separar por sílabas. Periquito el bandolero, necesito que me vayan ayudando a irlo separando, empezamos. ¿Cómo queda?

*Aos:* Pe-ri-qui-to.

*D:* ¿Ahí termina? O ya estamos en presencia de otro recurso lingüístico.

*A:* De sinalefa.

*D:* Exactamente, la sinalefa. Entonces qué va a pasar aquí, se va a juntar así, entonces va a ser Periquito, él es una sola sílaba. Seguimos.

*Aos:* Ban-do-le-ro.

*D:* Ban-do-le-ro, ¿cierto? Ban-do-le-ro. Muy bien, a ver ahora para que podamos completar esto me voy a atrasar poquito, mande.

*A:* Va la L.

*D:* Periquito el bando, así, bandolero, está bien, no hay problema, está bien bandolero. A ver, retomo un poquito para que se pueda entender esto. A ver, simplemente vamos con las agudas, vamos ahora con las graves vamos con las ¿qué siguen? (Pr4-021216).

Su posición no es fija, se mueve mucho a lo largo y ancho del salón, mostrando cercanía con los alumnos. En sus recorridos procura atender preguntas o dudas que pueden tener sus alumnos, además de que dicha práctica le ayuda en el control de disciplina.

En el tema de la disciplina, su estrategia está basada en el respeto. Podemos identificarla como disciplina positiva: es amable pero firme a la vez. Les llama a los alumnos de usted y eso le genera una condición de autoridad y respeto.

*D:* Con número romano, ¿no? De preferencia, número rápido de preferencia con el número romano. Muy bien, quedamos que cinco minutitos solamente y ahorita nos quedan solamente cuatro. Muy bien, quien en su momento vaya terminando, ¿éste?, caballeros, cualquier pregunta para conmigo adelante, estoy para

ayudarles, me gusta lo que hago así es que adelante, me pueden preguntar (Pr1-200916).

*D:* Quién quiere participar. Usted va a ser uno, usted va a ser dos, y ahorita van a participar los dos juntos (Pr3-181116).

*D:* A ver, necesito que me diga usted caballero, que me diga cuál posible composición será la que usted haría (Pr4-021216).

El docente asume una responsabilidad ética y congruencia, asumiendo actitudes que son ejemplo para sus alumnos. Fomenta el respeto y la buena comunicación. Considera que la base de una buena educación es predicar con el ejemplo.

Yo busco tener empatía con los alumnos, buscar yo poner el ejemplo [...] tengo el celular aquí en la mano, pero es como mi fuente de trabajo; en la segunda clase yo ya no voy a traer el celular y además porque si yo les estoy pidiendo a los alumnos que no lo utilicen y yo me pongo a usarlo, pues entonces yo estoy siendo incongruente (Ed02-091116-10).

En más sobre el tema del ejemplo, cabe señalar que el docente se preocupa mucho por su aspecto personal. Invariablemente viste de manera formal y busca proyectar una buena imagen. A partir de que el cuerpo directivo identifica en el maestro competencias que pueden aprovecharse para enriquecer los conocimientos del colectivo docente y su desarrollo profesional, se le asignan tareas y pone de manifiesto su disposición a colaborar. Su relación con sus jefes inmediatos es muy buena. El director de la escuela le reconoce habilidades que lo posicionan como líder entre sus pares para el desarrollo de actividades académicas. Es común que a este maestro lo requieran para tareas diversas de carácter co-curricular o extracurricular.

[...] yo en esta escuela tengo dos años, yo llegué cubriendo 30 horas aquí y desde el primer momento en que llegué, yo creo que, pues se dieron cuenta de la voluntad, de las ganas que tenía yo de trabajar, fui siendo tomado en cuenta (Ed02-091116-10).

La escuela cuenta con una plantilla de maestros jóvenes con buena disposición y actitud hacia el

trabajo y la colaboración. Esta base de jóvenes se complementa con un grupo de maestros y directivos experimentados que aportan su experiencia, teniendo así un colectivo bien equilibrado. Cabe mencionar que el actual director es fundador de la escuela, por lo que le asiste un gran conocimiento de la comunidad.

[...] y ese trabajo colaborativo pues yo lo veo en mis compañeros que es muy bueno, somos ahora sí que maestros jóvenes, y yo creo que lo que menos tenemos en esta escuela es como ser, como ser peleoneros por decirlo así, como andar, no sé, en mítines que no tuvieron ningún sentido (Ed01-251016-23).

El docente es consciente de su responsabilidad profesional en el sentido de que deba capacitarse y actualizarse constantemente. En este sentido el docente se convierte en un estudiante permanente, y a través de esta condición asume su compromiso ético y profesional.

Yo leí una frase en Facebook que me encantó, dice que “si decidiste ser maestro, toda la vida vas a ser estudiante”, dice, toda la vida tienes que estar aprendiendo, por eso yo decía, la pasión, las ganas con que hagas las cosas, que tengas convicción (Ed02-091116-39).

El entorno de aprendizaje que promueve el docente es agradable, su estilo amable y firme a la vez generan un ambiente en el aula en el que el buen clima y el compromiso con los aprendizajes van de la mano. El docente sabe en qué momento romper con la rutina de la clase a través de una dinámica, un juego, una lectura recreativa o incluso un chiste. Lo hace sobre todo cuando percibe dispersión en el grupo y hay pérdida de interés.

*D:* Bueno, empezamos de allá para acá, ola ¿eh?, una, no es ola, ola, a ver entonces vamos a empezar, una, dos, tres prepárense porque ahí va la otra ¿eh? Una dos tres, ahora del otro lado, una dos tres, *ok*. Ahora de allá para acá, una dos tres. Ahora de aquí para allá, una dos tres. La última, ahora en diagonal de ahí para allá.

*A:* Profe, pero también que el señor la haga.

*D:* En diagonal, una dos tres, pasamos con la última para concluir con esto. Hasta el momento me parece que la clase la llevamos, ¿no? (Pr4-021216).

*D:* Acabo de encontrar un poema.

*A:* A ver.

*D:* ¿Se los puedo decir?

*Aos:* Sí.

*D:* Es suyo. Muy bien, empiezo con el poema, dice: “A ti que casi me escuchas atiéndeme, ayer todo era problema y no sabíamos soñar, ahora no podemos despertar, ahora que, si me conoces vente conmigo antes que el sol volvemos a ser libres, mi casa es un campo grande y el mundo, el mundo es gigante, aquí casi es primavera, déjame amarte que tengo secretos que motivan y un jardín con mil colores, todas las flores, todas las flores esperan para ti” (Pr4-021216).

El docente incentiva la participación y retroalimenta. Regularmente lo hace a través de preguntas directas. Gusta de utilizar algún objeto que lanza a sus alumnos para después hacer la pregunta, esto les causa sorpresa y los obliga a estar atentos.

*D:* Los aprendizajes esperados, ¿por qué son importantes los aprendizajes esperados? Levantando su mano, por favor, ¿por qué son importantes? ¿Para que sepamos qué? Voy contigo, voy aventando la pelotita, cuidado. ¿Para qué?

*A:* Para saber qué vamos a trabajar, qué vamos a aprender.

*D:* Qué vamos a aprender, o sea no estamos trabajando como sea, lo que a mí se me ocurre, tengo una planeación y la llevo a cabo, ¿no? Y mis amigos son los involucrados. Cuidado, perdón. *Ok*, voy para allá.

*A:* Para saber cuáles son las metas para poder trabajar.

*D:* Así es, llegamos a un lugar y sabemos para dónde vamos. Muy bien, aprendizajes esperados portada. ¿Qué siguió después? (Pr1-200916).

*D:* ¿De qué forma has conocido mitos y leyendas? ¿Qué te han transmitido? ¿Cuál será su respuesta?

*A:* Leyendas, leyendas me transmiten emociones, a veces temor, etcétera.

*D:* Esos mitos y leyendas cómo los has conocido, en dónde.

*A:* En la escuela.

*D:* En la escuela, en libros. ¿Dónde más?

*A:* En Internet.

*D:* En Internet. ¿Dónde más? ¿Dónde más? Jovencita...

*A:* En la biblioteca.

*D:* En la biblioteca, muy bien. ¿Dónde más?

A: En mi casa.

D: En su casa con sus diferentes abuelos, gente mayor también se cuentan mitos y leyendas, se cuentan también entre las colonias, ¿no caballero?, que es justamente lo que también les voy a pedir. Muy bien, ¿alguna respuesta más? ¿Qué más? Muy bien, vamos con la pregunta número. Sí. Con la pregunta siguiente dice, ¿a quién le toca? La pregunta número dos. ¿Quién me puede ayudar? Pregunta número dos, con usted...

A: ¿Qué características encuentras en los mitos y las leyendas que conoces? ¿Quién las cuenta? ¿Qué temas tratan, relatan hechos reales o ficticios?

D: Muy bien, respuesta por parte de quien quiera, se van ganando participaciones.

A: Relatan cosas ficticias y reales a la vez (Pr1-200916).

D: En qué han cambiado los castigos. Estamos hablando de un tiempo ya remoto y ahora en tiempo actual. Empezamos contigo...

A: En el nivel de violencia que se le daba.

D: Nivel de violencia, muy bien. ¿Qué más?

A: Que ya no se usa lo de azotar y ahorcar.

D: ¿Qué más?

A: Que ya no es público eso.

D: Sí.

A: Y que ahora es más personal los castigos.

D: ¿Qué más?

A: Que en algunos países no ha cambiado (Pr3-181116).

## Hallazgos

Encontramos que el docente en cuestión tiene una actitud positiva hacia los cambios, se concibe como un docente preparado para cualquier movimiento desde el exterior que le implique nuevas formas de ejercer su desempeño profesional. En relación con la Reforma Educativa, asume que era necesario un cambio en educación.

En cuanto a las condiciones que el docente tiene de trabajar en un espacio agradable que le permita un mejor desempeño, éste encuentra que son favorables ya que el trato con sus compañeros y la convivencia con los alumnos es agradable.

El docente define al colectivo escolar como un colectivo que aprende. Destaca la forma en la que el trabajo se distribuye y el grado de responsabilidad que asumen cada uno de sus miembros para cumplir con las tareas que se les asignan. Es a través de los proyectos que se diseñan en la ruta

de mejora que el colectivo adquiere experiencias que le permiten luego mejorar sus estrategias.

El Consejo Técnico Escolar es el máximo órgano y la ruta de mejora una prioridad institucional. Una de las prioridades de la ruta de mejora de los aprendizajes, es el proyecto de lectura y escritura, el cual es una iniciativa del docente sujeto de esta investigación entre otras que ha presentado. En la institución está considerado como un maestro talentoso que aporta a la misma.

Es un comprometido con su función y con la institución, se asume con la capacidad para adaptarse al contexto y ve como un reto las dificultades que éste le presente y como una oportunidad de desarrollo profesional. Es un docente a quien le apasiona su profesión y encuentra en ella satisfacciones. Lo refleja en su práctica y lo proyecta ante sus pares.

Es un maestro que goza de estabilidad laboral y condiciones óptimas para el ejercicio de su función, tiene buena relación con sus compañeros maestros, con sus directivos, pero también con sus alumnos. Tiene una jornada de 40 horas las cuales trabaja en una sola secundaria, lo que le permite gozar de tiempo suficiente por las tardes para proyectos personales de desarrollo profesional, familiar y de esparcimiento. Le gusta mucho su escuela y tiene intenciones a largo plazo de trabajar y crecer en esa secundaria.

En cuanto a su práctica, algo esencial para él es el conocimiento teórico del sistema educativo. Conoce el plan de estudios y sus principios, se preocupa por conocer los programas de estudio para guiar su práctica. Le gusta conocer los fundamentos sobre los cuales descansa su práctica. Además que gusta de incorporar acervo adicional a sus actividades. La planeación de sus clases es una práctica cotidiana en su ejercicio profesional. Tiene la costumbre de presentarla a sus alumnos y darles a conocer su contenido. La ruta de mejora constituye la estrategia que viene a movilizar al colectivo institucional para promover cambios que mejoren el servicio educativo.

Una de las características del docente es el gusto que tiene por su asignatura, es una condición que se refleja en su estado de ánimo y lo manifiesta constantemente durante sus clases. Sus estrategias de enseñanza no están basadas en recursos didácticos innovadores, mucho menos a través de las TIC, se limitan al uso del pizarrón,

donde desarrolla la mayoría de sus estrategias. Gusta de moverse mucho en el salón. En sus recorridos procura atender preguntas o dudas que pueden tener sus alumnos. Esta estrategia favorece el control de la disciplina.

Por su actitud y preparación es considerado como un líder entre sus pares. El docente es consciente de su responsabilidad profesional en el sentido de que debe capacitarse y actualizarse constantemente. El entorno de aprendizaje que promueve el docente es agradable, su estilo amable y firme a la vez generan un ambiente en el aula en el que el buen clima y el compromiso con los aprendizajes van de la mano. Los alumnos parecen estar cómodos con la forma en que desarrolla su sesión, se evidencia en el grado de participación.

El docente incentiva la participación y retroalimenta. Su estilo es muy verbal, la forma común con la que retroalimenta es a través de cuestionamientos orales.

Se evidencia que el estilo del docente para la promoción del aprendizaje de sus alumnos tiene elementos tradicionales y que carecen de innovación, por lo menos en términos de uso de herramientas didácticas de actualidad. Sin embargo, cabe señalar que sus estrategias son del agrado de sus alumnos, logra conectar con ellos e involucrarlos.

En cuanto al nivel de involucramiento de la comunidad, se aprecian factores que limitan la participación de los padres de familia en el progreso educativo de sus hijos. La baja participación de los padres de familia se debe a la necesidad que tienen las familias de trabajar largas jornadas laborales para sostenerse económicamente, lo cual les impide asistir regularmente a la escuela y atender los requerimientos educativos de sus hijos.

*Sugerencias y directrices.* El Servicio Profesional Docente contempla la creación de programas de reconocimiento al mérito docente. Es importante que la autoridad acelere la implementación de estos programas, ya que es un mecanismo de motivación para el desarrollo de buenas prácticas.

Es importante consolidar los mecanismos para el ingreso al Servicio Profesional Docente en el sentido de asegurar la estabilidad laboral de los maestros, atemperar la incertidumbre y

en la medida de lo posible evitar horas laborales repartidas en varias escuelas, lo cual sólo genera desgaste y resta tiempo de calidad al docente. Acelerar el proceso de reforma a la educación Normal para que a mediano plazo el sistema educativo pueda contar con mejores perfiles de docentes que respondan a las necesidades educativas de la actualidad.

Implementar cursos de sensibilización para que los docentes reconozcan la institución en la que trabajan no sólo como un espacio laboral, sino como una comunidad educativa cuyo desarrollo también depende de él. Esta condición compromete al docente a involucrarse en proyectos de largo plazo, que son los que finalmente permiten la consolidación de procesos educativos.

Incorporar en la oferta de formación continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural, el programa de disciplina positiva como alternativa para desarrollar en los alumnos habilidades sociales que promuevan hábitos de conducta en la escuela y en el aula para una sana convivencia.

Incorporar en las escuelas programas que promuevan el gusto y el hábito de la lectura entre los docentes, para que eventualmente contemos con maestros con mayor conocimiento de su disciplina, pero también mayor acervo cultural.

La buena relación, el respeto mutuo, la empatía y sana convivencia entre alumnos y maestros son un factor coadyuvante en el logro de los aprendizajes. Es un escenario que se trabaja, que se construye. Por tal razón, es necesaria la incorporación a los programas de formación, de cursos para los docentes de sensibilización y desarrollo de habilidades comunicativas y sociales.

## Referencias bibliográficas

- Murillo, J. (2004, abril-junio). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21): 319-359. Recuperado el 3 de noviembre de 2015.
- OCDE. (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*. OCDE. Recuperado el 13 de octubre de 2016, de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>

Peña, M. (2015). *Contexto educativo de la escuela. Expediente de evidencias*. Documento de archivo de la Escuela Secundaria Técnica 175.

### 1.3.2A. Subdirectora MCA

*Javier Vargas Rosales*

La figura de subdirector en las escuelas secundarias generales de educación básica en México forma parte del personal que tiene bajo su responsabilidad la planeación, organización, dirección y evaluación de las actividades de los planteles educativos, así lo plantea el *Acuerdo secretarial* número 98 sobre la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria, en el cual se menciona que “el personal directivo de las escuelas de educación secundaria estará constituido por un director y un subdirector por cada turno [...]” (SEP, 1988). Es así como esta figura dentro de la estructura educativa se convierte en un apoyo para el director en las funciones y atribuciones que tiene encomendadas como directo responsable del plantel educativo.

Las funciones encomendadas mediante decreto no se modificaron de manera trascendental, aun con la descentralización de la educación básica en México, que se formalizó en 1993 con la firma del Acuerdo para la modernización de la educación básica. En el acuerdo se especifica que las escuelas públicas que comprenden la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria pasan de un modelo centralista, a formar parte de la estructura educativa de las entidades federativas del país. En esta descentralización se incluyen las escuelas de educación secundaria en la modalidad de generales, que corresponde a una de las tres modalidades de educación secundaria que opera actualmente en el estado de Jalisco.

El acceso por promoción a una plaza de subdirección y las funciones del subdirector en las escuelas secundarias generales permaneció sin cambios considerables por décadas. Para obtener una plaza de subdirector el docente se promovía en función del escalafón, el cual se basa primordialmente en la acumulación de puntos obtenidos principalmente por la antigüedad y preparación. Esta forma de promoción prioriza el ascenso principalmente de aquellos docentes

con una mayor antigüedad en la docencia, seguido de los que acumularon un número determinado de cursos, diplomados o grados académicos con valor escalafonario.

Con la Reforma de 2013, se cambió la forma de acceso a una plaza de mayor jerarquía en educación; las plazas catalogadas con funciones de dirección son sometidas a un concurso de oposición, en donde aquellos docentes frente a grupo que quieran acceder a una plaza, se someten a una evaluación y las vacantes son asignadas a quienes obtuvieron un resultado satisfactorio, en función del número de plazas ofertadas y los resultados obtenidos por cada uno de los participantes (LSPD, 2013).

La inminente derogación del escalafón y la aplicación de la reforma de 2013 en el primer concurso para el ascenso a plazas con función de dirección en el ciclo escolar 2015-2016, se presenta como una puerta de acceso para aquellos docentes que frente a grupo buscan un crecimiento dentro de la estructura educativa. Es en este primer concurso, que se celebra a nivel nacional, y en el cual Jalisco somete a concurso plazas de subdirector en secundaria general, que se asignan las primaras plazas de funciones de dirección mediante una evaluación de los diferentes candidatos.

El presente texto da cuenta del seguimiento de la práctica de una profesora en su nuevo puesto como subdirectora de una escuela en el nivel de secundarias generales, a partir de la obtención de su plaza en la nueva modalidad de concurso de oposición y que inició a laborar en agosto de 2015. Para la investigación se utiliza el estudio de caso.

Para la obtención de la información se utilizó un programa de entrevistas, la observación de la práctica y la observación del Consejo Técnico. Posteriormente los datos se sistematizan de acuerdo con las categorías predefinidas.

El caso corresponde a una profesora que ingresó al servicio en el año 1994, cursó una carrera en Lenguas en la Universidad Marista y de igual forma como profesora de inglés en Proulex de la Universidad de Guadalajara. La profesora se desempeñaba como docente en una escuela ubicada en la periferia de la zona metropolitana de Guadalajara.

*Por qué es un caso exitoso*

La percepción de éxito de la profesora se deriva de la recomendación de sus compañeros y profesores de investigación de la maestría y doctorado que cursó en el Instituto de Investigación y Docencia del Magisterio. Sus colegas la identifican como una persona preparada, responsable, con capacidad para trabajar de manera colaborativa y con una buena comunicación con los otros; mencionan que se caracteriza como una persona que sabe escuchar y se da a entender con los demás. En los trabajos que ha realizado en ponencias demuestra que tiene un dominio de la pedagogía y liderazgo.

La preparación constante de la profesora la caracteriza. Se ha estado preparando constantemente hasta obtener el grado de doctora en Ciencias de la Educación, además de cursar diferentes diplomados y diversos cursos, lo que la convierte en una profesional de la educación.

La profesora obtuvo un resultado sobresaliente en la evaluación realizada para la obtención de la plaza de subdirector en el nivel de secundaria general; fue tercer lugar a nivel estatal, lo que le ayudó a que fuera una de las primeras en la lista de prelación en seleccionar plaza y elegir una vacante en la zona metropolitana de Guadalajara, que son de las plazas más cotizadas por estar en una zona urbana.

La participación en investigación le ha dado la posibilidad de mostrar su dominio en la educación respecto a temas como el liderazgo en las escuelas secundarias de educación básica en el estado, tema de su posgrado.

Tiene el reconocimiento por parte del personal administrativo de la escuela como una subdirectora que está preocupada por los índices de deserción, y esa percepción se ve reflejada en el número de alumnos que se reincorporan a clases; así también, perciben que en la escuela a partir de la llegada de la subdirectora ha cambiado la relación y trato de los maestros y la institución respecto a los alumnos identificados como problema. Los compañeros en la escuela lo perciben y se lo reconocen.

También se reconoce su trabajo por parte del equipo de la supervisión escolar a la que pertenece la escuela en la que se desempeña como subdirectora en el turno matutino. El supervisor

la integra al equipo pedagógico de la zona para realizar observaciones de clase en las escuelas que integran la zona escolar.

*Contexto*

La Escuela Secundaria General 95 “Héroes de Nacoziari”, se encuentra en Guadalajara, capital del estado de Jalisco, siendo el municipio que tiene la mayor cantidad de población por metro cuadrado en el estado, con 1.49 millones de habitantes, según las cifras de la estadística demográfica 2010 del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática; del total de población, el 52.20% son mujeres y el 47.98% hombres. El 6.72% del total de la población se encuentra en edad escolar para cursar educación básica en el nivel de secundaria.

En materia de infraestructura educativa el municipio cuenta con 229 escuelas de educación básica del nivel de secundaria en la modalidad de secundaria general; en total se atienden 86,525 alumnos, en 2,398 grupos. Para atender a estos alumnos se tienen 5,634 docentes, de acuerdo con los datos publicados por la Secretaría de Educación Jalisco durante el ciclo escolar 2015-2016.<sup>1</sup>

La ubicación física de la escuela se encuentra en un perímetro de la Zona Industrial de Guadalajara, inscrita en espacios destinados para la industria, al lado de una fábrica de pintura y otra de plásticos sobre la avenida Dr. R. Michel, una avenida con afluencia vehicular alta.

Dadas las características, la población estudiantil tiene sus orígenes en las colonias aledañas a la zona industrial; por ejemplo, de acuerdo con los datos de una encuesta reciente realizada por la escuela para determinar de qué colonias son los alumnos dentro del proyecto de Secretaría de Medio Ambiente del Gobierno de Jalisco, se encontró que un alto porcentaje proviene de colonias de la periferia.

La secundaria forma parte de la zona desde hace más de 25 años, cuenta con los servicios

1. Fuente: Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco (2015), *Estadística educativa 2015*. Url: <http://indicadores.sej.gob.mx/publicaciones/Ini2015-2016/index.htm>, consultado 23/11/2016.

públicos básicos de agua, luz y drenaje. En cuanto a comunicaciones, tiene una línea telefónica y servicio de Internet que comparten alumnos, maestros y personal directivo.

De acuerdo con la estadística educativa de la Secretaría de Educación Jalisco, la escuela atiende en el turno matutino un total de 484 alumnos, en 12 grupos que son atendidos por 23 docentes. Los indicadores educativos de la escuela manejan un 5.45% de deserción durante ciclo escolar 2014-2015.

### *Institución*

La institución, como espacio para el desarrollo de la profesión docente con las funciones de dirección, es un lugar en el que se encuentran diferentes relaciones de poder que se dan frecuentemente entre el personal de dirección, personal administrativo, docentes y alumnos. En la escuela se encuentran rasgos de espacios que son del dominio de personas que tienen una mayor antigüedad en la institución y que a través del tiempo han acumulado funciones que no son propias del puesto que desempeñan; por ejemplo, las funciones de la subdirección relacionadas con lo académico están conferidas en la Coordinación Académica.

Desde la Coordinación Académica de la escuela se organiza el Consejo Técnico Escolar, se plantea y define la ruta de mejora; asimismo, se concentra la información relacionada con los indicadores educativos. La información no es de dominio común para todo el personal, aunque de ella dependa su trabajo, sólo se da a conocer en reuniones de consejo y por lo general es para evidenciar a los docentes.

Al presentarse en la escuela, la subdirectora tiene sólo una idea de la función que debe desarrollar; su acercamiento al puesto es por la experiencia que ha tenido como docente en su escuela. En el caso de la subdirectora, tiene como referencia el trabajo que desarrollaban los subdirectores en sus anteriores escuelas, así también las referencias teóricas y de documentos consultados en su formación profesional y preparación para el examen; sin embargo, al llegar a la escuela tiene que ir descubriendo cuáles son sus atribuciones y límites de autoridad. Es el caso de una reunión que tiene en la zona escolar

a la que pertenece la escuela, donde por primera vez le enuncian las funciones.

Ahí nos pusieron, un subdirector tiene que conocer, y la norma dice, me dijo un subdirector, el manual de funciones es muy claro y tiene que hacer, el manual de funciones tiene que hacer esto y cuando yo vaya les voy a pedir esto, esto, esto, taz, taz, taz (pr-entrevista-sub07oct2016, 641-644).

La realidad es distante de lo que marca la norma, de tal manera que la hace reflexionar sobre las actividades actuales que desarrolla y el ideal planteado desde la perspectiva de la norma según la presenta el asesor técnico pedagógico de la zona, que en la explicación, además de enunciar las funciones, también menciona sobre la documentación e información que deben de llevar. Los límites de autoridad y las funciones están determinados por el tipo de liderazgo, el dominio y la forma de organización del director y su equipo cercano de trabajo.

### *La práctica educativa*

La puntualidad es más que un hábito, el llegar antes que toda la comunidad escolar le permite estar preparada para el inicio de las actividades, que las aulas y talleres estén en condiciones para operar y estar presente todos los días por la mañana para recibir a los alumnos que acuden a clases, además de estar pendiente de que los profesores inicien puntualmente sus jornadas de trabajo. De manera puntual, de 8:00 a 9:00 horas la subdirectora atiende a padres de familia que acuden para conocer sobre el desempeño de sus hijos o atienden un catorario de la escuela.

Se lleva el seguimiento de la entrega de planeaciones de los docentes; a partir del ciclo escolar 2015-2016 se solicita de manera obligatoria a la planta de docentes el envío de sus planeaciones de clase a través de una plataforma en Internet que adoptó la escuela. Cada docente debe de subir un archivo en Word con su planeación de clase. La Subdirección le da seguimiento para que sean entregadas; en caso de que falte alguna, se le solicita al docente; si éste no se pone al corriente, se le envía un escrito exhortándolo a que cumpla; en caso de no surtir efecto, se le elabora una nota de extrañamiento. Las planea-

ciones son revisadas para que cumplan con el programa, estructura de clase, estrategias didácticas. La subdirectora realiza observaciones de mejora a la planeación y se las da a conocer a los docentes.

*Estrategias utilizadas para lograr el éxito.* Una de las estrategias que utiliza es la observación de su entorno para conocer cuál el funcionamiento de la escuela, los roles del personal, el tipo de liderazgo en la escuela y las interacciones de la comunidad escolar. Así, desde el primer día en su nueva función pone énfasis en observar primero el desarrollo de la vida cotidiana de la escuela; en sus primeros días sólo se limitaba a observar y familiarizarse con el trabajo que se desarrolla; en el momento en que tiene información, pasa de un estático a verter su opinión ante el colectivo de docentes en el CTE.

“A partir de la tercera sesión ya empecé a participar, hacer los comentarios que yo consideraba; recuerdo la reacción de los maestros, siempre fue muy respetuosa y me sentí bien” (entrevista-sub18122016, 222-223).

La elaboración de registros detallados de los diversos conflictos de alumnos-alumnos, alumnos-profesores e indisciplina de los alumnos, faltas y llamadas de atención es una característica de la forma de trabajo de la subdirectora, quien esta consciente de la gran importancia que tiene para la escuela el registrar cada uno de estos eventos que sirva como evidencia para la resolución de conflictos o estrategias de intervención con alumnos que tienen indisciplina o bajo aprovechamiento. Los registros se archivan en un expediente por alumno, generando un historial del alumno que permita realizar una estrategia de intervención con apoyo de especialista si el caso lo amerita (observación 1).

La elaboración de la agenda con los temas para abordar en cada Consejo Técnico Escolar ahora es parte de su responsabilidad de la subdirectora; se realiza una propuesta con los puntos a considerar según la guía y los temas a tratar en cada sesión de acuerdo con la ruta de mejora y el diagnóstico de la escuela; esta función se ha asignado a partir de demostrar su capacidad durante los Consejos Técnicos Escolares previos.

“En un principio la organización del CTE lo realizaban la Coordinación Académica junto con la Dirección, poco a poco logré que me incluye-

ran, ahora ya tengo mayor participación” (entrevista-sub18122016).

Un trabajo cotidiano que desarrolla la subdirectora junto con la Coordinación Académica, es la observación de clase de la planta de los docentes. Esta actividad está integrada en la ruta de mejora desde el ciclo escolar 2016-2017. Para la observación se elabora un calendario en el cual se especifica el nombre del docente, la materia y la hora en que se realizará la observación. En la fecha programada para la observación, el profesor es informado horas antes de que inicie su clase y durante la observación, además de registrar en un instrumento lo que acontece, se solicita la planeación de clase, dos cuadernos, uno de un alumno sobresaliente y otro de un alumno con bajo desempeño; el profesor es quien los elige. Además del cuaderno se solicita a los alumnos que llenen un cuestionario para conocer su opinión sobre la clase y el desempeño del profesor. Al final de la observación se reúne la subdirectora con la coordinadora académica e intercambian opiniones para realizar las observaciones de mejora al profesor. El resultado de observación es informado al docente y se revisará en la próxima observación.

Los alumnos en riesgo son prioridad para la subdirectora; atiende a los alumnos, supervisa que los alumnos y profesores entren a clase, está por los pasillos. Se encarga del mantenimiento al edificio, agenda cívica y cultural de la escuela.

*Colaboración.* Una de las estrategias recurrentes en el puesto de subdirectora es la mediación entre diversos actores en la escuela no sólo en resolución de conflictos, también en la elaboración de estrategias de intervención para la mejora de los aprendizajes, así como una mejora en los indicadores educativos. La subdirectora aplica la mediación para con los siguientes casos:

- Mediación entre alumnos y alumnos.
- Mediación entre profesores y alumnos.
- Mediación entre profesores y personal de prefectura.
- Mediación entre planta docente y personal directivo.
- Mediación entre padres de familia y Dirección.
- Mediación entre personal de prefectura y alumnos.

El diseño de instrumentos para recuperar información que permita evaluar diversas actividades con la finalidad de mejorarlas, es una de las estrategias utilizadas para el diagnóstico y evaluación educativa. La subdirectora diseñó un instrumento para ser aplicado a los alumnos, tiene la finalidad de conocer desde la perspectiva de quienes reciben la clase, cuál es la percepción que tienen de la clase y el desempeño del profesor. El instrumento le permite conocer oportunidades de mejora planteados en función de una evaluación de los alumnos. Con los resultados del instrumento se realizan observaciones al docente para mejorar su planeación y clase (observación 1).

La subdirectora menciona que de manera recurrente utiliza un diálogo con los docentes, incorporando en su lenguaje conceptos pedagógicos para que los docentes se familiaricen con el lenguaje técnico y lo incorporen en sus planeaciones y estrategias de enseñanza. Los conceptos son explicados de acuerdo con el tema a tratar con cada docente.

La cultura del derecho a aprender forma parte de la filosofía de la subdirectora. Menciona que quiere incorporar un sentido humanista en la escuela, que la comunidad escolar sea consciente de que existe el derecho a aprender y aprender con calidad. Para ello, promueve una cultura del derecho entre el personal docente, directivo y administrativo que tiene como finalidad rescatar a alumnos en riesgo de abandono y la mejora de los aprendizajes.

### *Hallazgos*

*Condiciones y estrategias de los docentes en sus diferentes funciones.* Las condiciones de la escuela en cuanto a su organización y funcionamiento que están preestablecidas a la llegada de la subdirectora representan un gran reto, ya que cada uno de los roles están perfectamente definidos y no dejan mucho margen para mejorar o realizar una reestructuración. Las actividades se han venido desarrollando por años de la misma forma y han funcionado para el logro de las metas individuales de la escuela, por lo que existe una resistencia natural al cambio aun cuando se han replanteado nuevas metas y diversas formas de trabajo. La subdirectora tiene sus propias metas que están

alineadas con la reforma y la rendición de cuentas. Sin embargo, la planta docente no se encuentra en la misma frecuencia y por lo tanto dificulta el desarrollo de la función de la subdirectora.

Aun cuando los cambios son pocos con la inserción de una subdirectora emanada de la Reforma Educativa, la estructura de organización de la escuela, que es rígida y se ha formado desde hace más de dos décadas con una misma visión, en estos dos ciclos escolares ha cambiado para mejorar: la distribución de funciones, el rescatar a alumnos en riesgo y la cultura de la mejora están presentes en el cambio.

*Retos y oportunidades de los profesionales de educación exitosos y estrategias innovadoras de solución.* Uno de los retos es hacer realidad la autonomía escolar, dar mayores atribuciones a cada uno de los que participan en la escuela para que desarrollen su creatividad en cada espacio de la escuela. Actualmente existen personas sobre-capacitadas que esperan una oportunidad para desarrollarse profesionalmente; sin embargo, la forma de trabajo y los estilos de liderazgo se los impiden.

*Efectos educativos exitosos.* La permanencia en la escuela de los alumnos que están en situación de riesgo cuyas causas a veces son ajenas a la escuela, es un logro en la gestión de la subdirectora, que está sentando precedentes y creando una cultura entre la planta docente para que sean conscientes de que los alumnos tienen derecho a aprender. Además, crear la cultura de evaluación educativa en el aula con la utilización de herramientas de diagnóstico que les permita conocer la realidad y así poder implementar estrategias de mejora.

*Sugerencias y directrices. Directrices innovadoras para el fortalecimiento de la práctica educativa.* La preparación del plantel escolar para recibir al subdirector, que el plantel esté alineado con los nuevos cambios, requiere de una capacitación formal a los docentes y directivos para que asuman el cambio y no sean un obstáculo para los nuevos directivos.

*Directrices innovadoras para la formación inicial y desarrollo profesional de los docentes.* Un programa de formación de directivos en la función, la formalización de las funciones y el equilibrio entre la carga administrativa y las expectativas como líder académico de la escuela.

*Diretrizes para fortalecer los procesos de evaluación.* La evaluación de permanencia de los docentes deberá de contemplar el contexto; los nuevos directivos dependen de un superior jerárquico que tiene la capacidad de asignarle sus actividades, en algunos casos éstas no están relacionadas con el perfil, parámetros e indicadores. Los nuevos en el puesto tienen que descubrir por sí solos cuál es su función y cómo se realizan las actividades en la escuela. La escuela no contempla un programa de inducción, por lo que es necesario que cada escuela tenga su propio programa de inducción para los nuevos docentes.

## Referencias bibliográficas

Secretaría de Educación Pública (SEP). (1982). Acuerdo por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria. *Diario Oficial de la Federación*, 7 de diciembre. Recuperado el 20 de 06 de 2017, de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4784666&fecha=07/12/1982](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784666&fecha=07/12/1982)

### 1.3.2B. Director Carlos Alberto Reyes Zaleta

*José Luis Arce Lepe*

El presente caso forma parte del estudio *Evaluación y seguimiento del proceso de ingreso y promoción docente del periodo 2014-2016. Un estudio de la práctica en educación básica*. En primer término, se contextualiza mediante la descripción de las condiciones del entorno próximo y su incidencia en el fenómeno educativo, así como el funcionamiento en general de la escuela, tanto interna como externa. El caso por revisar es el de Carlos Alberto Reyes Zaleta, a quien el amor por la docencia es legado de su madre, misma que lo acercó a las aulas de manera indirecta; “para este maestro, el patio de la escuela técnica donde trabajaba su mamá se volvió algo parecido al hogar. Fue así como se vio en un mundo de salones, maestros y alumnos; una manera muy natural de enamorarse de la docencia, sobre todo por sentir que ahí era donde pertenecía” (Estrada, 2016: 62). Ello a pesar de haber estudiado para contador público. Más tarde se incorpora a la docencia, cuenta con el grado de maestro en

Educación con Intervención en la Práctica Educativa y el Doctorado en Educación, entre múltiples cursos y diplomados relativos al liderazgo y gestión directiva.

En su vida profesional ha sido profesor de matemáticas, español, computación y tutoría, así como coordinador de actividades académicas, tecnológicas, de servicios educativos complementarios y subdirector de la Escuela Secundaria Técnica número 39. Cuenta con varios reconocimientos, entre los que destaca el de capacitador del Programa de Fortalecimiento de las Áreas Científicas en secundarias y escuela Normal Superior de Jalisco, a través de las TIC y por el buen desempeño en el manejo de equipos de cómputo.

Actualmente, además de director de la Escuela Secundaria Técnica número 101, cargo que obtuvo al ser el primer lugar para directivos en la promoción de 2015, es evaluador de funciones directivas avalado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Es un convencido de la reforma y, antes que desaprobarla, considera que hay que aprovecharla, porque gracias a eso y a tener una meta fija logró ser director.

### Ilustración 1

Maestro Carlos Zaleta



Fuente: tomada de la revista *Líderes Mexicanos* (Estrada, 2016).

### Contexto

El director de la Escuela Secundaria Técnica 101 en Arandas, Jalisco, se incorporó en el año 2015, producto de haber obtenido el primer lugar en

el examen de oposición a nivel estatal. Es maestro y doctor en Educación de origen veracruzano pero avecindado en el estado de Jalisco de manera circunstancial. Cuenta él mismo que su madre obtuvo una plaza de intendencia en una secundaria técnica, por lo que desde la infancia y de manera indirecta se acercó a las aulas, alumnos y maestros, de donde considera que le viene la vocación. La revista *Líderes Mexicanos* lo caracteriza como:

[...] paciente y con una meta fija, pertenece al grupo de maestros que ha sabido subirse a las nuevas reformas y plataformas de promoción [...]. Se reconoce institucional y cree en la búsqueda de nuevas formas de profesionalización docente, porque al final los beneficiados son sus alumnos (Estrada, 2016: 63).

Al llegar a su actual centro de trabajo, según cuentan los docentes se asumió como un compañero más incorporándose al equipo. A punto de cumplir dos años se prepara para enfrentar el reto de refrendar en el examen de oposición para permanecer en el cargo actual.

Arandas es un municipio de la región Altos Sur del estado de Jalisco, México, fundada en la segunda mitad del siglo XVIII; cuenta con 80,000 habitantes en promedio; por decreto publicado el 23 de agosto de 1969, de villa se eleva a la categoría de ciudad (Gobierno de Jalisco, 2015).

Un edificio en la parte sur de la ciudad sin rastros aparentes de deterioros graves a pesar de sus más de 30 años antigüedad, pintado con los colores propios de las instituciones de su tipo en México —café y crema— sirve para albergar la Escuela Secundaria Técnica 101.

Su fundación inició en 1984 con las dificultades propias de la creación de una nueva escuela, que aceptaba alumnos para cubrir la matrícula sin importar que por alguna razón esos alumnos no tuvieran cabida en otras secundarias. En edificios prestados y rentados inició sus labores en tanto se construía la primera etapa del edificio actual. Dice uno de los profesores fundadores: “No teníamos ni edificio ni alumnos, sólo muchas ilusiones y ganas de trabajar” (Flores, 2016). Continúa:

Se tenía la creencia de que los estudios no servían, tuvimos que buscar alumnos casa por casa; el clero

ayudó mucho porque entre los avisos parroquiales que se daban, invitaban a los jóvenes a inscribirse en esta escuela. Nosotros íbamos antes del ciclo escolar a la notaría parroquial y los párrocos lo difundían en los avisos semanales (Flores, 2016).

Así con muchos factores en contra, como: el tipo de secundaria, otras escuelas que ya existían con buen prestigio, sin instalaciones, maestros que no disponían de tiempo para trabajar en cualquier horario, se inició con el servicio que desde esa fecha no se ha interrumpido.

Se encuentra ubicada en la calle Felipe Ángeles número 275 y atiende 967 alumnos distribuidos en 27 grupos en dos turnos, 15 en el matutino y 12 en el vespertino. Además de los cursos regulares, cuentan con actividades tecnológicas en espacios curriculares como: preparación y conservación de alimentos, electrónica y computación.

El 90% de la población escolar es de un estrato social medio y bajo, hijos de padres que se dedican a actividades del campo y a jimar mezcalt, fabricación de ladrillo, fontanería, albañilería, a la manufactura en las fábricas del municipio y obreros en general; su escolaridad en su mayoría es del nivel medio y muy pocos profesionistas. De acuerdo con su director: “existe un gran número de estudiantes cuyas familia presentan problemas de integración; falta papá o mamá, viven con la abuela u otros parientes y casos similares; información rescatada de las cédula socioeconómica” (Reyes, 2016). Sin embargo, al paso del tiempo la escuela ha sido bien aceptada en la comunidad y ahora los padres de familia se incorporan a las actividades que en ella se realizan y, de ser una escuela con poco prestigio, poco a poco se ha convertido en un referente para la educación de los arandenses. Refiere el maestro Reyes Zaleta:

En los resultados del ciclo anterior, estadísticamente, se obtuvo 8.01 como promedio general, 6.98% de reprobación, 9.73% en deserción y 82.5% como eficiencia terminal, motivo por el cual y con base en el análisis en el Consejo Técnico Escolar [CTE] se definió como meta obtener para este ciclo escolar un 8.2 en el promedio final, 6.5% de reprobación, 9.5% en deserción y 82% para la eficiencia terminal, considerando los

factores externos que en este último rubro se suscitan (Reyes, 2016).

La dificultad más grande que enfrentan tiene que ver con la falta de maestros y personal que apoye las labores generales de la institución. Actualmente cuentan con un intendente por la mañana y uno por la tarde que atienden 17 espacios educativos, cuatro talleres de trabajo, además de oficinas, áreas comunes como canchas, pasillos y jardines. Todo ello en una superficie de 1,400 metros cuadrados, situación que se acentúa en el área de Prefectura, pues solamente contamos con dos prefectos para atender a todos los estudiantes (Reyes, 2016). Y en cuanto al personal:

[Se cuenta con] 42 docentes, entre los cuales 31 tienen plaza base y el resto son interinos y rotativos. Todos cuentan con una licenciatura acorde al perfil de ubicación en sus asignaturas, el 9% labora en otros planteles educativos —6% dentro del municipio y 3% en otro cercano—, tres docentes con circunstancias de jubilación y 17 maestros con menos de cinco años de servicio y quienes han obtenido su plaza a través de examen de oposición. Seis maestros presentaron examen de desempeño en el ciclo anterior, entre los cuales uno salió destacado, cuatro como “suficiente” y uno no presentó examen, por lo que en estos momentos se encuentra en un proceso de regularización (Reyes, 2016).

En la actualidad el personal administrativo con el que cuenta es de tres en control escolar y un contralor en el turno matutino, tres de control escolar en el vespertino, así como cuatro coordinadores, dos en cada turno, pero con sólo unas cuantas horas descargadas y no como oficialmente se autoriza. Se cuenta con un vigilante de fin de semana y otro de lunes a viernes, este último pagado por el Ayuntamiento local. La escuela tiene también un director y un subdirector. A sus 32 años la escuela ha logrado el reconocimiento de la sociedad como una escuela de calidad y con un alto compromiso con la educación de los estudiantes que a ella asisten.

Con una sonrisa en el rostro, su director afirma que “actualmente el equipo se ha consolidado, y en conjunto se trabaja en la rehabilitación, construcción, mejora y equipamiento de espacios y áreas educativas, extendiendo las gestiones para este logro hacia las autoridades locales,

estatales y federales según corresponda” (Reyes, 2016). Ramón Flores comenta que:

Hasta el día de hoy ha tenido una magnífica proyección, destacando en algunas áreas como deportes, tecnologías, danza e inclusive electrónica, obteniendo un primer lugar a nivel nacional; cuenta con alrededor de 1,154 alumnos conformados por 12 grupos distribuidos en los dos turnos y cuenta, además de sus áreas de especialización inicial, con la de computación (Flores, 2016).

Es una escuela que permanece en actividad de las siete de la mañana a las ocho de la noche y a veces también los sábados. Como se observa, es una escuela como muchas en el país, con sus carencias, pero también con el apoyo de los padres de familia y de las autoridades, que ha evolucionado al ritmo del trabajo de la comunidad escolar apoyada por la sociedad en general; aunque en un principio la adversidad parecía permanente, con el paso del tiempo las cosas cambiaron para bien y ahora se percibe como una de las mejores.

*Factores contextuales externos.* La Escuela Secundaria Técnica (EST) es una institución con una trayectoria de más de 30 años a la que llega el maestro Reyes Zaleta, que inicia con un trabajo de diagnóstico y centrando su atención en los alumnos y en sus resultados, que revisa en la Evaluación Nacional del Logro en los Centros Escolares (Enlace) como punto de partida para hacer un contraste con lo que el maestro planea, las circunstancias en las que trabaja y los resultados que obtiene con sus alumnos en el logro de sus competencias, que es transformar la escuela a la que llega por primera vez, con inquietudes y retos es mejorar, dado que “al hablar de *mejora de la escuela* se hace referencia al proceso de transformación del centro educativo en su conjunto” (Murillo, 2004: 321).

Se asume como un académico que busca conocer su escuela desde lo que hacen los docentes, personal, alumnos, padres de familia y la sociedad misma que a veces poco tiene que ver con los cambios de la institución; “por ello [...] dependiendo del contexto, los agentes externos de cambio no suponen un factor determinante para el éxito de los programas de mejora de la eficacia escolar, aunque pueden contribuir o dificultarlo” (Murillo, 2004: 341). Sin embargo, en éste en particular sí acuden a la sociedad para

resolver asuntos que ayudan pero que no tienen que ver con la parte académica.

En el diagnóstico encuentra el tipo de alumnos con los que cuenta, para en caso de alguna problemática tomar las medidas necesarias de acuerdo con un manual con el que se cuenta y en el que se atiende la seguridad del alumno y las normas de convivencia, que permitan detectar los lugares susceptibles para el esparcimiento y así crear las condiciones óptimas para el aprendizaje y, si no existen, brindárselas de manera contextualizada.

Se detectan zonas de riesgo principalmente con los árboles, que por los años y las condiciones en que fueron plantados, ya no cubren las necesidades de la escuela que se tenían en los inicios de la fundación; con la ayuda de peritos especializados se toman las decisiones, quienes a la vez sugieren el tipo de flora apta para las condiciones actuales de la escuela, incluyendo que antes era una zona despoblada pero ahora ha quedado en la mancha urbana.

La escuela funciona también con decisiones que se sugieren desde el Consejo Escolar de Participación Social en la Educación, desde adentro o bien de manera externa desde el Consejo Municipal de Participación Social en la Educación, pero de donde surgen las directrices principales para la organización de la escuela, es el Consejo Técnico Escolar que está normado y es allí donde se generan las necesidades inmediatas de los maestros, mismas que se consensúan, se busca una manera de resolverlas, se ponen a prueba y si no se tiene éxito se opta por una reestructuración, pero que finalmente obedece a la necesidad de los alumnos, quienes lo hacen con mayor responsabilidad porque lo demás tiene que ver con la gestión que se realiza para crear las condiciones óptimas para el aprendizaje y armonía de la comunidad escolar.

El venir de realizar una función directiva de menor jerarquía como subdirector de otra secundaria y con grandes cantidades de alumnos comparando con la actual, le permite conocer la parte administrativa, pero en armonía con la subdirectora que también dedica gran parte del tiempo a la parte académica apoyada por los coordinadores, situación que ha permeado y el conocimiento previo le permite aportar para el trabajo en equipo. Las necesidades encontradas son atendidas

por toda la comunidad escolar y esporádicamente por algún agente externo (Reyes, 2016).

Vale tomar en cuenta las teorías del comportamiento a las que Murillo recurre para entender el fenómeno que se refiere a todo lo que de alguna u otra manera repercute en los resultados de la escuela, como:

La cultura escolar —roles, valores, formas de comportamiento— incide en el rendimiento; las experiencias escolares previas y el contacto con los docentes inciden en el rendimiento; los procesos de cambio en las escuelas están influidos por la estructura de metas y recompensas, el papel y las relaciones de poder y el sistema para comunicar resultados y evaluaciones; el comportamiento activo de los profesores —y otro personal— y el uso de procedimientos de autoevaluación son esenciales para mejorar las escuelas; igualmente es importante el conocimiento de la escuela sobre el conocimiento; y los profesores son centrales en los procesos educativos (Murillo, 2004: 326).

El hecho de estar cerca de los docentes le permite ir conociendo sus necesidades, pero entendiendo que ellos tienen las propias; de hecho, no abusan de manera intransigente al hablar de necesidades inventadas, sino que con la apertura del director los docentes se sienten con la confianza de probar las cosas que, si funcionan y al tomar una decisión, todas abonan al logro de la necesidad planteada; es común observar que él atiende de manera amable y directa a maestros y alumnos.

Respecto a la autonomía de la escuela en cuanto a recursos humanos, en cierto modo se ve muy limitada, dado que las directrices son trazadas directamente por las autoridades superiores y es la propia Secretaría quien contrata a los profesores a través del Servicio Profesional Docente a partir de un examen de oposición que selecciona a los mejor ubicados en el nivel de prelación.

Respecto al personal de apoyo es más complicado, dado que es muy poco lo que se autoriza puesto que depende del presupuesto con que cuenta la Secretaría de Educación; sin embargo, en casos muy necesarios acude al Centro de Atención de Servicios (CAS) para plantear la necesidad y atenderla, situación que a veces limita el uso del recurso. En relación con la atención

a los estudiantes y las estrategias para el logro de competencias, sí existe autonomía, entendida como aquella que se refiere:

[...] a campos diversos —lo que permite que se den diferentes grados de autonomía por temas, tales como el personal docente, la gestión de recursos o los aspectos pedagógicos— y a distintos modos de ejercerse —desde el centro escolar con un marco general, por delegación de poderes desde un nivel administrativo más amplio, colegiada o unipersonalmente, entre otros— (Murillo, 2004: 236).

Dado que las guías permiten cierta flexibilidad para que de manera autónoma la escuela tome las decisiones pertinentes. La autonomía existe, pero no porque esté escrita sino porque el director va más allá y no se queda de manera literal con lo que señalan esos documentos.

De acuerdo con lo que se observa al llegar a la escuela, no es un ente pasivo, se encuentra en constante movimiento, el prefecto atiende su función en los patios y en los grupos por la ausencia de algún maestro, como lo comentan varios alumnos, dicen que en caso de no encontrarse el prefecto acuden con el tutor para saber qué hacer; se aprecia a una persona que es el intendente alerta a lo que ocurre en los patios respecto al aseo; las secretarías en sus lugares trabajando, a no ser que tengan que comunicar algo a maestros y alumnos, se les ve en los patios; hay flujo de padres de familia que acuden a preguntar sobre avances de sus hijos o bien porque han sido mandados llamar para asuntos en particular. Reitera el maestro Zaleta que:

Constantemente [hace] llamadas, es estar acudiendo a la parte que corresponde sin brincar instancias; comienzas y hablo también de recursos financieros, no nada más de recursos humanos, éstos si dependen de la Secretaría, pero yo tengo que estar moviendo y recordándole, sé que todas las escuela quisieran tener completa su plantilla [...] pero uno tiene que estar sobre ellos; te acompañan en ese penar porque te dicen “sí maestro, sé que lo necesita, déme chance de buscarlo y lo encuentro”, nada más es cuestión de que se organicen bien y al paso del tiempo [se logra] hablando del docente, lamentablemente de una plantilla administrativa y de servicios, te dicen que no hay el recurso ahorita disponible (Reyes, 2016).

El hecho de mostrar preocupación respecto al acontecer académico en su escuela y la falta de docentes denota el interés que como director le presta a la institución. Por eso acude al Centro de Atención y Servicios (CAS) para pagar honorarios a maestros externos y los alumnos lleven sus clase sin interrupción; de la misma manera recurre a los docentes que están realizando funciones de coordinación, de subdirección o hasta él mismo para atender las clases, situación que se repite en otras escuelas y que se sortean de diferente manera; sin embargo, se comparte la ruta para que otros también tengan el conocimiento de las posibilidades y a las instancias que hay que acudir para resolver las carencias.

El haber laborado en otra escuela permite al director novel seguir el ejemplo de quien fuera su autoridad inmediata anterior: “Ernesto Pérez Martínez fue su inspiración, es el director con quien trabajó durante 23 años. Un hombre que lo motivó a aspirar a una dirección” (Estrada, 2016: 62) y hace lo que le parecía bien y sabe mediar los asuntos políticos internos. A su llegada encuentra que no hay delegación sindical, sólo un suplente con poco conocimiento de sus funciones, por lo que, por iniciativa propia, pidió que se formara la delegación y así equilibrar con la representación formal de los trabajadores, sumando la participación de los padres de familia.

Es del dominio público que la escuela por algún tiempo no representaba gran interés para la sociedad arandense, la consideraban un *hospital*, como la conocían de manera peyorativa porque al principio de su fundación se recibían alumnos que ya habían pasado por todas las escuelas del municipio y debido a su desempeño negativo no tenían cabida en otros lugares, situación que se ha ido revirtiendo al paso del tiempo con las relaciones que ya tenía la subdirectora y por supuesto, con un factor clave que ha sido el presidente municipal, quien es docente de la escuela, así como los miembros del Consejo de Participación Social en la Educación, que también representan otras escuelas y que traen sus propios intereses, pero que de manera armónica buscan la manera que le vaya bien a todos. Ésa es la manera como se establecen las relaciones tanto políticas, como con otros actores del municipio para el beneficio de la *nueva* secundaria

que se han ido construyendo desde la llegada del maestro Reyes Zaleta.

En relación con la incorporación de los docentes al proyecto de un *desconocido*, tuvo mucho que ver la oportunidad que se les ha ido brindando de ser parte de las decisiones y el sentido de pertenencia a la institución; se han puesto *la camiseta*, pero además la han colocado muy en alto al comprometerse y al saber que se puede trascender al buscar el bien común y el beneficio institucional.

El nuevo director reconoce que el clima escolar ha mejorado notablemente, es muy favorable desde el primer día, inclusive les dije en el Consejo [...] ni los conocía, yo vengo a formar parte de esta institución, porque forzosamente debo tener dos años para empezar y no voy a venir con ningún tipo de reparo, ni de obstáculo y mis palabras tenían que haber sido realidad; entonces yo me integré, al segundo día yo tenía una casa rentada y me voy sintiendo de mi comunidad, hacerte parte de aquí, entonces llegan todos y te observan y ven que no nada más vienes de paso y te van buscando y te vas armonizando con ellos y los vas integrando (Reyes, 2016).

Se quedó en la comunidad y eso para los padres de familia y para las autoridades representa el interés que tiene por su vocación. “Se mudó de ciudad permanentemente para estar al pendiente al 100% de la escuela y cualquier eventualidad que pudiera surgir” (Morales, 2017). El hecho de brindar confianza desde su llegada permitió la empatía con los compañeros, que le tendieron la mano, y al agregar su residencia de manera permanente en el municipio lo acercó más a la realidad del contexto para conocerlo e incorporarse de manera inmediata.

Le quedan claras las metas educativas que se encuentran en cascada y se analizan en las reuniones de zona, donde se concilia cómo llegar a ellas:

Determinamos las escuelas secundarias técnicas de la región altos sur, verificamos [la] meta nacional, la meta estatal [...] por qué estamos posicionados en estas circunstancias de acuerdo a los resultados tales, entonces ¿qué podemos hacer para poder abonarle, con qué recursos se cuenta, qué has estado haciendo con tu escuela, pero yo no puedo definirme [...] todas están

establecidas por supuesto respecto a las prioridades, pero tengo que aterrizarlo a mi escuela, ésa es la parte que me hace ejercer mi autonomía en mi institución, no me voy a otras escuelas, lo hago en mi contexto y eso me lo permiten (Reyes, 2016).

No deja de reconocer que la problemática se revisa en reuniones regionales y que hay decisiones que se toman en el seno de éstas, pero visualiza su escuela como el espacio para ser autónomo y trabajar en equipo, que finalmente permite que:

Entre las numerosas consecuencias que produce la incorporación de mayores niveles de autonomía institucional en los establecimientos escolares sobre el desempeño profesional de los docentes, la principal de ellas es la exigencia de trabajar en equipo. Esta exigencia implica una ruptura importante en la cultura tradicional de los docentes, basada en la idea de autonomía individual, asociada a un alto nivel de regulación y control burocrático de sus actividades (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002: 17).

Le quedan claras las metas educativas de su plan de mejora, mismas que publica en las paredes de la escuela (Anexo 1). La primera meta que se han propuesto en concreto para este año es lograr que los docentes entreguen sus planeaciones en un 100% “con actividades diferenciadas para la permanencia [de los alumnos] y el aprovechamiento durante el ciclo escolar 2016-2017” (Reyes, 2016), que deriva del diagnóstico del que se hablaba líneas arriba. La segunda meta tiene que ver con el incremento de la lectura, escritura y matemáticas también en 100%, mismas que obedecen a la ruta de mejora propuesta desde el CTE, donde se conjugan a través del plan anual de actividades que agrupa de tal manera que todo vaya en la misma dirección.

Los docentes en general están sensibles a la forma en que aprenden los alumnos a través de diferentes canales, situación encontrada en el diagnóstico, por lo que han trabajado en “diseñar actividades diferenciadas con relación a esos canales [de aprendizaje], esa parte es muy importante para nosotros como maestros lo aportamos o lo innovamos como escuela y está dando resultados, no sé a largo plazo como se va a seguir haciendo, pero como le estamos dando seguimiento vemos que será positivo” (Reyes,

2016). La escuela está constantemente cerca de la sociedad; fuera de la escuela, es común verlos en actividades del Ayuntamiento o de grupos sociales, haciendo presencia y proyectando actividades, culturales y deportivas.

Una de sus autoridades lo percibe como una persona que “Apoya totalmente a crear ambientes adecuados en la escuela para que los niños aprendan de mejor manera. En las reuniones que tienen con los directivos y docentes a su cargo, motiva y sensibiliza al respecto” (Morales, 2017).

Es de hacer notar que las principales características que presenta el director y que dan lugar a inferir parte de su éxito son: la apertura para escuchar y recibir opiniones de los docentes, asumirse como uno más del grupo, vivir de manera permanente en la comunidad, estar de tiempo completo en la institución, contar con experiencias previas de la función al participar como subdirector, hacer valer la autonomía de la escuela, contar con metas claras, apoyar y sensibilizar sobre la creación de ambientes para que los niños aprendan y apostarle a la formación académica de sus alumnos.

#### *La institución como centro de análisis*

La autonomía en la escuela se logra desde la oportunidad que otorga el supervisor al permitir hacer uso de estrategias que ayudan a lograr lo que se acuerda en las sesiones de CTE.

La escuela tiene un liderazgo compartido, dado que el director no ejerce una autoridad lineal; en los acercamientos a la escuela noté que delega el quehacer a un equipo de seis personas que de manera frecuente se reúnen para tomar decisiones y posteriormente llevarlas al colectivo, esas personas son quienes tienen alguna responsabilidad jerárquica dentro de la misma y que en cierto modo son sensibles a la problemática de la escuela, por lo que como lo refiere el profesor Arturo Reyes: “ahí discuten cualquier situación antes de tratarlo con los demás miembros de la comunidad escolar, para entre todos definir el rumbo a seguir”. Los asuntos que se tratan de manera prioritaria son los académicos, porque para el director eso es lo fundamental: “sabemos que necesitamos tener un liderazgo académico, porque es lo que se requiere en estas instituciones” (Reyes, 2016, *Liderazgo escolar*).

La toma de decisiones se hace toda vez que se levanta consenso entre alumnos y maestros y se recurre a los espacios académicos que están normados, como las reuniones de Consejo Técnico Escolar, de padres de familia y del Consejo de Participación Social (Conpas), donde también hay alumnos y de donde surgen iniciativas que luego se convierten en acciones que benefician a la escuela.

Para el diseño del plan y su evaluación recurren a los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) y han encontrado que es necesario fortalecer la lectura, acción a la que la mayoría de los maestros se han sumado.

[...] ese proceso de lectura, todos los maestros están incluidos; el año pasado fue a través de medios digitales, porque llevamos una bibliografía específica para lectura y el diagnóstico que se hizo en un principio, tomado del Planea, pero nosotros estructuramos algo mucho menos complejo por supuesto, por las condiciones, y el diseño fue realizar el proyecto de lectura para los muchachos. Yo les comentaba el día de ayer, que también necesitaba proporcionarles espacios, por eso es por lo que gestionaba rápido las aulas para poner biblioteca, espacios para que tuvieran las condiciones para realizar lecturas; y a mitad del ciclo escolar [...] ya como en febrero aplicamos un seguimiento, es cuestión de cómo es que avanzaría [...] cómo es que ha avanzado en esa lectura el muchacho, y al principio y al final de ciclo lo hicimos igual (Reyes, 2016).

Así, los niños que más requieren ayuda son atendidos, no sólo en lectura, también en escritura y matemáticas, que a través de listas de cotejo se va valorando qué tanto se avanza, situación que tienen contemplada en su plan de mejora como objetivo principal:

Que el colectivo docente de la EST 101 diseñe planificaciones didácticas que respondan a las necesidades de los estudiantes, donde el tiempo dedicado a clases se aproveche al máximo, permitiendo que desarrollen habilidades en la lectura, la escritura y el dominio de habilidades matemáticas para lograr con ello la mejora de los aprendizajes esperados (Reyes, 2016).

Ya en las reuniones del CTE se discuten avances y nuevas formas posibles de continuar en colectivo

para atender las nuevas líneas de acción que sufren modificaciones en función de los resultados que también se van evaluando.

Eso se diseña también en Consejo, para que se valore qué tanto hemos avanzado y hablamos de un solo proyecto, cada ocasión que realizamos un tipo de actividad dentro del Consejo Técnico, y que está incluida en nuestra ruta de mejora y después plasmada en la estrategia global, tenemos el instrumento, mínimo una lista de cotejo para ver qué tanto se ha podido valorar si ha funcionado (Reyes, 2016).

Respecto a la relación del maestro con instituciones del nivel superior, cuenta con las obtenidas al estudiar la maestría y el doctorado; ya en lo local tiene contacto permanente de colaboración con instituciones como el Tecnológico, la Normal para Educadoras y la Univer, aunque su mayor cercanía es con las escuelas del nivel medio superior, que buscan aspirantes entre sus alumnos y con otros organismos que apoyan en la detección temprana de riesgos de alcoholismo y drogadicción, para luego trabajarlo con los padres de familia.

El maestro es evaluador certificado de funciones directivas y recibió su capacitación en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por lo que también de manera indirecta se ha relacionado con esa institución (Anexo 2).

Otra de las relaciones, pero ya a nivel internacional, es con el estado de Oklahoma en Estados Unidos, a través de una asociación que se llama Amigos de las Américas, quienes han donado equipo de cómputo para la escuela, así como un dispositivo llamado *Labdisc Gensci* que sirve para medir la intensidad del sonido, de la luz, la temperatura, distancia, corriente eléctrica y también sirve como GPS.

“Es la única solución para la ciencia K-12 con hasta 14 sensores inalámbricos integrados en un único dispositivo compacto, revolucionando la ciencia en términos de conveniencia [...] ahorro de hasta 90 minutos en el tiempo de preparación del laboratorio” (Globisens, 2017), producto de la gestión del director y lo mejor es que fue totalmente gratis pero que se tiene que estar evaluando. De igual manera tienen en proyecto la donación de un autobús escolar.

### Ilustración 2

Alumnos de la Secundaria Técnica 101 utilizando el dispositivo



Desde su llegada a la secundaria las cosas han cambiado: de ser una escuela sucia donde se tiraba mucha basura, ha pasado a ser limpia, siguen los mismos maestros, pero distinto director, por lo que se asume que su llegada propició de alguna u otra manera el cambio de actitud en general, no como sólo para la escuela sino para que trascienda.

Lo más importante no es lo que pasa en la escuela, sino cómo lo llevan a la sociedad y la casa; de ser una escuela húmeda por tanta sombra, ahora es una escuela seca, ahora tenemos más áreas verdes, hay orden en un organizador para guardar las bicicletas y motocicletas, se ha reforestado, ahora ya hay biblioteca; el laboratorio escolar se utilizaba como salón, por lo que nos dimos a la tarea de gestionar dos salones más para dejar libre esos espacios y ya lo logramos; a pesar de tener pizarras interactivas, no se utilizaban para el fin que se pusieron, sólo como proyectores para películas (Reyes, 2016).

### Ilustración 3

Alumnos de la EST 101 manipulando el Labdisc



Lo anterior denota que los cambios que se realizan son conscientes; a decir de algunos maestros como Gerardo Álvarez, la escuela en poco tiempo ha cambiado, hay mayor infraestructura, mayor higiene, atención a áreas verdes, pero lo más importante es que les ha apostado a las cuestiones académicas, que redunden directamente en la formación de los estudiantes.

En este apartado se encuentra que las acciones que realiza el maestro Zaleta y que le abonan al éxito son: ha utilizado el liderazgo compartido, ejerce la autonomía escolar, prioriza los aspectos académicos por encima de cualquier otra situación, las decisiones tomadas obedecen al consenso entre la comunidad escolar, para los planes de acción recurre a resultados de evaluaciones, las acciones que se realizan para atender las necesidades de los alumnos son diseñadas en colectivo, tiene relación con escuelas de la comunidad, gestiona apoyos entre organismos para la institución y propicia el cambio de actitud para el cuidado y respeto al medio ambiente.

*Estrategias utilizadas para el éxito.* El maestro Reyes tuvo como experiencia previa a su llegada el haberse desempeñado como subdirector de una escuela similar a ésta, donde colaboró con un director que le sirve de ejemplo; “a pesar de que no estuviera dentro de la reforma, que esta reforma no existiera en ese entonces, era un director muy humano y era un líder, precisamente así, compartido, decía ‘vamos a hacerlo todos, ¿les parece?’” (Reyes, 2016). Por tanto, la relación con maestros, alumnos y personal de apoyo le ha servido para desempeñar su trabajo de mejor manera, para entender que lo más importante es que se trabaja con seres humanos y que se deben crear las condiciones para tener un espacio agradable de trabajo donde la gente se sienta cómoda y por consiguiente tengan mejor rendimiento.

Quien lo percibió por primera vez como una persona de éxito es la maestra Amalia, quien señala:

[...] es una persona muy competente y servicial, responsable y en entregado a la educación. Las actividades que demuestran en mi opinión que el directivo ha realizado con éxito, son las relativas a sus funciones anteriores como subdirector de otra escuela y como asesor del director del nivel de secundarias técnicas en su momento.

La confianza de dicho director del nivel, que dicho sea de paso es el director de la escuela en la que Reyes Zaleta era el subdirector, es otra evidencia de que realiza sus actividades con éxito (Morales, 2017).

En la escuela se aprecia que todos comparten el mismo objetivo y que poco a poco se fueron sumando, incluso aquellos maestros que tenían algún rezago con la tecnología han estado preparándose por cuenta propia, al acudir a cursos de computación que les permita sumarse. Como una organización que aprende como lo establece Murillo:

Como sujeto de aprendizaje y conciben la mejora como un proceso continuo incorporado al devenir cotidiano del centro, en lugar de considerarlo como un acontecimiento esporádico. Aunque la organización no existe como un ser físico, desarrolla hábitos, personalidad, creencias, visiones, ideologías [...] Se trata de un conjunto de características de gran trascendencia en la educación, que no quedan garantizadas por el mero aprendizaje individual, sino que requieren su desarrollo en el nivel más amplio de la organización (Murillo, 2004: 330).

Al trabajar entre pares se comparten las experiencias para luego buscar soluciones juntos y esto sucedió también con los padres de familia y entre alumnos, las reuniones que realizan con el equipo más cercano también les permite ir aprendiendo como escuela para enmendar lo que encuentran errado. Lo que funciona, dice el director es que:

Todos compartamos lo que tengamos, porque nos sirve y no limitar nada más a cierto grupo o a cierto personal, porque sabemos que de todos explotamos la parte buena, valiosa que tienen ellos; para que esto resulte yo no podría ser direccional, no podría [decirles] haz esto o hagamos esto y ellos ya lo saben; entonces, saben que en un momento dado van a venir, porque [...] van a venir a decirme [...] “¡Ah, maestro! Qué bueno que me tomó en cuenta, gracias por considerarme” (Reyes, 2016).

El potencial de cada maestro es puesto a disposición de los demás a partir de las motivaciones del líder. A la comunicación cercana que en repetidas ocasiones observé, le suman el apoyo de las redes sociales, por donde de manera informal

comparten ideas que les ayudan a proponer, realizar lecturas, pensando siempre en el beneficio de todos.

Respecto al desarrollo profesional de los docentes, está muy permeado por lo que sucede en la escuela y de manera personal algunos maestros estudian un posgrado costado por ellos mismos, cursos de tecnologías, lo que se suma a las capacitaciones que van teniendo en la escuela; tienen cuatro maestros que de manera voluntaria eligieron ser evaluados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y que están en permanente preparación; entonces la escuela busca una preparación interna homogénea para todos los maestros derivado de algún proyecto y en lo individual, cada docente se va profesionalizando por su cuenta. La escuela apoya la capacitación, porque está consciente de que “cuando el maestro sabe que lo que le ofrece le beneficia, va a acudir sin problema, como en el caso del curso de Planeación Argumentada que realizamos a petición de varios de ellos” (Reyes, 2016).

Debido a que la institución está cumpliendo 32 años, algunos maestros se han jubilado y otros están próximos a hacerlo, situación que ha permitido la incorporación de maestros nuevos a partir de la oportunidad para realizar un examen de oposición.

La planta docente se mantuvo estable y la llegada de personal era muy esporádica, por lo que esto permitía emprender proyectos o bien excluirse de ellos. La llegada de nuevos docentes permite refrescar en cierto modo la escuela y combinar la experiencia con lo actual; por otro lado, varios maestros laboran en diferentes escuelas, o bien aquí mismo, pero en diferente turno, situación que en ocasiones puede llegar al cansancio y eso desgasta el trabajo del profesor, pero en lo general se considera que hay estabilidad de la planta docente, situación que permite abordar proyectos y darle continuidad. El tiempo destinado a las actividades de mejora en lo general es programado en reuniones mensuales, donde acuden los profesores para poner en común la problemática y avances que se van teniendo, así como las reuniones que se realizan con padres de familia y otros espacios en los que el maestro dedica parte de su tiempo personal.

Para Reyes Zaleta el liderazgo exitoso requiere de empatía, de preocuparse de los otros,

de maestros y alumnos, de ver al ser humano que se tiene en frente. Varias ocasiones se ha observado que no hay distinciones, lo mismo compartiendo alimentos, con directivos, con maestros y hasta con los alumnos, situación que se enriquece cuando se prioriza en función de las necesidades del alumno sin dejar de apreciar las charlas informales y la camaradería que se percibe, pero sin descuidar lo medular que obedece a los “resultados de productos, cuando se levantan de manera colegiada, cuando los maestros tienen exactamente el mismo interés relativo al aprendizaje de los muchachos” (Reyes, 2017).

Se evidencia que existe una visión y objetivos compartidos cuando todos apuntan en el mismo sentido y apoyan las iniciativas que se generan por el colectivo; una vez que deciden qué hacer, se comprometen. Para el director el hecho de que los compañeros opinen y se comprometan, representa una oportunidad de aprendizaje no sólo para él, sino también para todo el colectivo; “a veces decimos, que éstos son los problemas, esto es lo que nos falta, pero en términos de la gestión se ve como una oportunidad de aprender, se habla de deficiencias, pero más que esto, es una oportunidad de ver qué oportunidades de aprendizaje tiene el director” (Reyes, 2017); como por ejemplo lo que encontraron en un principio, que tenía que ver con la planeación que hasta el momento han ido subsanando, al enriquecerla con estrategias diferenciadas para los alumnos que han ido dando resultados.

Otra de las cuestiones que permiten el aprendizaje del colectivo escolar tiene que ver con la *hermandad* que se ha establecido con otras escuelas de la zona escolar a la que pertenece la escuela o bien con otras más alejadas, con quienes se tiene contacto para construir juntos. Además, en lo local se tiene una relación con otras secundarias con quienes se ha roto la rivalidad que existió en otros tiempos y que ahora se ha tornado de cooperación y amistad. A pesar de las jornadas de trabajo de todo el día, buscan la manera de reunirse para analizar problemáticas en común y tomar decisiones en bien de las escuelas secundarias del municipio, con ingredientes extra que abonan a la relación, como: “el ingrediente humano, es académica, es honesta, preponderamos siempre al muchacho y su aprendizaje, en suma, es profesional” (Reyes,

2017), además de que es compartida por otros directores y sus escuelas.

Respecto al asunto curricular, la escuela lo ha asumido con disciplina a pesar de las críticas que en un momento dado y de manera particular se puedan verter. Por su parte el director afirma:

Que no podría decir que no me funciona, yo trato de abonarle a eso porque es mi trabajo, mi chamba y porque es mi gusto; entonces, si yo voy a dejar recovecos donde la gente me está diciendo que no están funcionando, pues mejor trato de sumarlos para ver qué tanto podemos hacer al respecto; estoy a favor de la reforma, soy producto de ella inclusive y lo que viene, es lo fundamental, que es la cuestión de lo curricular, nosotros como secundaria estamos trabajando por proyectos como modalidad —a pesar de que la reforma es para todos, el asunto de secundarias técnicas es particular— por la dinámica de talleres que llevamos; entonces lo que estamos tratando ahorita de hacer, es una sensibilización por escuelas, con los maestros, con los coordinadores, con padres, ver en su momento para verificar realmente si funcionan los talleres o no (Reyes, 2017).

En general están a favor de la reforma y consideran que si alguien se ha opuesto es porque no están informados; en la zona escolar se respira un aire de tranquilidad, cordialidad, de trabajo y se juntan con otras escuelas de la misma zona para trabajar en equipo y ser eficaces en cosas comunes para todos a pesar de los contextos diferentes a través de compartir las problemáticas y la forma de resolverlas en lo local, pero con casos reales y que sean comunes, discutiendo primero las cosas en común y luego las diferencias. Murillo apunta en ese sentido que:

El concepto de operación del currículo es importante, incluso cuando lo que los docentes tienen previsto aplicar en el aula cumple con todos los criterios de eficacia, sus efectos pueden ser mínimos si no se ha desarrollado adecuadamente. Así, cuando los docentes dejan muchos contenidos sin impartir cuando adaptan de tal forma el currículo que se pierden los objetivos, no se puede esperar que los alumnos alcancen las metas inicialmente previstas (Murillo, 2004: 325).

La problemática común de la zona es la “lectura, escritura y las matemáticas, entonces como vemos que todo parte de esa necesidad y está

dentro de nuestra prioridad, entonces todos practicamos y aterrizamos, todo mundo quedamos de tomar esa problemática frecuente con nuestras escuelas” (Reyes, 2017). De ahí cada escuela implementa las estrategias de manera individual y de acuerdo con sus condiciones contextuales, para luego compartirlo nuevamente en la zona, no como una sola ruta sino complementando con lo que cada institución hace y tomando lo mejor y eso hace que la escuela se sienta comprometida, ya que:

En ocasiones son diferentes agentes externos tales como asesores educativos, inspectores, responsables políticos o investigadores los que estimulan a los centros docentes para que transformen su manera de ser y actuar. Presiones de este tipo pueden ser nuevas ideas pedagógicas como el aprendizaje significativo, macro-reformas educativas, consejos de asesores externos o grandes programas de cambio. En ocasiones esas presiones son utilizadas por los centros para su propio beneficio, poniendo en marcha procesos de transformación o pueden asumir el nuevo discurso sin cambiar en absoluto (Murillo, 2004: 346).

Ya en lo particular cada director propicia el clima escolar al consentir que las condiciones de la escuela permitan que los alumnos y maestros se sientan contentos y que la escuela les llame a estar en ella, como en este caso con aulas interactivas y espacios tecnológicos, así como biblioteca cómoda y áreas limpias. El tiempo para el aprendizaje dicen los profesores que es mejor en las mañanas y los primeros minutos de las sesiones, que conforme va pasando el día la dinámica varía.

El aprendizaje independiente en la escuela se propicia desde la asignatura que atiende cada docente y pidiendo a los padres de familia el apoyo para sus hijos, fomentando la lectura desde los hogares, pero realizando actividades donde los alumnos reflexionen a partir de las mediaciones que establezcan los profesores en el aula y complementando con actividades de investigación con apoyos tecnológicos, en la biblioteca, pero particularmente en los talleres que llevan.

Las prácticas docentes son diversas, desde los maestros que todavía quieren explicarlo todo, hasta los que más que el conocimiento buscan el logro de competencias a través de privilegiar actividades de reflexión más que de memorización;

no hay homogenización en las prácticas de los maestros, pero en lo que coinciden es en atender las problemáticas que como escuela han detectado y en eso sí hay coincidencias. En las aulas se detectan los casos críticos de alumnos que representan alguna problemática aislada y se trabaja en lo particular con ellos.

La secundaria se considera una escuela incluyente, dado que han ido acondicionando rampas para personas con capacidades diferentes y en las aulas se otorga atención diferenciada para alumnos con alguna necesidad en lo particular.

Las evaluaciones de los alumnos se realizan bimestralmente y dan cuenta del logro de competencias y de aprendizajes esperados, sin dejar de mencionar que durante el proceso de aprendizaje constantemente se va realizando una evaluación formativa que les permite que autovaloren su avance y tengan la oportunidad de reconsiderar. Si alguno tiene dificultades, se toman medidas para atenderlos en lo particular y se agrupan para atender determinados sectores de los grupos y por grado de las dificultades que van presentando; por otro lado, en caso de que presenten problemas de conducta, se atienden y en este caso se involucra directamente a los padres de familia, aunque no siempre se tiene éxito, dado que debido a las condiciones de escolaridad de algunos, es muy difícil que apoyen a sus hijos.

La retroalimentación la realizan los propios profesores en los grupos, pero de manera más puntual en los espacios de tutoría, donde el tutor junto con el grupo discute las dificultades a las que se enfrentan. El seguimiento del logro de los alumnos se realiza a través del diseño de rúbricas en colegiado que les permite ir valorando cómo han avanzado y en qué cosas hay que poner especial atención.

Por otro lado, se encuentra que aunque no se puede atribuir el éxito de manera categórica a un hecho aislado, sí hay acciones que al sumarlas van configurando una red de acciones que hacen que se tome como una persona de éxito. Entre los elementos que se encuentran en este apartado están: la experiencia previa en el área administrativa, que todos los actores de la escuela comparten el mismo objetivo, en conjunto se suman a actividades para su formación, comparten entre pares, existe un liderazgo académico, el

potencial con el que gozan los docentes es aprovechado, el liderazgo también es académico, hay motivación para que los maestros estudien a costa de su propia cuenta, como institución buscan la preparación y actualización, se incorporan al proceso de evaluación de manera voluntaria, programan actividades para la práctica profesional, existe empatía, comparten la misión y los objetivos, ven a los espacios de la escuela como una oportunidad para aprender, hay respeto a lo que hacen los demás, lideran proyectos de zona, existe un excelente clima escolar agradable y como escuela son incluyentes.

*Condiciones y estrategias de los docentes en sus diferentes funciones.* Para la toma de decisiones se recurre a la realización del diagnóstico, que les da la pauta para revisar qué es lo prioritario y la decisión que han tomado es que en las planeaciones los maestros cuenten con estrategias diferenciadas para atender a todos los alumnos; también cuentan con el apoyo de una figura que son jefes de enseñanza y que cuando se requiere, recurren a ellos para contar con ayuda más especializada a través de cursos que ellos mismos solicitan a través de su director, y como es un asunto de decisión institucional, es poco probable que se los nieguen, a menos que tengan otros compromisos adquiridos con anterioridad. Algo que llama la atención es que a pesar de no contar con tiempo remunerado, los maestros acuden los sábados con la intención de mejorar.

[...] un centro cambia sólo si cambian los docentes, para lo cual es básica su formación; y para desarrollar e institucionalizar la mejora es también necesaria una cierta estabilidad del equipo de profesores porque, de otra manera, ni el trabajo en equipo ni el compromiso con el centro ni el aprendizaje de la organización son posibles (Murillo, 2004: 341).

Dice el director que en promedio acuden 95% y los demás se lamentan de no hacerlo cuando se dan cuenta de que en realidad valió la pena, y entonces se integran. En general lo que se realiza en la escuela es porque surge de la necesidad de varios miembros del colectivo y han decidido atenderlo.

Sin embargo, para la mejora de la eficacia escolar, las iniciativas individuales de cada profesor no son sufi-

cientes, incluso si logran cambios importantes en sus aulas, con grandes efectos en el rendimiento de los estudiantes, no se puede considerar como procesos de mejora de la eficacia escolar. Aunque no hay duda de que los esfuerzos de algunos docentes, considerados de forma aislada, pueden aumentar el rendimiento de los alumnos y el criterio de eficacia, no se puede esperar que tengan un impacto duradero en el centro educativo como organización [criterio de mejora]. Sólo si ese profesor entusiasta logra contagiar a todo el centro para que éste se ponga a andar como un todo, se logrará que los esfuerzos se mantengan en el tiempo (Murillo, 2004: 348).

*Retos y oportunidades para el éxito y estrategias innovadoras de solución.* En las reuniones de Consejo Técnico el director toma la palabra y enuncia los propósitos de la sesión, mismos que son tomados de las guías de éstos:

Establezca el grado de avance en el aprendizaje de sus alumnos respecto al inicio del ciclo escolar y determine las acciones que requiere fortalecer o modificar de cara al cierre del año lectivo, para alcanzar los objetivos y metas de su ruta de mejora escolar.

Organice la información del avance en los compromisos adquiridos durante la cuarta sesión, para su presentación en el *Aprendizaje entre escuelas* que se realizará en la sexta sesión ordinaria (Lepe, 2016).

Y los materiales que establece la guía, en función de lo que trabajaron en el CTE anterior, situación que en cierto modo pudiera pensarse muy subordinada, porque hay que llevar la guía, pero en realidad sólo sirve de apoyo y los maestros deciden cómo hacerlo con la libertad que les permite el director al utilizar su autonomía, dado que:

No sirve si no es utilizada. Aunque esto parezca un paso lógico, en la práctica no lo es tanto. A veces los centros no son totalmente conscientes de sus posibilidades o simplemente no hacen uso de ellas plenamente; por ejemplo, cuando no existe un líder eficaz. El profesorado, al igual que los planteles, necesita autonomía para realizar sus funciones con garantía. Desde ese punto de vista, la investigación ha demostrado que es esencial que el cuerpo docente pueda participar en la toma de decisiones respecto a la mejora del centro (Murillo, 2004: 349).

En este caso el director da apertura y delega responsabilidades para que de acuerdo con las posibilidades cada uno vaya tomando sus propias decisiones. Desde su llegada se integró, no sólo a la escuela sino a la comunidad, empezó a conocer las características de los docentes en lo particular para irlos integrando y sin dejar de reconocer que existían afinidades por las que se juntaban, los vio como una sola escuela, que al paso de los días se ha ido fortaleciendo; en ningún momento ha tomado partido, por lo que eso ha permitido ir construyendo el éxito de la escuela. Este centro educativo se considera en movimiento y válido lo que se comenta porque es tomado en cuenta para la toma de decisiones.

Los centros que consideran que tanto ellos como sus procedimientos educativos son meramente estáticos y no tienen buena disposición para reflexionar sobre su situación, no son muy dados a comenzar un proceso de mejora. En estas escuelas, ciertas actividades como la formación del profesorado no son frecuentes. Los centros que se consideran más dinámicos y que aceptan los cambios como algo habitual, muestran más características de organización educativa y sentirán la necesidad de mejorar con mayor rapidez (Murillo, 2004: 349).

En este caso la integración de los maestros a las actividades de la escuela tiene que ver con el estilo del liderazgo del director, dado que, con los anteriores, como lo refiere un profesor, sólo se emitían órdenes que difícilmente estaban dispuestos a cumplir y que, al contrario, muchos buscaban la forma de evadir cualquier responsabilidad.

*Efectos educativos exitosos.* A pesar de las dificultades enfrentadas al principio, por la dinámica que venía viviendo la escuela, ahora se pueden destacar que: ha entrado en una nueva era en la que las decisiones nos son tomadas por una sola persona, sino que involucran al colectivo. Los alumnos conocen la dinámica de trabajo y saben que de manera gradual tienen que mejorar su desempeño en lectura, escritura y matemáticas; los maestros saben que sus opiniones son tomadas en cuenta y que aparecen en las reuniones de consejo para ser discutidas. Cada profesor desempeña un rol en la dinámica de la escuela y es asumido con responsabilidad. Los coordinadores y directivos se reúnen cada sema-

na para discutir asuntos relativos al trabajo académico. Hay espacios diferentes a las aulas que permiten que los alumnos tengan oportunidades distintas y complementarias para su aprendizaje; se percibe un ánimo positivo por parte de docentes y maestros; ven en su director a un líder académico y de reconocimiento social; se atienden de manera diversificada las necesidades de los alumnos; la cultura escolar se aprecia positiva en términos de que existe el compromiso de tener una mejor escuela para todos y existe una cultura de la planeación, no sólo para cumplir. Lo anterior se ha logrado porque:

Existe propiedad cuando el centro es consciente de que hace falta una mejora escolar, de que hay que asumirla y de que las actividades que se han planificado son las correctas. La propiedad se dará con mayor frecuencia en los planteles que sean capaces de influir o definir por completo el núcleo o el tipo de mejora al que se van a comprometer; resulta difícil lograrla cuando no se siente la necesidad de comenzar y continuar con la mejora. El tema de la propiedad está estrechamente relacionado con los de compromiso y motivación del personal. El profesorado debe mostrar, al menos, algo de motivación y compromiso con los planes de mejora pues cuando el compromiso no está presente de forma automática, la escuela debería intentar promoverlo antes de comenzar con estos procesos (Murillo, 2004: 350).

El compromiso ha surgido por la confianza y el clima de armonía que ha propiciado el director, producto de su experiencia al trabajar como subdirector de una escuela similar, la diversidad de cursos que ha tomado y la preparación profesional que tiene, a pesar de no ser egresado de alguna Normal y por supuesto el carisma que tiene, que tal vez sea algo muy subjetivo pero que se aprecia en el trato con sus compañeros de trabajo.

*Sugerencias y directrices.* A partir de las entrevistas realizadas, de las observaciones y acercamiento a la escuela, se puede encontrar que el sistema educativo requiere atender las necesidades de ésta; para fortalecer el trabajo de los centros escolares, las escuelas hacen su esfuerzo, pero no pueden resolverlo todo, se requiere que las autoridades cumplan su parte y que por lo menos se cubra la plantilla autorizada.

Hay voluntad de los docentes para el trabajo, por lo que existe un campo fértil para construir

comunidades de aprendizaje que podrían hacerse por áreas del conocimiento atendidas en la escuela. A pesar de que el director es un líder, cada docente lo puede ser desde los espacios que atiende en la escuela.

La investigación ha demostrado que es imprescindible la existencia de un claro liderazgo por parte de una o varias personas para que los esfuerzos lleguen a buen fin. Lo más frecuente es que sea el director o directora quien asuma ese liderazgo, pero ello depende de su actitud, del papel que toma en la escuela y de cómo sea vista por los docentes. Así, cuando la cultura del centro no permite un líder fuerte que dinamice a la comunidad escolar, o cuando el directivo tiene comportamientos autoritarios, es muy difícil que el directivo asuma ese liderazgo necesario para el cambio. La existencia de un directivo aceptado por la comunidad y que sea capaz de entusiasmar parece imprescindible. Un director elegido teniendo en cuenta los diferentes sectores de la comunidad educativa y con una actitud democrática parece el más adecuado para liderar en los procesos de cambio (Murillo, 2004: 350).

En este caso el director cumple con esa característica, por lo que no es complicado contagiar a los demás de la escuela posible, de la escuela que conviene, de la escuela de todos.

*Directrices innovadoras para el fortalecimiento de la práctica educativa.* Una ventaja que tiene la escuela es que los docentes tienen estabilidad laboral, aunque se están incorporando nuevos docentes por los procesos de selección y les conviene cuidar su trabajo, pero por encima de todo ya que estarán sujetos a procesos de evaluación.

Aunque ya han buscado ayuda, requieren más apoyo en asuntos medulares para el fortalecimiento de su práctica, como el caso de los temas de evaluación.

Una situación que podría ayudar es fortalecer los incentivos a maestros y alumnos sobre los logros que van teniendo para que exista más motivación, no necesariamente tiene que ser económica, tal vez *director por un día, el alumno del mes* o algún viaje o simplemente estar en el cuadro de honor o comunicar a la comunidad escolar los resultados. No basta con hacer y evaluar:

Las fases finales que pueden dar pie a un nuevo ciclo de mejora son la evaluación y la reflexión. El centro

docente valora si se han conseguido, adecuadamente, los objetivos mediante procedimientos de autoevaluación. Los representantes externos también pueden realizar estos procedimientos si así se acordó en una fase anterior (Murillo, 2004: 353).

Los objetivos deben revisarse y replantearlos en función de los alumnos, porque todo esfuerzo realizado que no redunde en la mejora de sus alumnos es vano; la función educativa de la escuela se muestra cuando los alumnos logran las competencias y éstas les sirven no sólo para seguir en grados superiores con el estudio, sino para la vida misma. Por tal motivo los docentes deberán tener:

Altas expectativas de los alumnos; enseñanza con propósito; clima del aula; entorno de aprendizaje y tiempo dedicado a la enseñanza y el aprendizaje; instrucción estructurada; aprendizaje independiente; procedimientos de diferenciación y agrupamiento; seguimiento del progreso; y retroalimentación y refuerzo positivo (Murillo, 2004: 354).

Situación que en este caso es posible, porque los maestros están dispuestos a participar, sin negar que a veces omiten hacer cosas por desconocimiento y no porque así lo quieran.

Directrices innovadoras para la formación inicial y desarrollo profesional de los docentes. Las escuelas normales han venido trabajando en empatar las competencias de los nuevos maestros con la educación básica, pero en cierto modo se han visto desvinculadas dado que las reformas ocurren en tiempo distinto, los maestros que se incorporan con la nueva reforma responden al Plan de Estudios 2012, que pretendió ser un modelo pero que se quedó en el olvido. Sin embargo, existen escuelas normales que hacen lo propio y que, de manera particular, buscan fortalecer la formación de sus egresados para que logren la idoneidad requerida. A pesar de que las competencias profesionales expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales. Estas competencias permitirán al egresado atender situaciones y re-

solver problemas del contexto escolar; colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional (SEP, 2012).

Al incorporarse al servicio docente encuentran dificultades que se tornan en obstáculos que les limitan su desarrollo por la actitud que asumen algunos docentes en servicio. Una alternativa podría ser dar seguimiento a escuelas que logran que todos sus alumnos sean idóneos y se tomen como referentes para que otras escuelas puedan mejorar sus prácticas. La planta docente de las normales se ha vuelto arcaica y no permiten innovar, situación que complica el desarrollo de éstas y sus prácticas endogámicas, sólo se convierten en una repetición constante de lo que diario se hace.

*Directrices para fortalecer los procesos de evaluación.* La evaluación docente deberá ser para mejorar en función de las necesidades de los maestros que ya están en servicio y de acuerdo con las necesidades contextuales de las escuelas, no sólo en el aspecto de conocimiento, sino complementando con una evaluación psicopedagógica profesional que permita tener maestros más preparados, complementando con mejor salud mental.

### *Hallazgos*

En general la Escuela Secundaria no es la ideal y siempre habrá cosas que mejorar; podrá existir alguien que no quiera subirse a la dinámica de la institución, pero en este caso esa situación está salvada; al parecer la inercia, la vergüenza o quizá la competencia interna hace que los maestros se sumen a las actividades generales y particulares que hacen que el centro educativo mejore.

Las características que presenta el caso reconocido como exitoso son: la apertura para escuchar y recibir opiniones de los docentes, asumirse como uno más del grupo, vivir de manera permanente en la comunidad, estar de tiempo completo en la institución, contar con experiencias previas de la función al participar como subdirector, hacer valer la autonomía de la escuela, contar con metas claras, apoyar y sensibilizar para la creación de ambientes para que los niños aprendan y apostarle a la formación académica de sus alumnos.

La forma en que lleva a cabo su práctica como directivo y que le abonan al éxito son: ha utilizado el liderazgo compartido, ejerce la autonomía escolar, prioriza los aspectos académicos por encima de cualquier otra situación, las decisiones tomadas obedecen al consenso entre la comunidad escolar, para los planes de acción recurre a resultados de evaluaciones, las acciones que se realizan para atender las necesidades de los alumnos son diseñadas en colectivo, tiene relación con escuelas de la comunidad, gestiona apoyos entre organismos para la institución y propicia el cambio de actitud para el cuidado y respeto al medio ambiente.

Por su parte el directivo refiere que el mayor obstáculo que ha enfrentado tiene que ver con la plantilla de personal, dado que no está completa y en la Secretaría de Educación no se autoriza cubrir todos los espacios; de igual manera, pero con poca incidencia en lo académico, la vía de acceso a la secundaria se torna complicada, sobre todo en tiempo de lluvias, dificultando la llegada de los alumnos, aunque esa situación está próxima a subsanarse.

La experiencia previa en el área administrativa, que todos los actores de la escuela comparten el mismo objetivo, en conjunto se suman a actividades para su formación, comparten entre pares, existe un liderazgo académico, el potencial con el que gozan los docentes es aprovechado, el liderazgo también es académico, hay motivación para que los maestros estudien por su cuenta, como institución buscan la preparación y actualización, se incorporan al proceso de evaluación de manera voluntaria, programan actividades para la práctica profesional, existe empatía, comparten la misión y los objetivos, ven a los espacios de la escuela como una oportunidad para aprender, hay respeto a lo que hacen los demás, lideran proyectos de zona, existe un excelente clima escolar agradable y como escuela son incluyentes.

No cabe duda que puedan existir otras acciones que subyacen en torno al trabajo del directivo pero que de momento no se hacen evidentes, lo que sí está claro es que en la última evaluación del desempeño docente fue ratificado como director y quedó en el primer lugar estatal (Anexo 3), situación que viene a reafirmar que además de la aceptación en la comunidad, con los docen-

tes y la percepción que se tiene como un director exitoso, tiene las habilidades intelectuales para el cargo.

## Referencias bibliográficas

- Estrada, R. (2016). La multiplicación de las ventajas. *Líderes mexicanos*, pp. 60-63.
- Final, L. S. (2017, 18 de marzo). *Vimeo*. Obtenido de <https://vimeo.com/204634824/a2ede5062e>
- Flores, F. R. (2016, 23 de septiembre). *Historia*. (L. J. Arce, entrevistador).
- Globisens. (2017, 18 de marzo). *Globisens*. Obtenido de <http://www.globisens.net/whyglobisens/labdisc-concept>
- Gobierno de Jalisco. (2015, mayo). *Secretaría de Planeación y Finanzas*. Obtenido de <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0B2--v3wskeo8zu1cbez5bznuq0k>
- Lepe, E. E. (2016). *Relatoría CTE 5*. Arandas, Jalisco.
- Morales, T. M. (2017, 19 de mayo). *Percepción del éxito*. (J. L. Lepe, entrevistador).
- Murillo, J. (2004, abril-junio). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21): 319-360.
- Reyes, Z. C. (2016a). *Plan de Mejora 2016-2017*. Arandas, Jalisco: EST 101.
- . (2016b, 13 de octubre). *El Contexto*. (J. L. Lepe, entrevistador).
- . (2016c, 19 de octubre). *Liderazgo escolar*. (J. L. Lepe, entrevistador).
- . (2017, 06 de enero). *Aula*. (J. L. Arce Lepe, entrevistador).
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012, agosto). *Plan de Estudios 2012*. México, DF: SEP.
- Tedesco, J. C., y Tenti Fanfani, E. (2002). Conferencia Regional “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades. *Nuevos tiempos y nuevos docentes* (p. 25). Brasilia, Brasil: UNESCO.

Evidencias.

1. Publicación de los objetivos y las metas de la ruta de mejora



2. Oficio que le otorgan como evaluador nacional



3. Constancia de acreditación

Evaluación del Desempeño Educación Básica Personal con funciones de Dirección que ingresó en el ciclo escolar 2015-2016 al término de su periodo de inducción Servicio Profesional Docente Informe individual de resultados

Nombre: CARLOS ALBERTO REYES ZALETA Función: DIRECTOR  
 Folio: BF141400009159 Tipo de evaluación: ANÁLISIS MANEJO DOCENTE  
 CURP: REZC740322HVZYLR02 Entidad federativa: Jalisco

**Resultado de la evaluación**  
 Puntuación obtenida: 1376 Resultado: Cumple con la función de dirección

**Criterios para el otorgamiento del resultado de la evaluación**  
 Puntuación global en escala 000 - 1 600: al menos 1000 puntos  
 Resultado: Cumple con la función de dirección

**Criterios para el otorgamiento de los instrumentos de evaluación**  
 Nivel de desempeño: NI, S  
 Instrumento: EEE (menor de 100 pts al menos 100 pts), ECHD (menor de 100 pts al menos 100 pts), SMA (menor de 100 pts al menos 100 pts)

Instrumento	Área	Puntuación que aporte al área al total del instrumento	Puntuación total en el instrumento	Nivel de desempeño
Evidencia de evidencias de enseñanza (EEE)		Es un instrumento calificado por Rúbrica. No se reportan puntuaciones por área	129	NI
Examen de conocimientos y habilidades directivas (ECHD)	A1, A2	0	114	NI
Ruta de mejora argumentada (RMA)		Es un instrumento calificado por Rúbrica. No se reportan puntuaciones por área	114	NI

A1. GESTIÓN PEDAGÓGICA  
 A2. GESTIÓN DE AMBIENTES ESCOLARES PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE

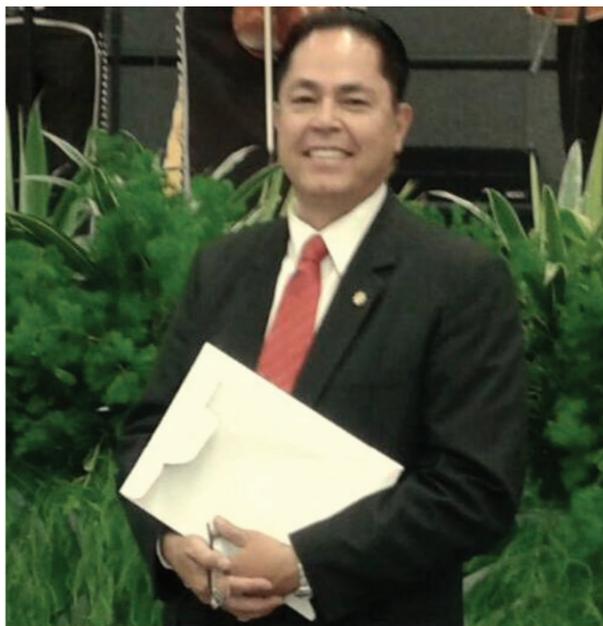
1.3.3. Supervisor Carlos Ramiro Quintero Montaño

María Amalia Morales Trejo  
 Teodomiro Pelayo Gómez

Para abordar el tema de un caso exitoso en la función de supervisión del nivel de secundaria se elige al maestro Carlos Ramiro Quintero Montaño, quien es de los primeros supervisores de secundarias técnicas que han accedido al puesto mediante examen de oposición para la promoción.

Este trabajo se estructura de la siguiente manera. En el primer apartado, que corresponde a la “Introducción”, se presenta la trayectoria del sujeto de este estudio y la contextualización de la zona que atiende. El segundo apartado incluye: a) factores contextuales externos y la normatividad referida a la función supervisora; b) la institución que se refiere a la Zona Escolar número 5 de Educación Secundaria Técnica; c) la práctica de la supervisión; se explica en qué consiste la práctica supervisora; d) estrategias utilizadas para lograr el éxito. El tercer apartado, denominado “Hallazgos y conclusiones” contiene: a) condiciones y estrategias del supervisor en su función; b) retos y oportunidades de los profesionales de la educación exitosos y estrategias innovadoras de solución; c) efectos educativos

exitosos. El cuarto apartado, “Sugerencias y directrices”, se integra por las siguientes secciones: a) directrices innovadoras para el fortalecimiento de la práctica supervisora; b) directrices innovadoras para la formación inicial y desarrollo profesional de los docentes; c) directrices para fortalecer los procesos de evaluación.



*Trayectoria del supervisor.* El maestro Carlos Ramiro Quintero Montaña es licenciado en Ciencias Sociales por la Normal Superior Nueva Galicia en Guadalajara, Jalisco, egresado en el año 1982.

Es maestro en Educación por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Guadalajara, Jalisco, en 1988. Cuenta con otra Maestría en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), Guadalajara, Jalisco, en 1997.

Además realizó otros estudios como los siguientes. Diplomados: Planificación de Estudios y Desarrollo Curricular, en Centro Internacional de Capacitación Aarón Ofri, Jerusalén, Israel, en 1999; Diplomado en Competencias Directivas, en Universidad Autónoma de Guadalajara, Jalisco, en 2005; Diplomado Proyecto Ciudadano, en Departamento de Educación de Idaho, Boise, Idaho, Estados Unidos, 2007.

Inició como docente de diversas asignaturas del área de ciencias sociales en el nivel de educación secundaria, preparatoria, Normal Básica

y Normal Superior en los años de 1978 a 1992. Al solicitar al maestro Quintero que nos relata- ra algún pasaje significativo o anecdótico de ese periodo, nos refiere acerca de sus primeras ex- periencias en educación pública, nos lleva en la siguiente cita a su primer centro de trabajo y a su primer día de clases:

Entonces la primera vez que yo entré al sistema oficial, sólo había ido a la escuela anteriormente para conocer dónde estaba ubicada, a que me dieran los grupos, etc. Como era por la mañana, yo me fui con el suficiente tiempo, había calculado una media hora y llegué po- dríamos decir más rápido porque era en la mañana [...] (ES2P2).

Bueno, dieron las siete y aunque entraron algunos alumnos no había llegado absolutamente nadie; pasan- do aproximadamente cinco minutos, siete cinco, siete y fracción llegó corriendo la subdirectora y los maestros llegaron siete quince aproximadamente, obviamente no entraron a dar clases, varios de ellos entraron a tomarse el café [...] yo honestamente no podía creer todo lo que estaba viendo [...] (ES2P3,4).

Otra referencia que nos hace es en lo relativo a su primer contacto con la figura del supervisor:

Una cosa que me sorprendió mucho fue que durante por lo menos año y medio yo nunca supe qué era un supervisor y nunca lo vi, sabía yo que existía en algunos documentos, pero físicamente nunca, nunca supe ni quién era, conocía el nombre pero físicamente nunca lo conocí y cuando conocí al segundo quise mejor no haberlo conocido porque me parecía que el manejo no era académico; yo traía una formación académica y aunque pues me parece que, repito, cada uno tiene su fortaleza, pues yo decía cómo es posible que no haya un conocimiento de cuestiones elementales de peda- gogía [...] (ES2P5).

El desempeño del supervisor Quintero Montaña contrasta con los supervisores que en su momen- to conoció y a quienes se refiere la anterior cita, ya que su trabajo es académico y responsable; además con una gran presencia en las escuelas a su cargo.

Entre los cargos que ha desempeñado en la Secretaría de Educación Jalisco, se pueden señalar: coordinador técnico pedagógico en la

Dirección General de Educación Básica a partir de 1999 hasta 2001; coordinador de Programas Nacionales y Estatales en la Dirección General de Educación Secundaria, en los años 2001-2002; integrante del Equipo Técnico Estatal para la Reforma de la Educación Secundaria en la Coordinación de Educación Básica, de 2002 a 2009; coordinador del Equipo Técnico Estatal para la Reforma de la Educación Secundaria de 2009 a 2011; coordinador de la Unidad de Jefes de Enseñanza en la Dirección de Secundarias Técnicas, 2013-2014.

Al indagar con el entrevistado acerca de algunos retos y frustraciones en su vida profesional, nos comenta algunos aspectos positivos y que lo motivan; sin embargo, en su trayectoria también pasó momentos difíciles, de incertidumbre o incluso fue blanco de envidias.

Agradezco al propio sistema y en su momento a las autoridades que de algún modo observaron que podría servirles; siempre mi afán fue el de servir, de aportar, algo que me parecía importante porque fui accediendo a diferentes puestos por el desempeño [...] (ES2P7).

Vi con tristeza que muchos compañeros, lejos de contribuir, son un lastre o incluso hay como una cierta envidia, no puede ser buena porque es como malsana; yo entiendo que hay como alguna reflexión y decir bueno a lo mejor yo podía haber hecho mejor ese trabajo y no lo dudo, pero en un momento determinado uno tiene cierta responsabilidad y los otros compañeros como que están viendo en qué se equivoca uno, dónde no salen las cosas (ES2P9).

Para ubicar hasta dónde ha llegado Carlos, sorteó diversos retos y dificultades y a pesar del poco tiempo que lleva en la función, ya goza de autoridad moral y reconocimiento académico por parte de los directivos escolares de la Zona 5 a su cargo. La mayoría de los supervisores actuales en el nivel de secundaria fueron promovidos al puesto mediante el escalafón tradicional donde se privilegiaba la antigüedad y el maestro Quintero es de los pocos casos de supervisores que han llegado al cargo mediante el concurso de oposición que marca como requisito la Reforma Educativa de 2013.

El maestro Carlos Ramiro Quintero Montaña anteriormente se desempeñaba como jefe

de Enseñanza de Secundarias Técnicas y estuvo al frente de la Unidad de Jefes de Enseñanza teniendo la responsabilidad de dichos actores educativos en el estado, cuando se presentó al concurso para promoverse al cargo de supervisor de Zona Escolar.

El maestro Quintero participó y al haber ocupado el segundo lugar en el orden de prelación de los concursantes, le tocó escoger zona, habiendo elegido la número 5, localizada en el sureste del estado y que tiene como sede la Escuela Secundaria Técnica 32 ubicada en Tecalitlán.

Su función de jefe de Enseñanza le aportó una gran experiencia en el conocimiento de las escuelas, el trabajo con docentes y directivos escolares, lo que le ha resultado útil en su nueva función. Cuando se veía venir su participación en el concurso, fue enviado por el director de Educación Secundaria Técnica a tomar un Diplomado de Supervisión Efectiva, que también le resultó muy valioso.

Como se trata de un maestro experimentado, con perfil académico, reconocido en el medio de secundarias técnicas, además de haber sido promovido conforme a lo que establece la Reforma Educativa y no por el tradicional sistema escalafonario, su llegada fue bien vista y despertó altas expectativas, tanto de directivos como de docentes y personal escolar en la zona donde fue adscrito. Ha ayudado también la forma como él concibe la labor del supervisor: como agente de acompañamiento, asesoría y no tanto como un ente fiscalizador, que así se entendía la función supervisora antes de la Reforma Educativa.

### *Contextualización*

La Dirección de Educación Secundaria Técnica en Jalisco tiene 20 zonas de supervisión; en cada una de ellas hay un supervisor escolar y un equipo de una o dos personas que le acompaña en la realización de sus funciones.

El equipo de supervisión de la Zona Escolar número 5 de Secundarias Técnicas, está integrado por el propio supervisor, dos asesores técnico-pedagógicos y un auxiliar administrativo.

Algo que caracteriza al supervisor de este estudio es su sencillez, que se manifiesta al reconocer a sus colaboradores. Como muestra citamos lo que expresa de uno de los ATP de la zona:

Ha sido una fortaleza porque creo que así debe haber en todas partes; él fue el asesor del anterior inspector y entonces se pudo hacer una transición muy positiva; él tiene una gran experiencia en muchos sentidos porque trabajó en la propia Secretaría de Educación, donde tuvo grandes maestros y se nota en su desempeño, entonces ha sido una fortaleza muy importante porque él tiene un manejo tanto académico como administrativo y legal (ES2P11).

La zona que atiende el referido supervisor es la número 5, la cual abarca las siguientes escuelas, con su ubicación. La mayoría trabajan en un solo turno; únicamente la Escuela Secundaria Técnica 32 cuenta con dos turnos.

#### Escuelas que integran la Zona número 5 de Educación Secundaria Técnica

Escuela	Población, municipio	Número de alumnos
Escuela Secundaria Técnica 9	Tamazula	517
Escuela Secundaria Técnica 30	Valle de Juárez	199
Escuela Secundaria Técnica 32	Tepatitlán	TM 448/ TV 252
Escuela Secundaria Técnica 65	Lázaro Cárdenas, San Diego Quitupan	107
Escuela Secundaria Técnica 82	Concepción de Buenos Aires	238
Escuela Secundaria Técnica 83	Chapala	496
Escuela Secundaria Técnica 99	San Luis Soyatlán, Tizapán	238
Escuela Secundaria Técnica 102	Quitupan	125
Escuela Secundaria Técnica 102	Manzanilla de la Paz	134

Fuente: Dirección de Educación Técnica, 2017.

Cuando se le pregunta acerca de cómo le ha afectado la reciente rezonificación en secundarias técnicas, el maestro Quintero comenta que es como un área de oportunidad el poder trabajar con ellas:

De entrada, yo veo fortalezas, yo no veo problemas, veo retos; sí reconozco que al principio no estaba muy contento, pero no tanto por contar con más escuelas, sino por la distancia, y no tanto, insisto por mí, sino

tanto por mi equipo de trabajo como por las propias escuelas, porque tienen que desplazarse en un área más o menos grande, podríamos decir que de punto a punto son más o menos tres horas (ES2P13).

En cuanto al contexto de la Zona Escolar número 5, se observa que es variable; como ya se mencionó antes, está integrada por nueve escuelas que por lo general son muy bonitas, con mucha vegetación, amplias y bien conservadas. Dichas escuelas se ubican algunas en pequeños núcleos urbanos y otras en áreas rurales; se puede decir que las que se localizan en zona rural se caracterizan por ser familias que viven del sector agrícola, por lo que son en su mayoría de origen humilde pero están al pendiente de sus hijos, les apoyan con lo necesario y a pesar de algunas carencias cuentan con conexión a Internet y acceso a tecnologías. Otras escuelas se encuentran en poblaciones más grandes y presentan otras problemáticas, como que los padres muestran menos interés por sus hijos, lo que provoca que haya más ausentismo y conflictos de convivencia. Otra problemática que se vive en algunas escuelas de la zona a cargo del maestro Carlos Ramiro, es la migración, hay temporadas en que se llenan las escuelas y otras en que se vacían según los ciclos agrícolas.

[...] todavía necesitamos mover esa parte de que conozcan más su municipio, que sus comunidades las valoren; en algunos casos hay cierto conformismo para cambiar sus estilos de vida, en algunas escuelas particularmente tenemos bastante migración, tenemos un problema en una escuela en donde sólo vienen una temporada, se llena la escuela podríamos decir cuando vienen los migrantes de Estados Unidos[...] (ES2P17).

Se presentan a continuación imágenes de dos escuelas de esta zona, donde se puede apreciar el ambiente físico que caracteriza a los planteles de esta región.

#### Contexto

A continuación se refiere el resultado de las entrevistas que se realizaron al sujeto de investigación y del recomendante; por otro lado, se hicieron observaciones de manera directa y en diferentes ámbitos de su función que se realizaron en distintos momentos al sujeto de investigación,

tales como reuniones de Consejo Técnico Estatal, sesiones del Consejo Técnico Escolar, participación en cursos, así como durante algunas visitas a escuelas. Dichos resultados se agrupan en tres apartados: los factores contextuales externos, la institución, y finalmente la práctica supervisora.

*Factores contextuales externos.* Respecto a los factores que han causado cambios en la forma de realizar la supervisión, la principal de acuerdo con el entrevistado es la forma en que los nuevos supervisores fueron promovidos a dicha función, mediante un examen de oposición y no por el antiguo sistema escalafonario, que principalmente consideraba la antigüedad como el factor determinante para la obtención del puesto; ahora con los nuevos planteamientos en la normatividad se garantiza el enfoque académico de la función supervisora; además los actores están llegando con otras competencias, como la cuestión digital puesta al servicio de lo pedagógico.

[...] ha sido muy importante el acceso, la forma en que uno tiene acceso y el énfasis en el que se da; de entrada el acceso se da no por cuestiones políticas o por otro tipo de situaciones, sino por un ingreso podríamos decir que está buscando el desempeño particularmente académico a través de un examen; toda una serie de requisitos que tuvimos que cumplir, manejo de herramientas digitalizadas, toda una serie de cuestiones que dan cuenta de que se tiene como un bagaje importante y entonces los cambios se ven en ese sentido de que estamos caminando un poquito más hacia lo académico (ES1P3).

Relativo a las personas ajenas a la supervisión que han sido agentes que la han impulsado al cambio, el maestro Quintero menciona al director de la modalidad como uno de ellos, ya que ha gestionado programas de profesionalización que son de gran ayuda para asumir la nueva responsabilidad.

[...] podríamos decir que el mismo sistema, por una parte; por otra, yo debo reconocer también el apoyo del director de la modalidad, porque de algún modo el doctor Moisés Ledezma me vendió la posibilidad de tomar un Diplomado de Supervisión Efectiva que fue muy valioso, tanto para el ingreso como para tener un poquito de más claridad en la función (ES1P4).

Otro de los factores contextuales externos que impactan directamente en la función del supervisor es la normatividad, que en este breve apartado se enuncia, iniciando con el concepto del personal con funciones de supervisión, así como las bases normativas para promocionarse al cargo. Por otro lado también se transcriben las cinco dimensiones que propone la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el documento denominado *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión*, ya que a partir de la Reforma Educativa estos documentos son una guía que orienta puntualmente a las diversas figuras educativas en lo que se refiere a los procesos de ingreso, promoción y permanencia en el servicio educativo; en el caso del maestro Quintero corresponde a la promoción a la función supervisora.

La Ley General del Servicio Profesional Docente, en su artículo 4º, fracción XXIV, entiende por:

*Personal con funciones de supervisión:* a la autoridad que, en el ámbito de las escuelas bajo su responsabilidad, vigila el cumplimiento de las disposiciones normativas y técnicas aplicables; apoya y asesora a las escuelas para facilitar y promover la calidad de la educación; favorece la comunicación entre escuelas, padres de familia y comunidades, y realiza las demás funciones que sean necesarias para la debida operación de las escuelas, el buen desempeño y el cumplimiento de los fines de la educación.

Este personal comprende, en la Educación Básica, a supervisores, inspectores, jefes de zona o de sector de inspección, jefes de enseñanza o cualquier otro cargo análogo, y a quienes con distintas denominaciones ejercen funciones equivalentes en la Educación Media Superior (DOF, 2013: 3).

Mientras que en el capítulo IV, que se refiere a la promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión, en su artículo 26 señala:

La Promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus organismos descentralizados, se llevará a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias, además de haber ejercido

como docente un mínimo de dos años y con sujeción a los términos y criterios siguientes:

I. Para la Promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión en la Educación Básica:

- a) Los concursos serán públicos y objeto de las convocatorias formuladas por las Autoridades Educativas Locales;
- b) Las convocatorias describirán el perfil que deberán reunir los aspirantes; las plazas sujetas a concurso; los requisitos, términos y fechas de registro; las etapas, los aspectos y métodos que comprenderá la evaluación; las sedes de aplicación; la publicación de resultados y los criterios para la asignación de las plazas, y demás elementos que la Secretaría estime pertinentes;
- c) Las convocatorias, una vez aprobadas por la Secretaría, se publicarán conforme a los programas a que se refiere el artículo 7, fracción II de esta Ley y con la anticipación suficiente al inicio del ciclo escolar. Cuando el caso lo justifique a juicio de la Autoridad Educativa Local y con la anuencia de la Secretaría, podrán expedirse convocatorias extraordinarias, y
- d) En los concursos se utilizarán los perfiles, parámetros, indicadores e instrumentos de evaluación que para fines de promoción sean definidos conforme a lo previsto en esta Ley (DOF, 2013: 9).

Además, el documento *Perfil, parámetros e indicadores* de la SEP señala respecto al supervisor escolar, cinco dimensiones:

Un supervisor que *conoce el sentido de su función*, los propósitos educativos y las prácticas que propician aprendizajes.

Un supervisor que *impulsa el desarrollo profesional del personal* docente y la autonomía de gestión de las escuelas; coordina, apoya y da seguimiento al trabajo del personal docente, directivo y de asesoría técnico-pedagógica y establece el enlace con las autoridades educativas para garantizar el aprendizaje de todos los alumnos.

Un supervisor que *se reconoce como profesional* que mejora continuamente, tiene disposición para el estudio y para emplear las tecnologías de la información y la comunicación con fines de aprendizaje, intercambio académico y gestión escolar.

Un supervisor que *conoce, asume y promueve los principios éticos* y fundamentos legales inherentes a su función y al trabajo educativo, con el fin de asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad.

Un supervisor que *reconoce la diversidad de los contextos sociales y culturales* de las escuelas y promueve las relaciones de colaboración entre ellas, con las familias, las comunidades y otras instancias para garantizar el derecho de los alumnos a una educación de calidad (SEP, 2015).

A partir de la Reforma Educativa de 2013 han surgido muchas oportunidades tanto para la promoción fundada en el mérito como para la profesionalización de todos los actores educativos, y el supervisor no es la excepción, aun cuando es el de mayor jerarquía en el nivel de secundaria, lo cual no ocurría en el pasado.

### *La institución*

El trabajo del supervisor Carlos Ramiro Quintero se desarrolla en la modalidad de educación secundaria técnica, la cual tiene como características proporcionar al educando una formación integral y le brinda una capacitación tecnológica que le facilita su incorporación al trabajo productivo, así como su acceso al nivel medio superior.

En esta modalidad laboran actualmente 20 supervisores distribuidos en zonas escolares en el estado de Jalisco, cuyas sedes están en las distintas regiones de la entidad y abarcan muchas de ellas uno o varios municipios; en el caso de este estudio, corresponde como ya se mencionó la Zona Escolar número 5. Que antes de la re zonificación comprendía siete escuelas en seis municipios y a partir del mes de abril del presente año comprende nueve escuelas en ocho municipios.

Como una política nacional se dispuso para mejorar los resultados educativos que se construyera una ruta de mejora para cada escuela, mismas a las que el supervisor brinda acompañamiento, asesoría y seguimiento, a continuación se enuncia el concepto derivado de los documentos emitidos por la SEP.

La Ruta de mejora escolar es un planteamiento dinámico que hace patente la autonomía de gestión de las escuelas, es el sistema de gestión que permite al plantel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora. Es un recurso al que el Consejo Técnico Escolar regresa continuamente para que no pierda su función como herramienta de apoyo en la organización, la dirección y el control de las acciones que el colectivo escolar ha



Fuente: Carlos Ramiro Quintero Montaña.

decidido llevar a cabo en favor de su escuela. El CTE deberá, de manera periódica, revisar avances, evaluar el cumplimiento de acuerdos y metas, así como realizar ajustes en función de los retos que enfrenta y retroalimentar la toma de decisiones (SEP, 2014).

La ruta de mejora de cada una de las escuelas atiende las prioridades nacionales de acuerdo con sus necesidades; dichas prioridades son: aprendizajes de los alumnos, normalidad mínima, convivencia escolar, y abatir el rezago y el abandono escolar.

Adicionalmente, el supervisor Carlos Ramiro Quintero cuenta con un Plan anual de trabajo en donde contempla los siguientes apartados: “Introducción”; “Diagnóstico contextual” donde incluye las fortalezas y las debilidades; “Objetivo general”, “Las siete prioridades de la Reforma Educativa y las cuatro del Sistema Básico de Mejora” que se convierten en propósitos de la primera prioridad nacional, que es el fortalecimiento a la escuela. Las prioridades de la Reforma por atender son:

- Fortalecimiento de la escuela.
- Dignificar la infraestructura escolar.
- Desarrollo profesional docente.
- Revisión del plan y programas.
- Fortalecer la equidad y la inclusión educativa.
- Vincular, de manera más efectiva, la educación con el mercado laboral.
- Emprender una reforma administrativa para contar con un sistema más eficaz y transparente.

En el Plan de Trabajo de la Zona 5 se enfatiza en las siguientes prioridades correspondientes al



Sistema Básico de Mejora, esto emanado de las rutas de mejora de los centros escolares que conforman esta zona: normalidad mínima y mejora de los aprendizajes.

En el plan de trabajo de la Zona 5 se observan las competencias académicas del supervisor, ya que nos describe ampliamente el proceso de diseño, operación, seguimiento y evaluación de éste, así como el acompañamiento y asesoría que brinda a los directivos de las escuelas a su cargo, también sus aportaciones tanto en los CTE como en el CTZ y la manera en que los impulsa y colabora:

[...] uno tiene que partir de un diagnóstico y un diagnóstico de la parte académica, claro que todo cuenta pero obviamente si queremos mejorar la calidad pues tendríamos que partir de los resultados, entonces tuvimos que revisar para poder armar ese trabajo como estaba, nos dieron algunos formatos para ir como pudiendo obtener ese diagnóstico en los diferentes ámbitos, las formas de trabajo, los resultados de los alumnos, académicos, las condiciones de las escuelas, la infraestructura; entonces ya con esto pudimos armar cuáles eran las prioridades, obviamente darnos cuenta de que no va a ser posible transformar todo de un plumazo (ES2P20).

En este primer año algo importante es ir conociendo no sólo las escuelas sino quiénes están en ellas, su personal, con qué se cuenta, más o menos cuáles son sus características, entonces ya más o menos con esos elementos pudimos establecer algunos propósitos; la intención fue igual, no hacer como el plan de trabajo del supervisor sino el plan de trabajo de la supervisión como una función, como un equipo en donde se ha buscado el involucramiento de todos, respetando obviamente de cada escuela sus particularidades, pero

tratando de establecer como esos puntos comunes, esas cosas en las que hay debilidades y que todos podemos fortalecer (ES2P21).

El maestro Carlos Quintero da cuenta de su visión compartida acerca de los procesos de mejora en cada una de las escuelas, en el Consejo Técnico de Zona y en la supervisión como tal:

Hemos buscado que los Consejos Técnicos de zona nos permitan el que todos puedan participar, que de algún modo partamos, repito de cuáles son sus resultados y poder tener como una visión de deber, que no es imponer un trabajo, sino cómo podemos sumar, si con lo que estás haciendo tú y con lo que está haciendo cada uno, cómo podemos aportar cada uno desde nuestra función; concebimos entonces la supervisión como esa posibilidad de coordinar los esfuerzos de todos para lograr los mismos objetivos, no ir por caminos distintos (ES2P22).

El supervisor de la Zona 5 nos habla acerca de los procesos de mejora. Cómo estaba la zona cuando él se incorporó y los avances que se han obtenido. A su vez podemos observar algunas características del tipo de liderazgo que ejerce; se puede considerar académico, como hemos venido diciendo, además de declararse humanista con imputo de ser participativo:

Creo que la intención de la mejora siempre ha existido, es una zona que ha buscado siempre mejorar, había una sistematización, podríamos decir, ciertos procesos, aquí hubo un cierto problema, una ruptura cuando la zona por aproximadamente hace dos años y medio casi tres años, se quedó sin la supervisión, podríamos decir que hubo una ruptura de algunos procesos pero particularmente creo que la aportación que se ha hecho es en el estilo, es decir, cada estilo tiene sus cosas valiosas, sus debilidades, pero en este caso creo que la aportación ha sido el estilo de trabajo colaborativo, tomar en cuenta a todos[...] (ES2P23).

Anteriormente era un estilo más directivo, podríamos decir no totalmente unilateral, pero era más en ese sentido de imposición, de una manera podríamos decir uniforme, homogénea de trabajo que tenía sus bondades, pero ahora la aportación que se ha hecho es esa, es decir: cómo embonar, aportar, apoyar el proceso de las escuelas para la mejora, de escuchar todas las voces,

tomar buenas decisiones conjuntas, tomar en cuenta todos los elementos y enfocarlo casi todo lo demás hacia la parte académica (ES2P24).

### *La práctica de la supervisión*

Algunos antecedentes que impactan la práctica de la supervisión son:

- Hasta antes de la Reforma Educativa 2013 no existía una formación específica para supervisores; una vez nombrados se les proporcionaban algunas herramientas para la realización de sus labores. En la actualidad existen alternativas de formación continua, basadas en los documentos referidos en la Normatividad.
- Las funciones que realiza un supervisor son diversas. Anteriormente lo técnico pedagógico no se encontraba en el centro de sus actividades. En muchos casos se privilegiaba la función administrativa. Ahora se pone énfasis en el aspecto académico.
- La figura del supervisor es relevante en cuanto a que forma parte de la mesoestructura de la Secretaría, situándose en el nivel de concreción de gestión institucional, articulándose tanto con los niveles superiores de autoridad educativa, como con los directivos y docentes en el nivel de gestión escolar y áulica.
- Los supervisores no siempre laboran en las mejores condiciones de trabajo; en muchos casos carecen de oficina, no tienen personal de apoyo y recorren grandes distancias para visitar las escuelas.

El supervisor Carlos Ramiro Quintero nos comenta que en su caso no ha sido fácil, desde el inicio de su carrera viene de la cultura del esfuerzo, por lo que ahora en el trabajo que realiza en la zona no se le ha dificultado:

[...] por el apoyo mismo de quien estaba anteriormente que ha facilitado las cosas, pudimos buscar un espacio donde tener una oficina, buscó los procesos para que pudiéramos conseguir algunos equipos, la zona es hermosa; honestamente yo no lo veo como un trabajo pesado porque a pesar de que son grandes distancias, la naturaleza como que lo llena a uno de energía, llegar a las escuelas y sentir el afecto de los compañeros, ver a los alumnos, la verdad sí está la parte económica, del desgaste, el cansancio lógico, pero pues será que

como toda la vida tuve que trabajar en condiciones difíciles[...] (ES2P26).

- Buena parte del tiempo de los supervisores se consume atendiendo situaciones problemáticas que se presentan en las escuelas, como son la escasez o falta de recursos materiales, financieros y humanos, así como situaciones tensas que se presentan por relaciones ríspidas entre el personal y del mismo con los padres de familia.
- Durante el seguimiento realizado por la investigadora de este apartado a los cursos de inducción dirigidos al personal de supervisión y directivo de reciente promoción, se observa que las figuras promocionadas a través de un concurso de oposición manifiestan una mayor apertura para participar en programas nacionales orientados a mejorar la lectura, escritura y cálculo mental, que constituyen el andamiaje sobre el cual se construyen como base de todos los conocimientos; así como a los temas relacionados con convivencia escolar.

Los supervisores con nombramiento anterior a la Reforma Educativa por lo general concebían el trabajo de supervisión más relacionado con inspección. Se centraba en el control, principalmente. Era una figura de autoridad, independientemente de si llegó al puesto por la parte oficial o propuesto por la organización sindical. Muchas veces se le consideraba lejano y ausente. Las comunidades escolares lo asociaban con un personaje que veían poco y cuando visitaba la escuela era para inspeccionar lo que “estaba mal” para reportarlo a las autoridades superiores.

Hoy en día el concepto de dirección y de supervisión ha cambiado mucho, principalmente a raíz de la Reforma Educativa; como se advierte en la Ley General del Servicio Profesional Docente, así como en el *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión* publicados por la SEP.

Como se trata de un servidor público de la estructura media, tiene la gran ventaja de estar en contacto con las autoridades superiores de la organización educativa y, por otra parte, tiene acceso a las escuelas, donde interactúa con directivos, docentes, alumnos y en ocasiones con

padres de familia. Esa labor de enlace es muy importante; aun cuando existen medios tecnológicos, siempre la presencia se hace necesaria y no puede ser sustituida.

Muchos de los directivos y docentes ven en la figura del supervisor escolar un asesor importante, no sólo por la experiencia, sino también por el conocimiento que tiene del sistema educativo, por lo que acuden a él para realizar consultas sobre cuestiones específicas del servicio educativo. Así, la función de asesoría cobra mayor importancia como una de las actividades que realiza el supervisor según lo que establece la Reforma Educativa.

Se observa y se comenta la manera como el supervisor brinda asesoría a los Consejos Técnicos Escolares, a los Consejos Técnicos de Zona y en lo individual a directivos y docentes; cabe mencionar que es su primer ciclo escolar, por lo que apenas está involucrándose con los colectivos escolares de cada una de las escuelas; sin embargo, en las reuniones del CTZ sí ha trabajado directamente con los directivos de todos los centros escolares y éstos contienen las figuras de coordinadores, subdirectores y directores:

Una cosa que me ha parecido valiosa, en días pasados realizamos una jornada interna con la participación de directores, encargados, subdirectores, algunos coordinadores, precisamente para ir impulsando esas ideas, ese trabajo colaborativo que entiendan que si lo hace cada uno por su lado puede obtener buenos resultados pero que, si trabajamos con ideas claras, con objetivos comunes, podemos hacer mejores cosas (ES2P29).

El supervisor también ha empezado a apoyar los trabajos de los Consejos Técnicos Escolares en algunas escuelas:

En la quinta sesión pudimos trabajar de manera conjunta y en esos espacios me permití yo primero trabajar con todos los maestros, de hecho no sólo los maestros sino que aquí incorporamos en diferentes grupos al personal de intendencia, al personal de apoyo, porque consideramos que todos son importantes y antes de que comenzaran los trabajos en grupos coordinados por los directores, por los subdirectores o los coordinadores de las escuelas, tuve la oportunidad de trabajar con todos, de plantear algunas reflexiones, que no son suficientes, obviamente tiene que hacerse más pero que se vaya en-

tendiendo esa idea de que todos tenemos que aportar y tenemos mucho que hacer, todos somos importantes en la labor que estamos realizando (ES2P31).

Gestionar recursos para las escuelas, ante las diferentes instancias acreditan al supervisor, ya que su posición le permite visitar dependencias y personas que puedan apoyar a los centros educativos, como son: oficinas municipales, otros centros educativos, empresas y áreas de la propia Secretaría de Educación, donde se realizan trámites diversos para la operación y funcionamiento de las escuelas. Entre los trámites que se realizan se encuentran: entrega de documentación estadística, solicitudes de personal, dotación de recursos materiales y de apoyo.

Otra de las fortalezas con las que cuenta el maestro Quintero son las relaciones que ha venido desarrollando con las instituciones del entorno, ya que su función como supervisor además de los temas académicos incluye gestiones administrativas.

[...] la relación con las presidencias municipales es muy importante particularmente aquí en estos lugares, hay una relación muy cercana, podríamos decir que se necesitan mutuamente, tanto las autoridades municipales requieren el apoyo de las escuelas como al revés; sin embargo aquí no tanto, la supervisión ha impulsado, ha respetado, ha apoyado a los directores y ahí si debo reconocer que el trabajo de los directores, particularmente de los que llegaron con la reforma, pero todos han tenido como esa apertura, esa libertad para hacer gestiones que han permitido obtener muy buenos resultados en las escuelas (ES2P34).

La participación social se considera indispensable para la buena marcha de los centros educativos, por lo que las reuniones con padres de familia, las juntas de colonos, el funcionamiento del Consejo Escolar de Participación Social, constituyen una preocupación marcada del supervisor a fin de conjugar los diversos esfuerzos en favor de un mejor aprendizaje de los niños y mayor eficiencia del servicio.

En el tema de la participación social el supervisor ve un área de oportunidad, ya que piensa que sensibilizándolos se pueden obtener logros y por lo tanto si se activa la participación de la comunidad educativa, entonces habrá más en

otros aspectos, iniciando con los aprendizajes de los alumnos.

Creemos que en los procesos educativos es fundamental la participación social; sin embargo, creo que en ese sentido falta mucho por hacer, la gente no se involucra tanto en los aspectos de la escuela ni de la comunidad, creo que habría que trabajar en despertar más esa posibilidad, yo creo que ahorita sí la he visto muy limitada, solo para lo estrictamente necesario (ES2P35).

Las tareas técnicas que realiza el supervisor son muy importantes, particularmente con el personal directivo y docente a fin de que se observen los lineamientos que señalan los documentos orientadores de la SEP, como son los contenidos y enfoques de planes y programas de estudio, guías didácticas y otras disposiciones que expiden las autoridades como política educativa nacional, tales como las prioridades nacionales y los rasgos de normalidad mínima.

Refiere las tareas técnicas que realiza en torno a las políticas educativas nacionales vigentes y en proceso de pilotaje:

De hecho, tres escuelas se inscribieron para participar en el piloteo de la nueva propuesta curricular, no tenemos todavía noticias de cómo, cuándo hacerlo, pero hay la buena disposición, estuvimos nosotros trabajando justamente en el conocimiento del nuevo modelo curricular, se han realizado algunas innovaciones interesantes en las escuelas con la posibilidad del calendario de los 185 días de aumentar la jornada; entonces eso hizo que de algún modo se pudieran como ir buscando los esquemas que ayudaran a obtener mejores resultados, de hecho los estamos esperando para poder constatar qué tanto ha sido valioso; creo que lo que ha sido evidente, lo han expresado y lo hemos visto, ha sido la mejora de la relación escolar, el ambiente, la convivencia se ha mejorado (ES2P36).

Otra de las funciones que realiza es acompañar a los colectivos en la planeación anual y construcción de su ruta de mejora escolar, seguimiento periódico a través de las reuniones del Consejo Técnico Escolar y en los procesos de evaluación, tanto interna como externa (nacional o internacional). También lo referente al análisis de resultados y las reflexiones que esto conlleva para conseguir que la comunidad educativa participe en la

propuesta e implementación de mejoras. Nos relata cómo acompaña a los directores respecto a su plan anual de trabajo y a los colectivos escolares respecto a la construcción de la ruta de mejora:

[...] hay una revisión conjunta de los planes de trabajo, las rutas de mejora de las escuelas con el equipo de supervisión, lo solicitamos electrónicamente y luego al ir a las escuelas pues nos da la oportunidad de hacer algún comentario, alguna orientación, tal y como había mencionado, hace falta más todavía porque las visitas se han visto un poquito reducidas y hay mucho que revisar, hay mucho que hacer (ES2P37).

En cuanto a los procesos de evaluación internos y externos, el supervisor realiza primeramente un seguimiento puntual de los resultados de cada bloque, en conjunto con el equipo de supervisión presentan los resultados de manera estadística de toda la zona y se analiza además escuela por escuela durante las sesiones de CTZ y posteriormente cada una de las escuelas lo hace en su CTE con sus propios resultados y se establecen acuerdos y compromisos para mejorarlos.

Otra tarea que consume mucho tiempo del supervisor es la atención a problemáticas que se presentan en la operación de las escuelas, como son falta de recursos humanos, materiales y financieros; ausencia de personal; conflictos entre docentes; docentes y directivos y docentes y padres de familia, así como aspectos relacionados con seguridad, denuncias ante la Comisión Estatal de Derechos Humanos y solicitud de información a las escuelas por parte de las áreas centrales de la Secretaría de Educación. Carlos Quintero refiere que el principal problema a que se enfrentan las escuelas es el de recursos humanos, ya que con la Reforma, aunque hay procesos de asignación, éstos dejan sin personal a las escuelas ya que las necesidades son inmediatas y las asignaciones tienen otros tiempos.

De repente el maestro tiene algún problema, se jubila, el maestro se retira; hay varios momentos en que se han hecho concursos, pero el problema es que como son pocas horas y están en comunidades distantes pues nadie las toma y entonces ya desde ahí estamos desobijados (ES2P40).

Luego con los criterios en las delegaciones regionales de servicios educativos se complica aún más porque en unas sí dispensan y en otras no, el perfil que procede (ES2P41).

Otras situaciones que atiende son las cuestiones de infraestructura, que, aunque la problemática no es tan grande, sí se enfrenta a escenarios que hay que atender también de manera inmediata.

Por ejemplo, ahorita nos construyeron las aulas de las escuelas, todo muy bien pero ya se les terminó el presupuesto y no hay puertas; entonces tanto esfuerzo, tanto dinero invertido, no culmina por factores externos [...] (ES2P42).

En situaciones como la anterior la gestión del supervisor y de los directores cobra importancia para su resolución y es ahí donde entran las competencias de gestión administrativa. Algunas dificultades propias de la función son que no existe todavía una escuela para supervisores, por lo que son docentes, con mayor o menor experiencia quienes en la actualidad concursan para promoverse. Algunas veces tienen el antecedente de estar frente a grupo, pero en otras ocasiones ya realizaban alguna función directiva, lo cual constituye una ventaja para ellos.

Al cuestionar al maestro Quintero acerca de cómo ha solventado el hecho de que no haya una formación específica para realizar la función supervisora, nos comenta que por su antecedente como coordinador de la Unidad de Jefes de Enseñanza tuvo oportunidades de desarrollo profesional que no desaprovechó, mismas que contribuyeron para su promoción y el conocimiento de la función. Por otro lado, algunos miembros de la UJE, entre ellos Carlos, siempre participaron en los Consejos Técnicos Estatales que reunían a todos los supervisores de la modalidad de educación secundaria técnica.

[...] una fortaleza muy grande ha sido de entrada la posibilidad que me dio el director de la modalidad de secundaria técnica, de tomar un curso antes de que fuese supervisor, una supervisión efectiva, creo que eso me dio muy buenos elementos para poder comprender mejor el trabajo; por ahí también tuvimos oportunidad de participar en un taller, en unos cursos que realizó la Secretaría de Educación en el ISIDM, también eso

ha sido una herramienta muy valiosa, porque tuvimos como la posibilidad de escuchar a destacados profesionales de diferentes áreas que nos dieron mucha luz [...] (ES2P51).

Para muchos docentes resulta difícil entender la función del supervisor, porque en su misma persona asume papeles tan disímolos como asesor, pero también autoridad para revisar y evaluar procesos y resultados. Los supervisores trabajan en condiciones difíciles. Por lo general no cuentan con un lugar para montar la oficina de supervisión. Algunas veces gestionan que les den alojamiento en alguna escuela y ocupan un espacio escolar que no siempre resulta apropiado para este objeto. Esto no ha sido el caso del maestro Carlos Ramiro, ya que sus mismas competencias de gestión le ayudaron en su momento a conseguir un espacio digno para poder concentrar al equipo de supervisión.

Tenemos en la Escuela Secundaria Técnica número 32 en Tecalitlán un espacio bastante amplio, medirá aproximadamente unos 10 x 4, poquito más, era un espacio que tenían ahí podríamos decir prácticamente abandonado, entonces ahí tenemos aproximadamente un escritorio, tres mesas de trabajo, nos prestaron ahí en la escuela mobiliario, sillas, tenemos ahí alguna cafetera, tenemos nuestra impresora, una computadora que se pudo contar con los recursos de una de las escuelas, por lo menos contamos con teléfono, tuve que contratar una línea de teléfono e Internet para contar con el servicio, eso sí se tiene que pagar, lo demás bueno pues forma parte de la escuela y de algún modo contamos con un espacio digno, amplio, ahí hemos podido hacer incluso reuniones de Consejo Técnico de Zona o de capacitación sin mayor problema (ES2P54).

Por lo general los supervisores difícilmente cuentan con mobiliario apropiado y equipo. La línea telefónica suele ser de la propia escuela y de ahí le comparten las llamadas y algunas veces la conexión a Internet. En otras ocasiones es el mismo personal administrativo de la escuela quien lo auxilia. Utiliza su propio vehículo y no tiene viáticos para hacer los desplazamientos. Otras veces las escuelas lo apoyan con materiales de oficina, papelería y fotocopias, porque de otro modo él tendría que pagarlos de sus propios recursos.

Al preguntarle al maestro Carlos cómo es su situación, nos comenta que ha recibido hasta el momento algunos apoyos aislados para lo cotidiano por parte de alguna de las escuelas, como los sellos o papelería; por otro lado, con lo que se cuenta respecto a mobiliario y equipo fue producto de algunos programas que ahora ya no están vigentes, así que con su estilo prudente y educado está tratando de conciliar con los directores de qué manera podrían apoyar al equipo de supervisión.

Sin complicarles la situación precaria de alguna de las escuelas pudieran buscar una aportación, no tanto como personal sino justamente para poder servir mejor, para tener mayores posibilidades de visitas, de servicio; entonces queremos que sea como que se entienda eso, que es un trabajo de equipo en el que el granito de arena que aporten le suma, pero hasta el momento realmente algún apoyo por otras autoridades no lo hemos tenido (ES2P55).

Generalmente está establecido que los supervisores de todo el estado se reúnan una vez cada mes en la zona metropolitana de Guadalajara, lo que implica que todos los que laboran en el interior del estado tienen que desplazarse a la capital para concurrir a esas reuniones, que generalmente son para proporcionar información, entregar documentos y establecer algunos acuerdos en torno a la marcha de los planteles.

En el caso del maestro Quintero, vive en la zona metropolitana de Guadalajara; sin embargo, hay semanas enteras en las que permanece en la región donde se ubica la zona; el hospedaje y los desplazamientos a las escuelas corren por su cuenta y riesgo literalmente. Los traslados han constituido uno de los aspectos más difíciles de su trabajo porque, como ya se dijo anteriormente, la distancia entre escuelas es muy grande, además de no contar con recursos por parte de las autoridades.

[...] pues los desplazamientos son realmente constantes, en un momento dado he tenido que ir a distancias muy largas el mismo día porque se presentó algún asunto; sí, reconozco que esa parte ha sido la más difícil [...] Depende los problemas que haya, me voy hacia la zona de Tecalitlán, ahí permanezco donde está la oficina unos días; cuando tengo que venir de este

lado procuro estar otros días en Valle de Juárez, en Mazamitla, porque ahí hay otra parte [...] (ES2P56).

[...] pero ha sido difícil dejar a la familia; me quedo a veces toda la semana fuera, cuando hay que atender asuntos en Guadalajara [...] lo que sí desgasta es cuando de repente las autoridades nos convocan prácticamente de manera repentina; por ejemplo el otro día yo tenía una actividad en *x* comunidad y estaba en la comunidad y a las siete de la noche; cuando yo ya estaba instalado para disponerme a descansar nos estaban convocando a una reunión al otro día en Guadalajara y entonces ya el gasto del hotel ya estaba hecho (ES2P57).

Podemos reconocer el compromiso del maestro Carlos, tanto con sus autoridades como con sus tareas como supervisor de una zona escolar integrada por nueve escuelas, distantes unas de otras.

#### *Estrategias utilizadas para lograr el éxito*

Como se trata de un supervisor que apenas llega a la función, tiene la iniciativa de ubicarse en el contexto, primeramente para conocer los ámbitos social, cultural, geográfico, histórico y obviamente el diagnóstico educativo de los centros escolares que integran la Zona 5. Comenta que la respuesta de las escuelas ha sido positiva, ante la necesidad de los cambios generados a partir de la Reforma, según la opinión del maestro Ramiro Quintero, ya que tienen la idea de que los cambios generan expectativas para mejorar:

La respuesta ha sido positiva; por una parte, porque siempre hay como la esperanza de algo mejor, también un poco la expectativa, o sea la gente ya no, podríamos decir no se sorprende con facilidad ni se le puede engañar, está como “bueno vamos a ver, vamos a ver”, pero una expectativa positiva, he visto como disposición, ¿sí?, y en algunos casos una absoluta como apoyo, un apoyo entusiasta (ES1P6).

En lo que se advierte relativo a la presión externa y la condición de éxito que sería el involucramiento del colectivo, el supervisor comenta aspectos positivos relacionados con el personal de las escuelas; hay expectativas para avanzar de una manera más cercana y de mayor confianza, se vislumbra entonces que el trabajo colaborativo entre escuela y supervisión se dará de manera

natural. Por otro lado, se plantea la función supervisora como de asesoría y acompañamiento.

[...] hay una expectativa diferente, podríamos decir que se siente una renovación, podríamos decir que cada persona hace su trabajo y en este caso creo que al margen de que sea bueno o malo, porque eso se necesitaría ver si hay como una mayor certeza de que hay alguien que les acompaña de una manera más cercana y que pueda entenderlos un poquito mejor, es decir porque hay una concepción distinta de la función supervisora, *ya hay asesoría y acompañamiento y no tanto como una fiscalización*, hay como un poco de más acercamiento, de más confianza, podríamos decir, muy bien (ES1P2).

En cuanto al proceso de mejora, nos comenta que la idea es darle autonomía a las escuelas y no imponer la visión única de la supervisión, por lo que se ha motivado a los colectivos escolares para que con creatividad y talento pongan en práctica diversas iniciativas. Él ha promovido la participación en diversos eventos como: semanas culturales, encuentro estatal, festival de la ciencia y tecnología, olimpiadas de matemáticas, Robomath, exposición de vasijas de barro, elaboración de cuentos científicos y certámenes del Heroico Colegio Militar:

[...] no se ha aplicado como una iniciativa única porque mi intención no es que se desarrollaran las cosas que se pretendían sólo desde la supervisión; la idea ha sido trabajar de manera conjunta, más que impulsar una iniciativa personal, lo que se ha buscado es fortalecer las propias iniciativas de las escuelas [...] (ES2P58).

[...] hemos procurado que las escuelas de la zona tengan una vida mucho más dinámica, creo que ésa ha sido, podríamos decir la aportación más importante ante una mejor coordinación y una participación más dinámica [...] (ES2P60).

Se pudo indagar que algunas de las estrategias exitosas que se han implementado en algunas de las escuelas de la zona y que implican el involucramiento del personal, padres de los alumnos y directivos, dichas estrategias han coadyuvado algunas veces indirectamente a mejorar los aprendizajes de los alumnos y abatir el abandono y rezago educativo; entre las que menciona destacan: talleres de desarrollo personal para los alumnos,

escuela para padres, atención a la normalidad mínima, énfasis a escuelas limpias, participación en eventos deportivos y el impulso al emprendurismo (Diario de campo) (ES2P61) (DCSP1).

En cuanto al seguimiento que se da a los alumnos egresados, el supervisor reconoce que es un área de oportunidad en la que se debe trabajar y lo asume como un reto; sin embargo, se preocupa por la continuidad de estudios de los alumnos que egresan de las escuelas de la zona.

“Ha habido eventos en los que los centros tecnológicos, los diferentes lugares de bachillerato van a la escuela a mostrarles, porque nos interesa que continúen con sus estudios, que sigan adelante” (ES2P63).

## Hallazgos

### *Condiciones y estrategias del supervisor en su función*

Otro factor adverso al que se ha enfrentado el supervisor es la frecuente movilidad de los directores, quienes permanecen un corto periodo al frente de los planteles y se cambian, para acercarse a su lugar de origen. Esta falta de arraigo trae consigo consecuencias como la interrupción de los planes de trabajo, el hecho de que la comunidad apenas se está adaptando a la manera de dirigir de un directivo, cuando llega otro y requiere de un tiempo para conocer la comunidad y adaptarse para empezar a accionar. También el hecho de que cuando hay una vacante de docentes, como son comunidades apartadas y son escuelas chicas, las horas de nombramiento son escasas y no siempre resultan atractivas para un maestro de nuevo ingreso, quien no se puede sostener con un sueldo tan reducido.

Una de las problemáticas que presenta la Zona Escolar número 5 es la movilidad del personal docente y directivo; sin embargo, el supervisor ha buscado la forma de atemperar los efectos que esto impacta en los aprendizajes de los alumnos; viendo el lado positivo, es que el personal que llega temporalmente y luego participa en el proceso de cambios, son maestros con gran iniciativa y proyectos tanto personales como profesionales; entonces se ha buscado la

manera de darles seguimiento mediante el personal que permanece o que llega:

[...] me parece increíble que, habiendo hecho tantas cosas buenas, vayan a tener que dejar la escuela, pero ellos mismos se preocuparon por dejar como a las personas que les den continuidad a esos proyectos; yo creo que básicamente es eso, trabajar de manera conjunta, crear ese sentido de pertenencia, y darle un sello de identidad a la zona (ES2P65).

Tarea importante que se ha propuesto el supervisor durante las visitas periódicas a las escuelas es la revisión conjunta con el personal escolar del *Manual de escuelas secundarias técnicas*, para analizar las funciones que se atribuyen al personal. Aunque en teoría se supone que todos lo conocen, ha resultado muy interesante darlo a conocer a los de nuevo ingreso y recordar su contenido a quienes ya tienen tiempo laborando, para invitar a cada uno a cumplir con su labor de manera eficiente.

En aquellas escuelas donde no hay director nombrado se ha buscado el acercamiento con el personal para dirimir las diferencias y tensiones que se suscitan por falta de una autoridad. Se ha hecho participar a la representación sindical y se ha llamado al personal a canalizar todos sus esfuerzos a lograr mejores prácticas que se traduzcan en aprendizajes de calidad de los alumnos, para lo cual se revisan los resultados obtenidos, como evidencia de avance.

Pese a que algunas escuelas tienen muchos años de construidas, se han podido conservar en buen estado gracias a la gestión de los directores que han pasado por ellas; están forestadas, limpias y este ambiente físico agradable favorece el aprendizaje de los estudiantes.

### *Retos y oportunidades de los profesionales de la educación exitosos y estrategias innovadoras de solución*

Entre los grandes retos que enfrenta el maestro Quintero está sin duda la falta de director en dos de las escuelas que conforman la zona, lo que le ha requerido emplearse a fondo para atender más cercanamente a esas comunidades escolares. También es un reto la dispersión de la zona en ocho municipios, donde para ir de la escuela

que es sede de la supervisión (Tecalitlán) a la escuela más alejada (Quitupan), tiene que viajar por más de dos horas por carretera.

Un reto que tiene no sólo el supervisor sino todo el equipo de supervisión, es la distancia y el tiempo que se necesita para desplazarse de una escuela a otra, o de la sede de supervisión a algunas de las instituciones escolares a su cargo, que es de tres horas aproximadamente de la sede de la supervisión a la escuela más alejada, y aunque se elaboró al inicio del ciclo escolar el plan de trabajo anual, ha sufrido ajustes debido a las necesidades propias de la zona, así como por las convocatorias de las autoridades.

Otro reto lo constituye la inseguridad en esa región, donde se suscitan frecuentes actos ilícitos promovidos por narcotraficantes y sus aliados.

Reto también ha sido el cambiar los esquemas de la supervisión tradicional. Anteriormente, cuando un supervisor acudía a la escuela era para ver qué estaba mal para reportarlo a las autoridades o, en el mejor de los casos, repartía canonjías y privilegios a unos cuantos. Hoy se trata de convencer a directivos y docentes para que realicen trabajo colaborativo en el marco de lo que pide la Reforma Educativa, particularmente en el funcionamiento del Consejo Técnico Escolar, el manejo responsable y transparente de los recursos, la rendición de cuentas y mejorar el ambiente laboral en los planteles de la zona a su cargo.

Su propósito es que todas las escuelas cumplan con los rasgos de normalidad mínima y las visitas de supervisión regulares constituyen una estrategia para lograrlo, de donde se deriva un plan de acción encaminado a atender aquellos casos que reporten bajo cumplimiento de estos rasgos. En su desempeño utiliza un estilo de liderazgo compartido que se caracteriza por el respeto a los directores, a sus propuestas; también por la escucha y tratando en todo momento de proponer y no de imponer las ideas, aunque sean del supervisor.

El trabajo en el Consejo Técnico Escolar ha recibido especial atención, donde promueve el análisis cuidadoso de las situaciones, donde fomenta la participación colectiva y la toma de decisiones conjuntas para emprender los cambios que en cada escuela se acuerden. Para activar la mejora propuso a los miembros del Consejo Técnico de la Zona la realización de visitas de observación

de clase en el aula para impulsar más el trabajo académico de los directores, que en muchos casos se enfocaban más en lo administrativo. Para este propósito les proporcionó materiales y se revisaron éstos antes de realizar la visita conjunta. Después de las observaciones al aula, se reúnen para revisar los resultados y realizar el análisis, para concluir en la necesidad de que la planeación y evaluación deben ser acciones articuladas y no aisladas. Después de esta práctica muchos directores ya se sienten con la confianza y disposición para entrar a los grupos y observar lo que pasa y así poder orientar a los docentes.

Una gran oportunidad del supervisor es que algunos directores llegaron también por concurso de oposición siendo docentes, lo que representa una gran ayuda porque tienen muy presente el trabajo del maestro, ya que no hace mucho tiempo lo estaban ejerciendo y, como ascendieron por concurso, puede pensarse que se trata de docentes destacados.

Durante las visitas de supervisión se trabaja revisando junto con el director la ruta de mejora escolar; se intercambian puntos de vista acerca de los resultados que se están obteniendo, las dificultades que se han presentado y se les orienta a fin de que ellos mismos cobren conciencia de lo que hay que hacer o modificar para continuar con las acciones encaminadas a la mejora.

Se ha buscado el acercamiento con instituciones de educación superior y posgrado, como son el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, y la Escuela Normal Superior de Jalisco a fin de proponer algunos temas para realizar investigación educativa. También se tiene el proyecto de vincularse con El Colegio de Jalisco. En la región no hay instituciones de educación superior; las más cercanas se encuentran en Ciudad Guzmán. Se trabaja ahora en buscar la vinculación con el Campus de la Universidad de Guadalajara que funciona en esa localidad. También se ha buscado vincular a la escuela con instituciones de educación media superior como son los CBTIS y COBAEJ, ya que constituyen la opción más cercana para que los egresados de las escuelas secundarias continúen sus estudios.

En algunas poblaciones como Tamazula, Tecalitlán, San Luis Soyatlán y Chapala los centros de educación media superior funcionan en la misma localidad; sin embargo, en poblaciones

como Concepción de Buenos Aires, San Diego y Valle de Juárez los bachilleratos están alejados, lo que constituye una dificultad para que los alumnos continúen sus estudios.

Se ha venido trabajando para recuperar la identidad y pertenencia a la modalidad de secundarias técnicas que es muy rica, ya que cuenta con una gran tradición: uniforme, himno, lema, canto alegórico y logotipo que las distingue de otras modalidades de educación secundaria que funcionan en la entidad. Todo esto encaminado a que alumnos y personal se identifiquen con la modalidad educativa. También se ha buscado recuperar la historia de las comunidades donde está enclavada la escuela, así como la historia de la misma.

En una de las escuelas la directora pidió a los alumnos que frecuentemente llegaban tarde, que como trabajo adicional entrevistaran a sus padres para que les platicaran de la historia de la comunidad. Fue muy interesante porque se añadieron otros estudiantes al proyecto. Se recuperó la historia de la localidad, se estableció una mejor comunicación de los hijos con sus padres y abuelos, y se consiguió que mejorara la puntualidad de los estudiantes en la escuela.

Como la formación profesional del supervisor es en el área de las ciencias sociales, puso en práctica con los maestros de las asignaturas de Historia, Formación Cívica y Ética, pero particularmente en Geografía una estrategia denominada “mapas vivenciales”, que ha cambiado la forma de enseñar la geografía. Consiste en que a partir de un mapa tradicional se construye agrandado en el piso un mapa y en él se van ubicando los puntos cardinales, los espacios conocidos por los alumnos; caminan sobre él y se orientan; aprenden las escalas; construyen los ríos, las montañas, es decir, manejan las tres dimensiones.

Ha gustado la estrategia entre los maestros de la asignatura y los alumnos se han mostrado más interesados porque sus aprendizajes son más vivenciales y tienen mayor participación en las actividades que cuando trabajan con un mapa plano tradicional, colocado en el pizarrón.

El supervisor tiene claridad de lo que significa la escuela como una organización que aprende constantemente y la concibe como una entidad abierta, cuyo colectivo siempre se está cuestio-

nando sobre cómo hacer mejor las cosas y entendiendo que siempre hay oportunidad de mejorar a través del trabajo colaborativo. Para avanzar en este propósito se ha privilegiado el trabajo en equipo; se ha empoderado a los colectivos en las sesiones del Consejo Técnico Escolar, alentándolos a crear, producir, proponer y romper con las inercias de que siempre esperaban que la mejora llegara por iniciativas externas y no conocían el potencial que cada colectivo tiene y que puede desplegar para identificar sus necesidades, valorar sus capacidades para emprender la mejora.

Entiende la educación como un espacio donde siempre se refleja la esperanza de que las cosas puedan ser mejores. Considera que la mejora siempre comienza por uno mismo, ya que nadie da lo que no tiene. Esta forma de entender la educación consiste en tener el optimismo y la osadía de orientar las acciones organizadas hacia la mejora a partir de conocerse mejor uno mismo, conocer el contexto, involucrar y convencer a los colaboradores y comprometerlos en esta gran cruzada debidamente planificada, para ser mejores cada día.

Tomando en cuenta las directrices que marcan las autoridades superiores, platica inicialmente con el ATP que tiene asignado la zona, que también fue promovido por concurso y es un maestro destacado. Con él inicialmente se realiza el planeamiento de las acciones y luego se trasladan a la reunión del Consejo Técnico de la Zona, donde se comparte con los directores a quienes se les escucha e involucra, para llevar luego las iniciativas al seno del Consejo Técnico Escolar y finalmente a ponerlo en práctica, ya consensuado con los diversos actores en cada centro educativo.

Ante el problema de la movilidad de directores y falta de éstos en algunas escuelas, el supervisor ha recurrido a formar equipos al interior de las comunidades escolares, con personal de subdirección, coordinadores y también en algunos casos de docentes reconocidos que tienen arraigo y han ganado un prestigio en el centro. Se ha cuidado que estos liderazgos internos sean de corte académico, para no chocar con la estructura de la escuela y despertar dificultades al interior de los colectivos.

Si bien la comunicación inicial es con el responsable de la escuela, la supervisión mantiene

una política de puertas abiertas para el personal escolar, padres de familia y alumnos, pidiéndoles siempre que agoten las instancias antes de acudir con él; en todos los casos consulta al responsable de la escuela y lo involucra para la toma de decisiones.

El estilo de liderazgo que ejerce el supervisor se caracteriza más por ser de tipo compartido, integrador, buscando siempre el desarrollo del personal y de las escuelas. Para ello ha buscado conocer más de cerca al personal y poder proporcionar a cada uno el acompañamiento que requiere, ni más ni menos, a fin de que no sienta ni demasiada cercanía, ni tampoco lejanía, sólo lo necesario, para que vayan creciendo en autonomía y responsabilidad.

Entre las estrategias que considera que le han dado mejor resultado son estar siempre abierto a las necesidades de las personas y de las escuelas; manifestarse siempre al servicio de todos; atención oportuna a lo que se presente; tener un plan de trabajo en la zona; dar seguimiento a las sesiones del Consejo Técnico de Zona y Escolares; las visitas periódicas de supervisión; hacer sentir valiosas a las personas; darles su lugar a las autoridades de la escuela; dar confianza al personal para que tengan iniciativas y tomen responsablemente las decisiones en el marco de sus atribuciones.

*Efectos educativos exitosos (aprendizaje).* Ante las exigencias de las autoridades de mejorar los indicadores, se emprendió un trabajo para rescatar los resultados de cada escuela, tanto en las evaluaciones internas como externas. Ya con este diagnóstico tomado como punto de partida, se reflexionó sobre las acciones que se emprenderán a través de la ruta de mejora para que se den los resultados. Está convencido de la necesidad de brindar una educación de calidad y de la importancia que tiene que cada colectivo se haga responsable por los resultados que está obteniendo en los aprendizajes de los alumnos.

Por ejemplo, particularmente con los bloques, con Planea, con los índices de reprobación, al revisarlos hemos querido dar una atención a quien más lo necesita porque ante la imposibilidad de visitar todas las escuelas, todos los maestros, hemos hecho una distribución más equitativa buscando apoyar las escuelas que más lo requirieran de acuerdo con los resultados [...] (ES2P68).

Anteriormente se atribuían los malos resultados a la falta de colaboración de los padres de familia, al desinterés de los estudiantes, falta de apoyo de las autoridades, pero ahora en esta nueva etapa se está volteando a la propia comunidad para reflexionar sobre cómo se están haciendo las cosas y en qué pueden mejorar para obtener otros resultados, si los que se tienen no resultan satisfactorios.

Se está trabajando para que cada escuela tenga su página web, aun con las limitaciones técnicas y económicas y se planea construir una página de la zona para dar a conocer los resultados destacados que se están obteniendo y cómo los están logrando. Se mantiene comunicación permanente vía chat y correo electrónico con los responsables de las escuelas para atender en el momento cualquier situación que se presente; es decir, ellos están permanentemente comunicados por cualquier vía con el supervisor escolar.

El supervisor entiende la mejora en dos dimensiones: una de resultados numéricos, que se reflejan en las evaluaciones y la mejora de los indicadores. Otra que se refiere a lo cualitativo y que se percibe a través de la actitud de los actores, la integración del personal, el ambiente de colaboración y el trabajo colaborativo.

Con el método que propone la SEP mediante las herramientas del supervisor para la observación de clase se han podido sistematizar los resultados y graficarlos para conocer cómo están trabajando los docentes. Esto ha sido un insumo muy importante, junto con las visitas al aula y las visitas periódicas de supervisión, para elaborar el plan de trabajo y proponerlo al Consejo Técnico de la Zona, a los Consejos Técnicos Escolares y enriquecerlo con las aportaciones de todos, antes de incorporarlo a la ruta de mejora escolar de cada centro educativo.

Durante la visita al aula se ha podido documentar información acerca de las prácticas docentes, que se refiere a la planeación didáctica, desarrollo de las actividades, los recursos utilizados por los maestros, la evaluación y los resultados obtenidos. Después de la visita se han realizado reuniones con personal directivo (director, subdirector y coordinador) para analizar estos resultados, encontrar las áreas de oportunidad y establecer una estrategia de atención a los docentes en aquellos aspectos que manifiestan

debilidad. Las visitas han sido una buena oportunidad para que el personal directivo participe directamente en estas tareas que son de corte académico y se involucre en lo que está sucediendo, para buscar la mejora. Se les ha provisto de instrumentos para que queden registradas las observaciones y puedan posteriormente sistematizarse y analizarse a detalle. Retroalimentar al docente ha sido fundamental para que ensaye nuevas estrategias y recurra a otros recursos para la enseñanza. También se han reforzado aquellas prácticas docentes exitosas que han recibido reconocimiento.

Considera que hay muestras del compromiso profesional de los integrantes del personal y que, a reserva de ver los resultados educativos, ya se aprecia al llegar a cada escuela cómo los alumnos están en las aulas trabajando, los maestros asisten y son puntuales y se planea el trabajo. La escuela cuenta con una ruta de mejora y todos la conocen y caminan por ese sendero que construyeron colaborativamente. En dos, cada lunes el personal permanece después de la salida de los alumnos para hacer una recuperación del trabajo de la semana y planear las actividades subsecuentes, juntamente con el personal directivo. Se espera que otros planteles se sumen a esta propuesta que surgió de dos centros.

Otro de los esfuerzos que realizaron en conjunto fue la estrategia emergente para mejorar los resultados de Planea y que fue motivada desde la propia Dirección General de Educación Secundaria y de la Dirección de Educación Secundaria Técnica.

[...] últimamente todavía se hizo otro trabajo en las escuelas, la estrategia emergente que planteó la propia Dirección de Secundarias Técnicas en donde se hicieron análisis de los reactivos, se vieron en cada escuela donde habían tenido las principales dificultades y entonces se acordó trabajar en las primeras horas aspectos de español, aspectos de matemáticas, se revisaron algunos de los exámenes (ES2P74).

Yo sobre todo les insistía que más que hacer estrategias emergentes que lo que me parecía más importante es que los chicos contaran con mejores herramientas, porque si ellos para el aprendizaje, no lo vieran esto como algo aparte, sino es algo que tienen que hacer de manera cotidiana en todas las asignaturas (ES2P75).

De acuerdo con todos los esfuerzos realizados por las autoridades, escuelas y la propia supervisión, el maestro Quintero se muestra optimista en cuanto a si cree que mejorarán los resultados de PLANEA tanto para Lenguaje y Comunicación como para Matemáticas.

Sí, evidentemente, no tengo la certeza de en qué porcentaje, pero estoy convencido de que se hizo un trabajo serio, de que se hizo un trabajo sistemático, que la mayoría de los maestros se involucraron, incluso me tocó ir a las escuelas a visitarlos a las siete de la mañana cuando se había dicho que se iban a hacer revisiones, me tocó ver a los maestros haciendo la revisión y yo creo que es obvio que tienen que mejorar los resultados (ES2P77).

### *Directrices innovadoras para el fortalecimiento de la práctica supervisora*

*Entender la función supervisora de manera diferente.* Considerarla como una oportunidad de servicio a los demás, no como una acción fiscalizadora. Se trata de un acompañamiento con la cercanía que se requiera, según la persona y la escuela. De una asesoría oportuna y permanente que otorga la confianza a la persona para que reflexione, opine, proponga y se haga más responsable de implementar los cambios que se requieran para obtener mejores resultados.

*Gran responsabilidad.* Hay que considerar que la promoción al puesto mediante examen de oposición es una gran responsabilidad, ya que todos esperan más del nuevo supervisor y se tiene que responder a esas expectativas con hechos, más que con palabras.

*Orientación académica.* Orientar las actividades de supervisión hacia el campo académico, sin descuidar lo administrativo que le compete. Para esto se ha involucrado a los directores en visitas de observación al aula, dotándolos de instrumentos, realizando el ejercicio, reunión posterior para el análisis de las situaciones, propuesta de alternativas al docente y una entrevista con el maestro para intercambiar puntos de vista y comprometerlo a realizar ajustes a su planeación y desarrollo de actividades en el aula, así como animarlo para que ensaye nuevos recursos y use otros materiales que le puedan dar mejor resultado en el aprendizaje de los alumnos.

*Trabajo colegiado y colaborativo.* Privilegiar el trabajo colegiado en el Consejo Técnico Escolar y colaborativo en las escuelas ha sido una de las estrategias que mejores resultados ha dado, ya que el personal no estaba acostumbrado a reunirse, opinar, proponer, escucharse entre ellos. No ha sido tarea fácil desandar el camino de un trabajo eminentemente individualista y pasar a uno de colaboración. Sin embargo, hay muestras ya del potencial que existe en cada centro, donde se empiezan a rescatar los talentos y liderazgos académicos y se están poniendo al servicio de los demás con lo que se enriquecen los procesos y los resultados. Para dar ejemplo, el supervisor ha forjado un equipo con su ATP y desde ahí parten los proyectos que después se socializan en el CTZ y en el CTE.

*Alentar el cambio.* Animar a los centros educativos para que, hecho el diagnóstico de su realidad, se atrevan a proponerse sus propios retos en la ruta de mejora escolar y trabajar en metas bien definidas; igualmente a reunirse en el Consejo Técnico Escolar para analizar sus avances y reorientar el camino si fuera necesario, así como a no esperar tanto de agentes externos. Se va manifestando gradualmente intentos por ir consolidando la autonomía en las escuelas. Pero tampoco a constituirse en una isla dentro de la zona, por lo que se les conmina a mantener la vinculación y comunicación con todas las escuelas a fin de conocer los resultados que están obteniendo otros planteles y compartir los propios logros, así como el proceso para llegar a ellos.

*Transparencia y rendición de cuentas.* Transparentar la administración escolar, principalmente en lo que se refiere a la captación de recursos económicos en cada escuela ha sido una tarea muy importante, así como el uso honesto y transparente de los mismos, lo que ha generado confianza en los padres de familia, principales aportadores del recurso, quienes han mostrado mayor cercanía y apoyo al centro educativo. La vinculación con instituciones de educación superior y posgrado.

También dar cuentas periódicamente del destino de los recursos y los resultados obtenidos por la escuela.

*Escuelas acéfalas.* En aquellas escuelas donde no se ha nombrado director se buscó encargar la escuela a quien ostenta la mayor jerarquía, como

es subdirector o coordinador; sin embargo, en lo académico se han venido descubriendo liderazgos que han sido aprovechados para que no desmerezca lo educativo y se les han reconocido las aportaciones a los docentes en el seno de las sesiones del Consejo Técnico Escolar. Este potencial estaba prácticamente en letargo en las escuelas.

*Todos en la misma línea.* Dar a conocer las prioridades educativas nacionales y tomarlas como base para construir el plan de trabajo de la zona y las rutas de mejora de las escuelas ha unificado a los Consejos Técnicos y a los cuerpos directivos para un trabajo orientado y unificado. La supervisión, por su parte, se ha propuesto sus propias metas y también se ha trabajado con los colectivos para que se las apropien y las incorporen a su planeación.

*La ruta de mejora escolar.* La realización de visitas periódicas de supervisión para verificar el cumplimiento de los rasgos de normalidad mínima; el desarrollo de las actividades plasmadas en la ruta de mejora, el seguimiento a los acuerdos que se tomaron en la sesión del Consejo Técnico Escolar, la visita al aula con presencia de los directivos escolares y documentar en cada caso los resultados, han contribuido a que queden registros de las intervenciones y que sea conocido por todos los participantes el proceso y las observaciones que se generaron con fines de mejora.

*El estilo de liderazgo.* El estilo de liderar en la zona se caracteriza por ser más cercano, horizontal, amigable, aunque firme; de escucha, de propuesta, de asesoría y no de imposición; ha ayudado a entusiasmar al personal y a motivarlo para el trabajo de equipo, a atreverse a ensayar nuevas estrategias para resolver situaciones locales y a solicitar ayuda a otros directores y al supervisor para aquellos casos que lo ameriten.

*Rasgos identitarios para unificar.* El proyecto emprendido para reforzar la identidad de alumnos y personal a la modalidad de educación secundaria técnica ha tenido éxito, porque se cuenta con una gran tradición en este sentido, avalada por la simbología existente que rige la vida de las escuelas de esta modalidad y sólo hacía falta reforzarla. También ha sido notable el trabajo que se ha emprendido para rescatar la historia de las comunidades donde se ubica la escuela, así como la cronología de la fundación de la escuela, el personal que ha laborado en ella,

así como las generaciones de egresados que han salido de sus aulas.

*Visibilizar liderazgos académicos.* Ante la falta de directores en dos escuelas o cuando éstos se cambian al término del año escolar ejerciendo su derecho, ha recurrido a la designación de un responsable de la escuela, quien ocupa el puesto de mayor jerarquía, pero también a la búsqueda de liderazgos académicos reconocidos entre los docentes para que apoyen en este campo a la escuela. Este reconocimiento a docentes destacados ha propiciado su participación y compromiso en las tareas de la escuela, para las cuales antes mostraban desinterés o franca indiferencia y se concentraban solamente en su asignatura. Ahora se puede dar continuidad a proyectos académicos, independientemente de quién dirija la escuela.

#### *Directrices innovadoras para la formación inicial y desarrollo profesional de los docentes*

*Tendiendo puentes.* Las preocupaciones del supervisor son: establecer vínculos y articularse con instituciones de educación media superior para que los egresados encuentren condiciones favorables para continuar sus estudios; También con instituciones de educación superior y posgrado para solicitar ayuda a fin de capacitar y actualizar a los directivos. También para realizar proyectos de investigación educativa. Como en la región no funcionan, se tuvo que ir más distante, como esa Ciudad Guzmán donde funciona un Campus de la Universidad de Guadalajara, y hasta Guadalajara con el ISIDM y la Escuela Normal Superior de Jalisco.

*Estrategia con resultados.* Poner en práctica con los maestros de ciencias sociales, especialmente en la asignatura de Geografía la estrategia de mapas vivenciales ha resultado efectiva, tanto para maestros como interesante para los estudiantes, porque han pasado de estudiar mapas fijados en el pizarrón a construirlos en el piso y ha reportado mejores aprendizajes ya que los alumnos han participado con gusto y han hecho aportaciones valiosas que los conducen a mejores aprendizajes, partiendo de lo que conocen del contexto.

*Talento local y autonomía.* Aunque se ha buscado el apoyo de instituciones externas de educación superior que coadyuven en la actualización del personal, se ha insistido en la integración local

de cuerpos académicos para atender, inicialmente, aquellos tópicos que surgen en las sesiones de Consejo Técnico y que implican la capacitación y actualización del personal. Los integrantes del cuerpo docente asumen la conducción de los trabajos y esto, además de comprometerlos, ha revelado talentos ocultos, pero sobre todo más cohesión del colectivo, resultado de la ayuda mutua y de colaboración. Se tiene la sensación de cierta independencia y autonomía, de que el centro de trabajo no dependa de otras instancias para avanzar y sólo recurrir a ellas o a otras escuelas cuando sea verdaderamente necesario.

*Comienza en casa.* El trabajo colaborativo inicia en el equipo de supervisión, que lo integran el propio supervisor y su ATP. Ahí se gestan los proyectos que luego se proponen en los Consejos de Zona y Escolar para discutirse y enriquecerse. Se predica con el ejemplo y esto ha arrastrado a los colectivos escolares a vencer los egoísmos y las inercias en favor del trabajo educativo. No ha sido fácil avanzar en este sentido, pero se tiene la impresión de ir por el camino correcto.

*Directrices para fortalecer los procesos de evaluación.* Ante la demanda de las autoridades para que se emprendan acciones que mejoren los indicadores en las escuelas, se inició con una revisión de los resultados de las evaluaciones, tanto internas como externas, así como con la autoevaluación que realiza cada colectivo de su centro de trabajo. Se trata de buscar las causas y no los efectos, para empezar a intervenir. Estas causas profundas son las que subyacen y no siempre se descubren. Para hacerlo se necesita el actuar de todos los actores y el trabajo dispuesto y colaborativo para obtener lo mejor de cada quién y ponerlo al servicio del equipo para proponer las mejores estrategias y ponerlas en práctica para mejorar los aprendizajes de los alumnos. Crear las condiciones para que todos opinen, participen, propongan y sean escuchados, para privilegiar las mejores ideas que surjan es el papel de la supervisión escolar. Así lo entiende el supervisor.

*Seleccionar prioridades para intervenir.* Tener claro qué es lo que se debe mejorar, seleccionar las prioridades, las actividades que se emprenderán, los tiempos, las metas, los recursos y plasmarlo todo esto en la ruta de mejora escolar es fundamental, así como realizar reuniones de seguimiento y evaluación, hacer el seguimiento

y enmendar el camino si es necesario forman parte de los recursos utilizados por el supervisor para mejorar la calidad del servicio educativo en la zona.

*La integralidad de la mejora.* Concebir la mejora como algo cuantitativo o numérico, donde se interpretan resultados, se comparan con los anteriores y se establecen los avances o retrocesos es importante, pero para el supervisor no lo es todo. Él entiende la mejora como algo integral, por lo que considera también componentes cualitativos como lo son el ambiente escolar y áulico de inclusión, el trabajo colaborativo, la vinculación escuela-comunidad, el apoyo de los padres de familia, así como la actitud de los docentes hacia su profesionalización. Finalmente, la atención diferenciada a quien lo requiere y contribuir al crecimiento personal y profesional de todo el personal de la zona. De lo más relevante, se dejan evidencias para presentarlas cuando llegue el momento.

*Disposición permanente e inmediata.* Estar constantemente disponible para los directores y en general para el personal es uno de sus mejores recursos, aprovechando la tecnología, de tal manera que los directores saben en todo momento dónde localizarlo y solicitar su orientación si fuera necesario. Ha motivado a las comunidades escolares a construir su propia página web y tiene proyectos de hacer la propia de la zona escolar a fin de difundir todos los logros relevantes que se vayan alcanzando y que las escuelas puedan conocer estos logros para considerar qué se puede tropicalizar en el plantel, adaptándolas al contexto.

## Referencias bibliográficas

- Congreso de la Unión. (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*. México: Congreso de la Unión.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2014). *Orientaciones para establecer la Ruta de mejora escolar de educación básica, preescolar, primaria, secundaria, ciclo escolar 2014-2015, Consejos Técnicos Escolares. Fase intensiva*.
- . (2015a). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión*. México: SEP.
- . (2015b). *Herramientas para el supervisor. Observación de clase*. México: SEP.

### 1.3.4. ATP Alejandro Sánchez Rodríguez

*Martha Patricia Macías Morales*  
*Martha Leticia Cabrales de Anda*

En este texto se retoma la experiencia como asesor técnico pedagógico (ATP) en secundarias técnicas, cuya práctica se caracteriza por cumplir cotidianamente con las indicaciones de su quehacer como ATP señaladas por el supervisor; luego informar de ellas a directivos y docentes, además de promover procesos formativos para lograr la mejora de los aprendizajes de los estudiantes del nivel de secundarias que la zona atiende.

El estudio toma como referente al Marco Comprensivo de Mejora de la Eficacia Escolar (MCMEE) como visión global e integradora, describiendo factores de contexto que nos permitieron acercarnos a la práctica como ATP de zona, organizando el texto como sigue. En este primer apartado se describe el lugar donde desarrolla su práctica y experiencia laboral de manera general. Además, se retoman cuatro dimensiones de percepción de éxito que otros actores tienen de su práctica como ATP en el nivel de secundaria y a partir de las cuales se consideró como caso exitoso para este estudio.

En el segundo apartado, “La práctica como asesor técnico pedagógico para la mejora educativa desde el MCMEE”, se describen los factores que contextualizan y determinan la práctica educativa como ATP desde el enfoque de este marco, a partir de los cuales se logra la mejora educativa desde su posición y tarea profesional. En este mismo sentido, se continúa con la descripción del desarrollo de acciones de acuerdo con diferentes actividades intencionadas y articuladas en estrategias operativas que promueven información normativa y procesos formativos y de reflexión en docentes y directivos. El objetivo principal de estas estrategias como ATP es el impulso de los aprendizajes en los niños que cursan el nivel de educación secundaria en la zona, y finalmente constituyen la meta central de la mejora escolar.

En el tercer apartado, “Hallazgos”, se exponen resultados obtenidos a partir de la lógica de las estrategias exitosas que constituyen la práctica educativa como ATP. Además se plantean algunas sugerencias que se consideran viables y posibles para quienes toman decisiones y dirigen la polí-

tica educativa en la entidad, a fin de reorientar y fortalecer la tarea fundamental de los ATP como agentes clave para la mejora educativa.

Como ATP se encuentra integrado a partir de su promoción al cargo en el concurso por oposición en el ciclo escolar 2015-2016, obteniendo el segundo lugar en la lista de prelación del nivel, y ocupando el primer puesto en la modalidad de escuelas técnicas.

Cuenta con experiencia como docente en las asignaturas de Física, Tecnología de Computación y en Matemáticas. Además, participó como coordinador de Actividades de Desarrollo. Su formación profesional es de ingeniero en Computación y cuenta con Maestría en Tecnologías de la Información por el Centro Universitario de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Posteriormente logró el grado de doctor en Educación.

La zona escolar en la que se integra como ATP forma parte de las secundarias técnicas. La sede donde labora se encuentra en la colonia Santa Elena Estadio en el municipio de Guadalajara. Se encuentra integrada por siete secundarias técnicas, dos ATP, uno para atender el campo de la asignatura de Español y otro para la asignatura de Matemáticas, quien es el ATP del caso que nos ocupa, y dos auxiliares administrativos.

Las Escuelas Secundarias Técnicas que integran la zona escolar son: La 1, 4, 40, 78, 113, 115 y la 150.

Como zona escolar, participa en varios programas educativos propios del nivel de secundaria promovidos por la SEJ, y procura apearse a cada una de las disposiciones de la autoridad estatal para operarlos:

Las actas de los Consejos Escolares de Participación Social se registraron en la plataforma, pero en la DRSE no los recibieron porque los debía llevar la supervisión, se debe concentrar con el supervisor y éste los analiza. Bimestre tras bimestre se deberá seguir usando el formato de seguimiento escolar que se les hizo llegar en la sesión anterior (R1ATP.SEC-1A.MM-CA).

Se dio a conocer el Programa Estatal de Evaluación y Mejora PIME, con [...] banco de referencias, metodología y sus avances en Jalisco, con la frase [...] “Lo que eres, habla más fuerte de lo que dices” (R1ATP.SEC-1B.MM-CA).

Sobre el curso de electricidad, se comentó que de 20 inscritos sólo asistieron siete, por lo que se les exhorta a que cumplan con la cuota de la lista de asistencia comprometida. Se comentó que se debe de variar la información del curso básico de electricidad, porque es la misma información de siempre [...] (R1ATP.SEC-1D.MM-CA).

En el aspecto técnico pedagógico, se atiende las indicaciones para los docentes que participarán en el proceso de evaluación de desempeño, apoyados por un curso de Planeación Argumentada de los docentes de la asignatura de Matemáticas, así como la participación de alumnos de la zona en programas y proyectos educativos de la SEJ:

El replanteamiento de la evaluación del desempeño, resaltando las debilidades y fortalezas de este programa, así como la primera experiencia de evaluación del desempeño docente 2015; replanteamiento, propuesta de evaluación del desempeño, informe de responsabilidades profesionales, proyecto de enseñanza, principales aspectos a evaluar en el proyecto de enseñanza, examen de evaluación [...] y curriculares disciplinarios, y la comparación entre el modelo de evaluación del desempeño docente 2015 y 2017 [...] (R1ATP.SEC-1C.MM-CA).

La exploración de actividades, toma de lectura, producción de textos escritos, cálculo mental y lo de Sisat, abreviado que quiere decir Sistema de Alerta Tempranas porque [...] pueden considerarse en riesgo [...] habría que atenderlos de manera más cercana, por eso ya les informaban cuando estábamos desayunando, que el nivel de supervisión vamos a realizar una visita a escuelas de tres, tres visitas a las escuelas de la zona [...] en cada visita se van a [...] los tres instrumentos a seis alumnos, en lectura, escritura y matemáticas [...] (R1ATP.SEC-1E.MM-CA).

Por la forma de organización de la zona escolar no se logró recuperar el Plan de Trabajo Anual, ya que depende de las propuestas realizadas por los directores de cada una de las secundarias técnicas, organizados inicialmente en binas para proponer contenido al mismo plan. Por otro lado, la zona atiende varias tareas a la vez, y responde a ellas con el mayor esfuerzo por cumplir:

Es necesario se unifique un criterio para el Plan anual de trabajo, no es lo mismo que la ruta de mejora. El 30

de noviembre de 2017 nos vamos a evaluar por binas y ese día tendremos que llevar el físico y [...] plan anual de trabajo, para compartirlo en binas y evaluarnos. Las binas se conforman de la siguiente manera: la Escuela Secundaria Técnica con la 78, la 107 con la 113, la 1 con la 4 y la 150. Aquí los directores compartirán sus planes anuales de trabajo, debemos tener una planeación anual de trabajo con lo que planearemos, lo que pretendemos realizar (R1ATP.SEC-6A.MM-CA).

Una de las mayores tareas de la zona es el seguimiento del examen Planea, el cual se aplicó el mes de junio en educación básica a los alumnos de tercer grado de secundaria, con el propósito de conocer en qué medida los estudiantes logran dominar un conjunto de aprendizajes esenciales al término de la educación secundaria en el campo de Lenguaje y Comunicación (comprensión lectora) y Matemáticas. En este caso, se asignó como ATP responsable del seguimiento en la zona al asesor en estudio.

Esta prueba Planea está alineada a los planes y programas de educación secundaria. Ofrece información pertinente, oportuna y contextualizada a las escuelas y a los docentes y contribuye al desarrollo de directrices para la mejora del sistema educativo nacional. Se aplica en dos modalidades de evaluación: Centros Escolares, que aplica la SEP en coordinación con las autoridades educativas estatales, y Sistema Educativo Nacional, que aplica el INEE en determinadas fechas en el nivel.

Su principal objetivo es que maestros, directores y supervisores cuenten con una herramienta de evaluación que les permita obtener información acerca del logro alcanzado por los alumnos de cada centro escolar al terminar el nivel educativo, permitiendo que el colectivo reflexione durante las sesiones del CTE acerca de los resultados. Es una prueba objetiva y estandarizada; basada en criterios, diseñada para aportar información relevante del logro educativo. No está diseñada para derivar conclusiones respecto del desempeño de las escuelas o los docentes. Evalúa los campos disciplinares de Lenguaje y Comunicación, así como Matemáticas, y permite conocer la medida en que los estudiantes alcanzan aprendizajes clave al término de la educación secundaria. Además de la prueba, se aplican cuestionarios de contexto que tienen el propósito de conocer el entorno personal, fami-

liar y escolar en que se desarrollan los aprendizajes. De esta manera se podrán detectar áreas, temas o contenidos que requieren mayor atención, y con ello, enriquecer la intervención pedagógica establecida en la ruta de mejora escolar (RME).

Para la aplicación de la prueba se cuenta con el apoyo y la experiencia de las Áreas Estatales de Evaluación de cada entidad federativa. Se notifica a los directivos de los planteles con aproximadamente ocho días de anticipación para que se implementen estrategias que aseguren la participación de los alumnos.

Con la evaluación se busca minimizar cualquier modificación a las actividades normales de la escuela. Dado que la prueba se aplicará únicamente a los alumnos de tercer grado de educación secundaria, no se suspenden clases ni las actividades escolares para el resto de los estudiantes.

Los directores de todas las escuelas participantes contestan un cuestionario de contexto que tiene la finalidad de obtener información sobre las características de la escuela. Los alumnos evaluados también contestan un cuestionario para recabar información de su contexto escolar y familiar. El docente asesor o tutor de cada grupo de tercer grado de secundaria contestará un cuestionario de contexto para recabar información referente al o los grupos que atiende.

Planea evalúa los aprendizajes clave de los campos de formación relacionados con los campos ya mencionados, como herramientas esenciales para el desarrollo del aprendizaje de otras áreas del conocimiento, y buenos indicadores de los resultados educativos en general. Los resultados indican lo que los alumnos logran y no logran aprender y facilitan elementos para identificar acciones que pueden implementarse para lograr los aprendizajes esperados.

En la investigación que aborda este caso, la percepción de éxito como concepto subjetivo, se centra en la capacidad del individuo para adaptarse a situaciones presentes, superar las dificultades y habilitarse en usar el contexto a su favor para sobresalir. Por su parte, Weiner (1974) determina tres factores que engloban dicha percepción del éxito: capacidad del esfuerzo, dificultad de la tarea y la actitud. En ese sentido, se determinan cuatro dimensiones que centran criterios de excelencia profesional en educación a partir de las cuales se clasifican a los sujetos exitosos. Este caso exitoso como ATP en secundaria reto-

ma la percepción que tiene el supervisor de la zona sobre su función académica. Cabe señalar que como ATP forma parte del equipo técnico de la zona y depende directamente del supervisor.

*Dimensión: Desarrollo profesional.* Constituida por el conocimiento curricular, psicopedagógico, práctico y conocimiento disciplinar propio del nivel educativo que se atiende. En esta primera dimensión se centra en el dominio de saberes, destrezas y actitudes principalmente que como ATP posee, los cuales ponen en juego en las diversas tareas que le ocupan para asistir y acompañar a los docentes de la zona escolar.

Se considera que posee dominio de contenidos del currículo vigente, a partir de su desempeño con los docentes “Porque en su desempeño con los docentes, lo ha demostrado” (EPE1.ATP.SEC-1.MM-CA).

Además, en la organización y desarrollo de situaciones de aprendizaje para los docentes, diseña estrategias de atención estructuradas en el plan de trabajo: “Cuenta con su Plan de Trabajo Anual, como ATP” (EPE1.ATP.SEC-2.MM-CA). Las estrategias didácticas que implementa se consideran importantes e innovadoras principalmente porque ha logrado influir en los docentes y en la mejora de su trabajo. “Ha demostrado empatía en las entrevistas que ha tenido con el personal docente y usa de manera constante la tecnología como estrategia para la mejora de las prácticas docentes” (EPE1.ATP.SEC-3.MM-CA).

Por otro lado, utiliza la evaluación del proceso educativo con fines de mejora ya que brinda seguimiento y acompañamiento a los docentes para evaluar sus prácticas a través de observaciones y entrevistas. “Utiliza el seguimiento y acompañamiento para evaluar la mejora de la práctica docente. Sí, como equipo de supervisión nos autoevaluamos constantemente” (EPE1.ATP.SEC-4.MM-CA).

Cuenta con buena aceptación por parte de docentes, directores y autoridad, ya que ha creado un ambiente favorable de trabajo con los docentes para que logren aprendizajes y favorezcan los de sus alumnos, cuidando la relación y diálogo con ellos:

Favorable en sus relaciones interpersonales (EPE1.ATP.SEC-5.MM-CA).

Procura que la comunicación con los colegas, docentes y alumnos sea fluida, cortés y respetuosa (EPE1.ATP.SEC-7.MM-CA).

En el seguimiento utiliza la reflexión sistemática sobre la propia práctica como asesor y en el apoyo a los docentes, lo que le permite ajustar sus acciones y estrategias de asesoría. “Como anteriormente se ha expresado, como equipo de supervisión fomentamos una cultura de autocrítica” (EPE1.ATP.SEC-6.MM-CA).

*Dimensión: Formación profesional.* Demuestra gran disposición al estudio y aprendizaje profesional para mejorar su práctica de manera constante. Incluso cuenta con el nivel de estudios de doctorado, lo que sin duda confirma el compromiso con su función y demuestra, además, interés por formar a otros. Los cursos recibidos como ATP han sido promovidos por la Dirección General de Formación Continua y el Servicio Profesional Docente, tanto de inducción como de actualización. Por su parte, cuenta con un Diplomado en Derechos Humanos ofrecido por la Comisión Estatal de Derechos Humanos del Gobierno de Jalisco, así como un Curso en el Manejo eficiente de Google Apps.

*Dimensión: Laboral.* Esta dimensión aborda la forma en que los sujetos apegan sus acciones con criterios de eficiencia y eficacia profesionales, y además, de acuerdo con las disposiciones que demanda el sistema educativo en planes y programas. Como ATP conoce y cumple con sus funciones con responsabilidad y laborando en ocasiones fuera de su horario cuando es necesario.

*Dimensión: Actitudinal.* En esta dimensión se aborda la capacidad de los sujetos de estudio para influir en las personas con quienes se relaciona directamente en su trabajo, que es el liderazgo ante ellos. Este factor le permite movilizar intereses y necesidades propias de los demás, y promueve metas y decisiones en consenso, lo cual fortalece el compromiso de todos en la tarea de aprender juntos. En este sentido, como ATP ejerce un liderazgo con docentes y directivos por el buen trato que ejerce hacia ellos y, además, promueve que las decisiones sean consensuadas y el logro de objetivos puede lograrse en colaboración con el supervisor de la zona:

En el equipo de supervisión las decisiones se toman de manera consensuada [...] Con su opinión y participación en el momento de tomar decisiones [...] los objetivos a alcanzar en la zona escolar son definidos de manera colaborativa (EPE1.ATP.SEC-15.MM-CA).

Se considera que un ATP responsable debe de contar con un comportamiento ético, tener conocimiento y dominio pedagógico como asesor y disposición para colaborar y trabajar en equipo; ser receptivo a sugerencias, disposición para aprender, perfil profesional que, sin duda como ATP de secundaria en estudio, posee “amplio conocimiento de su función, y ejercerla de manera ética [...] Disposición al trabajo en equipo. Pleno conocimiento y puesta en práctica de los principios pedagógicos” (EPE1.ATP.SEC-16.MM-CA).

Como ATP en secundarias concibe su función enriquecedora y valiosa para el crecimiento personal y de los compañeros docentes. También es una función susceptible de aprovecharse para determinar los apoyos necesarios. A partir de los diagnósticos que se pueden realizar se puede afinar la función y realizar acciones concretas para mejorar los resultados de las escuelas (E1.ATP.SEC-6.MM-CA).

Por otro lado, ha obtenido fama como ATP principalmente por su sólida formación y su personalidad seria y formal. Al inicio existieron resistencias para colaborar con él, pero su carácter abierto y cordial pronto logró involucrar a los docentes y directivos en un proceso de aprendizaje y mejora académica:

Al principio, ante mi presencia algunos docentes se ponían muy nerviosos y hasta no podían continuar su trabajo, hubo quienes hasta lloraban, pero paulatinamente se han ido acostumbrando a mis intervenciones y ahora me reciben bien en la mayoría de las escuelas y expresan confianza hacia mi trabajo y apoyos que brindo a los docentes (E1.ATP.SEC-7.MM-CA).

### *La práctica como asesor técnico pedagógico de secundaria*

A partir de las disposiciones de la Reforma Educativa y la Ley de Servicio Profesional Docente, el servicio educativo en general se ve en la necesidad de readaptar y ajustar sus proyectos edu-

cativos y administrativos para apearse a dichas directrices y nuevas reglas de juego.

En ese sentido, los niveles educativos revisan y determinan con mayor puntualidad sus diferentes tareas para atender a las escuelas, directivos y docentes. Entre ellas, se encuentra la formación y actualización de docentes en servicio, que en el nuevo escenario educativo esta tarea es cubierta por los supervisores de las zonas educativas con el apoyo de los ATP.

Las dificultades del sistema educativo en Jalisco para cubrir las necesidades de formación y actualización de docentes y directivos es uno de los efectos de la administración oficial, quien mantiene un rezago administrativo para consolidar una instancia para los ATP, como lo es el SATE y asignarles nombramiento. Si bien hay avances en la conformación de equipos centrales que lo apoyen, en algunas zonas, se cuenta con el apoyo técnico de un asesor, y es el supervisor quien determina las tareas y momentos de apoyo a las diferentes zonas escolares.

Abordar asuntos institucionales con el ATP de este caso, no lograron recuperarse debido a la dependencia operativa ligada a la figura del supervisor, quien cuenta con el apoyo del ATP en diversas actividades de la zona que frecuentemente lo mantienen ocupado en actividades fuera de su plan de trabajo académico, y a la vez, cumplir con él.

Una de las metas como ATP para alcanzar la mejora es sin duda habilitar a los maestros para que ellos mismos logren colaborar y crear estrategias para continuar desarrollándose sin dependencia de un asesor; por ejemplo:

Porque como ATP no siempre seré yo el que lleve el liderazgo de una red, sino que sean los mismos maestros [...] Sé que hay ya una Red de Matemáticas que no es oficial. Se puede hacer dentro de la SEJ porque hay líderes natos, hay gente muy carismática, que reúne pues esas condiciones para lo que la quieres (E2. ATP.SEC-4.MM-CA).

En cuanto al desarrollo de los CTE, su intervención es exclusivamente técnico-pedagógica para los directores o el desarrollo de un taller de capacitación para los docentes, acordado en estos espacios con el supervisor. Sobre el plan de trabajo como zona escolar, éste se centra en accio-

nes orientadas a cumplir con las disposiciones de la autoridad educativa de la entidad propias para el nivel.

En el presente ciclo escolar correspondió atender la aplicación del examen Planea, y en eso se centró el trabajo del ATP tanto con directivos como con docentes; así como continuar con las que el supervisor determine para el ciclo escolar. Durante las sesiones el abordaje de la *Guía* correspondiente a las sesiones de los CTE, el supervisor señala las principales acciones a cumplir y los productos que deben obtenerse, a manera de información a los directores, quienes a su vez cuentan con una versión impresa de la misma:

El encabezado de qué requerimos fortalecer, modificar, se promueve la revisión de los materiales, recursos y fuentes de información [...] para definir propuestas de intervención que atiendan las problemáticas educativas de la escuela. En el tercer apartado, aprendizaje entre escuelas, cómo nos preparamos, se lleva al colectivo la reflexión en torno a este planteamiento de los propósitos de esta modalidad de trabajo, así como el establecimiento de los acuerdos necesarios para participar en la cuarta sesión ordinaria con colegas de otro plantel de su zona escolar (R1ATP.SEC-1F.MM-CA).

Sin embargo, en esos espacios se abordan todos los asuntos que desarrollan como zona escolar, donde todos tienen su propio espacio para informar avances, tareas, encomiendas y seguimiento de programas y proyectos educativos que se operan para el nivel de secundarias.

*Estrategia exitosa como asesor técnico pedagógico de secundarias.* La práctica profesional como ATP se desarrolla en espacios de centro de trabajo de zona, en visitas de la supervisión a las diferentes escuelas, y en el desarrollo de talleres a docentes y directivos. Cabe señalar que las acciones son coordinadas por el supervisor, y como ATP cuenta con un espacio y tiempo para trabajar con directivos y docentes asuntos técnico-pedagógicos especialmente.

Se describe a partir de la observación y recuperación de acciones de dos CTE el desarrollo de un taller estatal a docentes en vinculación con formación continua de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ) y de una sesión individual con una maestra de matemáticas, posterior a la observación de su práctica.

Cabe señalar que no todos los ATP cuentan con la posibilidad de participar en el espacio propiamente de los CTE, y esto obedece a la apertura que su supervisor tiene y permite, con la finalidad de que toda tarea desde la supervisión se lleve a cabo con puntualidad y claridad para todos los directivos de la zona. Esta condición favorece este caso exitoso.

La secuencia de acciones se encuentra orientada por intenciones que configuran finalmente la visión y las estrategias que favorecen obtener resultados y destacar su práctica como exitosa, las cuales enseguida se describen.

*Asesoría a directores sobre examen Planea en Consejos Técnicos de zona.* En los dos espacios de Consejo Técnico de zona se llevan a cabo asuntos prioritarios que la SEJ determina para el nivel de secundaria, en este caso, llevar a cabo el seguimiento de la estrategia del examen Planea, implementada oficialmente a partir de este ciclo escolar. La secuencia de acciones es la siguiente:

*Presenta el propósito de la sesión a los directores.* El propósito se centra en determinar la estrategia necesaria para fortalecer el dominio curricular de aquellos contenidos en los que se obtuvo bajo puntaje:

La propuesta empieza primero con verificar; esta parte de la estrategia es con docentes, voy a aclarar, esta parte es con docentes, lo primero que se descartó ya, de hecho, era dominio de contenidos, es decir, que el docente no tuviera el dominio de ningún contenido que se estaba proyectando o evaluando en el examen Planea, esta parte ya se hizo y ya se determinó que, en la parte de contenidos o estrategias para fortalecer algún dominio curricular, no impactaba en la zona (R1ATP.SEC-2.MM-CA).

*Informa del proceso que llevará la implementación de la propuesta con los docentes de la zona.* Se informa a los directivos sobre el análisis de estrategias pedagógicas y de aprendizaje a seguir en las escuelas de la zona, que en este caso se llevará a cabo un taller para el rediseño de estrategias a partir de los resultados del examen Planea y de las observaciones en su práctica.

*Expone las condiciones en las que se obtuvieron los resultados de Planea.* Explica el objetivo de que no se va a evaluar al docente, sino a los alumnos durante todo el ciclo escolar. En su lu-

gar, como docentes conocerán los resultados y a partir de ellos podrán identificar aquellos contenidos que no fueron abordados en el primer o segundo grado de secundaria, no en el tercero. El taller que proponer implica el desarrollo de estrategias de aprendizaje para que los alumnos logren resolver problemas planteados en el examen Planea.

[...] que en el análisis viene qué aprendizaje esperado se involucra en ese reactivo; teóricamente entonces si el docente logra rediseñar una estrategia para el aprendizaje esperado, cualquier tipo de problema semejante lo tendría que resolver, entonces la estrategia no es enfocar exclusivamente al reactivo, el reactivo es un ejemplo de lo que tendría que resolver el niño, aquí el objetivo es que el docente, que nosotros los docentes planteemos una estrategia completa para abordar el aprendizaje esperado que se está evaluando; en teoría, deben de ser todos, de hecho se abarca en casi todos los aprendizajes esperados, y lo mismo ocurre en la parte del lenguaje comunicación (R1ATP.SEC-3.MM-CA).

Además, pretende que los docentes modifiquen su forma de planear. En su lugar, que modifiquen los planes actuales o en su lugar los compartan:

Ya en la observación que se realizó, que de hecho hay docentes que tienen unas clases excelentes, muy bien, muy buenas, creo que esos docentes son unas joyas que tenemos que tener ahí en la academia que van a poder orientar a muchos más docentes, que pueden hacer ahora sí que un trabajo colaborativo entre ellos y que sean ellos mismos de quienes estén surgiendo las propuestas de modificaciones y adaptaciones a la clase, estrategias de enseñanza para que cuando lleguen al niño, sean estrategias de aprendizaje de alto impacto. Entonces ¿qué se pretende aquí, revalorizar qué es lo que estoy haciendo en el salón de clases, vale la pena invertirlo demasiado tiempo a mecanización? Ellos lo van a decidir con base en todo esto, ésa es en general la estrategia; sin embargo, ésta ya se divide en otras cosas (R1ATP.SEC-4.MM-CA).

*Explica los resultados de Planea obtenidos por escuela.* Señala particularidades de los resultados obtenidos a fin de que los directivos los conozcan, los orienta para que los puedan descargar del portal virtual de la SEJ:

Todos estos datos se extrajeron ya de la página oficial de [www.planea.sep.gob.mx](http://www.planea.sep.gob.mx), están ahí, los pueden ustedes descargar, todos son públicos. De hecho, ahorita parte del taller es el análisis, les mostraría, ahorita les voy a mostrar una muy breve forma de cómo se trabajaría el taller, porque está a nivel de propuesta para que ustedes lo pongan a consideración. Ahí ya están los resultados 2015, 2016, hay que seleccionar Planea 2016, porque hay otra parte que dice planea diagnóstica, usted es Planea a secas 2016 (R2ATP.SEC-9.MM-CA).

La idea no es señalar que una es buena o es mala, eso nos da otras pautas a seguir, qué es lo que a mí me dice esto, tengo que ver qué maestro da la clase en la mañana y en la tarde, luego comparar entre ellos (R1ATP.SEC-7.MM-CA).

Informa el proceso que sigue la supervisión de la zona a partir de los resultados.

*Explica la forma en que la zona opera para que todas las escuelas logren el análisis de estrategias didácticas y se propongan en un momento posterior.* La primera fase que contemplaría ese taller sería el análisis de resultados por escuela, todo esto está al alcance, está en Internet, no habría problema para rescatarlo, de todos modos en la supervisión ya nos dimos a la tarea, ya los tenemos de todos modos descargados, por si en el momento del taller no se pudiera consultar por problemas de conexión o lo que fuera.

¿Qué seguiría? Agrupación de reactivos por unidad de análisis. Esa agrupación ya está también en la página de Internet, ya están agrupados, aquí es para mostrarle al docente que el examen no es lineal, que unos reactivos, no sé, el 1, el 20 y el 30 evalúan una sola unidad de aprendizaje en común pero que están distribuidos por todo el examen (R2ATP.SEC-12A.MM-CA).

Qué seguiría, qué es lo que sigue, localización de reactivos de menor logro por unidad de análisis, así como los de mayor logro. Correlación entre el reactivo y el contenido curricular en el programa de estudios. Ubicación de contenidos de acuerdo con el aprendizaje esperado, aquí tengo que hacer un hincapié, en planea lo que vamos a encontrar, la relación directa que vamos a encontrar es contenido. Ahora, nosotros nuestra tarea es ver que ese contenido, a qué aprendizaje esperado le pega en qué grado y en qué grupo, perdón en qué grado y en qué bimestre o bloque se impartiría o se im-

partió, más bien estamos hablando en pasado porque [...] (R2ATP.SEC-12B.MM-CA).

*Retrealimenta a los directores sobre lo que se obtuvo de resultados en Planea 2017.* Expone la importancia del análisis de cómo se opera en la propia práctica la enseñanza de los contenidos y compararlos con los resultados obtenidos:

El problema está en cómo está sistematizado, y eso empobrece el enriquecimiento de su propia práctica para poder decir “ah, yo ya no tengo que perder tanto tiempo en el algoritmo, el algoritmo ya lo tienen, el problema es que no lo saben implementar”; ah, entonces me voy a dedicar más tiempo a implementarlo, por ejemplo, raíz cuadrada o cosas así. Bien, entonces el diseño y método e instrumento para la evaluación y calificación. También otra cosa que se detectó fuerte, ya lo comentó el maestro Nacho ahorita, la firma, el sello, etcétera, la correlación que existe entonces contra la norma, la calificación derivada de la evaluación, y a veces nosotros docentes nos sentimos mal porque hay niños que acreditan con mucha facilidad pero la acreditación ya no nos corresponde a nosotros, la acreditación es un sistema que establece la norma, el seis hacia adelante está acreditado para que ya no te pierdas, tú preocúpate porque la evaluación que tú emitiste corresponda a la calificación que tú das, ésa sí es la parte del docente (R1ATP.SEC-16.MM-CA).

*Apertura.* Escucha las propuestas de los directivos para el desarrollo de asesorías por colectivo escolar, y consensúa acuerdos.

*Da seguimiento a las inquietudes y confusiones de los directores sobre el proceso de evaluación.* Escucha atento a los directivos, principalmente a sus inquietudes y dudas sobre este asunto, en el cual se advierte cierto rezago de algunos colectivos en el acompañamiento y asesoría, y solicitan que como ATP se atienda dicho rezago.

*Informa el proceso y temática del taller a implementar.* Informa la estrategia a los directivos y a partir de algunos comentarios y observaciones se establece y se programa. Sugiere, además, que se asuma desde este momento en las escuelas:

Viendo la necesidad de que se nos viene el examen Planea, irnos ya adelantando, ir preparando escenarios para que el maestro vaya concientizando a sus alum-

nos, que vaya trabajando con ellos, vaya previendo aprendizajes y que asegure el conocimiento con ellos.

*Expone información complementaria para la actividad desde la plataforma.* Brinda a los directivos orientación sobre sus cuentas electrónicas y los elementos y aspectos que deben tomar en cuenta al ingresar a trabajar en línea:

Una breve introducción de cómo entran a la cuenta: primero entran a gmail.com, escriben la cuenta de correo completa hasta “.mx”, acceden con la contraseña desechable que tienen, en cuanto acceden les va a solicitar que creen una nueva contraseña, cuando ya accedieron ahí, ya la cuenta quedó activa, ya con esos vamos a empezar a usar las nuevas herramientas. Bien, ustedes que ya accedieron ahí, abran una pestaña arriba, y ahí en esa pestaña hay que escribir [...] google.com [da indicaciones a los maestros, en lo particular, de cómo acceder]. Esto que acaban de hacer maestros, se hace una sola vez, activación de la cuenta una sola vez, cuando acceden por primera vez les preguntan qué rol tienen, profesor o alumno, y también se les pregunta también pueden tener los dos roles, tanto profesor como alumno; sin embargo, alumno, nada más es alumno, como alumno no podría entrar a clases, solamente atender clases (R3ATP.SEC-3.MM-CA).

Esto es lo que se ve, se extrae el reactivo, esto es lo que tengo yo ya con las respuestas, los docentes no van a tener las respuestas, ellos van a tener esto en blanco; ése es el reactivo, la unidad de aprendizaje, qué se espera con él, en qué bimestre y en qué grado está; eso ya lo tengo yo, pero en el taller, el docente lo va a tener que buscar y a partir de ahí diseñar las estrategias y así están con los 50 reactivos de Planea 2016, ésa es la fase que les comentaba, donde el docente tiene que buscar. Era todo. Listo, perdón (R1ATP.SEC-43.MM-CA).

En este espacio de Consejo Técnico de zona, el ATP aprovecha la ocasión de la mejor manera ya que el momento de intervención en ellos debe ser moderado y no extenderse del tiempo que se dispone. La estrategia que desarrolla es la de informar para orientar a los directivos en su tarea pedagógica. Implementar esta estrategia le permite varios resultados; el primero es que cumple cabalmente con las tareas como ATP encomendadas por el supervisor y brinda informe del seguimiento de ellas. Por otro lado, informa y

capacita a los directores, quienes a su vez eligen a los docentes para capacitarse o para ser apoyados de manera especial.

Esto le permite atender de manera indirecta a los docentes en estos asuntos. Además, informa y señala orientaciones a seguir para que los docentes posteriormente acudan directamente a él como ATP ya enterados e informados de disposiciones nuevas y recibir asesoría necesaria. De igual manera, es el escenario para promover y orientar sobre cursos y talleres para docentes y directivos, información útil para que forme parte de las tareas de la zona en la agenda de trabajo anual.

*Taller a docentes para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en matemáticas.* En este taller como ATP capacita a los docentes para que ingresen a la plataforma de Planea desde su función y con su cuenta personal. En este espacio se da lectura compartida en voz alta paso a paso de cómo ingresar, el contenido del taller, su utilidad y manejo.

*Recibe y brinda información a los participantes para que logren conectarse a la red y entren al portal del curso para iniciar.* Inicia el taller con palabras de bienvenida a los docentes asistentes, asegurándose de que todos estén conectados para iniciar todos juntos el taller. Cuando todos están conectados a la red y ubicados en el portal del curso correspondiente, inicia el taller leyendo en voz alta paso a paso:

La primera actividad que vamos a hacer el día de hoy es, la primera es esta que se comunicó a las 2:38, que es “cuáles son las expectativas acerca de este taller”, hacemos clic en ella y es una pregunta que se responde con texto libre, una respuesta corta [...] ya contestaron dos, Felipe y [...], Manuel [lee las anotaciones que aparecen]. Bien, voy a agrandar aquí para poder darle lectura. Felipe Arana, “intercambiar estrategias entre academias para mejorar el proceso”; Nohemí Alba Castro acaba de mandarla, ¿nos puede la autora leer por favor? (R3ATP.SEC-4.MM-CA).

*Aborda las expectativas del curso desde la plataforma.* Invita a que los maestros den lectura en voz alta a las expectativas:

- Implementar estrategias nuevas para ponerlas en práctica con los alumnos.
- Tener una perspectiva general de los resultados de los alumnos en la zona, que nos

permita tomar medidas concretas, de acción conjunta en la línea de matemáticas, que favorezcan no sólo los resultados de Planea, sino los resultados generales de los alumnos.

- Realizar y mejorar la planeación y la impartición de la enseñanza dentro del aula.
- Tener una perspectiva general de los resultados de los alumnos en la zona, que nos permita tomar medidas concretas, de acción conjunta en la línea de matemáticas, que favorezcan no sólo los resultados de Planea, sino los resultados generales de los alumnos.

En este espacio, conforme va explicando paso por paso, y a su vez realiza aclaraciones y recomendaciones puntuales para que los docentes no se pierdan y cuando ingresen por su cuenta a la plataforma no tengan dudas o falta de información para avanzar y lograr identificar lo que se requiere, de inicio a final. Esta forma de trabajo inicial debe de seguirse de esta manera, porque la utilidad de la información es muy necesaria para docentes, directivos, supervisores y ATP.

Lo interesante es que, en teoría, este examen de Planea, ya es el tercer año de la reforma, por lo tanto, ya hay una generación de docentes, producto de la reforma, producto de buena selección, producto de etc., etc. Y ahí está, a partir de este ciclo escolar se van a ver varios aspectos: primero, el impacto que están teniendo la reforma y la selección de los mejores (entre comillas); segundo, figuras como nosotros, porque antes no estaba consolidada; tercero, directivos (R3ATP.SEC-60.MM-CA).

Los participantes a su vez se integran a la dinámica ya conectados y siguen cada paso con el ATP, compartiendo sus comentarios y dudas.

Quiero hacer un comentario breve, de hecho los [...] de alguna manera para fortalecer el conocimiento, las estrategias de aprendizaje, desgraciadamente siempre se nos señala al maestro como el malo por los resultados que tiene Planea, pero nunca se ve el interés del alumno; desgraciadamente nosotros quedamos desarmados y en cuanto llegan los aplicadores de Planea [...] ese examen no les afecta [...], desde ahí que tenemos alumnos que en 15, 20 minutos ya terminaron un examen de 50 preguntas [...] (R3ATP.SEC-72.MM-CA).

Posiblemente en lo personal me interesaría muchísimo que dentro de las estrategias que busca la Secretaría de Educación, se tomara muy en cuenta el resultado que sacan en Planea para el ingreso a una escuela de bachillerato y nivel medio superior. ¿Por qué? Porque de esa manera el alumno se obligaría que se va a tomar en cuenta ese resultado que va a sacar en Planea para su grado de estudio superior (R3ATP.SEC-74.MM-CA).

Mira, y eso aquí con un director lo podemos ver si es válido, si no, usted me dice, si la escuela dictamina en Consejo Técnico Escolar que el resultado de Planea puede considerarse parte de la evaluación, la escuela lo dictamina y tienen autonomía para hacerlo, pero cuando se presentan los aplicadores, el director los aborda y “no me les vayas a decir que no cuenta, díles lo que sea pero eso no, punto, hasta ahí”. El aplicador llega, aplica sus exámenes y se va [...]; pero maestros, éstas son estrategias que no se deben de tomar aquí, dónde se deben de tomar ese tipo de acuerdos (R3ATP.SEC-76.MM-CA).

En esta tarea, las secuencias de acciones se deciden en la zona y permiten operar la estrategia *de formar en línea a docentes y directivos* en temas o programas de matemáticas. Si bien es cierto, Planea es un examen obligado a todo el nivel de secundarias, con la formación profesional que cuenta como ATP en aspectos tecnológicos, adentra a todos a la cultura digital, familiarizándolos sin sentir en un lenguaje técnico y especializado, que poco a poco se apropian de él directivos y docentes. Por otro lado, con el manejo de la plataforma identifica el desempeño de maestros de matemáticas y de todos los estudiantes de la zona en esta materia; insumos básicos para orientar las asesorías y apoyo pedagógico útil y pertinente.

*Taller Estatal por Convocatoria en Formación Continua SEJ.* El taller estatal es una de estrategia de gran éxito para el nivel. Como ATP de secundarias, fue invitado por la Dirección de Formación Continua de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ) para impartir el curso, mismo que se difundió por convocatoria estatal, invitando a docentes de las tres modalidades de educación secundaria en la SEJ (secundarias técnicas, generales y telesecundarias).

Impartir este taller en vinculación con el área institucional de formación continua resulta una

estrategia exitosa como tal, ya que fue invitado como ATP especialmente para impartirlo. Esto sin duda refiere la proyección académica con la que ya cuenta en el nivel y el reconocimiento que se tiene de su desempeño y dominio.

En ese sentido, el curso se centró en el abordaje de un lenguaje propiamente de pruebas objetivas en el área de matemáticas, que permita conocer el diseño de reactivos y su resolución. Temática necesaria para todos los docentes de matemáticas en el nivel. Además, fue orientado a partir de reflexiones sobre la práctica de los docentes en matemáticas y hacia la necesaria y fundamental apropiación y dominio teórico metodológico del campo de la asignatura por parte de cada docente de matemáticas, sin lo cual no cobra sentido su propia práctica.

*Invita a los docentes asistentes a reflexionar en torno a su experiencia con el examen de Planea.* Inicia el curso partiendo de reflexiones en la práctica de los docentes:

Cuántos de ustedes maestros, han analizado sinceramente, la prueba Planea [...] no es lo mismo actividades de análisis a indicadores, no es lo mismo que los contenidos y aprendizajes esperados donde impactaba (R4ATP.SEC-1.MM-CA).

Los docentes no emiten comentarios; sin embargo, insiste en señalar algunos puntos de reflexión:

A ver, voy a volver a hacer un paréntesis ahí porque es importante algo, y esto me preocupa en lo particular. Cuál es el enfoque de matemáticas desde el 2011 y 2006, está en tres palabras: *resolución de problemas*; si hasta ahorita estamos viendo que eso era lo que teníamos que haber hecho, es un buen momento para empezar a cambiar (R4ATP.SEC-4.MM-CA).

*Expone la complejidad de los reactivos de la prueba Planea (taxonomía).* Enfatiza el apoyo a los docentes desde la perspectiva de formación y actualización, condiciones en las cuales es posible ayudarlos a solucionar problemas o confusiones en los procesos de enseñanza, ya que los maestros externan una serie de inconformidades que no competen propiamente a la formación:

Se trata de ubicar en qué áreas puedo mejorar, ése es el truco, no se trata de tumbar, no se trata de [...] se trata de que en qué nos podemos apoyar; ciertamente la estrategia parece que va muy a quemarropa, pero sólo es algo de lo que podemos seguir practicando y aplicando en nuestra labor diaria, porque sería una lástima pensar, maestros, sería una gran lástima pensar que se acabó el curso, se acabó el ciclo escolar [...] eso sería grave. ¿Estamos o no estamos? [...] (R4ATP.SEC-6.MM-CA).

*Señala el sentido de la reflexión de la práctica con la estrategia del examen Planea.* Por confusiones de los participantes, amplía su explicación a los directivos para aclararlas:

No se trata de dejar de hacer bien lo que ya estás haciendo bien, lo que podemos hacer este ciclo escolar, bien, bienvenido, lo que vayamos a poder hacer, excelente, pero lo que viene en el ciclo escolar no tenemos excusas; y bien lo dice el maestro: “hay promedios” [...] la campana de [...] están en un extremo, me estoy refiriendo a los alumnos y docentes, unos estamos en un extremo malo, otros estamos en un extremo bueno, pero la gran mayoría estamos en el centro, promedio, y eso quiere decir que estamos más o menos bien (R4ATP.SEC-8.MM-CA).

*Explica lo que es un reactivo y su utilidad.* Expone a los directores participantes sobre su concepto, y su construcción:

Qué componen los reactivos, todo reactivo contiene una *instrucción*, una *base* y *solución*; qué es la instrucción, qué vas a hacer con la pregunta, muy importante, elige la opción; saber que eso no se refiere al problema como tal, qué vas a hacer, vas a elegir una opción, la base, la base es el reactivo como tal, más bien la situación problemática porque el reactivo lo compone todo, lo compone también las instrucciones. Entonces la base sería lo que estamos discutiendo como situación problemática, problema, y las opciones, nunca utilizar sinónimos, por ejemplo, porque los sinónimos en dos respuestas, estamos haciendo [...] porque estamos dando dos respuestas correctas, digo, no utilizar sinónimos, [...] (R4ATP.SEC-12.MM-CA).

Los niveles en Planea, no sé si escucharon cuando dije esa acotación, se pueden clasificar de acuerdo con los contenidos propuestos o la dificultad que tuvieron los

niños para contestar, y éste fue uno de los reactivos que menos se contestó de manera correcta, por lo tanto, se va a un nivel muy alto. Pero a ver, pueden ser las dos cosas, pero analicen bien lo que implica sin tener bien las fracciones, nivel 4, ahora, contigo, lo entendió bien tu grupo, qué bueno, porque le diste un especial énfasis a esto, pero estamos hablando del grueso de la población nacional, que no lo resolvió [...] (R4ATP.SEC-15.MM-CA).

*Explica la importancia de tener conocimiento del campo de la asignatura para entender y abordar los reactivos de Planea.* Recomienda adentrarse en el estudio y dominio del conocimiento teórico y metodológico de la asignatura para lograr abordar reactivos:

Hay que buscarle adecuaciones, hay que fabricar, hay que plantear los propios reactivos, y éstas son algunas de las recomendaciones [...] hay que estar innovando [...] se debe utilizar cuando sea necesario, los libros correctos en matemáticas, es introducirlos al lenguaje correcto de las matemáticas; si pueden utilizar el símbolo ángulo, utilícenlo, siempre y cuando lo hayan visto en casa, pueden utilizar el símbolo de triángulo, ángulo, qué otro, paralelo, perpendicular, qué otros símbolos hay (R4ATP.SEC-18.MM-CA).

*Explica la importancia de tener conocimiento del pensamiento de nuestros alumnos en el proceso de aprendizaje desde su contexto.* Recomienda también el estudio y dominio del conocimiento sobre cómo piensan los alumnos de secundaria:

A veces el niño también hay que tener claro que no lo hace como nosotros creemos y no por eso está mal; si el niño, en vez de ponerlos en columnas, los datos, resultados, etcétera, lo que le vayas a pedir, siempre lo pone de manera vertical o te lo organiza [...] “es que no lo pusiste [...] ya estás mal”, no, también hay que tener esa flexibilidad maestros, lo interesante es la manera en que el niño organizó su pensamiento (R4ATP.SEC-21.MM-CA).

Observen los reactivos de Planea, la mayoría, porque de vez en cuando [...] no tienen ese tipo de contexto, tratan de no meterse a esa situación, a eso se refiere la contextualización (R4ATP.SEC-25.MM-CA).

Tenemos cierto problema con eso de la temporalidad con que los alumnos retienen cierta información, pero también recordemos el contexto que tienen ellos; ahorita es muy común que la información no necesita retenerla porque prenden su teléfono, prenden el Internet y tienen demasiada información, con eso estamos luchando, algo de lo que ustedes han visto en el nuevo modelo educativo, nos habla de aprendizajes clave, es algo de lo que menciona el maestro, hay cosas que sí tenemos que saber, para qué, para poder trabajar con la información nueva que nos está llegando, cuando se refiere a aprendizajes clave, no quiere decir que es conmutado lo que se tiene que aprender el alumno, quiere decir que es lo importante [...] (R4ATP.SEC-28.MM-CA).

*Entrevista a docentes a partir de la observación de la clase.* Como ATP observa el desarrollo de la clase de los docentes, y posteriormente plantea una serie de preguntas con varios sentidos: abordaje de los aprendizajes esperados (contenidos), forma de evaluación utilizada en la clase, necesidades de asesoría, recomendaciones como ATP y comentarios de los docentes ante la observación de su práctica. La entrevista contiene preguntas planteadas a partir de la forma en que se abordan los contenidos, preguntas sobre la forma de evaluación utilizada en la clase, pregunta sobre necesidades de asesoría y le da recomendaciones como ATP.

En esta estrategia exitosa como ATP toma en cuenta varios aspectos que recupera de las observaciones de clase para el desarrollo de estas *Entrevistas a docentes de matemáticas*, que, si bien estos cuestionamientos no son los mismos con exactitud para cada docente observado, sí implican un proceso reflexivo que parte de lo que hace el docente bajo sus concepciones para enseñar y avanza progresivamente en medio de reflexiones y replanteamientos a favor del aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, brinda importancia especial a la forma de evaluar y el seguimiento que desarrolla con los estudiantes para que todos logren avances. De igual manera, aborda la reflexión al señalar comentarios sobre lo que pretende desarrollar como docente, si lo logra, cómo y con quiénes. Finalmente, integra elementos de los docentes enfocados en necesidades de formación y asesoría a fin de continuar apoyando el desarrollo de sus prácticas como

ATP y conocer intereses, opiniones y apreciaciones sobre su función.

### *Hallazgos*

El MCMEE aborda elementos del amplio contexto educativo de un país, así como aquellos implicados concretamente en la cultura escolar (procesos y resultados para la mejora). En ese sentido, la presente investigación nos permite ubicar el proceso de mejora escolar que se desarrolla desde la función de todos los actores. Este marco teórico establece que la cultura de la mejora se constituye en la base de todos los procesos de cambio para la escuela. Esta cultura requiere del impulso para que se logre, como lo es la presión para la mejora, y esta presión es concebida como un estímulo positivo, y entre otros actores externos se encuentran los ATP.

El MCMEE plantea doble vertiente: si los centros son capaces de mejorar por sí solos o cuando reciben el apoyo suficiente para lograrlo. Estos cambios pueden partir de los intereses de los integrantes de los colectivos escolares o de agentes externos.

Esta investigación se centra en los procesos y productos que generan dichos cambios. La dinámica de estos procesos implica recursos para lograr la mejora, que entre ellos se encuentran: garantía de autonomía, recursos económicos y condiciones de trabajo favorables para los centros y para el profesorado. Sobre los factores propiamente del centro educativo, el MCMEE considera a la escuela como el núcleo fundamental de los procesos de cambio y al profesorado como el elemento central, ya que para que un centro cambie, tienen que cambiar los profesores.

De los factores de mayor importancia se encuentra la buena disposición para convertirse en una organización de aprendizaje. Sin embargo, sólo aquellos centros que se consideran más dinámicos y que aceptan los cambios como algo habitual muestran más características de organización educativa y sentirán la necesidad de mejorar con mayor rapidez.

En este apartado se retoman las estrategias que el ATP desarrolla en su práctica, consideradas exitosas por los resultados obtenidos en su implementación. Además, permiten recuperar el

sentido pedagógico que como actor impregna en cada acción.

Además, considerar un tiempo especialmente dedicado a la mejora. El centro educativo debería garantizar a todos los miembros implicados más tiempo para que realicen sus actividades de mejora, pues se requieren tareas de planificación, para trabajar con sus compañeros o para su propia formación. La mejora debería considerarse una tarea profesional que no puede depender de los buenos deseos y del tiempo libre del personal del centro.

Por otro lado, la fase de ejecución es la más importante del ciclo de mejora. Si la puesta en práctica no tiene lugar, todos los esfuerzos anteriores han sido en vano y no se alcanzarán los objetivos. Las fases finales pueden dar pie a un nuevo ciclo de mejora, que son: la evaluación y la reflexión. En ese sentido, Murillo (2004) señala que las organizaciones educativas no pueden funcionar sin un equipo de docentes y directivos que estén convencidos de la necesidad de una formación continua. El centro docente valora si se han conseguido adecuadamente los objetivos mediante procedimientos de autoevaluación.

Como ATP de secundarias perfila cuatro estrategias exitosas a lo largo de sus acciones, las cuales se presentan en el esquema 1.

**Esquema 1**

Empoderar y trascender su función como asesor técnico pedagógico en secundarias



Fuente: elaboración propia.

Informar para orientar la tarea pedagógica de directores principalmente para cumplir con la exigencia del examen Planea, al mismo tiempo favorecer en los mismos el desarrollo de habilidades digitales; vincularse con instancias estatales por contar con dominio en temas emergentes, fortalecer la mejora de la enseñanza hacia el aprendizaje de los alumnos a través de talleres de la asignatura de matemáticas.

Las acciones organizadas en torno a la intención educativa como la versatilidad de acciones y acompañamiento por parte del ATP en secundarias, favorece muchos avances en relación con la formación continua de directores escolares y docentes del colectivo y en general de la entidad, ya que asume el compromiso de su función cumpliendo con responsabilidades al interior de la zona, al mismo tiempo de proyectar su tarea más allá de la misma y hacerse visible para el apoyo técnico pedagógico para docentes de la entidad.

De esta manera asume las implicaciones de estos esfuerzos académicos, logrando mejoras en cada espacio en el que implementa acciones de apoyo técnico, logrando influir en las personas con quienes se relaciona directamente en su trabajo, que es el liderazgo ante ellos. Este factor le permite movilizar intereses y necesidades propias de los demás, y promueve metas y decisiones en consenso, lo cual fortalece el compromiso de todos en la tarea de aprender juntos.

Como ATP siempre está al pendiente de acompañar todos estos procesos de mejora con responsabilidad. Implementar estas cuatro estrategias exitosas permite que, como ATP de la zona escolar, atienda de manera diversificada a directores y docentes de matemáticas en su tarea pedagógica a favor del aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, permite que desarrolle una asesoría integrada.

*Retos y oportunidades de los profesionales exitosos de la educación y estrategias innovadoras de solución.* El mayor reto como ATP de preescolar es lograr cambios y mejoras en las educadoras y directoras que pertenecen a la zona escolar. Sin embargo, el trabajo común con la supervisora lo favorece, lo que lo convierte en una oportunidad para alcanzar con mayor rapidez y con mayor eficiencia los cambios y mejoras necesarias.

En la Ley de Servicio Profesional Docente esta función forma parte de las tareas propias

de la supervisión, y su asignación es sólo por dos años. Si bien es cierto que participan en exámenes de evaluación, sólo se les promete una vez aprobado, entregarles un nombramiento definitivo, pero a distancia de cerca de cuatro años de la Reforma Educativa actual, no existe este tipo de nombramiento como tal, a diferencia de las funciones de docente, director y supervisor. Para ATP sólo refieren asignaciones temporales.

Los ATP hasta ahora evaluados van logrando avances importantes en sus zonas, pero parece que el sistema no se percata de ello. Su labor es fundamental ya que todos los profesionales en servicio requieren de acompañamientos que les permitan analizar y reflexionar sobre el desarrollo de sus prácticas, tarea que los ATP que actualmente cuentan con su asignación temporal, se encargan de llevar a cabo.

Por otro lado, existe apoyo por parte de los supervisores y lo consideran valioso y necesario. Pero mientras el sistema no se interese por otorgar mayor visión y consolidación a esta función, no se podrán visibilizar los éxitos alcanzados hasta el momento.

A pesar de las situaciones y rezagos del sistema, como ATP se consideran necesarios para apoyar la formación y actualización de docentes en servicio, asumiéndose como líderes en estos procesos que pueden consolidar mejoras educativas de alto alcance:

Más que un líder, a mí me queda claro que yo no puedo ser el centro del universo, por decirlo así, o sea, de hecho es lo que les planteaba a los maestros, yo necesitaría, me gustaría tener apoyo de maestros, que entre todos lo pudiéramos hacer, yo más bien me veo como un promotor, ¿ok?, estoy en el puesto, tengo la función, aprovechar esa función para generar esos espacios, pero me queda claro que no siempre voy a estar en un taller, porque si a mí por ejemplo ellos me solicitan un taller de planeación argumentada, ahorita hay gente muy preparada que ha tenido la capacitación directamente del INE ahí en Formación Continua [...] y yo nada más estoy como intermediario, incluso tomando también el taller (E2.ATP.SEC-5.MM.CA).

De entre las acciones para animar los procesos de mejora, se considera la participación de los docentes en la generación de proyectos promovidos por los ATP:

He apoyado a varias escuelas en la implementación de proyectos para mejorar su trabajo. Por ejemplo, en la Secundaria Técnica 150 apoyé un proyecto que se desarrolló para que las escuelas tengan su propia página web y logramos que se esté utilizando como un medio de conocimiento oportuno de los padres y maestros sobre el desempeño de todos los estudiantes. También en la Secundaria Técnica 150 apoyé en el proyecto de aula sin papel, a través de la cuenta de Google como medios de presentación de ejercicios trabajos y resultados escolares (E1.ATP.SEC-5.MM-CA).

Desarrollé también un proyecto de capacitación sobre planeación argumentada que originalmente iba dirigido a docentes frente a grupo pero que tuvo que ser implementado con directores y coordinadores para que ellos lo trabajaran en sus escuelas con los docentes. Ahora estamos desarrollando un proyecto de trabajo para apoyar a que se eleven en la zona los resultados de los alumnos en el Planea (E1.ATP.SEC-8.MM-CA).

Para lograrlo se requiere de un equipo consolidado que colabore con la institución y se establezca “punta de lanza”, que promueva procesos de mejora y que consolide condiciones técnico-pedagógicas institucionales, que impulse y facilite el trabajo académico. Como asesores consideran contar con las herramientas para lograrlo, pero requieren el apoyo y los medios para operar las estrategias formativas necesarias:

Nos hace falta mayor infraestructura electrónica para conectarse a Internet, esto sería de utilidad para interactuar entre maestros y asesores [...] si todos estuviéramos en nuestras respectivas escuelas y todos tendrían el mismo acceso, si yo estuviera aquí por teleconferencia, sería el mismo efecto con los trabajos, ésa es la tendencia [...] una reunión escolar, donde cada quién está en su escuela y con videoconferencia [...] Estaría padre porque así en las escuelas les dan el espacio, se conectan en el Internet de sus escuelas y ya, o el maestro incluso que no esté en el turno, desde su casa (E2.ATP.SEC-1.MM.CA).

Las oportunidades de aprendizaje como institución en tarea académica y de asesoría para las escuelas de educación básica se encuentran en la consolidación del SATE. Esto lo tienen claro como ATP:

El SATE es el origen. Primero, si tienes un problema, va mucho la autonomía escolar, si tú tienes un problema al interior de tu escuela manejo de tecnologías, y tú tienes dos, tres maestros que son buenísimos para eso, generas el espacio para que ese maestro te capacite a los demás y lo justificas con el SATE (E2.ATP.SEC-6.MM.CA).

Sin embargo, la institución no logra visualizar el papel de los ATP para lograr avances en procesos de mejora:

Hace falta apoyo institucional y conocimiento de nosotros como maestros y académicos y de nuestras posibilidades; por ejemplo, yo ya detecté, incluso hasta un maestro de la zona [...] y que nos puedan decir “ah, éste es buenísimo para andar en el Facebook, ¿sabes qué?, vas a administrar esto, yo te apoyo con esto y esto” [...]

En general se retoma el papel de los ATP dentro de los procesos de mejora, enmarcados y condicionados por la Reforma Educativa. En ese sentido, la experiencia como ATP ante estos cambios se encuentra inmersa en contradicciones, confusiones y omisiones de tareas académicas y logros obtenidos anteriormente, a través de comisiones durante varios años:

Lo interesante de la convocatoria es que lo deben entregar exclusivamente a ATP por promoción, y no se me hace justo. Mira, la guerra se va a desatar con todos aquellos que fueron por así decir, regularizados, y que eran flojos y grillos, ellos van a querer esos puestos (E2.ATP.SEC-1.MM.CA).

Las metas son determinadas por la autoridad educativa y en ese marco las instituciones diseñan sus propios objetivos para la mejora. Entre ellos consideran que las propias instituciones se pueden consolidar en organizaciones que aprenden. Es en esta tarea en la que cobra sentido e importancia la tarea de los ATP para impulsar procesos de aprendizaje, a partir de las necesidades de los docentes y su desarrollo profesional.

Sin embargo, en la situación actual la posibilidad de contar con ATP en las diferentes zonas escolares quedó limitada a la evaluación de quienes se interesan por el cargo y de quienes tienen la posibilidad de aprobarlo. Posteriormente se enunciaron una serie de parámetros a cumplir

a partir del perfil que se requiere. Sin embargo, sus funciones no se encuentran definidas aún:

Los lineamientos para la función de ATP no existen. Pero por ley en el momento que fuimos promovidos, debieron de haber existido los lineamientos. Eso es lo curioso, existen para directores, existen para supervisor, para subdirector, pero para ATP no existen. De existir, desde un principio hubiera quedado muy clara nuestra función como ATP y no andar peleándonos (E2.ATP.SEC-7.MM.CA).

Se emitió una convocatoria para consolidar el SATE para los ATP interesados en participar en el concurso, pero aún se encuentra sin definirse oficialmente, ocasionando un clima de incertidumbre y desorientación de quienes tienen perfil e interés de consolidar dicho sistema de apoyo técnico.

## Referencias bibliográficas

- García, J. (2006). *Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar*. UCLM. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2281059.pdf>
- Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21): 319-359.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013a). *El Consejo Técnico Escolar: Una ocasión para el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela*. México, DF: SEP. Recuperado de: [www.hgo.sep.gob.mx/pdf/docinteres/primeras\\_sesion\\_consejos\\_tecnicos\\_escolares.pdf](http://www.hgo.sep.gob.mx/pdf/docinteres/primeras_sesion_consejos_tecnicos_escolares.pdf)
- . (2013b). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*, núm. 23.
- . (2013c). *Lineamientos para la organización y funcionamiento de la escuela de educación básica 2013-2014*. Recuperado de: [https://www.lineamientos para la organización y funcionamiento de la escuela de educación básica 2013 – 2014.pdf](https://www.lineamientosparaorganizacionyfuncionamiento.de.la.es.cuela.de.educacion.basica.2013-2014.pdf)
- . (2014). *Orientaciones para establecer la Ruta de mejora escolar. Educación básica*. México, DF: SEP.
- . (2017). *Lineamientos para el Servicio de Atención Técnica a la Escuela*. Recuperado de: [www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/.../lineamientos\\_sate.pdf](http://www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/.../lineamientos_sate.pdf)

- . (2018). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes* (Planea). Recuperado de: [www.planea.sep.gob.mx/](http://www.planea.sep.gob.mx/)
- . (s/f). *Estrategias globales de mejora escolar. Orientaciones para su diseño*. México, DF: SEP.

#### 1.4. Educación media superior tecnológica

##### *Prácticas exitosas en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Jalisco*

Se presentan dos casos del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Jalisco, plantel Tesistán, que se perciben como exitosos: uno es de función docente y otro de función de dirección. En el caso de la función docente, se presenta a un docente que ingresa por concurso de oposición al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2014-2015, se distingue por la versatilidad de su práctica en el aula, es organizado, jovial, interesado en que los alumnos aprendan, es participativo e innovador; alumnos y dirección del plantel lo recomiendan.

En el caso de la función de dirección, se presenta la directora del plantel Tesistán, ingeniera Laura Susana Durán González, quien se distingue por su capacidad de gestión, organización e innovación; es dinámica, perseverante, les da seguimiento a los asuntos, se identifica con la institución, ya que es egresada de la segunda generación del Colegio; realiza actividades innovadoras para la mejora de la calidad educativa del plantel. Participó en el Concurso de Oposición para la Promoción a Cargos con funciones de Dirección del ciclo escolar 2016-2017 y resultó la persona número uno de la lista de prelación y a partir del 16 de agosto de 2016 fue promovida a la dirección del plantel Tesistán.

##### *Contexto*

La creación de los CECYTE tuvo su origen en 1991, año en que la Secretaría de Educación Pública puso a disposición de los gobiernos estatales un nuevo modelo descentralizado de educación media superior tecnológica denominado “Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos”; estos colegios se crearon por medio de un ordenamiento jurídico llamado Convenio de

Coordinación, suscrito entre el Ejecutivo federal y los gobiernos de los estados. Posteriormente se emitió un decreto aprobado por el Poder Legislativo en cada estado. La creación de los CECYTE se sustentó en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, que estableció dentro de sus acciones principales que el incremento adicional de la demanda se atendería con nuevos subsistemas escolares descentralizados de educación bivalente y propedéutica. Existe una Coordinación de Organismos Descentralizados Estatales de CECYTE, la cual se encuentra en la Ciudad de México y depende de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial.

El primer estado que creó un CECYTE fue Sonora, en el año 1991. Actualmente existen CECYTE en 29 de los 32 estados de la República, con autorización de la Secretaría de Educación Pública.

En Jalisco el CECYTE inició actividades desde el año 1996 con dos planteles en los municipios de Zapopan y Tlaquepaque; actualmente tiene una cobertura de cerca del 10% de la matrícula total de educación media superior en Jalisco, en las 12 regiones del estado.

Su modelo educativo se basa en el aprendizaje de estudios científicos y tecnológicos, acorde con el entorno económico y social de comunidades y regiones de 31 planteles y 10 aulas externas ubicadas en zonas marginadas del estado de Jalisco; 23 planteles están incorporados al Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SINEMS), con una matrícula de más de 23 mil alumnos y alumnas. Se imparte bachillerato tecnológico con 20 carreras diferentes.

El Colegio está alineado a políticas públicas que inciden en las aulas, espacio donde convergen todos los esfuerzos en beneficio de alumnos y alumnas, actores más importantes del proceso educativo. Se destaca en rubros como los siguientes:

Desde el año 2013 el CECYTE Jalisco se mantiene como el subsistema estatal con mejores resultados en las pruebas ENLACE y Planea. En beneficio de un 60% de la matrícula escolar, 20 planteles cuentan con la Certificación como Escuela Trabajando por la Salud.

Como parte de la formación integral del alumnado, se cuenta con más de 50 agrupacio-

nes artísticas como mariachis, sonoras, bandas y compañías de danza folclórica. Se fomenta el deporte, destacando en competencias locales, estatales y nacionales en fútbol femenino, varonil y atletismo. Con el objetivo de abatir los índices de deserción, se implementan estrategias transversales encabezadas por el Área de Orientación Educativa en todo el Colegio.

Catorce de sus planteles cuentan con gabinete psicopedagógico, se promueve una cultura de no violencia e igualdad de género capacitando al personal administrativo (alrededor de 600 personas) y planta docente (más de 800 personas), quienes se actualizan y preparan constantemente para brindar un servicio educativo de calidad y cercano al alumnado. Se organizan dos periodos anuales de capacitación, y se cuenta con un programa de apoyo económico para diplomados, especialidades, maestrías y doctorados, titulación, tesis y certificaciones. Las Academias de Matemáticas, Lectura, Expresión Oral y Escrita, Química, Física, Humanidades, Biología y Ecología han desarrollado sus propios libros de texto. Se fomenta y promueve la cultura del emprendimiento al incluirla como asignatura extracurricular de cuarto a sexto semestre; adoptando el Modelo emprendedor para educación media superior, cuenta con Centros Emprendedores en todos los planteles, los que tienen la comisión de organizar exposiciones locales y estatales y diseñar una plataforma informática especializada para concentrar las tareas institucionales en dicho tema. El Colegio está relacionado con el sector productivo y social mediante los Comités de Vinculación de cada plantel.

Actualmente el CECYTE Jalisco cuenta con una plantilla docente de 822 profesores con nombramiento definitivo. A partir de 2014 los docentes ingresan por concurso de oposición. Desde el año 2015 la dirección de los planteles se somete a concurso para que el docente ocupe el cargo directivo. Al mes de agosto de 2017 se contaba con 25 directores promocionados por concurso de oposición y se esperaba que en 2018 el 100% de los centros escolares estuvieran dirigidos por docentes promocionados a través de su evaluación.

La Misión del CECYTE Jalisco es:

Impartir bachillerato tecnológico bajo un modelo de competencias centrado en el aprendizaje, que satisfaga las necesidades y demandas de la sociedad, con base en la vinculación permanente con los diferentes sectores que la integran, que permita a los egresados incorporarse al nivel superior y al campo profesional.

La Visión de la institución es:

Ser la mejor opción de bachillerato tecnológico en Jalisco al ofrecer una formación de calidad, que responda a las demandas de la sociedad, en planteles registrados en el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), con instalaciones modernas, administrados adecuadamente y evaluados de manera permanente.

La Política de Calidad es la siguiente:

Es compromiso del CECYTEJ impartir educación media superior de excelencia, basada en competencias, que contribuya al desarrollo integral de los jóvenes a través de la vivencia de valores, en planteles administrados bajo un modelo de gestión de calidad y procesos de mejora continua, con objetivos como mejorar los indicadores de matrícula, eficiencia terminal, titulación y los resultados de la prueba ENLACE; disminuir la reprobación y la deserción, consolidar la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), obtener el ingreso de todos los planteles ante el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y operar en todos los planteles bajo un Modelo de Gestión de la Calidad y con procesos de mejora continua.

La oferta educativa corresponde con una formación integral en bachillerato tecnológico basado en la siguiente estructura:

*Componente de formación básica.* Aporta fundamentos para la adquisición de competencias genéricas y disciplinares. Sus asignaturas se abordan principalmente en los cuatro primeros semestres y se distribuyen en cuatro campos de conocimiento: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales y comunicación.

*Componente de formación propedéutica.* Se organiza en cuatro áreas que permiten la convergencia e integración de los saberes previamente adquiridos: humanidades y ciencias sociales, físico-matemática, químico-biológica y económico-administrativa. El alumno puede elegir las asignaturas de estas áreas, independientemente de

la carrera de formación profesional de estudio; éstas se imparten en el quinto y sexto semestres.

*Componente de formación profesional.* Se diseña a partir de las competencias profesionales que corresponden a los sitios de inserción laboral a los que se dirige. La carrera inicia a partir del segundo semestre, hasta la conclusión del bachillerato (con excepción de la carrera de Enfermería General, que se imparte desde primer semestre). Se organiza en módulos significativos al ámbito laboral, facilitando el reconocimiento de aprendizajes parciales.

*Componente extracurricular.* Complementa la formación curricular con el propósito de garantizar la formación integral y lograr el perfil del egresado en educación media superior.

### *Factores contextuales externos*

En 1996, año en el que CECYTE Jalisco inició funciones, la contratación de docentes se realizaba con procedimientos internos, se aplicaba un examen de conocimientos generales y otro de oposición, el aspirante preparaba una micro clase de la asignatura que pretendía impartir, lo calificaba un comité a través de una lista de cotejo; si el docente tenía las competencias necesarias para impartir clase, se le contrataba de manera temporal cada semestre. A partir del año 1999 los docentes pudieron acceder a prestaciones tales como aguinaldo, prima vacacional, entre otras consideradas en la Ley, y no fue sino hasta el año 2004 cuando los docentes pudieron obtener un nombramiento definitivo, así como el derecho a pertenecer a un sindicato. En 2006 se realizó el proceso de homologación con la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), la cual es una dependencia adscrita a la Subsecretaría de Educación Media Superior, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, que proporciona asistencia académica, técnica y pedagógica a los organismos descentralizados de los gobiernos de las entidades federativas que imparten educación tecnológica industrial.

En 2013, con la Reforma Educativa y la implantación de la LGSPD, el CECYTE Jalisco se sujetó a esta normatividad. El 25 de abril de 2015 se publicó la Ley Orgánica del CECYTE Jalisco en el *Periódico Oficial del Estado de Jalisco*. El artículo 34 de dicha Ley refiere que el ingreso, la

promoción, el reconocimiento y la permanencia del personal docente, con funciones de asesoría técnica pedagógica, dirección y supervisión, se sujetarán a lo dispuesto por la LGSPD.

La LGSPD tiene el objeto de regular el Servicio Profesional Docente (SPD) en la educación básica y media superior que imparte el Estado; establecer los perfiles, parámetros e indicadores que sirvan de referente para la buena práctica profesional docente, así como regular los derechos y obligaciones de éstos. Además, en esta ley se distribuyen las competencias por el INEE, las autoridades educativas locales de educación básica y media superior y la Secretaría de Educación Pública. Consecuencia que constituye la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) como órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública facultado para ejercer las atribuciones que corresponden a dicha dependencia en materia del Servicio Profesional Docente con autonomía técnica, operativa y de gestión.

### *La institución*

El plantel donde se realizó la investigación está ubicado en el poblado de Tesistán, municipio de Zapopan, toponímicamente *Tzapopantl*, significa “lugar entre zapotes o lugar de zapotes”. Fue un pueblo con alta población indígena, perteneciente al cacicazgo de Atemajac, conexo al Reino de Tonalá; en Tzapopantl se le rendía un fuerte culto al Teopilzintli o dios niño. En 1530 Nuño de Guzmán conquistó el Reino de Tonalá y cuando fue a reconocer el reino, Zapopan fue conquistado después de la guerra del Mixtón (en la Barranca de Oblatos), en la cual tuvo lugar la gran concentración chimalhuacana en 1541. La fundación de Tzapopantl se registró el 8 de diciembre de 1541 por el encomendero Francisco Bobadilla, con indios de Jalostotitlán; el 20 de agosto de 1824 fue elevada a categoría de villa, el 13 de marzo de 1837 a cabecera de población y el 21 de agosto de 1991 a categoría de ciudad. Sus ceremonias religiosas reflejan el sincretismo entre las deidades de los pueblos originarios y la religión católica. Anualmente, el 12 de octubre se efectúa una multitudinaria peregrinación a la Basílica de Zapopan, una de las más concurridas de América Latina, con millones de feligreses,

quienes mediante danzas prehispánicas expresan su devoción por la imagen de la Virgen de la Expectación, conocida también como La Pacificadora.

Tesistán es el primer plantel del CECYTE Jalisco, con domicilio en Camino Tesistán-La Magdalena 500, Zapopan, Jalisco, C. P. 45100. Fue fundado en 1996 con una matrícula de sólo 60 alumnos en dos grupos. La región está conformada por una población urbana y rural dedicada al cultivo de maíz, a la producción de plásticos y a microprocesadores. Aunque vivan en la zona metropolitana de Guadalajara, los habitantes de Tesistán conservan la cohesión familiar y preservan las costumbres y tradiciones heredadas por sus antepasados desde las épocas prehispánica, colonial e independiente. Prueba de ello son las ceremonias de culto al maíz, base de la alimentación en México y en Mesoamérica. Zapopan es el municipio que produce la mayor cantidad de maíz a nivel nacional.

Actualmente la comunidad estudiantil del Plantel Tesistán se distingue por una destacada participación en diversos eventos académicos, culturales y deportivos. Sus egresados se incorporan exitosamente en la vida laboral y profesional. Tesistán es parte del Padrón de Buena Calidad del Sistema de Educación Media Superior (PBC-SINEMS), en el que se destaca:

- Capacidad para formar estudiantes.
- Habilidades de vinculación con el sector profesional.
- Indicadores de calidad.
- Sistema de transparencia y rendición de cuentas.
- Instalaciones eficientes.
- Procesos de evaluación y formación de personal.
- Desempeño individual y colectivo del alumnado.

El plantel se encuentra en el nivel III del SNB con una vigencia a noviembre de 2018; actualmente se encuentran trabajando para promoverse al nivel II del SNB. El 73.58% de su planta docente cuenta con el Profordems y el 54.72% con el Certidems. Uno de los criterios del PBC-SINEMS es contar con grupos de máximo 40 alumnos; acorde con este concepto, el plantel tiene una “capacidad instalada” menor, lo que se refle-

ja en la matrícula del semestre febrero-julio de 2018, la cual implica a 1,266 alumnos, atendidos en 40 grupos: 20 en el turno matutino y 20 en el vespertino, dando una relación de 32 educandos por grupo. La oferta educativa del plantel implica las siguientes carreras técnicas: Electrónica, Producción Industrial de Alimentos, Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo, y Mecatrónica.

Respecto a su infraestructura, se tiene lo siguiente: una superficie aproximada de 6,800 m<sup>2</sup> en la cual se localizan 20 aulas, un laboratorio de idiomas, un laboratorio polifuncional, dos laboratorios de cómputo, un taller de electrónica, un taller de alimentos, un taller de mecatrónica, un gabinete psicopedagógico, patio cívico, módulo administrativo, sanitarios, una cafetería y una biblioteca. Actualmente se encuentran en construcción nueve aulas didácticas más, una nueva biblioteca, un módulo de sanitarios, un laboratorio de idiomas, un taller de soporte y mantenimiento de equipo de cómputo, un laboratorio polifuncional, un espacio administrativo, un espacio psicopedagógico, una cancha multifuncional, una bodega y renovación del patio cívico, lo cual recae en una inversión de 20 millones de pesos.

Los alumnos son atendidos por 54 docentes en el semestre de febrero-julio 2018 que trabajan con una carga horaria de 1,279 horas curriculares y 167 extracurriculares. De estos profesores, 36 han sido evaluados por el INEE en su desempeño conforme a la LGSPD, como se muestra en el cuadro siguiente.

**Cuadro 1**  
Resultados de la evaluación de desempeño del plantel Tesistán

<i>Grupo de desempeño</i>	2015-2016	2016-2017
Insuficiente	3	1
Suficiente	7	3
Bueno	6	12
Destacado	2	1
Excelente	0	1
Total	18	18

Los docentes participan en talleres de estrategias de formación en temas como igualdad de género y prevención de la violencia en la educación media superior, masculinidades, desarrollo de

habilidades socioemocionales, entre otros. Respecto a los indicadores educativos, el porcentaje de deserción fue del 23.66% en el ciclo escolar 2015-2016; en el semestre de febrero-julio 2017 disminuyó al 1.12%. La media nacional que comunica la Coordinación Nacional de CECYTE en el ciclo escolar 2012-2013 fue de 12.43%. El índice de abandono del ciclo escolar 2016-2017 fue del 33.68%. La matrícula en el ciclo escolar 2017-2018 fue de 1,266 en los dos turnos.

**Cuadro 2**  
Indicadores del plantel Tesistán

Semestre	Matrícula	Deserción	Media nacional	Media CECYTEJ
Ags 2016 - ene 2017	1,649	1.76%	12.43%	1.80%
Feb-jul 2017	1,336	1.12%		2.10%
Semestre	Matrícula	Reprobación	% Media nacional	% Media CECYTEJ
Ags 2016 - ene 2017	1,649	37.23%	19.56%	23.95%
Feb-jul 2017	1,336	28.59%		21.25%

El índice de eficiencia terminal de la generación 2013-2016 fue del 51.61%; respecto al índice de aprobación en el ciclo escolar febrero-julio 2017 de 71.41% y de reprobación de 27.47% antes del periodo de recuperación y regularización. El porcentaje de titulación del 39.71%, registrados en la Dirección General de Profesiones. El índice de ocupación del 92.78% por su capacidad instalada. Contó en el ciclo escolar 2017-2018 con 35 becas alimenticias y 80 becas económicas.

*Los resultados de las evaluaciones externas.* En el marco del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), alumnos de sexto semestre del CECYTEJ aplicaron la prueba Planea en Educación Media Superior 2017 los días 4 y 5 de abril; de los 4,904 alumnos, fueron evaluados 2,719 en lenguaje y comunicación, y 2,724 en matemáticas.

El propósito de la prueba fue conocer en qué medida los estudiantes logran dominar un conjunto de aprendizajes esenciales al término de la educación media superior en dos áreas de competencia: Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas. Los resultados se muestran en el cuadro 3.

### La práctica educativa

*Función docente.* Con la Reforma Educativa la evaluación de ingreso a la educación media superior se realiza conforme al Perfil, parámetros e indicadores para el ingreso a las funciones docentes y técnico docentes en la educación media superior y a las etapas, aspectos, métodos e instrumentos que instituyó la Conferencia.<sup>2</sup>

En el CECYTE Jalisco desde el ciclo escolar 2014-2015 se realiza un concurso de oposición para el ingreso al servicio; se han contratado 122 docentes, como se muestra en el cuadro 5.

**Cuadro 5**  
Ingreso al CECYTE Jalisco por concurso de oposición

Ciclo escolar	Aspirantes	Idóneos	Docentes contratados	Horas asignadas
2014-2015	492	372	70	1,014
2015-2016	330	88	20	236
2016-2017	177	49	11	74
2017-2018	297	103	21	467

#### 1.4.1. Docente Benjamín Azael Rosas Loza

En el ciclo escolar 2014-2015 se realizó la contratación del docente para el plantel Tesistán, es personal idóneo y considerado exitoso por la directora del plantel, así como la comunidad estudiantil. Azael nació el 7 de enero de 1988, es licenciado en Psicología por la Universidad de Guadalajara, de la generación 2006-2010 con el tercer lugar en aprovechamiento, distinguido en la “Ceremonia de Reconocimiento y Estímulos a Estudiantes Sobresalientes” (CREES) 2011, titulándose por Excelencia Académica; tiene un nivel avanzado en inglés, cuenta con las siguientes certificaciones: TOEFL ITP en 2011 con 635 puntos, Teacher’s Training y The Bradford Institute

2. La Conferencia está constituida por los cinco integrantes de la Junta de Gobierno del INEE, los titulares de las subsecretarías de EB, EMS y Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de la SEP, además de la titular de la Dirección General de Evaluación de Políticas Educativas, los secretarios de Educación de las entidades federativas y el titular de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. La Conferencia fue instalada el 27 de noviembre de 2013.

en 2015 y la Certificación Nacional de Nivel de Idioma CENNI en 2017. Desempeña la función de tutor grupal y tutor escolar en el CECYTE Jalisco, además de su carga horaria como docente. Ha trabajado como docente en la Universidad Tecnológica de Guadalajara (Uteg), con experiencia docente de más de seis años.

#### Ilustración 10

Maestro Benjamín Azael Rosas Loza. Docente del plantel Tesistán



Como parte de la investigación “Estudio y seguimiento de la práctica en educación básica a partir del ingreso y la promoción docente 2014-2015”, en la que se utilizó una metodología de estudios de casos y se llevó como referente teórico el *Marco comprensivo de la eficacia escolar* de Murillo (2004), se tomaron en cuenta los siguientes aspectos: presión de la mejora, recursos para la mejora, metas educativas, para el caso de educación media superior tecnológica, en la que se presentan las características particulares y los hallazgos respectivos.

*Presión externa.* En el caso de educación media superior, la presión externa se da desde dos instancias principalmente: la Secretaría de Educación Jalisco y la Coordinación Nacional de los CECYTE. Con la implantación de la Reforma Educativa se establece la necesidad de implementar un nuevo modelo educativo, que incluye nuevo currículum y que demanda la formación profesional de los docentes y de los líderes educativos. La presión que además se recibía con la Reforma Integral de Educación Media Superior, en la que se creó el Sistema Nacional de Bachillerato, fue adaptándose a los nuevos requerimientos, ya que lo que no se tomaba en cuenta

antes, ahora con el nuevo modelo educativo se vuelve indispensable; tal es el acompañamiento de los educandos con las habilidades socioemocionales, las que se integran en las clases de formación disciplinar para responder a las demandas sociales.

El principio de buena calidad es afín al de equidad, los que se articularon cuando la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) se concibió como el proyecto fundamental para la transformación y la cohesión de la diversidad prevaleciente en este tipo educativo. El Marco Curricular Común (MCC) y la creación de un Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SINEMS) fueron los instrumentos con los que la RIEMS buscó articular la diversidad y mejorar la calidad de la educación media superior (Tuirán, 2016).

Es así como la presión se enfoca en pertenecer y permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Bachillerato (PBC-SINEMS) y la mejora continua de los indicadores educativos: deserción, reprobación, Planea, eficiencia terminal, titulación, por mencionar algunos.

Para pertenecer al PBC-SINEMS es necesario cubrir nueve aspectos exigibles por nivel: director de plantel, planta docente, acceso a recursos bibliográficos, hemerográficos y otras fuentes de consulta e información, Servicios Escolares, condiciones generales de infraestructura y equipamiento, inclusión educativa, seguridad escolar y protección civil, programa de sustentabilidad y Plan de Mejora Continua. Cada aspecto contiene requisitos mínimos indispensables para cumplir. El Comité Directivo del PBC-SINEMS fue creado por Acuerdo Secretarial número 484 por el que se establecen las bases para la creación y funcionamiento del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato y es la instancia que analiza y emite pronunciamiento sobre las solicitudes de ingreso al Padrón, a través del Consejo para la Evaluación de la Educación Media Superior (Copeems) y los organismos evaluadores; si los centros educativos cumplen con los requisitos para su ingreso y permanencia en el Padrón.

*Recursos para la mejora.* Por ello en la entrevista se le cuestiona al profesor Azael sobre los factores que han llevado a los docentes y a las escuelas a cambiar. Él refiere que es una cuestión multifactorial:

[...] Los cambios en la economía, la diversificación y creación de nuevas fuentes de trabajo, los cambios en la estructura social y familiar. El cambio en la ciencia y los conocimientos también han determinado que las escuelas modifiquen su dinámica. De igual manera, la tecnología ha llevado a que las personas se planteen nuevas formas de ocuparse y tener una vida productiva (Ed).

También ha incidido el hecho de la necesidad de cambiar prácticas docentes y de gestión escolar que en el pasado no han dado resultado. En el caso del docente Azael, ha asumido el cambio: “[...] con un poco de aprensión, pero sobre todo de apertura y optimismo por lo que puede significar el cambio” (Ed).

Los agentes que han impulsado a la docencia a cambiar, según el docente Azael son varios personajes:

[...] los padres de familia, la sociedad en general, los empresarios, los políticos, los teóricos de la pedagogía. A veces con resultados favorables, a veces de manera que su interés no es el de la educación sino el de hacer cambios para favorecer una serie de intereses personales o colectivos (Ed).

En este proceso de cambios los recursos son:

- Grado de autonomía: “[...] lo que se busca es que las escuelas sean cada vez más autónomas en la gestión de sus recursos y dinámicas” (Ed).
- Recursos económicos: “[...] los recursos económicos serán cada vez más responsabilidad de la comunidad escolar: directivos, administrativos, alumnos, docentes, padres de familia, comunidad en general” (Ed).
- Ambiente o clima: “[...] depende de las relaciones interpersonales en los miembros de un grupo de personas; cada ambiente social es diferente pues conserva la dinámica de relación propias a sus miembros” (Ed).
- Carga laboral: “[...] los docentes cada vez más tienen que diversificar sus labores; sus funciones ya no se enmarcan al salón de clases” (Ed).
- Estabilidad política: “[...] la política y la educación deben mantener una separación saludable para que ambas áreas puedan hacer su labor correctamente” (Ed).

- Colaboración del colectivo escolar: “[...] cada vez es más evidente el involucramiento de las personas y el vuelco de las personas hacia fuera” (Ed).
- Involucramiento de la comunidad: “[...] cada vez más la comunidad y la escuela pierden sus límites, trabajando juntas” (Ed).

*Metas educativas.* Una de las actividades que se realizan en el plantel es un plan de mejora continua en el que se realiza un diagnóstico y se establecen objetivos y metas para lograr en el ciclo escolar. Respecto a las metas educativas que propone la autoridad, el profesor Azael refiere disminuir índices: “[...] Disminuir la deserción escolar, disminuir el índice de reprobación” (Ed).

Cuando se le cuestiona sobre cuáles son las metas educativas que se proponen específicamente para el logro educativo de sus alumnos en el aula, menciona que disminuir la deserción y reprobación, y agrega otros dos:

“[...] Disminuir la deserción escolar, disminuir el índice de reprobación, mejorar el ambiente al interior del aula, desarrollar las habilidades socioemocionales” (Ed).

En un trabajo que publicó el INEE sobre la evaluación de las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje desde el enfoque de los derechos humanos, plantea que, desde la perspectiva de la eficacia escolar, también se reconoce que las características de los docentes cumplen un papel importante en el logro escolar de los estudiantes. Entre lo que destaca se encuentran las condiciones sociolaborales de los profesores, sus características personales (antigüedad como docente, antigüedad en la escuela), su formación inicial y permanente (su desarrollo profesional), sus expectativas sobre los estudiantes, su satisfacción laboral, su metodología de trabajo, el número de estudiantes a su cargo, la composición del grupo de profesores, la estabilidad en la escuela y el trabajo en equipo (INEE, 2016).

Por lo que se insiste en que es muy importante tomar en cuenta el contexto de los docentes, su formación previa y no sólo los exámenes que se les aplican sobre cómo realizar una planeación didáctica argumentada o los conocimientos disciplinares; hay que observar su práctica en el aula, que el docente se observe y reflexione sobre su actividad académica. En este sentido, conocer

**Cuadro 3**  
Resultados del CECYTE Jalisco en la prueba Planea 2017

% de alumnos de la escuela en cada nivel de logro Lenguaje y Comunicación				% de alumnos de la escuela en cada nivel de logro Matemáticas			
I	II	III	IV	I	II	III	IV
27.41	31.07	31.13	10.38	50.66	29.66	13.64	6.02

**Cuadro 4**  
Resultados del plantel Tesistán en la prueba Planea 2017

Plantel 2017	III+IV lenguaje	Lugar lenguaje	III+IV matemáticas	Lugar matemáticas	Promedio	Lugar promedio
01 Tesistán	44.2%	10	15.9%	13	30.0%	11

**Ilustración 1**  
Entrada principal del plantel CECYTEJ Tesistán



**Ilustración 2**  
Fachada lateral del plantel CECYTEJ Tesistán



al docente, desde su formación profesional, el porqué se dedica a la docencia y su desarrollo como docente.

*Diligencia.* El profesor Azael ejerce un liderazgo con sus alumnos en el aula: “[...] el liderazgo que ejerzo en el aula lo describo como dinámico, apoyando a mis alumnos en el desarrollo de sus aprendizajes. Soy un elemento de apoyo y guía, dinámico a la vez” (Ed).

Ejemplifica iniciativas que ha puesto en marcha para el proceso de mejora en la canalización de alumnos al área de Orientación Educativa; brinda apoyo extraclase a los alumnos que lo necesitan en cuestiones escolares, emocionales y personales. El profesor describe algunas mejoras en las que ha participado como tutor escolar:

[...] he tenido la oportunidad de apoyar como tutor escolar por cuatro semestres en un taller sabatino de inglés, he asesorado a maestros con dudas respecto al área de tutorías, he programado juntas con padres de familia de grupos que así lo requieren, he sido juez en los concursos de *spelling-bee* en la escuela (Ed).

El profesor refiere que aprendió de esas experiencias que hay muchas necesidades en la escuela, y que cómo en los docentes está la responsabilidad de apoyar a los alumnos y a quienes lo requieran, dado que las emociones están relacionadas con el aprendizaje. Para dar cuenta de una visión compartida en los procesos de mejora, manifiesta que en los últimos ciclos se ha dado impulso al área de tutorías; si bien hubo resistencias al inicio, los docentes en su mayoría comparten la idea de la importancia de apoyar el área de tutorías. Lo que

**Ilustración 3**  
Edificio CECYTEJ, taller 1 de componente profesional



**Ilustración 4**  
Edificio CECYTEJ, taller 2 de componente profesional



**Ilustración 5**  
Edificio A plantel CECYTEJ Tesistán



**Ilustración 6**  
Patio CECYTEJ Tesistán



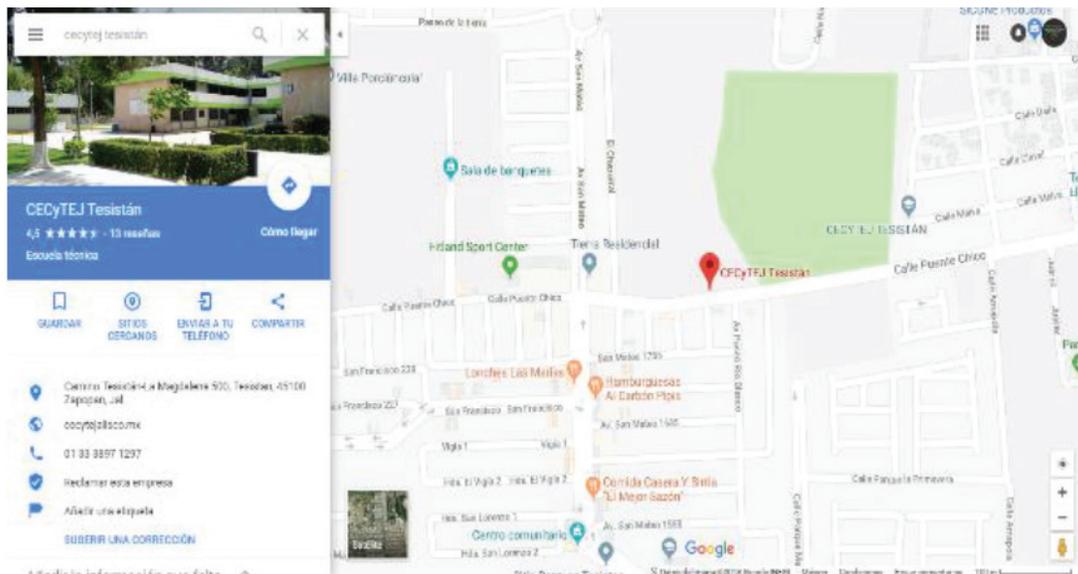
**Ilustración 7**  
Edificio C plantel CECYTEJ Tesistán



**Ilustración 8**  
Edificio D plantel CECYTEJ Tesistán



### Ilustración 9 Ubicación del plantel CECYTEJ Tesistán



significa una organización que aprende, tomar en cuenta las experiencias, hacer un diagnóstico e implementar los procesos de mejora:

“[...] es una que toma en cuenta las experiencias actuales y pasadas para hacer un diagnóstico de su situación actual y en base a ello implementar los procesos de mejora” (Ed).

Para colaborar, lograr convertirse y mantenerse como una organización que aprende: “[...] desde mi trabajo contribuyo para que la organización en la que trabajo sea una de calidad y mejore continuamente” (Ed).

*Estrategias utilizadas para lograr el éxito.* En una institución educativa el éxito está cuando los alumnos aprenden; el docente Azael lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera creativa, revisa las competencias genéricas y disciplinares de la clase con sus alumnos, recuerda lo visto en la clase pasada, cuestiona e interactúa con los alumnos, contribuyendo a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes. Cuando llega a clase, después de nombrar lista les pregunta cómo están, los llama por su nombre.

Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo en el que los hace reflexionar. Realiza dinámicas para tra-

bajo en equipo, construyendo ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Los procesos de mejora y lo que producen determinan las necesidades y estrategias de desarrollo profesional: “[...] Están interrelacionados. Los procesos de mejora en cualquier organización implican el cambio y la adaptación de los elementos que en ella trabajan” (Ed). El docente comenta sobre su compromiso personal en los procesos de mejora:

[...] mi compromiso es con la organización, con la educación y con los estudiantes. Siento la convicción de crear un aprendizaje significativo para los alumnos. Desde mi puesto, al estar comprometido con el aprendizaje significativo, contribuyo a que los alumnos tengan una experiencia agradable y con esto contribuyo a los procesos de mejora de la organización (Ed).

Se concibe y valora su hacer como líder en los procesos de mejora:

[...] lo considero significativo, pero mi trabajo lo hago en equipo, con los docentes de la academia de las materias que imparto, así como con los docentes de la academia interna de la escuela. Mi liderazgo va encaminado a la propuesta y escucha de propuestas de solución, pero todo en equipo. Actualmente apoyo en

el área de tutorías escolares y desde ahí me coordino con mis colegas de área y asesoro o resuelvo dudas de los docentes (Ed).

Respecto a la movilidad del profesorado, si el profesor considera que existe o no la estabilidad laboral que permita el éxito en los procesos de mejora, él refiere lo siguiente:

[...] Creo que actualmente no hay mucha certeza, estabilidad en los trabajos. Pero esto aplica no sólo para la docencia, sino que es una dinámica global, considero. La estabilidad laboral pareciera ser cada vez menos presente (Ed).

El tiempo que le dedica a las actividades de mejora es fuera de su horario de trabajo: “[...] el tiempo que actualmente dedico a procesos de mejora es adicional a mi jornada laboral” (Ed).

Menciona que la situación problemática en su aula se plantea en el proceso de mejora: “[...] La indiferencia de los alumnos a la escuela. Algunos de ellos no saben la relevancia de la educación para su futuro” (Ed).

En lo que respecta a la fase de planeación, realiza una secuencia de actividades por prioridades: “[...] de contenido, pero también de acuerdo con las necesidades educativas de cada grupo” (Ed).

El docente incluye el tiempo para cada una de las actividades, estrategias, especificándolas en la planeación; así también durante la fase de ejecución se puede regresar a la planeación para ajustarla: “[...] depende de las necesidades educativas del grupo. Esto habla de flexibilidad y adaptación por parte de los docentes” (Ed).

En lo específico, contempla el seguimiento del desarrollo en el formato de avance con cada uno de los grupos y en la fase de evaluación y reflexión, se da pie para otro ciclo de mejora: “Siempre y cuando sea necesario y exista el tiempo para implementar dicho cambio” (Ed).

Refiere las evidencias del logro del objetivo propuesto en un tiempo concreto y cuenta con ellas en su portafolio de evidencias:

[...] El trabajo de los alumnos hecho a lo largo de los parciales. El aprovechamiento escolar. La no deserción de alumnos. La satisfacción de los alumnos, expresada

por ellos mismos. El menor índice de reprobación, por ejemplo (Ed).

El profesor describe su liderazgo docente en la escuela:

[...] como uno dinámico al interior del aula, en tanto que soy un guía que acompaño a los alumnos en la construcción de su aprendizaje. En el trato con los demás docentes, mi liderazgo es de trabajo en equipo, escucha y propuestas de mejora. En el área de tutorías, tengo la oportunidad de gestionar las juntas internas con mis compañeros de área, gestionar las juntas de cada parcial con el cuerpo docente de la escuela (Ed).

Describe el consenso y cohesión entre compañeros docentes de las escuelas en las que labora porque comparten el mismo objetivo. “Considero que la gran mayoría de docentes tienen el mismo objetivo, apoyar a la mejora de la educación” (Ed). Refiere que puede evidenciar que existen visión y objetivos compartidos:

Creo que la respuesta se transformaría en una sugerencia o invitación para las instancias interesadas en conocer si hay consenso entre los docentes, de manera que puedan desarrollar los mecanismos de investigación por los cuales puedan en efecto corroborar el consenso entre la mayoría de los elementos de una institución educativa. Por mi experiencia directa, lo que he oído y experimentado en la escuela, sé que los docentes y administrativos tienen un mismo fin, independientemente de sus interpretaciones y maneras de acercarse a la educación, todos buscamos la mejora en los procesos educativos (Ed).

El profesor Azael describe las actividades de aprendizaje de todo el colectivo.

Considero que las actividades de aprendizaje de todo el colectivo son muy variadas, van desde la planeación de clases, impartición de clases, asignación y revisión de trabajos, impartición y revisión de exámenes, preparación de clases, preparación de materiales didácticos, asesoría de alumnos, trato con los padres de familia, trabajo en el área de tutorías, aplicación de las fichas Construye T para el desarrollo de las HSE, participar en juntas de academia internas, participar en juntas de academia estatal, desarrollo de portafolio docente, asesoramiento extraclase a los alumnos, asesoramien-

to a los alumnos al interior de los salones de clase, participación en eventos culturales de la escuela dentro de las comunidades. Éstas son al menos las actividades que desarrolla el colectivo docente (Ed).

**Respecto a las oportunidades de aprendizaje de todo el colectivo, menciona lo siguiente:**

Considero que de momento el colectivo requiere de mayores conocimientos en el trabajo con las habilidades socioemocionales. También es necesario que se trabaje en el manejo de situaciones personales o emocionales del alumnado (Ed).

**De la evidencia del compromiso profesional de los integrantes de la escuela, el profesor Azael refiere que:**

[...] considero que el trabajo hecho por cada una de las áreas de la escuela evidencia su compromiso. Para saber más a fondo esto me parecería prudente investigar cada una de las áreas y qué mejora han tenido a partir de un cierto periodo de tiempo. Basta con mencionar que la escuela percibe estar lista para seguir con una evaluación por parte del PBC en los próximos meses. Por lo tanto, me parece seguro decir que las áreas se sienten preparadas y listas para atravesar este proceso y toman como referencia la mejora percibida (Ed).

**El profesor Azael caracteriza el trabajo en equipo en la escuela como dinámico:**

[...] es un trabajo dinámico, los diferentes elementos de la escuela se agrupan de acuerdo con la necesidad emergente. La forma de agrupación para el trabajo en equipos es mediante la convocatoria directa de los elementos por las partes que lideran cada uno de los departamentos de la escuela. También es igualmente importante el trabajo en equipo voluntario que desarrollan cada uno de los actores escolares (Ed).

**Menciona sobre sus expectativas respecto al logro educativo de los alumnos:**

Yo espero que mis alumnos sobre todo tengan una experiencia de aprendizaje significativo. Que lo poco o mucho que ellos aprendan pueda ser de relevancia para sus vidas. También me interesa que tengan una clase de calidad y que sepan que lo que ellos hacen es importante y cuenta para el logro educativo. Me inte-

resa pues que cada uno de ellos tenga un aprendizaje significativo al mismo tiempo que tiene una experiencia agradable y de buen trato. Lo demás se dará por añadidura (Ed).

**Emite su opinión respecto a la calidad curricular actual:**

Me parece que cualquier acción que busque un cambio en la calidad para la mejora de los procesos y de la experiencia en general es en efecto una acción que vale la pena. Pero pongo énfasis en la necesidad genuina de cambiar para mejorar, y tomando como base central a la educación. Los cambios que dejan a la educación de lado y que sólo responden a las reformas estructurales serán estériles y al largo o mediano plazo serán desechados. Se necesitan cambios considerando el contexto social y cultural de cada escuela, no creo conveniente implementar modelos exitosos de otros lugares con diferencias socioculturales abismales a los contextos en los que nosotros trabajamos (Ed).

**La atmósfera que percibe en la escuela dice que generalmente es positiva. Y el entorno de aprendizaje lo entiende como un espacio físico:**

[...] Es el espacio físico en el que se suceden una serie de relaciones interpersonales encaminadas al logro educativo. Este espacio físico incluye todas las manifestaciones conductuales, emocionales entre docentes, alumnos y demás personas involucradas en el proceso educativo (Ed).

**El entorno de aprendizaje que propicia en el aula, con interacciones positivas:**

[...] Propicio un ambiente de aprendizaje con interacciones positivas. Refuerzo el logro de mis alumnos. Los invito a participar en el salón de clases y a comprometerse con su proceso de aprendizaje. También negocio reglas y acuerdos de convivencia, cumpliendo los mismos cuando así sea necesario. Generalmente, mis interacciones con los alumnos son positivas y de un trato amable, pero también tengo la necesidad de respetar y hacer cumplir las reglas cuando las conductas de los alumnos no favorezcan el logro educativo, por ejemplo, la indisciplina (Ed).

**El tiempo adecuado para el aprendizaje en el trabajo del aula: “es variable, depende de las**

necesidades educativas de cada grupo e incluso depende de las necesidades de cada uno de los alumnos” (Ed). Para promover el aprendizaje independiente de sus alumnos: [...] Les refuerzo de manera positiva cada que tienen un acierto. También los animo cada que tienen un desacierto y les comento que es necesario que nos equivoquemos para aprender de manera significativa (Ed).

Respecto a si existen procesos sistemáticos y rigurosos de análisis y reflexión de la práctica docente:

[...] Es un ejercicio personal, en última instancia. En lo que a mi persona respecta, recurro al análisis de lo que he hecho bien y aquello que no me ha funcionado en el aula de clases. Analizo el índice de aprovechamiento y de reprobación. Tomo en cuenta los comentarios hechos por los alumnos a lo largo del semestre. Como menciono, si bien hay formatos de evaluación y autoevaluación y coevaluación en las plataformas escolares, creo que este ejercicio de reflexión tiene un carácter personal (Ed).

Describe el tipo de interacción que se observa en el aula como un reforzamiento y complemento. “La interacción es de un reforzamiento mutuo entre el docente y los alumnos. Ambos son reforzados a la vez que reforzamos a otros elementos. Es una relación de complementariedad” (Ed). Describe la forma en que se plantea el contenido programático: “Al inicio de cada semestre les hago saber a los alumnos el encuadre, así como el cronograma y las actividades que realizaremos a lo largo del periodo escolar” (Ed).

Su estrategia para tratar a los alumnos “distintos”:

[...] En un primer momento la estrategia consiste en saber que los llamados alumnos “distintos” son iguales a los demás y comparten las mismas necesidades personales o educativas que sus colegas, resultado de su condición como alumno, como persona. Luego es necesario integrar al alumno, hacerle sentir que independiente a sus NEE es una parte del grupo, una parte del equipo. Para las situaciones en las que los alumnos presenten NEE o necesidades que rebasen los recursos intrapersonales o psicológicos del docente, entonces el alumno es derivado al área de OE. Si las necesidades del alumno aun rebasan los recursos de la escuela, entonces el alumno es canalizado a una institución externa que pueda ofrecer el apoyo que necesita (Ed).

Sobre el procedimiento para agrupar a los alumnos de la escuela, plantea lo siguiente:

[...] En un primer semestre, los alumnos son asignados a grupos de acuerdo con el criterio de control escolar. A partir del segundo semestre, los alumnos son agrupados en una carrera técnica tomando en cuenta la elección o preferencia del alumno, pero también se considera el cupo disponible para agrupar a cada uno de los grupos (Ed).

Tipo de retroalimentación que se realiza en el aula:

[...] Inicialmente una retroalimentación positiva, le hago saber al alumno los aciertos que ha tenido, las cosas que ha hecho de manera adecuada, le invito a que participe. También hay ocasiones en las que les hago saber a los alumnos sus áreas de oportunidad, aquellas condiciones y prácticas personales que les están resultando en el detrimento de su proceso educativo. Considero que es importante mandar el mensaje a los alumnos, pero es necesario no sólo cuidar las palabras sino la manera en la que se entrega el mensaje, es decir, el tono de voz, la postura, el tono emocional, etcétera (Ed).

Incentiva el logro y esfuerzo positivo de los alumnos:

[...] Les hago referencia sobre su acierto, les comento la satisfacción que me produce observar su avance, su aprovechamiento. Si ocasionalmente el grupo lo requiere, hablo con ellos de manera grupal para motivarlos y hacerles saber de la necesidad de que adecuen sus prácticas como alumnos para mejorar su proceso de aprendizaje (Ed).

Realiza el seguimiento del progreso de los alumnos durante el trabajo en el aula mediante una hoja de objetivos:

[...] Me doy cuenta del progreso de cada uno de ellos tomando como referencia principalmente su hoja de objetivos, en donde se especifican los objetivos a lograr a lo largo del semestre. También me es de gran utilidad la observación de su conducta en el trato del día a día. La conducta y las emociones de los alumnos me dan pista sobre el estado interno de ellos (Ed).

Orienta las estrategias hacia los resultados de logro de sus alumnos. “Las modifico, dependiendo de las necesidades educativas de cada alumno o de los grupos. Es necesario modificar las estrategias siempre que el grupo y su dinámica así lo requiera” (Ed).

Logra incrementar el desarrollo integral de los alumnos:

Trabajo para favorecer un aprendizaje significativo de mis alumnos, de manera que cuando sea necesario ellos puedan aplicar lo aprendido a la vida cotidiana. Al mismo tiempo busco cuidar el aspecto emocional, mediante el reforzamiento y trabajo de las habilidades socioemocionales (Ed).

Involucra a las familias en el logro educativo de sus hijos:

Es muy variable, hay familias que en efecto se comprometen en el proceso educativo de sus hijos. Monitorean el avance del alumno y refuerzan sus esfuerzos al tiempo que corrigen los desaciertos. Pero también hay familias que no se involucran en el proceso educativo de sus hijos. No conocen sobre sus materias, sus maestros o compañeros de clase. Me queda claro que un mayor involucramiento en la vida escolar de los alumnos por parte de su familia favorece a un aprendizaje significativo y un índice de aprovechamiento mayor (Ed).

### Hallazgos

El docente revela un estilo de enseñanza y de carácter enfocado en el trabajo colectivo, en obtener resultados positivos para el alumnado y en la búsqueda de la mejora continua de su práctica educativa. El perfil del docente, Licenciatura en Psicología, conocimientos en el idioma inglés y sus funciones como tutor, se aprecian en la importancia que le otorga al desarrollo de habilidades socioemocionales, acorde con el nuevo modelo educativo, promoviendo además la sana convivencia, un ambiente armónico, el aprendizaje significativo y el logro de los objetivos planteados. El profesor muestra compromiso con la comunidad educativa en su conjunto y con su propia formación profesional, otorgando tiempo extraclase para asesorar y brindar acompañamiento al alumnado que lo requiera, participando también con regularidad en eventos académi-

cos y culturales organizados dentro y fuera del plantel, así como en actividades de capacitación y formación continua. El docente ejerce un liderazgo positivo dentro y fuera del aula, entre el alumnado y el personal docente, colaborando en las academias locales y estatales, mostrando interés y conocimiento del plantel y de sus procesos de mejora.

### Ilustración 11

Alumnos del grupo de 6° semestre del plantel Tesistán



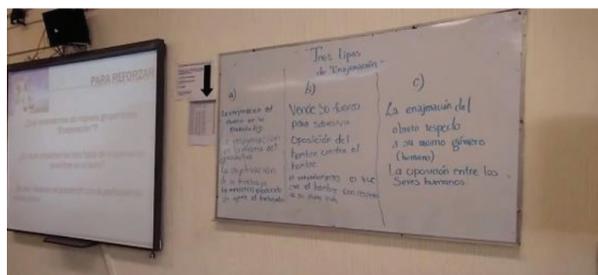
### Ilustración 12

Maestro Benjamín Azael en el plantel Tesistán



### Ilustración 13

Pizarrón con evidencia de aprendizaje de la clase de Filosofía



**Ilustración 14**  
Maestro Benjamín Azael



**1.4.2. Directora Laura Susana Durán González**

Uno de los programas que se implementaron con la Reforma Educativa, la Promoción, sustentada en la Ley General del Servicio Profesional Docente. El Programa de Promoción considera cuatro vertientes:

- A cargos de dirección o supervisión.
- A funciones de asesoría técnica pedagógica.
- De horas adicionales.
- En la función, es la que sustituye al Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de Educación Media Superior.

En el subsistema CECYTEJ a partir del año 2015 se han realizado concursos de oposición para la función a cargos de dirección en los planteles vacantes, siendo al año 2017 otorgadas 25 plazas de los 26 planteles con que actualmente cuenta el CECYTE Jalisco. Un plantel no se ha convocado debido a que la plaza está en litigio. En 2017 se crearon cinco planteles; sin embargo, hasta que no se autorice la estructura ocupacional, podrán someterse a concurso dichas plazas.

**Cuadro 6**

Personal docente que se promovió en su función por concurso a la función de dirección

Concurso	Total aspirantes	Idóneos	Asignación dirección
2015-2016	11	6	3
2016-2017	47	37	21
2017-2018	19	15	1

Para este trabajo se presenta el caso de la ingeniera Laura Susana Durán González, docente

del CECYTE Jalisco, plantel Tesistán, que participó en el concurso de promoción a cargos con funciones de dirección en el ciclo escolar 2016-2017 y obtuvo el número uno en la lista de prelación, por lo que desde el 16 de agosto de 2016 ocupa la Dirección del plantel Tesistán.

**Ilustración 23**

Ingeniera Laura Susana Durán González, directora del plantel CECYTE Jalisco Tesistán



La maestra Laura Susana Durán González nació el 01 de marzo de 1983, es ingeniera química titulada egresada de la Universidad de Guadalajara con las especialidades en Polímeros, Bioingeniería y Celulosa; además es técnica en Alimentos del CECYTE Jalisco titulada con el mejor promedio de su generación, realizó el Profordems en la Universidad Autónoma de Guadalajara y es pasante de la Maestría en Educación Tecnológica en la Unives. Cursó el Diplomado Internacional para Líderes Educativos Transformadores, en el Tecnológico de Monterrey Campus Guadalajara. Se define como una persona capaz de lograr sus metas y objetivos que se propone, responsable y segura en todos los aspectos, una persona con facilidad para tratar con sus semejantes y segura de sí misma.

Tiene más de 16 años de experiencia como docente de bachillerato tecnológico y tres años y medio en secundaria en el área de ciencias; más de tres años en la dirección de secundaria y bachillerato. Ha impartido las asignaturas de Bioquímica, Microbiología, Química, Bromatología, Biología, Física y Matemáticas, entre otras. Ha apoyado en el área de tutorías fortaleciendo las habilidades de los jóvenes y orientando en diversas problemáticas, con la capacidad de canalizar a otras instancias a los alumnos que lo requieran.

Le gusta formar alumnos: “Me gusta ser formadora de mis alumnos, ya que es una labor que me satisface como persona y profesionista” (Ed). El papel de la dirección es un elemento importante en la mejora de las escuelas. Murillo (2004) refiere que la dirección es un factor fundamental para poner en marcha los procesos de cambio y para su desarrollo y éxito.

*La presión externa.* Señala Murillo (2004) que un elemento que debe estar presente para poner en marcha un proceso de mejora es el estímulo o presión externa; la condición de éxito es que el colectivo escolar se involucre en este proceso de mejora. La ingeniera Durán refiere que los factores que han llevado a la escuela a cambiar es el nuevo modelo educativo. “También el cambio se ha dado por medio del nuevo modelo educativo, el cual se está aplicando actualmente en nuestro plantel (Ed).

Este cambio lo han asumido con incertidumbre; sin embargo, los docentes se muestran abiertos a la mejora continua:

[...] Todo cambio causa algo de incertidumbre, es normal, los cambios muchas veces nos obligan a romper paradigmas, pero el colectivo docente se ha mostrado abierto a la mejora continua; creo que el ser un equipo de trabajo receptivo ha ayudado a no sólo asumir el cambio sino ser parte importante de él en esta institución (Ed).

Los factores que han causado cambios en la forma de realizar la gestión directiva en el plantel son la vinculación con empresas, la capacidad de la directora de tener una visión a futuro de lo que se quiere lograr, plantearse metas y trabajar en conjunto con la comunidad educativa:

[...] Uno de ellos es lograr la autonomía de gestión en las instituciones educativas, lo que nos ha llevado a lograr vínculos con empresas dispuestas a apoyar a los jóvenes de Jalisco por medio del Comité de Vinculación.

Otro muy importante es la visión del director de lo que quiere lograr y cómo lo va a lograr, metas alcanzables y definidas en las cuales se trabaje activamente en conjunto con todas las personas que integran la comunidad escolar (alumnos, padres de familia, personal administrativo y personal docente). (Ed).

Murillo (2004) hace referencia a los *agentes externos de cambio*, aquellos que son externos al centro docente que le ayudan a desarrollar sus procesos de mejora. La directora reconoce a los actores ajenos a la dirección que han sido los agentes que la han impulsado a cambiar:

[...] Los alumnos, el buscar que todos tengan las mismas oportunidades para salir adelante en su vida sin importar su procedencia o nivel económico. El colectivo docente activo que constantemente realiza propuestas para mejorar. Las diferentes personas que pertenecen a departamentos administrativos del plantel que empujan por medio de acciones para mejorar indicadores, siempre buscando el bien de los jóvenes (Ed).

Esto ha motivado a la comunidad escolar a participar activamente en el proceso de cambio para la mejora escolar.

*Los recursos para la mejora.* Los recursos disponibles son importantes para poder mejorar, son esenciales para la eficacia escolar. Reconoce que en el plantel Tesistán existe un grado de autonomía amplio:

[...] Académicamente nuestra institución se rige actualmente por el nuevo modelo educativo que nos permite un grado de autonomía amplio en relación con el trabajo docente por medio de academias generacionales donde se plantean estrategias académicas según nuestro contexto escolar para apoyar a los alumnos en el área académica y socioemocional, alcanzando los aprendizajes esperados en cada una de las asignaturas por medio de un trabajo colaborativo con cada uno de los departamentos administrativos que se suman aportando su conocimiento, habilidades y acciones para el bienestar de los alumnos (Ed).

Los recursos económicos se obtienen del presupuesto que tiene el Colegio, asimismo del apoyo de las empresas e instituciones públicas y las que el propio plantel gestiona:

[...] Los recursos económicos necesarios se obtienen de la Dirección General de CECYTE Jalisco, el apoyo de empresas e instituciones públicas y las acciones que se emprenden como comunidad escolar, entre ellas el reciclaje del PET (Ed).

**Ilustración 15**  
Maestro Benjamín Azael. Docente del plantel Tesistán



El ambiente o clima escolar es favorable para trabajar. Murillo refiere que los esfuerzos de mejora están fuertemente influidos por las condiciones de trabajo favorables. En el caso del plantel, la directora señala que el clima escolar es de respeto y adecuado:

[...] Actualmente tenemos el privilegio de ser un equipo de trabajo comprometido con la institución que trabaja por la calidad de la educación y el logro de las metas que nos planteamos.

En las aulas monitoreamos todo el tiempo la forma en la que se trata a los adolescentes y si es necesario intervenimos para que se siga manteniendo un clima escolar de respeto y adecuado para generar una comunidad de aprendizaje que vive los valores (Ed).

Asume que para lograr las metas es necesario “dar el plus”; esto implica una carga de trabajo grande:

[...] Es un hecho que para lograr nuestras metas es necesario siempre dar el plus en nuestra área de trabajo, por lo cual estamos conscientes que nuestra carga de trabajo es grande. Muchos en nuestra institución hacen sólo lo que les corresponde, pero encontramos siempre personas dando ese plus con una vocación de entrega y un compromiso por su institución que disfruta lo que hace y transmite su entusiasmo y amor por CECYTE Jalisco plantel Tesistán (Ed).

En lo que respecta a la colaboración de la comunidad educativa, el apoyo escolar es vital para la eficacia escolar:

[...] Al ser el plantel 01 del CECYTE Jalisco fundado hace más de 21 años con un equipo de trabajo consolidado, nos encontramos que en su mayoría las personas colaboran con otras áreas para apoyar el logro de metas y estrategias planteadas como colectivo escolar (Ed).

El involucramiento de la comunidad influye directamente en los centros; es así como la directora refiere que la mayoría del colectivo escolar está comprometido, al igual que alumnos y padres de familia:

[...] Actualmente en el plantel Tesistán se tiene el 80% del personal administrativo y el 76% del personal docente comprometido activamente para lograr mejoras constantes en el plantel para el beneficio de los estudiantes. También se tiene a los jóvenes participando activamente en el cambio y el 30% de los padres de familia involucrados en la educación de sus hijos (Ed).

*Las metas educativas.* Cada ciclo escolar se realiza en los planteles un plan de mejora continua (Anexo 1), por lo que el equipo de trabajo del plantel Tesistán realizó un diagnóstico que los orientó en la realización de programas de mejora en el siguiente orden de atención:

1. Indicadores académicos.
2. Concreción de la RIEMS en el plantel.
3. Directivos y planta docente.

### Ilustración 16

Alumnos del grupo de 6° semestre del plantel Tesistán en la clase de Filosofía



4. Servicios escolares.
5. Instalaciones y equipamiento.
6. Programas de mejora y desarrollo.

Se plantearon las siguientes metas para el ciclo escolar 2017-2018:

- Reducir el abandono escolar en un 2% en el ciclo actual, respecto al ciclo anterior.
- Aumentar en dos puntos porcentuales el nivel de excelente, en habilidad lectora y matemática en la prueba Plana.
- Lograr que el 80% de docentes acrediten el Profordems y el 70% de docentes el Certidems.
- Lograr que el 50% de alumnos egresados de la generación 2015–2018 se titulen.
- Lograr que la biblioteca, el espacio para docentes y las instalaciones deportivas cumplan con los criterios de suficiencia y pertinencia.
- Operar el sistema de paneles fotovoltaicos y fomentar el uso eficiente de la energía eléctrica.

Así también las siguientes líneas de acción:

- Aumentar la población de alumnos beneficiados en los diferentes tipos de becas que se ofrecen.
- Fortalecer el plan operativo del tutor mediante la adecuada canalización de alumnos con problemas.
- Realizar convenios con instituciones (DIF, centros de adicción, Instituto Jalisciense de

la Juventud, Instituto Municipal de la Juventud, etcétera).

- Asegurar que los profesores realicen autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, con la participación de los cuerpos colegiados.
- Garantizar que todos los estudiantes tengan acceso al servicio de tutorías.
- Fortalecer el servicio de orientación educativa.
- Identificar la práctica de las competencias docentes de acuerdo con la RIEMS.
- Promover la formación docente para favorecer el aprendizaje por competencias de los alumnos.
- Difundir el proyecto de titulación a toda la comunidad escolar.
- Incrementar y promover el uso del acervo bibliográfico.
- Adecuar y equipar el espacio para docentes.
- Gestionar espacios deportivos.
- Rehabilitar el sistema de fotoceldas.
- Capacitar a la comunidad educativa en el uso eficiente de la electricidad.

Los esfuerzos se ajustan a los objetivos de la escuela. La directora refiere que en el Plan de Mejora Continua el colectivo escolar propone los siguientes:

[...] Cumplir con el 80% de la normalidad mínima, dar seguimiento al 100% de los reportes académicos y de conducta para ofrecer una red de apoyo efectiva para el estudiante y tener un programa de mantenimiento

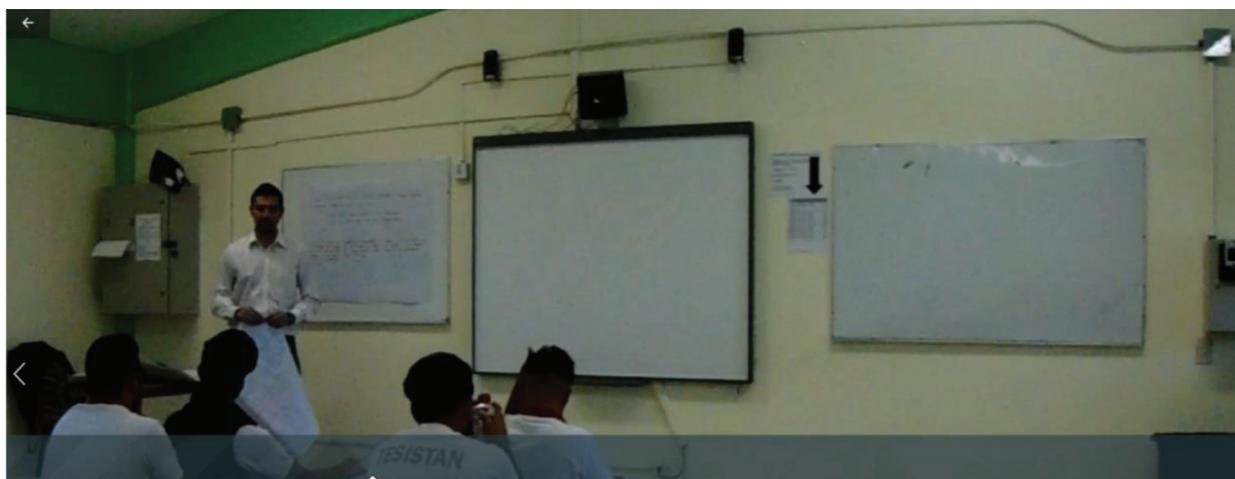
### Ilustración 17

Alumnos del grupo de 6º semestre realizando una actividad en equipo



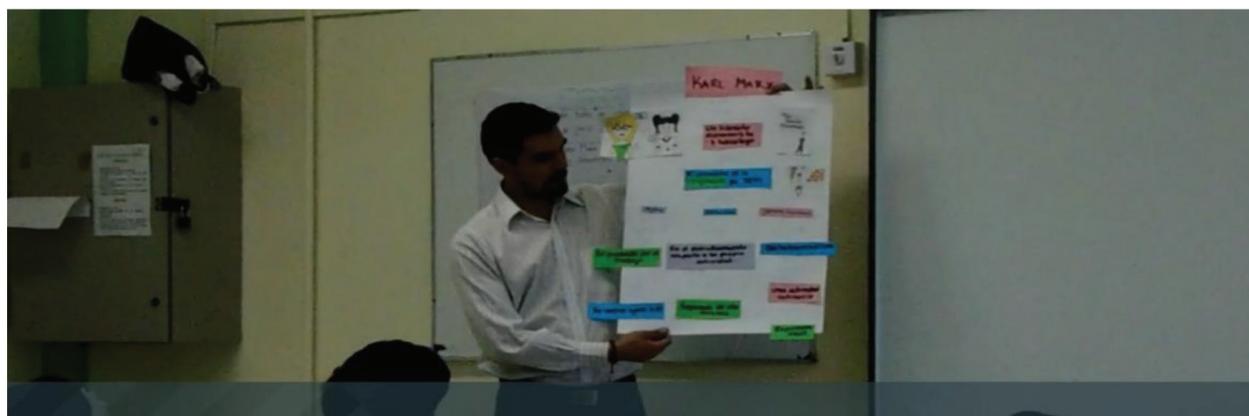
### Ilustración 18

Maestro Benjamín Azael. Docente del plantel Tesistán



### Ilustración 19

Maestro Benjamín Azael. Docente del plantel Tesistán



**Ilustración 20**

Maestro Benjamín Azael y alumnas del grupo de 6° en la clase de Filosofía



**Ilustración 21**

Maestro Benjamín Azael y alumnos del grupo de 6° en la clase de Filosofía



**Ilustración 22**

Maestro Benjamín Azael y alumnos del grupo de 6° exponiendo su trabajo



preventivo y correctivo que garantice el funcionamiento del 90% de las instalaciones para beneficio de la comunidad escolar (Ed).

Así también las metas educativas que se propone el colectivo en el Plan de Mejora:

[...] Reducir el abandono escolar en un 2% en el ciclo actual, respecto al ciclo anterior. Aumentar en dos puntos porcentuales el nivel de excelente, en habilidad lectora y matemática en la prueba Planea. Lograr que el 80% de docentes acrediten el Profordems y el 70% de docentes el Certidems. Lograr que el 50% de alumnos egresados de la generación 2015-2018 se titulen (Ed).

*Criterios de mejora.* El profesorado es el elemento central ya que, para que un centro cambie, tienen que cambiar los profesores (Murillo, 2004). Otro aspecto que considera Murillo es que los centros educativos que tengan una cultura favorable hacia los procesos de mejora continuarán sus esfuerzos con más facilidad que los que no quieren cambiar. En el caso del plantel, refiere la directora que el uso de la autonomía en la escuela se realiza “[...] por medio de las academias generacionales y con apoyo de la comunidad escolar” (Ed).

Ella describe el liderazgo que ejerce en la escuela, firme con vocación de servicio y amor. “[...] Es un liderazgo firme con vocación de servicio y amor a la docencia que cree en la juventud y la guía para culminar sus estudios y fortalecer su pertenencia al CECYTE Jalisco” (Ed).

Conforme a la presión interna que se da de manera natural en el proceso de cambio por el contexto del plantel, la maestra Laura da un ejemplo de la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones respecto a la mejora. Ella refiere que involucra a la comunidad educativa en todo el proceso:

[...] Todo el tiempo se involucra a la comunidad escolar en el avance y las mejoras de la institución; por ejemplo, si se generó un recurso para alguna mejora de las instalaciones del plantel, se les comunica y pide opinión a los alumnos y el personal para aplicar el recurso; si vamos a mejorar un indicador académico, por medio del colectivo docente se deciden las estrategias que vamos a implementar; si se va a mejorar un área admi-

nistrativa del plantel, se les dice la meta y se escucha las propuestas de los integrantes de ese departamento para el logro de la misma (Ed).

Ella menciona algunas iniciativas que ha puesto en marcha para el proceso de mejora:

[...] Algunas iniciativas son:

- Trabajar con el equipo Tesisán por un mismo fin, quitar la barrera entre administrativos y docentes logrando que todos seamos parte del mismo equipo trabajando colaborativamente por metas establecidas, siempre buscando el bienestar de los alumnos y el crecimiento de nuestra institución.
- Proyecto de titulación masiva, logrando que nuestros jóvenes alcancen no sólo la terminación de sus estudios sino también la titulación de técnicos por medio de una memoria de titulación que explica cómo elaboraron su prototipo o producto en el cual aplican los conocimientos adquiridos durante su estancia en el bachillerato.
- Ejecución inmediata de las propuestas o proyectos que los docentes desde cada asignatura proponen para el logro de los aprendizajes de nuestros jóvenes.
- Mejora de las instalaciones para que el docente tenga de forma inmediata las herramientas físicas o tecnológicas para desarrollar su clase sin contratiempos.
- Organizar y ejecutar mantenimiento preventivo y correctivo constante para el uso adecuado de las instalaciones en beneficio de la comunidad escolar.
- Apoyar a los jóvenes que tienen la iniciativa de participar en concursos académicos o culturales, fortaleciendo sus habilidades y generando en ellos la seguridad de que todo es posible con esfuerzo y dedicación (Ed).

El proceso de mejora lo planifican en el inicio del ciclo escolar, conforme a los requerimientos del Padrón de Buena Calidad del Sistema de Educación Media Superior:

[...] El documento integra los diferentes programas que el equipo de trabajo del plantel ha propuesto, contando con la participación de todos los actores de la comunidad educativa [...], con la finalidad de fortalecer el trabajo cotidiano realizado para ofrecer un

servicio educativo de la mejor calidad, basado en los lineamientos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y con el compromiso de permanecer dentro del Padrón de Buena Calidad [PBC-SINEMS], con todo lo que ello implica, es decir, el asumir los compromisos establecidos por el mismo, como parte de un proceso que no culminará al ir transitando y obteniendo los diferentes niveles, sino como un sistema de trabajo permanente (Ed).

Otros factores que influyen en el proceso de mejora son la colaboración con algunas instituciones:

[...] Por medio del Comité de Vinculación se trabaja con la UTJ [Universidad Tecnológica de Jalisco] y el CETI [Centro de Enseñanza Técnica Industrial]. Con esas instituciones se programan visitas, nos ofrecen sus instalaciones para hacer alguna práctica cuando no contamos con el equipo necesario y nos ofrecen prestadores de servicio para fortalecer nuestro equipo de trabajo (Ed).

La maestra Laura señala que aprendió de las experiencias de mejora en el plantel que lo más importante es la actitud, una actitud de servicio y vocación:

[...] Que siempre es posible mejorar y que de cada experiencia se aprende, que no soy nada sin un equipo de trabajo comprometido y que en conjunto se avanza más rápido, que cada persona es un engrane necesario en el avance de la educación, por lo tanto todos somos importantes pero ninguno somos imprescindibles y lo más importante: que actitud “mata currículum”, podrás tener todos los títulos del mundo pero si tu actitud es negativa o arrogante no avanzas, es importante una actitud de servicio y una gran vocación para generar una comunidad de aprendizaje efectiva (Ed).

Una visión compartida en los procesos de mejora la vivieron al abatir la deserción, ya que de un 23.66% que tenían en el ciclo escolar 2015-2016, lo disminuyeron al 1.12%, logrado gracias al trabajo en equipo:

[...] Sí, una visión compartida en nuestra comunidad escolar fue abatir el índice de deserción y actualmente se ha logrado bajar, teníamos una deserción del 23.66% en el ciclo escolar 2015-2016 y en el semestre

febrero-julio 2017 disminuyó al 1.12%. Me queda claro que es fruto de la aportación de cada integrante de nuestra comunidad de aprendizaje, esto sólo se logra en equipo con una visión generalizada y una meta fija donde todos aportamos para su logro (Ed).

Una organización que aprende, para Peter Senge (1990) es “la organización en que la persona no puede dejar de aprender porque el aprendizaje es parte del tejido cotidiano”; asimismo, expresa que es “un grupo de personas que continuamente refuerzan su capacidad de crear lo que ellos quieren crear”. Marquardt (1996) plantea que “una organización que aprende es aquella que aprende colectivamente y se transforma continuamente para recoger, gestionar y utilizar mejor el conocimiento para el éxito de la empresa”. La maestra Laura considera que se encuentran en proceso para lograr convertirse en una organización que aprende:

[...] Creo que nos encontramos en el proceso para ser una organización que aprende, ya que se requiere la participación y disposición de toda la comunidad escolar, que el 100% del personal y los alumnos estén comprometidos con su autoaprendizaje y colaboren para generar un ambiente de aprendizaje todo el tiempo, teniendo aportaciones constantes (Ed).

La maestra Laura se siente comprometida de manera personal en los procesos de mejora en un cien por ciento:

[...] Mi compromiso en los procesos de mejora es total, me gusta dar mi cien por ciento en las actividades que desarrollo, ser activa, involucrarme en todos los procesos y áreas, colaborar y escuchar a mis compañeros, apoyar en lo que esté en mis manos y ejecutar de manera inmediata, dar soluciones no problemas, siempre con disposición de sumar. Mi lema es “hágalo hoy porque mañana habrá más cosas nuevas que hacer” y todo merece ser atendido con actitud de servicio (Ed).

Según Murillo (2004) es imprescindible la existencia de un claro liderazgo de una o varias personas para que los esfuerzos lleguen a buen fin. La maestra Laura refiere que colabora con un equipo “punta de lanza” que lidera y promueve los procesos de mejora:

[...] Sí, tengo diferentes áreas y en cada área un líder especialista en ella que me apoya a liderar su departamento o academia, lo que hace un trabajo colaborativo y un equipo que complementa sus conocimientos, logrando ser efectivos en la solución de situaciones y problemas (Ed).

Una de las ventajas del plantel es que la movilidad del profesorado es casi nula y considera que existe estabilidad laboral que permite el éxito en los procesos de mejora:

[...] En nuestro plantel la movilidad del profesorado es casi nula, sólo se da si el docente lo necesita por algún motivo personal o familiar; existe la estabilidad laboral que permite el logro en los procesos de mejora, somos un equipo de trabajo consolidado y generalmente las personas que se integran se suman a nuestra visión y aportan para el logro de las metas de nuestra institución (Ed).

Sin embargo, no todo el personal cuenta con el tiempo para dedicarse a las actividades especificadas en la mejora, tienen que buscar el extra:

[...] No todo el personal, muchas veces se tienen que buscar tiempos extras que se compensan al trabajador haciendo diversos acuerdos, pero eso es lo hermoso de este equipo de trabajo, el tener la apertura para escuchar los proyectos, ejecutar y negociar cómo ayudarnos unos a otros (Ed).

*Procesos de mejora.* Se percibe que el plantel es dinámico, consideran la mejora como un proceso continuo. El proceso de mejora da inicio con una fase de valoración interna en la que el mismo personal opina de la necesidad, lo que detona la mejora:

[...] Cuando se observa un estancamiento en el avance del plantel eso genera la necesidad en muchos compañeros de opinar que es necesario un cambio y se ejecuta con la oportunidad que nos dan a los docentes de liderar un plantel en el cual nos sentimos parte de él, por lo cual nos comprometemos a dar nuestro mejor esfuerzo como directivos (Ed).

Por otro lado, la valoración externa se realiza por medio del PBC-SINEMS, así como de la Direc-

ción General del CECYTEJ; sin embargo, se hace el hincapié de la autoevaluación:

[...] Nuestro plantel es evaluado por medio del Padrón de Buena Calidad en el que estamos en el nivel 03 desde 2013; también nos evalúan cuando hacen auditorías de las diferentes direcciones de oficinas centrales y por medio de los indicadores que generamos en las diversas pruebas internas y externas. Cabe señalar que yo realizo continuamente autoevaluaciones de mi práctica directiva y trabajo con las diferentes áreas del plantel, retroalimentando y poniendo metas para una mejora continua (Ed).

La propiedad de la mejora, compromiso y motivación son capaces de influir o definir el núcleo de mejora o compromiso; la propiedad está relacionada con la motivación y el compromiso personal. La maestra Laura refiere que es importante la mejora, por estar mejor, por el tiempo que pasan en la escuela:

[...] Creo que cualquier institución que se queda en su zona de confort o deja de avanzar cae, se destruye; el mantener activa una institución genera cambios generalmente positivos que te llevan a mejoras constantes, es importante una mejora porque todos dentro de la comunidad merecemos estar mejor, asistir motivados y disfrutar lo que hacemos, ya que en las instituciones pasamos muchas veces más tiempo que en nuestro hogar, lo que las convierte en nuestra segunda casa (Ed).

El proceso de mejora es cíclico en el plantel, pues cada ciclo escolar inicia con el diagnóstico y culmina con un diagnóstico sobre los problemas que deben resolverse y que se establece en el plan de mejora continua del plantel. Los objetivos del proceso de mejora los realizan conforme al rendimiento de los estudiantes y las características de los docentes. La maestra refiere que priorizan en seis categorías que involucra el plan de mejora:

[...] partiendo del diagnóstico, continuando con la priorización de las seis categorías que involucra el plan de mejora, continuando con el establecimiento de metas, líneas de acción, actividades, responsables de las mismas, tiempo de ejecución, evidencias, recursos necesarios y participantes y control de revisiones (Ed).

El logro educativo de los estudiantes, características del grupo de profesores y las características institucionales cumplen un papel muy destacado:

“[...] Cumplen un papel muy destacado en virtud de que estos elementos constituyen la base sobre la que opera la mejora continua” (Ed).

La fase de planeación de actividades lleva una secuencia por prioridades:

[...] Se inicia con la prioridad de los indicadores académicos, la concreción de la RIEMS en el plantel, directivos y planta docente, los servicios escolares, las instalaciones y el equipamiento y finalmente con los programas de mejora y desarrollo (Ed).

La planeación de actividades incluye el tiempo para cada una, se establecen estrategias y se toman en cuenta contactos externos:

[...] Siempre, para estar en condiciones de monitorear el grado de avance (Ed).

[...] Sí se establecen estrategias y todos los actores involucrados (Ed).

El reparto de tareas y responsabilidades y autoridad de todos los miembros es claro:

“[...] En la parte de la descripción de actividades y en el apartado de organización, se definen las tareas y los responsables de éstas, así como las autoridades involucradas” (Ed).

Los reconocimientos a las personas implicadas son otorgados, se determina la función e influencia de la comunidad educativa:

“[...] Los reconocimientos son otorgados de forma permanente y se aprovechan los eventos cívicos para la entrega de éstos y se hace mención del involucramiento de la comunidad educativa” (Ed).

Los resultados se comunican por medio de las redes sociales y en reuniones de academia y padres de familia:

“[...] dándolos a conocer por redes sociales, en reuniones de trabajo colegiado con los docentes, en reuniones con padres de familia, reuniones del Comité de Vinculación y con el personal administrativo” (Ed).

La fase de ejecución es la continuación de la planificación, la colaboración es fundamental; en el caso del plantel, la maestra refiere que se

puede regresar a la planificación para ajustarla: “[...] ya que se presentan situaciones diversas que motivan realizar replanteamientos de metas iniciales para ajustarlas al nuevo contexto” (Ed).

En la fase central se considera la colaboración de los docentes como fundamental, mediante la interacción con los estudiantes: “[...] Sí se considera fundamental, ya que son ellos quienes en su interacción cotidiana con los estudiantes materializan las propuestas de política educativa relacionadas con el nuevo modelo educativo (Ed).

El seguimiento del avance se incluye como parte de la metodología de trabajo institucional: “[...] es parte de la metodología del trabajo institucional” (Ed).

En la fase de evaluación y reflexión se da pie para otro ciclo de mejora:

“[...] Definitivamente, puesto que se parte de los hallazgos producto de la evaluación para determinar las nuevas metas, mismas que en todo momento deberán de tener la característica de ser alcanzables (Ed).

### *Resultados de la mejora*

Murillo (2004) refiere que lo ideal es que los resultados de mejora se centren en un conjunto claro de objetivos que deberían alcanzarse en un periodo concreto. La maestra Laura menciona algunas evidencias del logro del objetivo propuesto en un tiempo concreto:

[...] Las evidencias son de una naturaleza muy diversa, pudiendo mencionar los documentos de estadística de inicio y fin de curso, las minutas de academia, los convenios firmados con empresas y autoridades gubernamentales, los formatos de evaluación, las bitácoras, etcétera (Ed).

Los objetivos más relevantes responden al criterio de eficacia, a incrementar el desarrollo integral de los alumnos, así lo considera la maestra Laura:

[...] permanentemente se trabaja con el enfoque integral del desarrollo de los alumnos, involucrando las habilidades socioemocionales y además teniendo en cuenta el desarrollo de sus competencias genéricas, disciplinares y profesionales (Ed).

Para lograr los objetivos se realizan cortes cada semestre para verificar los avances en el periodo intermedio: “[...] La vigencia del plan de mejora continua es anual, sin embargo, como nuestros periodos son semestrales, establecemos cortes de cada seis meses con el propósito de verificar avances en el periodo intermedio” (Ed).

Los objetivos de calidad se dirigen a cambios en la organización del centro educativo, esto se enfoca en la certificación que el plantel tiene con ISO 9001-2008:

[...] Los objetivos de calidad se enlistan:

1. Fortalecer las capacidades institucionales de nuestro personal docente, directivo y administrativo mediante una oferta adecuada de opciones de capacitación, superación y desarrollo profesional.
2. Promover la simplificación, automatización e innovación de los procesos y trámites de nuestros servicios a través de las herramientas que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación.
3. Lograr la certificación y recertificación de nuestros planteles en la norma ISO 9001-2008, así como el ingreso, permanencia y promoción en el PBC-SINEMS (Ed).

Los objetivos se toman en cuenta de la siguiente manera:

- La mejora docente, por medio de cursos de capacitación tanto disciplinares como de habilidades didácticas con trabajo colegiado, estatal y local con procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
- Los recursos didácticos, se hace uso eficiente de talleres y laboratorios para las prácticas correspondientes, realizando visitas industriales e incorporando el uso de las TIC en el aula, entre otros.
- El clima en el aula, con un adecuado liderazgo del tutor grupal haciendo sinergia con el resto de los profesores del grupo y la puesta en práctica del programa Construye T.
- El involucramiento de las familias se realiza mediante la convocatoria que se les hace a diferentes eventos que realiza el plantel, como reuniones para entrega de calificaciones, semanas de la salud y festejos diversos (Ed).

Respecto al planteamiento para mejorar el proceso de aprendizaje del alumno, lo maneja como lo más importante, en el ingreso y egreso del alumno:

[...] Se plantea como la parte más importante, dado que el diferencial de aprendizaje de cómo llegan de la secundaria y de cómo egresan hacia la universidad o al sector productivo es lo que le da la razón y el sentido a lo que se realiza todos los días en favor de los jóvenes, para que su aprendizaje les marque la diferencia en su vida futura y efectivamente se contribuya a proporcionarles una educación de la mejor calidad posible (Ed).

### *Crterios de eficacia*

La maestra Laura describe un liderazgo exitoso en los docentes de la escuela:

[...] El liderazgo exitoso de un docente se da cuando es capaz de tener el apoyo de la mayoría de sus compañeros en las actividades que propone, las cuales siempre reflejan un avance en cualquier área personal, profesional, grupal, académica o institucional. Es una persona activa, propositiva, tolerante, respetuosa que tiene la habilidad de escuchar y conciliar siempre buscando el bien para una mayoría (Ed).

El consenso y cohesión entre docentes del plantel lo considera bueno, refiere la amistad como resultado de esto:

[...] Es bueno se puede decir que el 90% del equipo docente son compañeros que se apoyan y colaboran por el bienestar de los alumnos y el crecimiento de la institución. Muchos de los docentes se han convertido en verdaderos amigos de esos que te extienden la mano y te protegen personas que no dejan al otro sin un apoyo en cualquier momento, compartiendo sus tristezas y alegrías, eso hace a este equipo muy especial, creo que eso se ha logrado por la convivencia, apertura y porque cada uno de ellos son excelentes seres humanos (Ed).

La directora conoce el currículo vigente, ya que cuenta con una experiencia de más de 16 años:

[...] Anteriormente realizó funciones docentes durante 16 años, impartiendo las materias de Química y Producción Industrial de Alimentos. Además, conoce el currí-

culo del bachillerato y de las carreras que oferta el plantel, como parte de sus competencias directivas (ER1).

Diseña la organización y el desarrollo de situaciones de aprendizaje, con su equipo de trabajo realiza reuniones de trabajo colegiado: “[...] existen evidencias, minutas de juntas de carácter académico con docentes y minutas de academias locales” (ER1).

Diversifica estrategias didácticas. La directora utiliza diferentes estrategias según los canales de aprendizaje de sus alumnos; como parte de su experiencia docente, la directora instruye, asesora y apoya al personal académico del plantel Tesistán para la implementación de estrategias de aprendizaje para el alumnado.

“[...] toma en cuenta las características de su personal a cargo para dirigirse a ellos, procura comunicarse de forma clara, tomando en cuenta su personalidad, temas a tratar y por resolver” (ER1).

Algunas estrategias que utiliza que la definen como exitosa:

“[...] La directora acude constantemente a las aulas para dialogar con los estudiantes, motivándolos a estudiar, leer, aprender y realizar actividades extracurriculares según sus aficiones y habilidades” (ER1).

Utiliza la evaluación del proceso educativo con fines de mejora, usa la evaluación en su práctica:

[...] constantemente se autoevalúa, evalúa y apoya la evaluación de su equipo de trabajo académico y administrativo, con parámetros diversos como el sistema de gestión de calidad, el Padrón de Calidad del Sistema de Educación Media Superior [antes SNB o Padrón de Buena Calidad al que pertenece el plantel Tesistán, en el nivel III], Servicio Profesional Docente, entre otros de carácter interno (ER1).

Crea ambientes favorables para el aprendizaje en el aula y la escuela. Percibe el ambiente en su trabajo de manera activa:

[...] La directora propicia y participa activamente en la creación de ambientes favorables para el aprendizaje del alumnado, convocando periódicamente a juntas de padres y madres de familia, para que se involucren con la vida estudiantil de sus hijos e hijas. También organi-

za juntas, sesiones de trabajo y reuniones con docentes y administrativos, para trabajar en torno a objetivos que beneficien a los jóvenes (ER1).

Utiliza la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional, reflexiona acerca de su práctica profesional:

[...] Constantemente habla acerca de sus experiencias, conocimientos y habilidades adquiridas como docente que ahora le son útiles para sus labores como directiva, al conocer de cerca los retos de carácter educativo que se suscitan en las aulas (ER1).

Tiene comunicación eficaz con sus colegas alumnos y sus familias. La comunicación que tiene con sus colegas, sus alumnos y familias es constante:

“[...] Procura estar en comunicación constante con su comunidad educativa, mostrando apertura al diálogo, a la construcción de acuerdos y a la resolución de problemas” (ER1).

Respecto a la formación profesional, tiene disposición al estudio y al aprendizaje profesional para la mejora de la práctica, prueba de ello es que está en constante actualización:

[...] Realizó el Diplomado Internacional para Líderes Educativos Transformadores, Tecnológico de Monterrey Campus Guadalajara (ER1).

[...] Está registrada en la Estrategia Nacional de Formación Continua de la Cosdac (ER02).

Cuenta con formación adicional de los perfiles y parámetros que le requiere su modalidad de servicio, ya que tiene una Maestría en Educación:

“[...] Sólo se requiere licenciatura para el cargo de directora, claro, además de pasar los exámenes, realizó una Maestría en Educación” (ER02).

Ejerce la función directiva en apego a los fundamentos legales, los principios filosóficos y las finalidades de la educación pública mexicana. La directora ejerce apego a la normalidad mínima en su escuela:

[...] De acuerdo con el calendario escolar, todos los días las clases inician en el horario convenido, en ambos turnos, con los docentes programados en la plantilla. Se incentiva al alumnado a que se incorpore a sus clases a

la hora convenida y a que realice las actividades programadas, empleando sus materiales, equipo y mobiliario de forma responsable, cuidadosa y comprometida. La directora apoya a los docentes en la aplicación de estrategias encaminadas a mejorar las habilidades de los estudiantes en Comunicación y Matemáticas, desde el inicio del bachillerato hasta su egreso (ER1).

Demuestra eficacia al tener disposición, es disciplinada, fomenta el compañerismo. Es común dedicar mayor tiempo del establecido al desempeño de su trabajo, así como la participación en actividades extraclase. Cuando se le ha requerido alguna actividad extra o fuera de su horario, su respuesta es positiva:

“[...] Siempre muestra disposición, participando activamente en la resolución de asuntos relacionados con su comunidad educativa, sin importar el día o la hora” (ER1).

Tiene claros los objetivos y adapta el currículo para llegar a cumplirlos:

“[...] La directora sí se adapta al currículo, realizando los ajustes necesarios para el cumplimiento de los objetivos de forma clara y certera” (ER1).

La directora es líder, tiene visión y metas compartidas y consensuadas acerca de lo que se quiere alcanzar. Colabora, está comprometida, participa en la gestión y en la toma de decisiones, en la creación de un ambiente favorable de trabajo: “[...] ejerciendo un liderazgo activo en las actividades que se realizan en el plantel, tanto internas como externas. Es capaz de tomar en cuenta, de manera respetuosa, las opiniones de su equipo de trabajo” (ER1).

Fija los objetivos que se quieren alcanzar:

[...] A nivel general, de acuerdo con los planes y programas establecidos por el director general del CECYTE Jalisco, así como por las autoridades locales, estatales y federales. A nivel interno, diseña y ejecuta el Plan de Mejora de su plantel, que establece los objetivos de trabajo en los que se involucra toda la comunidad educativa (ER1).

Respecto a la pregunta: ¿qué características cree usted que debe tener un directivo para ser exitoso? Que se le realizó al recomendante, respondió lo siguiente: “[...] Trabajar con responsabilidad y compromiso, vivir acorde a nuestros valores, res-

petar a las personas con las que trabajas y que son parte del equipo de trabajo” (ER1).

Las actividades que demuestran que la directora ha realizado su función con éxito:

[...] Se ha registrado mejora en indicadores académicos, varios estudiantes han participado y obtenido primeros lugares en eventos de carácter científico y tecnológico, el plantel ha organizado eventos para promover el emprendimiento, la ciencia, el arte y la cultura (ER1).

Destaca la implementación de la Semana de Titulación en 2017, titulándose 257 egresados mediante 82 proyectos que vinculan “Emprendimiento” con otras asignaturas.

Los indicadores visibles son los siguientes: “[...] Ha mejorado el índice de deserción; en el ciclo escolar 2017-2018 ha mejorado significativamente, de tener un 23.66% en el ciclo escolar 2015-2016, en el semestre de febrero-julio 2017 disminuyó al 1.12%” (ER02).

Características personales de la directiva exitosa:

[...] Es una persona perseverante, tenaz, comprometida, responsable, inteligente, proactiva, interesada en su preparación profesional, empática, enérgica, atenta (ER1).

[...] Es una persona jovial, alegre, dispuesta, perseverante, inteligente, sensible, empática, cuando se necesita es estricta, preparada, organizada (ER02).

En los momentos que se ha requerido que la directiva realice un esfuerzo extra, ella los asume de manera positiva: “[...] Cuando se le requiere organice eventos en su plantel, coordine la asistencia de alumnado a ferias de ciencia y tecnología, integre información de manera perentoria, colabore en tareas fuera del plantel” (ER1).

Así también se ha mostrado con disposición:

[...] Con sólo dos días de anticipación se le solicita que organice un evento cultural para 300 asistentes, mismo que se lleva a cabo satisfactoriamente. Se le pide que el plantel albergue cursos de capacitación para el personal del CECYTE Jalisco a nivel estatal, mismos que se desarrollan en tiempo y forma. Se le invita a integrar equipos de alumnos para que se inscriban en eventos y

proyectos científicos y tecnológicos, aceptando de forma entusiasta y activa (ER1).

Algunas actividades que se han llevado en el plantel Tesistán (Anexo 2) por parte de la directora y su equipo de trabajo para mejorar los indicadores educativos son las siguientes:

*Semana de titulación.* En 2017 se implementó la Semana de Titulación como programa pionero, titulándose 257 egresados mediante 82 proyectos. Dicha modalidad vincula la materia de Emprendimiento con otras asignaturas, incluyendo las de carrera, como eje para el plan transversal del proyecto de titulación. Además, los alumnos aprovechan mil 500 horas de taller de carrera. Diez de los proyectos presentados fueron invitados a dirigirlos a una incubadora de empresas en la Universidad Tecnológica de Jalisco, donde los orientarán y capacitarán en materia administrativa, contabilidad y financiera a través de Jóvenes Emprendedores.

*Olimpiada de matemáticas.* Es un evento propuesto por los docentes de la Academia Estatal de Matemáticas, que se ha llevado a cabo en tres ocasiones. La primera en conmemoración del XV Aniversario del Colegio. El propósito del evento es promover el desarrollo de habilidades matemáticas y el trabajo colaborativo, así como fortalecer lazos de amistad entre el alumnado. El plantel Tesistán ha destacado en las Olimpiadas de Matemáticas, obteniendo el tercer lugar en el año 2011.

*Idioma inglés.* El plantel Tesistán ha destacado en el concurso de deletreo en inglés, o The Spelling Bee Contest, en sus tres categorías: básico, intermedio y avanzado, con eliminatorias locales y estatales, así como en el Concurso de Oratoria en inglés que surge con el objetivo de promover las cualidades académicas en la formación integral del estudiante. Los docentes del plantel egresaron exitosamente del Diplomado de Formación en Competencias Docentes en la Enseñanza de Inglés para Profesores.

*Certificaciones.* La salud es un tema prioritario en el CECYTEJ Tesistán, motivo por el cual inició el proceso de certificación como Escuela Saludable y Segura, realizándose acciones en beneficio de la promoción de la salud y hábitos alimenticios saludables, la salud emocional, la prevención de enfermedades, prevención de em-

barazo, detecciones de cáncer cérvico-uterino, VIH, diabetes, problemas visuales y dentales, etc. Esta certificación fue otorgada por la Secretaría de Salud del estado de Jalisco el 24 de noviembre de 2013. El plantel Tesistán es el segundo en la entidad en obtener dicha certificación y el primero en el país. Actualmente se trabaja en el programa de Escuela Activa y Sana. Espacio 100% Libre del Humo del Tabaco.

*Primera Expo Regional Universitaria “Construyendo Mi Futuro”.* El plantel Tesistán fue el anfitrión y organizador de la Expo Regional Universitaria 2014, recibiendo a docentes y alumnos de los planteles de Santa Margarita, El Arenal y Nextipac. Participaron 50 alumnos y personal de la Universidad de Guadalajara, Centro de Enseñanza Técnica Industrial, Instituto Tecnológico Superior de Zapopan, Universidad Cuauhtémoc Campus Guadalajara, Universidad del Valle de Atemajac, Instituto de Formación para el Trabajo del estado de Jalisco, Instituto Anahuacalli, Universidad Tecnológica de Jalisco, Municipio de Zapopan, y la Secretaría de Desarrollo Social. Entre las actividades realizadas destacaron conferencias, talleres y módulos de información.

*Plan Lector.* A través de una colección de libros seleccionados para los jóvenes de educación media superior, se acerca a los jóvenes a la lectura. Sus inicios son con una antología de cuentos, hasta finalizar con obras completas vinculadas con actividades de desarrollo académico dentro de las asignaturas de Lectura, Expresión Oral y Escrita.

*Talleres de Lectura.* En continuidad al desarrollo de las habilidades de escritura y lectura adicionales al plan de estudios, la Academia Estatal de Lectura ha diseñado y llevado a cabo durante los semestres de tercero, cuarto y quinto semestre un programa especial.

*Concurso de cuento breve “Elena Garro” y Concurso de poesía “Ernesto Flores”.* Tiene como finalidad desarrollar en los jóvenes el entusiasmo por la lectura y escritura e integrar una compilación en dos libros editados por el Colegio; el plantel Tesistán fue representante del CECYTE Jalisco, obtuvo el primer lugar en el año 2016.

*Torneo estatal de debate Mar Adentro.* Con el objetivo de mejorar las habilidades argumentativas del alumnado, se integró el equipo de debate, que ha tenido una participación constante,

obteniendo en cada torneo estatal un avance hacia las etapas eliminatorias. En 2017 obtuvo el 4º lugar de 41 escuelas a nivel estatal. En 2017 a nivel nacional obtuvo el 5º lugar.

*Enriquecimiento del programa de lectura.* Con el propósito de elevar los indicadores de comprensión lectora que colocan al CECYTEJ en los primeros sitios en Jalisco y en México en la Prueba de Evaluación de Logro Académico en Centros Educativos, se desarrollan estrategias técnico-pedagógicas como la inserción de reactivos de comprensión lectora en la plataforma virtual IXAYA, así como actividades de creación, elaboración de evaluaciones diagnósticas de trayectoria y de seguimiento. Asimismo, en los trabajos realizados por la Academia Estatal de Lectura se ampliaron los materiales educativos para enriquecer las actividades áulicas, además de cuadernos de trabajo, materiales relacionados con el manejo de las tecnologías de la comunicación e información, combinadas con la lectura de textos literarios, creación de radio-cuentos, videos y cine. Anualmente se adquiere material bibliográfico para robustecer las bibliotecas escolares y brindar alternativas a los jóvenes lectores. El plantel cuenta con una biblioteca con más de tres mil volúmenes.

*Vinculación con la comunidad.* El plantel Tesistán fortalece sus lazos con la sociedad mediante actividades y acciones de vinculación en beneficio de los estudiantes, robusteciendo y apoyando su formación. Se han concretado convenios con instituciones públicas y empresas del municipio de Zapopan, buscando espacios para prácticas profesionales y servicio social. Destacan organismos como el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, el Colegio de Ingenieros del Estado de Jalisco, la Asociación de Parques Industriales Estado de Jalisco, la Cámara de la Industria Alimenticia de Jalisco, la empresa trasnacional Electronic Manufacturing & Engineering Electronics, Jabil y los Scouts de la Provincia de Jalisco. Dicha vinculación fortalece la presencia del CECYTEJ en los sectores educativo, industrial y social. Entre los eventos con mayor proyección para la población en general destacan Expo Mecatrónica 2011, con Alemania como país invitado, así como Expo Ciencia y Tecnología 2012, en honor a Japón.

*Modelo mexicano de formación dual.* Por invitación de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), el 10 de octubre de 2013 el CECYTEJ se incorporó al Programa Piloto del Modelo Mexicano de Formación Dual (MMFD). Los alumnos de tercer semestre de la carrera de Mecatrónica del plantel Tesistán, Jesús Salvador Alatorre, Jasen Núñez Clara y Luis Alonso Coronado se incorporaron el lunes 10 de febrero de 2014 a la empresa NAOSA Automotriz, donde se desempeñaron exitosamente, egresando en 2015.

Los educandos se formaron en una de las empresas de mecánica automotriz más importantes y del Occidente de México, NAOSA, que maneja marcas como BMW y Chrysler. Recibieron una beca del Gobierno federal, así como capacitación especializada y certificaciones nacionales e internacionales. Los tres recibieron ofertas de trabajo en NAOSA.

*Logros en ciencia y tecnología.* Un equipo del plantel ganó el Concurso Estatal de Creatividad Tecnológica 2016 en la Categoría Didáctica, con el proyecto de un brazo robótico didáctico y multiplicador para que los alumnos de las carreras de Electrónica, Mecatrónica y carreras afines, que cursan del cuarto semestre en adelante realicen prácticas de programación de PLC y de microcontroladores, para elevar los índices de aprovechamiento de los módulos de carrera.

*Olimpiada Estatal de Informática.* En 2017 un alumno del plantel Tesistán llegó a la final de la Olimpiada Estatal de Informática-Jalisco, Omijal, verificada el mes de mayo en el Centro de Desarrollo Integral Arboledas. Jaime Isaac Navarro González, alumno del segundo semestre de la carrera de Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo del plantel Tesistán del CECYTE Jalisco, fue uno de los 12 jóvenes preseleccionados en la categoría bachillerato. El objetivo de la Olimpiada es encontrar a los mejores programadores jóvenes del país para integrar la selección mexicana en la Olimpiada Internacional de Informática.

*Código Ciencia.* El equipo “Sight, tecnología incluyente” obtuvo el tercer lugar en la feria Código Ciencia organizada por la Sociedad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología, verificada en el Centro de Enseñanza Técnica Industrial Unidad Colomos. Su proyecto consistía en el desarrollo de soluciones tecnológicas diseñadas

para personas que viven con discapacidad visual, como un teclado para computadora adaptado a un costo de 589 pesos, en comparación con los productos extranjeros que se venden hasta en 800 euros.

*Actividades deportivas.* Cuenta con equipos de alumnos seleccionados en las disciplinas de fútbol varonil y femenino, voleibol varonil y femenino, así como básquet-bol varonil. Equipos de atletismo varonil y femenino: 100, 200, 400, 800 metros, mil y tres mil metros, y en lanzamiento de bala han participado en eventos y torneos deportivos organizados en la comunidad, en otras instituciones educativas a nivel local, estatal y nacional. En 2014 participaron en el Evento Deportivo Inter-CECYTEJ Regional de los planteles de la zona metropolitana de Guadalajara celebrado en el Club Villa Primavera de la Universidad de Guadalajara, obteniendo el equipo de voleibol varonil el primer lugar, ganando el boleto para representar al plantel Tesistán en el torneo nacional.

*Algunos reconocimientos que han obtenido en el plantel son los siguientes:* primer lugar del Torneo Regional Metropolitano, primer lugar del Cuadrangular Media Superior del Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco, primer lugar del Torneo del Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco, Voleibol Femenil, Básquetbol Varonil. Participación en la Liga de Basquetbol Río de Janeiro de Fomento Deportivo Guadalajara. Fútbol varonil, participación en Liga Córdica, participación en liga ITEA, participación en torneo ITEA, fútbol femenino, atletismo varonil 100, 200, 400, 800, 1,000 metros, lanzamiento de bala, atletismo femenino 3,000 metros, primer lugar nacional de los CECYTE 2013 y tercer lugar de Torneo Conadems 2014.

### Hallazgos

El papel de la dirección se hace manifiesto en los siguientes aspectos: tener visión, una capacidad de imaginar el futuro del plantel, movilizar al profesorado y lograr su compromiso, planificar el proceso de cambio, facilitar los cambios organizativos y curriculares, evaluar y reforzar a los participantes y gestionar los conflictos que pudieran producirse.

Tiene una especial preocupación por mejorar el rendimiento de los alumnos y favorecer un buen clima en el plantel. La flexibilidad de la organización escolar es un elemento clave para la mejora y eficacia escolar, lo cual demuestra con una actitud siempre positiva y proactiva.

Cada ciclo escolar planea el proceso de mejora, de manera consensuada, flexible y detallada del proceso de cambio; este cambio inicia con un diagnóstico, lleva una secuencia, prioriza actividades con base en los objetivos de mejora, está comprometida con el proceso y motiva a sus docentes, administrativos y directivos del plantel para lograr a cabo los procesos, mismos que se convierten en una cultura institucionalizada que de manera cíclica se realiza. Se guían por acuerdos, no por reglas, fomentan la autorresponsabilidad, gestionan las diferencias y dificultades. Es líder en la comunidad educativa: alumnos y alumnas, docentes, administrativos, directivos, padres de familia e instituciones externas.

### Referencias bibliográficas

- INEE. (2016a). *Evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos*. Documento conceptual y metodológico. México.
- . (2016b). *Política nacional de la evaluación de la educación* (p. 7). IEPSA-Unidad de Normatividad y Política Educativa del INEE. Consultado el 23 de julio del 2016 en <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorpub/p1/e/302/p1e302.pdf>
- Marquardt, M. (1996). *Building the Learning Organization*. McGraw-Hill.
- Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea], núm. 9, abril-junio [Fecha de consulta: 11 de mayo de 2018]. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002104>>
- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Canadá: Granica.
- Tuirán, R. (2016). *Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior*, versión 4.0 del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior, A. C. México.



## Anexo 2. Observaciones y comentarios de seminarios con expertos internacionales

### **Seminario Internacional sobre Prácticas Exitosas**

*Ciudad de Guanajuato, 24 de marzo de 2017.  
Comentarios.*

#### **Doctora Sylvia Irene Schmelkes**

Muchísimas gracias por esta oportunidad de conocer esta interesantísima investigación. Yo quiero comenzar por felicitar a Lya y a todo el equipo, pues me parece que es un ejemplo. Me da mucho gusto que tenga algo que ver en apoyarlo, aunque sé que todavía no les llegan los recursos, pero me da muchísimo gusto que éste sea el tipo de cosas que nosotros estemos apoyando. Un estudio cualitativo a fondo que complementa de una manera ejemplar lo que nos dicen los datos de las observaciones [inaudible] alternativos preferidos los que nos dan esta riqueza. De verdad los felicito, me parece extraordinario un equipo tan amplio, que además es un espacio para formar investigadores, como muchos de ustedes ya lo dijeron.

Para empezar, un comentario inicial es que a mí me encantaría que estos casos que ustedes acaban de presentar no fueran la excepción, sino que fueran la regla de todos aquellos que han llegado a la docencia o dirección, supervisión o ATP por concurso. Ojalá fuera realmente. Entonces se me ocurre que a la mejor unas de las cosas que habría que hacer como consecuencia de estas evaluaciones, es ir a constatar qué tanto son efectivamente la excepción y qué tanto no. Esto lo digo porque, como ustedes saben uno de los aspectos más importantes de la Reforma Educativa, ahora tiene más elementos, pero, en

el inicio del sexenio el asunto era que los funcionarios, los docentes, directivos llegaran por su propio mérito a ocupar tanto los puestos más altos como los puestos de dirección. Se pensaba que esto era absolutamente necesario dado que las prácticas anteriores eran prácticas que no solamente no garantizaban que quienes llegaran fueran personas de calidad, sino que, además, eran prácticas que reproducían situaciones de corrupción que ya todos conocemos.

De alguna manera, la hipótesis detrás es que además de que sea una concepción del servicio funcional docente basada en el mérito, solamente se daba a la gente que llegaba a sus cargos con preparación necesaria para poderlo ejercer. Eso está en función de la evaluación, que de hecho les da, creo que ustedes demuestran que tienen el orgullo de haber llegado por su propio mérito. Eso implica un conflicto de aptitudes diferentes hacia la docencia, dirección, supervisión, que tienen que ver con un impulso hacia la mejora, de centrar su actividad en el aprendizaje de los alumnos, en el mejoramiento de la escuela, si fuera el caso, y una motivación diferente, es decir, estar realmente motivados para ejercer su profesión de manera [inaudible].

Creo que estos casos, que ojalá no sean excepcionales, muestran efectivamente que esto es así y esto me parece muy inspirador, muy esperanzador. Me parece muy importante que tengan estos hallazgos iniciales, y estaremos muy al pendiente de los finales. Pero también me parece fantástico que hayan podido tomar ustedes [inaudible] porque se muestra esta visión amplia de lo que se espera y no solamente de lo específico que cada uno está mostrando. Hay una cuestión de lo completo y entonces se identifican

tanto fortalezas como debilidades, que me parece muy bien.

Desde luego el que se tome el marco comprensivo [inaudible] de mi colega Javier, me parece fantástico, porque también creo que da este aspecto amplio que permite identificar no solamente fortalezas, sino también debilidades de lo que se entiende que se requiere en la mejora escolar. Una cosa muy buena es que ubica la necesidad de políticas adicionales que enseñará con muchísima claridad el tipo de cosas que se tienen que hacer. Pero quizás, sobre todo, lo que más me llamó la atención es la articulación de las políticas que de alguna manera existen, porque hay cosas que se hacen, pero están totalmente deshilvanadas al no estar articuladas y no están aportando al crecimiento profesional, al reconocimiento de un trabajo bien hecho y la posibilidad de visualizar la carrera docente como algo que efectivamente tenga una progresión en función de los resultados exitosos [inaudible]. Eso me parece sumamente valioso porque, sí, efectivamente, falta esta articulación de políticas y qué hacemos.

Ustedes mencionaron la necesidad de pasar a trabajar con Normales; como bien sabemos, ahí no se ha hecho todavía nada, estamos esperando la noticia de por dónde va la reforma y esperaríamos que la reforma vaya articulada en todo lo demás, qué incluye el modelo educativo y esta primera parte de evaluación por mérito de la reforma educativa. También una de las cosas que ustedes señalan es que hay que empezar, ya, a evaluar por reconocimiento para efectivamente reconocer a aquellos que tienen buenos resultados en su gestión, entonces me parece que eso también es importante, está la ley, pero no se ha hecho todavía ninguna de [inaudible] reconocimiento salvo reconocer a los destacados; fuera de eso, no se ha hecho nada.

También ustedes ya empiezan a visualizar los cambios que va a requerir la evaluación docente, ya sea primera, segunda o tercera ocasión que se presenta, eso me parece sumamente importante.

La formación continua de docentes y de directivos también es algo que ustedes señalan, yo creo que es una de las cosas que, aunque están previstas, la reforma ha tenido muchísimas deficiencias y dificultades para arrancar. Hacen notar esta necesidad de formar a los directivos

en cuestiones de gestión escolar, cosa que efectivamente hace falta. No tenemos ninguna escuela para directivos; los directivos llevan la dirección por experiencia previa como docente o la supervisión con experiencia previa como director, pero sin una formación específica. Entonces yo creo que esto sí es absolutamente importante. En el Instituto estamos ya brindando un diplomado para la evaluación de directivos, para la evaluación de la gestión escolar. Pero ese diplomado está suponiendo que estamos formando evaluadores que no pueden evaluar cuando todavía no estamos formando a quienes hacen la gestión escolar, como gestores profesionales. Ahí también hace falta una articulación.

Hay cosas que ver de los aspectos cualitativos de la gestión que también parecen muy interesantes, por ejemplo, lo de [inaudible] emocionales está presente en todos los casos. Son casos estudiados a profundidad, seguidos de cerca por un periodo prolongado, pues las características personales salen a relucir y este asunto de la ética, de la capacidad de comunicarse, de la evaluación requerida que toda esta gente, esto pareció sumamente importante. Y este asunto de las habilidades comunicativas, pues también emergen como una de las características que deben tener las personas que tienen un desempeño exitoso en su escuela.

Bueno, el asunto de la formación de docentes, me parece especialmente importante, el programa de formación de directivos cobra su importancia porque el ingrediente del modelo educativo es que las escuelas sean el centro con autonomía. Efectivamente [inaudible], se van a poder tomar decisiones y se van a poder manejar recursos; entonces, esta formación como gestores es fundamental.

Hasta la fecha, esto de tomar en cuenta trayectoria es algo que ya se ha observado, yo creo que es un problema de la ley; para modificarlo desgraciadamente se necesitaría cambiar la ley. Este asunto de que se puede ser supervisor sin haber pasado por ser director o que se pueden llegar a hacer [inaudible] en dos años. Creo que, en teoría, se puede decir que efectivamente, si tienes que hacer un examen de inglés, una evaluación de ingreso, si tienes las cualidades, no habría razón por la que no debas desempeñarte así. Sin embargo, pues ya en la práctica se ve cla-

ramente [inaudible] que, sí necesitas experiencia como director para ser supervisor, como supervisor para ser jefe de sector y pues eso tendría que ser un asunto que está identificado como un problema, que hay que modificar pronto, espero, en la propia ley, porque efectivamente, sí es muy lamentable.

También hay algunos rasgos que ustedes identifican de estas personas exitosas, de estos casos ejemplares, que me parece importante tomar en cuenta, para ver cómo se pueden mejorar. Incluso las propias evaluaciones, tanto el ingreso como el desempeño que no están siendo consideradas ni están tan explícitamente en los perfiles. Entonces, también creo hay que sacarlos todos, anoté algunos, son muchísimos y hay muchísimos más en sus casos. Por ejemplo, en este asunto del impulso a la mejora, eso no está ahí y es absolutamente fundamental, siempre hay que ver qué se puede mejorar. Hay alguien que mencionó con muchísima claridad la postura ética y la altura ética de estas personas. Pues esto es un rasgo que ustedes identifican, difícil de medir cuando se identifica y es necesario tomarlo en cuenta. Está el asunto de la colaboración y el liderazgo, creo que en todos los casos que escuché [inaudible] nos podremos asombrar que sea así, que tiene que ver esto evidentemente con el manejo del poder. En el caso del ATP fue donde escuché este interés por formar a los demás; que los demás se formen como consecuencia de un proceso de mejora continua, pero me parece que también estará presente en los demás.

Y bueno, de las cosas que me faltaron porque bueno, ésta también es una reacción de primer impulso, no vi en los casos ejemplos de inclusión y bueno eso es uno de los elementos, ustedes saben, la desigualdad la favorecemos no nada más con una política, por supuesto hay [procesos] educativos desiguales en el interior de cada escuela y en el interior de cada aula y vi muy pocas referencias a eso, prácticamente cosas de inclusión educativa. También vi solamente en un caso o puede ser que dos referencias a la capacidad [inaudible] como los directivos [de] conocer el contexto y planear en función del contexto para hacer participar a la comunidad y hacer participar a los padres de familia. Eso también me parece que está como un poquito ausente, me parece interesante profundizar un poquito. Tam-

bién el asunto de la formación continua, o sea, estas personas se siguen formando, seguramente es gente que lee, es gente que discute sobre las funciones de sus prácticas y todas estas cosas, o sea, es una característica fundamental. Yo creo que, sí sale, pero son cosas que hay que resaltar. Una cosa que me hizo falta porque yo me imagino que en estos casos exitosos tienen que tener un mecanismo de evaluación, evaluación interna o monitoreo, entonces en algún caso se mencionó el hecho de que sí había monitoreo, pero quizás sería también interesante poner el foco en qué tanto efectivamente se está haciendo una evaluación que les permita a ellos revisar su propia práctica pero que también permita ayudar al crecimiento de los alumnos; entonces, eso también valdría la pena fortalecer.

Por último, un comentario respecto al ATP. Efectivamente que yo creo que es una grandísima laguna de la Reforma Educativa, porque, aunque esté previsto que el Sistema, el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), es un elemento central en la Reforma Educativa y para ello los ATP son absolutamente fundamentales; todavía no salen los lineamientos, todavía los estamos esperando, y los ATP pues no han tenido, o no ha sido suficientemente atractivo el cargo; entonces pues no hay ATP, ésa es la realidad.

Luego hay otros errores. A mí me parece un error muy fuerte el que haya dos tipos de ATP, el especialista en matemáticas y el especialista en español, porque, ¿qué pasa con los especialistas en crecimiento emocional, convivencia y todo lo demás? Ésos no se cuidan desde la supervisión escolar, no se consideran desde el apoyo técnico y eso me parece definitivamente un error. Entonces también es algo pendiente a la hora de reformar la Ley, si eso es posible.

Por último, yo creo que hay una necesidad muy importante de alimentar el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), para mí es el elemento esencial de la reforma. No es la evaluación, no es el mérito, es cómo se le hace para que efectivamente quienes están ya trabajando en las escuelas tengan un apoyo continuo, la motivación para seguir aprendiendo y para seguir mejorando y cómo hacer eso de manera continua. Entonces, para finalizar, efectivamente quisiera felicitarlos, porque así somos nosotros, nos va a ser sumamente útil cuando tengamos los resulta-

dos finales. Tenemos que difundir esto mucho, es muy importante que todo mundo sepa que existe el docente, directores y supervisores, con estas características, y de esta estatura entonces hay que difundirlo por todos lados. Yo les agradezco nuevamente esta oportunidad, muchas gracias.

### Doctor Javier Murillo Torrecillas

Bueno, para empezar, yo tengo que agradecer este evento. Una de las cosas que a mí me enamoraron de México hace unos cuantos años, es cuando un director general de la Federación me invitó a una reunión con su equipo y me dijo: “Venga, critícanos”. A mí eso me pareció el mayor acto de humildad que se puede tener. Desde entonces ya han pasado muchos años, ha estado presente en mi vida porque, no sé si siempre he sido, o soy tan valiente como para presentar ante otros expertos, a los que valoro, lo que yo hago para que me critiquen; por tanto, esa andada allá me parece excelente, esa muestra de humildad y de querer aprender.

Si hago mi aportación va a ser complementaria a la de mi colega y maestra Sylvia. En ese sentido, me voy a fijar más desde la perspectiva de la investigación, no de la investigación internacional, porque obviamente yo no conozco los [¿entrevistos?] que la reforma supone; pero sí de lo que esto implica.

Para ser una buena investigación de carácter internacional, y eso supone obviamente algunas críticas, porque yo entiendo que no vengo aquí a decir que está todo muy bien, porque para eso están ustedes solos. Yo vengo para decir algunas cosas, si alguna de ellas es interesante pues la recogéis, si nomás digo puras tonterías, pues soy extranjero y digo tonterías. Cuando Lya me envió el proyecto a mí me gustó, me gustó mucho porque me pareció un proyecto original, y no en ese sentido original puesto que aborda las cosas de una forma distinta a lo que lo suelen hacer.

Es más parte de un problema de investigación. Aquí tenemos un problema de investigación, es decir, es una incoherencia, entre la teoría, entre en este caso lo que suponemos, lo que debería hacer y los hechos. Y cuál es esa incoherencia, pues la incoherencia es que se asuma que cualquier persona puede ser exitosa recién llega-

da, ésa es una incoherencia, porque entiendo que sea experto, porque tiene experiencia, claro, por eso tiene unos orígenes, experto que tiene años. Pero de repente nos encontramos con un grupo de personas que nada más llegaron al puesto y ya son exitosas. Eso hay que estudiarlo, ¿qué pasa aquí?, ¿dónde están los años de formación?, no de formación, los años de experiencia. No sirven.

Sino que podemos aprender de esas personas, qué cosa más interesante. Y como ése es el tema, me pareció prudente que se estudiara en forma simultánea profesores, directivos, ATP y supervisores, porque el tema fundamental cuál es: ¿cómo es que profesionales de la educación, sin tener experiencia ya sean exitosos? Excelente, eso sí.

Yo creo que, desde esa perspectiva, lo que me parecía más novedoso es, también, el mayor desafío, es decir, cuando mis alumnos del doctorado me plantean sus temas de tesis, yo les planteo: “tienes que imaginarte cuál es el resultado, cuáles van a ser las conclusiones de tu tesis”. Imagínatelo porque si no te las imaginas ahora sí que, o son muy simplistas, eso es que está, por ejemplo, me dicen: “¿Las TIC mejoran la motivación de los estudiantes?” ¿Cuál sería la respuesta? Pues sí, o sea, no vas a aprender cinco años de tu vida, pero sí, algo es algo. Hay que buscar, hay que profundizar un poco más, y yo cuando me ponía a plantear que Lya y su equipo querían, qué resultados imaginaban, me costaba un poco ver. Pero vamos a aprender el tiempo que van a sacar y lo que me da sensación es que las distintas experiencias os habéis ido alejando del proyecto original.

Dicho de otra manera, habéis estudiado profesionales exitosos, este evento, pero qué diferencia hubiera habido si en lugar de novatos hubieran sido experimentados. Muchas de las cosas que les han dicho no tienen nada que ver con la experiencia, tienen que ver con ser buenos, pero ésa es otra investigación; no confundamos, ser buenos, o ser buenos y novatos. Porque lo que estamos haciendo en la investigación es ser novatos, porque si hacemos una investigación de ser buenos, hay muchas y quizás seguramente no podríamos juntar esos perfiles, esos perfiles tan diferentes. No, no, no, estamos buscando cómo el docente es novato en su nueva función, es bue-

no, y en esa perspectiva es la que yo creo que tienen que ir orientados.

Sobre todo, lo que es la interpretación, y en esa misma línea yo creo que no hay que perder de vista para quién o para qué estamos haciendo esto. ¿Qué pretendemos buscar? ¿Qué pretendemos? ¿Cuáles son las claves que han hecho que estas personas sin tener la experiencia ya sean exitosas? Dejarlos cuando tengan experiencia, van a ser la leche, o no, a lo mejor eso sería otro estudio.

¿Qué pasa con directores exitosos, con profes exitosos que el primer año lo son? Dentro de 20 años, a lo mejor ya no son nada exitosos, porque están quemados por el sistema. Luego, ¿qué tienen esas personas que la elección ha sido tan adecuada que desde el primer momento han sido exitosas? Eso me aporta una idea muy interesante como para que hablen en su momento del sistema de evaluación. Porque luego voy a aprender, aquí lo más importante es que tengo un compromiso, qué se ha hecho de la vocación, no pues a lo mejor hay que poner en esa promoción algo de vocación, porque es esa persona que se está conociendo será exitosa.

A mí me chocan algunas de las conclusiones, de las ideas finales que han sabido, que tienen que ver muy poco con la investigación, porque yo creo que eso desmerece la investigación. Les voy a poner un ejemplo, ahorita no me acuerdo de quién es, pero por supuesto que es un ejemplo para que nadie se sienta afectado. Cuando una de las conclusiones es: “es malo tener dos trabajos”, claro, pero es que ese estudio no tiene nada que ver con eso, es malo tener dos trabajos, y si yo quiero tener evidencia científica, pero ambos tenemos dos trabajos, pues tendré que hacer un diseño completamente distinto.

No. Esto no tiene nada que ver con esas conclusiones, no pueden ser conclusiones de que salgan de la evidencia, ni que salgan como dicen del implicado. Tiene que ser de aquello novedoso o que he encontrado de esas personas nuevas, y, por tanto, no alejar nuestro objetivo, porque cualquier comentario fuera del objetivo desvaloriza nuestra investigación. Es que dice un profesor, y es malo tener dos trabajos, claro, yo lo digo y no tengo dos trabajos, no tiene sentido, igual y tener que pensar mucho cómo encajar tener cuatro figuras diferentes. Pero que el informe sea el

mismo, estamos pensando que las dificultades, que las ventajas, que las facilidades que tiene un director, sea lo mismo que tiene un supervisor. Eso es un punto de partida, eso es una hipótesis complicada de asumir, son las mismas o completamente distintas, si son las mismas estaría bien, pero si voy a tener un informe tendría que haber cosas comunes y cosas diferentes. No me puedo imaginar un profesor jovencito que inicia, tenga las mismas dificultades que pueda tener un supervisor que tiene 20 años en las espaldas. Y eso cada vez es tan claro sobre todo en las primeras intervenciones.

Conclusión, Lya, que te ha removido, ya lo sé. Me parece que hay que volver al proyecto, el proyecto está muy bien, muy innovador. El proyecto aporta cosas diferentes que no se han hecho, el proyecto puede dar datos que me parece que son reveladores para mejorar el sistema de la educación. Pero el desarrollo se está alejando, se está convirtiendo en un estudio de casos exitosos, pero no es un estudio de casos exitosos, se está convirtiendo en una serie de recomendaciones al Gobierno.

Pero no sólo recomendaciones al Gobierno, es: ¿cómo es que personas que no deberían ser exitosas, lo son? ¿Qué pasó ahí? Que estamos sobre todo [inaudible] ésa tiene que ser la clave, fijar estas personas, del primer [inaudible] son éxitos, por tanto, eso que tienen es lo que hay que evaluarles, en lo que hay que apoyarles y mucho énfasis en las dificultades que tiene esa persona. Pero muchas dificultades de carácter genérico como hay que pagarles más, ¡no! Eso no es una dificultad propia de este cambio, ¡no! Incluso una dificultad propia de una persona exitosa que acaba de entrar, eso es un problema general de cualquier sistema educativo, tenemos que centrarnos en este tema particular. Pues por eso digo, me parece excelente, me parece que las descripciones las tengo, yo las leí, porque tengo esa suerte que no habéis tenido vosotros. Yo leí todas las descripciones, me parecen buenísimas, riquísimas, muy bien escritas, muy bien contadas, un buen ejemplo de relatos. Pero cuando llegamos al abstracto, cuando todo eso se aprieta y empieza a salir las gotitas de resumen, veo que nos estamos alejando del proyecto. Yo lo que sugeriría, volver al proyecto, volver a [inaudible] Reforma Educativa, y decir, a ver, lo que

queremos son ideas de éste, y aquí es donde tiene que ir y pensar no tiene que ser incluso la organización, lo hacemos en colectivo, lo hacemos todos juntos, lo hacemos en función de... Bueno, no soy una monjita, ya lo sabéis.

A mí me parece que para que vuestra investigación pueda impactar de verdad, tiene que tener los mismos criterios de exigencia que una investigación de prestigio, internacional. Si empezamos a desviarnos y empezamos a sacar conclusiones que no se derivan de los datos y empezamos a sacar conclusiones que no tienen que ver con los objetivos, no estamos derivando de una buena investigación internacional. Y eso, más allá de la publicación y demás, que es lo que nos importa, está el saldo de la credibilidad, no se trata de un conjunto de [inaudible] se trata de una cosa generalmente original. En la medida en que lo enfoquéis de esta manera, si los vais o aclarar una cosa, vulgar, un estudio de casos exitosos, con perdón, no es tan obvio, en caso de nobles exitosos [inaudible]. A mí me parece, incluso, que cuando habláis de casos exitosos en Jalisco, son casos exitosos en el mundo. No tiene tanta importancia como le dais, es como persona pueden entrar y eso puede aprenderse en Jalisco o puede aprenderse en Nueva York, pero también en Australia y España. Lo importante es ese problema de investigación que también se está planteando.

*Martha López:* Yo quería señalar que a mí la investigación me pareció también extraordinariamente interesante, muy [inaudible]. A mí me pareció extraordinariamente importante y creo que los comentarios que hemos escuchado, esta crítica constructiva, es muy útil y tenemos que ir a la esencia del problema y a la esencia de lo que lo resuelve de los datos relacionados con la solución. En ese sentido a mí me parece que, y detecto algo que no sé si lo puedo expresar, pero por la situación que se está investigando, tiene de extraño, tiene de contextual que lo que es [inaudible], es decir tú dices si el [inaudible] es como persona o gente, ¿no?...

*Doctor Javier Murillo:* Claro, porque no es una evaluación de la reforma, no es decir quién no ha hecho la reforma, aunque la reforma fuera un fracaso éticamente [inaudible] años atrás, no puede ser reasignada [inaudible] no es una

evaluación de la reforma, no estamos diciendo quién ha hecho la reforma, la estamos haciendo.

*Martha López:* Por eso yo digo el asunto es que hay que contextualizarlo muy bien porque los casos no son casos, así como tales, es como llegar a esas personas a las posiciones que tienen, las condiciones del contexto y la posibilidad de estar en que esas personas de alguna manera tienen cualidades personales y trayectorias profesionales que han permitido que eso ocurra, cuáles son éstas, cuáles son esas características. Pero aparte sabes esas características personales se han concretado del contexto en una cierta manera.

Me llamó mucho la atención la presentación que hizo la maestra en donde hay una serie de principios que no son sólo éticos, sino principios de acción, y en donde yo encontré, también, que está por ahí la actualización y la búsqueda de información. Una serie de cosas que en conjunto hacen un perfil de acción de práctica y eso que está formando parte de la trayectoria personal y concreta la acción profesional. Es lo que puede ser la respuesta a esta situación de la pregunta original, entonces yo digo él tiene razón, estamos exprimiendo el asunto y no hay que perder la línea de la reflexión, que el análisis que nos lleve a una respuesta, que, aunque está por terminar por el contexto ya como investigación y producción de conocimiento va a ser de carácter [inaudible].

*Doctor Javier Murillo:* Continuando la reflexión, a ver, habéis partido de casos exitosos porque alguien lo recomendaba, eso es una estrategia de investigación, pero eso no garantiza que sea exitoso. Lo primero que hay que hacer es verificar que efectivamente es exitoso, para eso hay que tener los criterios muy claros, si usted ve como exitoso a aquella persona que es valorada por sus colegas, los alumnos tienen buenos resultados, es parte de la comunidad. La primera parte efectivamente esto tiene que ser, efectivamente esta persona es exitosa porque tiene estas características porque es posible [inaudible] maravillosa. Pero igual no es tan maravillosa, pero para mí sí que lo es; primero tenemos que decir que efectivamente es exitoso y a partir de ahí no centrarnos tanto en lo que hacen sino centrarnos en lo que dice la compañera. Centrarnos en cómo es que eres exitoso si acabas de llegar, cuál es tu pasado, cuál es tu formación, cuáles son esas claves de formación que te han hecho

exitoso, incluso con ese reto que tenéis porque otro enfoque de investigación. Vamos a cambiar como se los planteo: a ver, tú eres exitoso, tú no lo eres con el mismo programa, con los mismos compañeros. Qué ha cambiado entre vosotros, eso es otro enfoque, os habéis centrado solamente en los exitosos, pero eso no es reto, no sabemos distinguir qué hace exitoso o qué no lo ha hecho.

### **Doctora Reyes Hernández Castilla**

Creo que es un lujo estar aquí y ver cómo está evolucionando la investigación y lógicamente hay muchos temas que están vinculados a cosas que estamos también nosotros investigando con el profesor Murillo, también en redes internacionales en las que participamos. De hecho, participamos en una red internacional que es sobre liderazgo escolar exitoso; entonces, el tema de “exitoso” ya es un tema que en sí mismo hay que ver cómo lo definimos.

Creo que hay muchas cosas interesantes. Voy a hacer una reflexión un poco general y luego algunas cuestiones o planteamientos, dudas o preguntas de que yo me haría sobre la investigación. En conjunto, me parece lógicamente que es una investigación o una evaluación, eso sería uno de los debates, ¿no? Si es más evaluación, si es más investigación. El hecho que estéis tantos perfiles profesionales, como supervisor, los docentes, que esté el director me parece que requiere mucho. Requiere una cabeza bien planificada para organizar todo este berenjenal en el que os habéis metido, no sé si sabéis el término de berenjenal, pero quiere decir que es muy complejo todo lo que estáis trabajando y desde ese sentido empezaría, aunque luego sería una de las conclusiones.

[Primero] el hecho de que os reunáis en las diferentes fases de la investigación me parece un lujo. Segundo, me parece que estas reuniones que tenéis es un momento de calidad de la investigación, porque estáis trabajando en un proyecto compartido y pocas veces realmente se tiene la oportunidad de ver los diferentes casos no al final del proceso, sino durante el proceso de investigación. En ese sentido, creo que garantiza que lo estéis haciendo bien, que éste es un buen

trabajo y que es un trabajo exigente, además de organizar respecto a las categorías de análisis, la formación que habéis tenido y en ese sentido, eso valida vuestro trabajo enormemente.

También os animaría, aunque sea un poco, a que os escuchéis mucho unos a otros, porque el hecho de ser complejo es para que las miradas se enriquezcan y lo que dice un bachillerato tecnológico interpreta bien la educación preescolar y viceversa. Porque estoy segura de que hay elementos que son compartidos; de hecho, alguna reflexión cuando esa mirada de tres casos que has hecho se ve que está conectando unas cosas con otras.

Uno de los retos es integrar toda una cantidad de información que hay, digamos que es la dificultad de lo cualitativo. Los hallazgos, son los que también hemos estado encontrando en otros casos, en otros contextos, en España y en otros países. Es decir, hay cosas que son muy potentes y el visibilizarlo creo que está muy bien, porque, sobre todo, la pregunta de investigación o de evaluación a veces no la tengo tan clara, porque es tan complicado no sé si efectivamente, si es un proceso de evaluación de los egresados o no, etc. Ahí iríamos alguna consideración que yo planteaba, sé porque me he leído no con mucha profundidad como me hubiera apetecido, lo voy a hacer.

Prácticamente es el tema; por ejemplo, detectar los casos exitosos fue lo que estáis mencionando; de hecho, en un estudio internacional que nosotros participamos digamos una de las cosas que uno se plantea, es una cuestión de saque, de comienzo, parte de si son exitosos o son buenas prácticas, eso es un debate importante. De hecho, en el estudio internacional del ISPP una de las conclusiones que sacan es que no hay un concepto unívoco de lo que es “éxito”, en cada uno de los países una reunión internacional, está Australia, está Estados Unidos, está España, está Reino Unido en su concepto de éxito no es universal. Entonces en ese sentido yo creo que es una reflexión, hay que explicitar más efectivamente qué se entiende por algo exitoso y en este caso cuando hacen un estudio. Tienen varias líneas de investigación, pero lo comento un poco en el sentido que también puede aportar otras miradas.

La definición de directores exitosos que es donde se focaliza este estudio tiene una serie de categorías para la selección de los casos, una de ellas efectivamente es que los pares o los iguales consideren a ese director, no solamente docentes y demás, sea exitoso. Efectivamente los supervisores u otros compañeros, otros directores digan “éste es un buen director”, y en función de eso vamos a ir a observarlos y a trabajar por la investigación. Pero también, por ejemplo y sería discutible, el tema del rendimiento de sus estudiantes, porque hablaban de, son líderes eficaces, no eficaces exactamente, sino exitosos. Porque hay unas evidencias externas que así lo acreditan, son criterios digamos de selección que son acumulativos; por un lado, que son reconocidos por los iguales. En segundo lugar, también que en pruebas externas son variadas, así son los de este centro que está obteniendo buenos resultados, podíamos hablar si los resultados son solamente académicos o son cosas más globales, pero también en pruebas tipo PISA o evaluaciones internacionales, nacionales o estatales.

Una cosa que sí me llama la atención respecto a lo que planteáis también es el tema del tiempo, que muchos habéis mencionado que acaban de ingresar en esa función. Son novatos que sé que está un poco en el planteamiento, pero digamos que casi *a priori* antes de tener ningún resultado, ya se consideran como exitosos. Ya sé que el tema de los novatos, etc., un caso se ha mencionado así. Pero también, por ejemplo, como criterio de selección de los casos en este otro proyecto es que hay persistencia en el éxito, que lleven tres, cuatro años y que, bueno digamos que el éxito de ese centro es atribuible al ejercicio de la dirección. Porque yo puedo llegar y estropearlo por decirlo de una forma. Este centro trabaja muy bien hasta que llegué y lo desbaraté todo. Pues ese concepto de éxito sí que me llama un poco la atención, estoy segura de que está bien pensado y que está bien planteado.

Creo que a la hora de justificar la selección de los casos no estaría mal el plantearlo, respecto a las técnicas que habéis estado utilizando a mí me parece súper interesantes. Me parecen complejas: la puesta en común, la observación de profesores, las técnicas que estáis mencionando, el *shadow* (*í*) de los que llama nuestro amigo Julián López Yáñez que le encanta mucho ha-

blar de *shadow* (*í*), ser como estar pegado como una mosca al director, ver qué cosas hace. Tener eso el día a día de un profesor o un director desde la mañana hasta que se va a su casa y pedirle tener también ese día de campo, y todo eso. A mí me parecen que son técnicas que son súper interesantes.

De ahí, el análisis, que ya mencionaba Lya, muy complicado, hay que ponerse a ello. Y ahí una categoría de análisis en función del marco teórico que es muy interesante, el marco que hablabais. Pero también yo creo que a lo mejor la presentación y porque estáis en proceso también me liberaría de ese marco. Un poco y sé que una recomendación de los otros expertos os decía un poco igual, practica la capacidad que tiene la investigación cualitativa de sorprendernos, de romper. Porque si vamos a encontrar liderazgo compartido, no sé qué, no sé cuánto y tal, como que, casi es un *a priori*. No sé si me da sensación cuando habláis de entrevistas a los recomendantes. A lo mejor podéis dedicaros ahí, porque digamos que esas categorías están presentes y se los han dicho ya, pues tienen liderazgo compartido, etc., etc., sino que dejéis un poquito más interpelar un poquito más por los datos. Me da la sensación de que un caso parecía más pegado al marco, yo me soltaría un poquito de ello. Nos ha ayudado para hacer las entrevistas, y ahora me dejaría revolver un poco las fichas a ver qué elementos surgen.

Me parece que hay ahí cosas que son muy interesantes, yo creo que tenéis datos muy interesantes y a mí me gustaría que lo viváis no sólo como interesantes, pero insisto en el diálogo de un lado hacia otro y antes de entrar en eso, en algunas cosas en hallazgos que aportan mucho el planteamiento. Una cuestión general que a mí me cuesta en este momento, con lo que habéis compartido, con lo que yo sé hasta ahora y pues con una visión muy desenfocada porque no sé qué se hace después y estamos en proceso, pero los procesos de mejora, se habla de las escuelas en un concepto general. No creo que en todos sean [iguales]. Algunos elementos que tenéis ahí presentes a la hora de la sesión, entre, si es rural o si es urbano; tampoco, me da la sensación que no habéis comunicado o me habéis comunicado aquí ahora. A lo mejor del contexto veo más a los

profes o a los directores y menos a la escuela y los procesos de mejora.

En tu caso [dirigiéndose a un integrante del equipo de investigadores] como mencionas los tres niveles, es más evidente que el conjunto, como que se civiliza más la escuela. Creo hay que tener en cuenta un poco las cuestiones más contextuales, en el caso de los que habéis mencionado y demás. Pero yo echaría un poco más en falta ya que tenéis rural urbano y semiurbano, pues yo juntaría los que son de esa categoría, sí hay elementos comunes por de hecho ser rural, sí hay desafíos específicos, sí hay soluciones que tienen que ver. Ese tipo de conexiones, creo que, lógicamente, estáis en fase de sacarle partido, pero yo sí me juntaría o reflexionaría también con esos elementos que hemos ido poniendo. En ese sentido, empiezo con algunos elementos, que yo me plantearía: ¿qué aprendéis un nivel del otro? Porque la presente infantil y primaria, primaria y secundaria o preparatoria. Esas conexiones, ¿qué aprendemos unas cosas de otros? o ¿qué deberíamos tener en cuenta? O sea, un poquito más de diálogo, eso es todo, que es una visión entiendo que es parcial y seguramente injustificada. Pero yo creo que estaría muy bien poner en diálogo los distintos niveles.

También creo que como forma de comunicarse necesitamos escuchar, no da tiempo a reorganizarse las cuestiones que iban viendo. Pero me parece que es interesante que alguno de vosotros, en la presentación de hoy ha sido más visible por tener ejemplos para comunicarlos lo de las entrevistas y demás. Que, bueno, pues este profesor resulta que se va, eso yo creo que ayuda a entendernos qué queremos decir en cosas muy generales. Tiene un liderazgo distribuido, pero ese liderazgo distribuido es igual en infantil, como ejemplo, o si otro, un compañero me quiere releer o quiero ser un buen director. Me parecería que estamos todos hablando de lo mismo y seguramente no lo es lo mismo. Aprovechar lo potente de la cualitativa, es decir, entiendo qué es distribuido porque en educación infantil hacemos esto y esto, un poquito tocar más a los participantes.

*Maestro Guillermo:* ¿Como poner más en la individualización?

*Doctora Reyes:* Sí, porque como no es un cuestionario, no son datos, la cualitativa es esa

parte de saber, sí, exacto, de saber quién hay detrás, qué ejemplo es, pues, creo que nos ayuda entender y diferenciar.

*Maestro Guillermo:* ¿Como una dinámica de liderazgo compartido?

*Doctora Reyes:* Eso es, exacto; por ejemplo, qué entiendes por compartido en la prepa, que no es lo mismo. Sabéis que los datos en cualitativa lo habéis visto seguro mil de veces, primero por formación y segundo por vuestra experiencia que tenéis muy larga, pero que en la cualitativa como que ponemos más las entrevistas, presentamos también los casos que nos ayudan a comprender un poquito más en detalle, con más matices lo que nos estáis contando, yo creo que en la comunicación a mí me gustaría verlo un poco más.

También una cosa que me parece importante puesto que habéis estado un tiempo en los centros, tener esa visión a lo largo del tiempo es uno de los elementos de solidez de la investigación cualitativa. La duración en el tiempo, yo creo una dimensión que, puesto que habéis trabajado con algunos más novatos menos expertos, pero eso cómo ha ido evolucionando, si ha habido cambios. Parte de un [análisis] más diacrónico, a lo mejor sería un elemento que sería interesante ver cómo evoluciona en muchas sesiones, un diario de campo. [A ver si] esa dimensión temporal os dice algo es interesante.

Otro elemento, hablamos de género que a mí posiblemente me interesa o me gusta poner ese foco de atención. Que también si las directoras, las docentes si tuvieran un elemento también de reflexión. Pero la dimensión temporal me parece que puede ser interesante, en alguna investigación en la que yo he participado incluso fases. Como habláis de proceso de mejora, si hubiera algún elemento que las fases o los procesos pueden ser relevantes para el objeto de investigación. Al comienzo hay una fase de introducción de conexión a los profesores, pero sí es, a lo mejor, la autonomía, no es la misma al comienzo del curso o al final, no sé, si esa dimensión de tiempo pudiera ser interesante en cuanto a la reflexión. Entiendo que está presente, como veis salto de una cosa a otra porque son cosas que me habéis sugerido en vuestras exposiciones.

También plantea cuáles, habéis preguntado o habéis intuido o tenéis alguna información de cuáles son los retos, cuáles son las dificultades,

son casos exitosos. Pero también seguro que en su reflexión cómo proyectan qué. Es un elemento que suele salir en este tipo de trabajos que son importantes, es decir, porque el hecho mismo de que habéis pedido hacer un diario, seguro que su material riquísimo porque es un proceso en el que están trabajando y están reflexionando solamente con ello. Ese planteamiento de cuáles son sus retos, qué dificultades, cómo ven el futuro, creo que sería también interesante.

El título de la investigación también me llama la atención porque no sé si se visibiliza tanto en lo que yo he escuchado, es el tema de la promoción docente y el proceso de ingreso. No sé si eso está tan presente en los resultados o si no tiene que estarlo. Pero sí me llama la atención que, teniendo estos dos títulos, los dos subtítulos del proyecto no sé si está, no sé si está dividete en los resultados y tampoco sé si tiene que estar, pero me llama un poco la atención.

*Doctora Lya:* ¿Es asunto de información? Todos los docentes son de recién ingreso, todos los directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos todos son de promoción.

*Doctora Reyes:* En función, si son docentes son de nuevo ingreso y si son ATP son de progreso.

*Doctora Lya:* Exactamente, puede ser que sean, a lo mejor ya tenían otra plaza, pero para eso que se está observando son de reciente ingreso.

*Maestro Guillermo:* No es que no sean de nuevo ingreso, es que fueron promovidos por examen de oposición.

*Doctora Lya:* Los directores, supervisores, ATP, son promovidos, pero los docentes son de recién ingreso.

*Maestro Guillermo:* Esa parte es interesante porque al final de cuentas [...] surgió en todos los procesos, se promueven y un docente que llega apenas al sistema de educación pública son nuevos. Creo que, si tenemos que ponerle marcatextos ahí, él pudo haber sido docente cinco años, siete años, tres años, X número en escuelas privadas o en otro estado, qué sé yo, y entonces acaba de entrar al sistema público, que no quiere decir que sea de reciente ingreso. Creo que es importante recalcar porque la mayoría de los casos ningún docente es nuevo y eso surgió desde el seminario de septiembre. Decíamos habrá uno o dos casos en que el maestro casi sale de la

Normal y en automático entró. Pero creo que el noventa y ocho, noventa y nueve por ciento de los casos son promovidos no de reciente ingreso, no es nuevo de paquete. En el caso de supervisores, menos, porque ya estaban dentro del sistema, aunque no en el ejercicio de esa función o pudiera darse el caso de que estaba en el ejercicio la función y no con nombramiento.

*Doctora Lya:* Es correcto, hay que caracterizar, pero lo estoy diciendo por definición, de acuerdo con la cuestión normativa, así es, ahora hay que caracterizarlo.

*Maestro Guillermo:* Creo que valdría la pena como para efecto de quien use la obra, como en este caso, hacer esta tipificación; de cómo era antes y por qué; la importancia de observar esto hoy, a partir esta reforma educativa se genera este nuevo proceso y entonces, digo, así como se promovió y no es exitoso, hay quien sí y hay quien estaba antes puede considerarse exitoso. Creo que también sería interesante poner marcatexto del porqué, revisar a los que se promueven a partir de la Ley del Servicio Profesional Docente.

*Doctora Lya:* Entiendo que hay que caracterizar, de hecho, ya cada gente dijo tiene estos antecedentes y demás. Lo que yo quería decir era que por definición todos los docentes están empezando a esa función específica que estamos observando en la promoción entre 2014-2015 y algunos que son, los menos 2015-2016, o sea que muchos de los docentes tienen cuando menos dos años en esa función a partir de la evaluación del 2014, ahora evidentemente no son docentes que salen de la Normal, de la Normal y se promovieron.

*X:* Algunos sí, unos sí.

*Doctora Lya:* ¿Cómo quién?

*X:* Tienes uno.

*Doctora Lya:* Pero son los menos...

*X:* Es un caso de dos.

*Doctora Lya:* Son los menos, no es que no hayan sido docentes antes. Fueron docentes en otro sistema, lo que pasa la Ley, éste, cuando cambia los maestros podían tener doble plaza, podía estar en una plaza y luego promoverme a otra plaza, pero ésta fue en el otro sistema, ahora ya no lo permite, a fuerzas sólo puedes tener sólo una plaza y estos docentes tienen esta característica, tienen sólo una plaza, porque la ley

cuando ellos ingresan por el examen de oposición eso se les marcan y en caso de promoción que tengas mínimo dos años de servicio para poder acceder a la siguiente promoción, en caso de los docentes ellos tienen dos años de servicio en un periodo de inducción le llaman, no tienen una base, pasando esos dos años tienen la base y después de ahí tienen que pasar dos años para que puedan acceder a una promoción de dirección o a una promoción de otros cargos sin pasar por [...] puedes brincar de docente, puedes brincar a director, a supervisión, puedes echar el brinco siempre y cuando tengas dos años de servicio.

*Doctora Reyes:* Claro, por eso quizás me dijo Edith esa conceptualización de exitoso, yo puedo haber sido un docente exitoso y ahora entrando en cuestiones más concretas, pero soy un mal supervisor o soy mal director de tesis, acabo de ser promovido y era muy bueno y muy competente en mi tarea anterior pero cuando he sido promocionado. Puedo hacerlo.

*Doctora Reyes:* Puedo hacerlo mal porque hasta que también. Por lo general casi todos los casos ya tuvieron un año de camino, o sea, los agarramos con un año de haber ya trabajado, por eso encontramos las documentaciones, ya tienen un año en el primer periodo que son dos años de inducción, llevan un año y ahorita ya lo pasaron los dos años, ¿verdad?

*Doctora Lya:* Por eso no son noveles, no son estrictamente personas que están, éste, cuando menos tienen la suficiente experiencia para que otras personas los detecten como exitosos, digámoslo así, entonces la mayoría tenían mínimo un año, si no es que dos y ahorita ya están como [...] tercero, al tercer año, entonces, dirías bueno a lo mejor no es suficiente para pensar que el éxito es constante, pero sí, no estamos pensando que entró en septiembre por ejemplo y ya estamos diciendo que es exitoso, o sea, y creo que en ese sentido Memo tiene razón de que tiene que estar como mucho más explícito en el texto para entender de qué estamos hablando es una conjunción entre la parte normativa y lo que es el contexto o la trayectoria de la gente que está de recién ingreso.

*Doctora Reyes:* Sí, sí. Yo creo que hay que explicitarlo un poco más porque, bueno desde fuera ¿no? Cuando uno está trabajando y no conoces tanto el contexto ni siquiera el contex-

to legislativo sorprende que éxito sea [...] recién promocionada por mucho que no sea, pero, digamos que.

*Doctora Reyes:* También a Javier le llamó la atención y lo menciona, pero a Javier nunca le hicimos la aclaración.

*Doctora Reyes:* Si quieren algún elemento más, algún comentario respecto a lo de estudiar precisamente un poco lo de éxito, ¿no?, éxito y las buenas prácticas. Existen investigaciones, nosotros escribimos un artículo sobre factores de ineficacia escolar, me parece que no está referenciado. Lo que hicimos fue un estudio de escuelas ineficaces y es muy curioso porque es la otra cara de la moneda y también es muy interesante porque ves cosas que te han dicho en positivo, pero a lo mejor son positivas, pero quién dice que efectivamente un liderato distribuido es la clave del éxito. Estamos haciendo una descripción, pero qué pasa si no es distribuido o qué pasa si la gestión del tiempo, del aula no sé qué, a lo mejor no es tan importante. Entonces yo creo efectivamente sí que ayuda a tener las luces y las sombras de procesos que no sean ineficaces. En el fondo creo que vamos a corroborar y también a caracterizarlo, describirlo y demás. Primero es bonito en el sentido de que se entiende, se comprende más que es un poco el objetivo sobre todo para tener políticas de formación, porque lo que daba la sensación al utilizar, y vuelvo un poco al análisis de las categorías del marco, la forma de comunicarlo, quedan todos los elementos en cierto modo, planos. Es decir, una cosa y tal, y no cuál sería el elemento. Por ejemplo, en tu caso que no has hecho la presentación, sí que hemos visto cómo has ido mencionando elementos que son donde vamos a poner el foco. Creo que eso es lo bueno de la cualitativa, no se pone el uno, dos, o tres y porcentajes.

De cada caso si yo tuviera que poner un título y decir cuál es en dos palabras ¿cuál es la clave del éxito de este supervisor? Eso sería muy bueno y además probablemente encontraríamos los enganches de unos niveles con otros o lo del rural urbano y demás. Por eso decía, soltarnos un poco ahora ya de las categorías. Las categorías son muy importantes, yo creo que esa disciplina nos ayuda a estructurar un pensamiento, viendo cosas, pero yo me atrevería un poco a romperlo y un poco las cosas que venís comentando de

cada caso para darse un *feedback* general. Ahí, por ejemplo, me parecía que cuando habéis mencionado Isabel y Gloria, si no recuerdo mal, sobre preescolar, pues, me parecería interesante ver, por ejemplo, el contexto: cómo son vuestros centros, cómo son escuelas, permear la escuela. Sé desde dónde está la demanda de esta investigación por decirlo de una forma, pero yo creo que la escuela es un elemento muy potente. Los procesos de mejora no son tanto los profesores, sino las escuelas como instituciones que son en realidad la que consolida los cambios o al menos eso dice la literatura de eficacia escolar. Seguramente el señor Murillo diría algo también por ahí. Le preguntaría a Isabel: dime qué te ha encantado de lo que has observado y qué es lo que vas a comunicarle a los de secundaria. Me gustaría eso, como subir y bajar los tonos de las categorías.

También de primaria me llama la atención el tema, nos cuesta y a mí me cuesta personalmente, cuando vemos la información, el estructurar los hallazgos, a lo mejor por núcleos de temas, tenemos didáctica, tenemos organización, entonces cómo juntarlos un poco más allá que no sea una enumeración de hallazgos. Ya sé que tenemos los tres apartados grandes, pero si son cosas que tienen que ver con el aula, si tiene que ver en relación con las familias, cómo hacer núcleos más potentes que nos ayuden a caracterizar las buenas prácticas.

También cuando mencionáis, creo que ha sido Sandra, sobre las características personales de, ahora no recuerdo, si eran docentes o directores, y cuando hablamos de características personales nos cuesta más lo otro, qué tiene que ver eso con la formación. Porque estáis planteando la pregunta desde formación, si es porque es así de extrovertida es poco formable por decirlo de alguna forma. Entonces, yo creo que hay características que no necesariamente son personales, sino que yo me he formado o tengo una forma de trabajar o habrá que formar a nuestros docentes o nuestros supervisores o nuestros directores para que sean dialogantes, para que sean capaces de distribuir si no lo pondrían como características personales. Entiendo que no es una cuestión de rasgos, que son estudios antiguos sobre liderazgos, que hablar de características personales, sino de formas de abordarla, el aula

o la gestión, o la relación con los padres, lo planteamos en la mira [...] para la formación y qué cosas deberían, competencias, algo así. Lo que explicaba René y los de secundaria.

Es curioso, a mí me gustaría subrayar unas cosas que también las hemos ido encontrando en otros estudios y yo creo que es bonito y seguramente a lo mejor es la pasión por lo que se hace. Creo que el tema de la pasión es un tema que puede ser transversal, por eso lo menciono, porque pasión por lo que hacen, el tema de la vocación que mencionaba Guillermo me parece que es... lo de la vocación.

*Doctora Reyes:* Exacto, la vocación, eso me parece que es un tema que igual puede estar en infantil, la vocación seguramente se nace, pero también yo creo que también se hace. Insisto, como esa mirada, para qué estamos haciendo este trabajo porque entiendo que es evaluación y la evaluación es un proceso. Es verdad que queremos generar conocimiento, pero queremos apoyar también a las instituciones de formación o qué cosas debemos de mirar, entonces cómo lo conectamos con temas formativos o temas de formación inicial, formación continua, etc. Respecto a los tres estudios de caso yo creo igual, que hay cosas que son, que es música que está saliendo, creo que eso le da potencia, porque no estamos haciendo un estudio cualitativo y lo que estáis haciendo es un elemento muy interesante de triangular en muchos sentidos, tenéis diferentes informantes, diferentes instrumentos, o sea, que en ese sentido es sólido lo que decís. Y es sólido el trabajo que estáis haciendo.

También es una evolución, por eso yo creo que tanto de un lado o de otro de diferentes estudios; por ejemplo, el tema de la innovación. Innovación es un tema muy potente que nosotros lo estamos viendo, que hay centros e insisto, que no voy tanto a las personas, son innovadores y se meten a cualquiera, y los que son innovadores y tienen un proyecto, proyecto de relaciones internacionales y además de lectoescritura y además se meten en temas de justicia social y demás. Claro, es una cultura, innovación es una cultura, no es un proyecto de innovación, creo que eso es motor de cambio y de mejora. Entonces, me parece que lo que comentabas, me parece que es, también me ha gustado mucho un poco al hilo de lo que decías, del cambio está aquí para que-

darse. Pues qué cosas nos aporta lo que estáis diciendo, creo que es muy interesante; además, creo que el hecho de tener dos, tres casos, pues yo he visto la escuela, cuentas todo el proceso. En ese sentido a mí me ha ayudado a verlo.

El tema de la participación que habéis mencionado me parece, digo porque habéis presentado resultados, me parece un tema muy interesante las distinciones de participación de la escuela, la participación en la educación, yo creo que el papel de las familias es un elemento también importante y que debería estar en la formación de los supervisores, de los docentes, de los directores, ¿no? Yo creo que eso es importante, el choque cultural seguramente pasa en educación infantil, seguramente pasa en primarias y en secundaria estoy convencida. ¿no? Y pasa en la universidad, los jóvenes están esperando que se jubilen los viejos ya, así de fácil, a ver si ya no dan lata, ¿no? Pues yo creo que son temas de los novatos y los expertos como a veces en realidad son resistencias al cambio, ¿no? Porque mencionas los, no seas tan innovador, total van a ser barrenaderos, bueno, el tema de las expectativas que están ahí puestas también, pues yo creo que son temas muy potentes y que también estamos, los generadores de éxito como sí, ¿no? Y el tema de la inclusión pues también me parece, yo creo que mencionabas algo que no, creo que no lo has formulado así, pero, lo del diagnóstico especializado, la prioridad en el aprendizaje también es uno de los hallazgos que también son compartidos de otros estudios, los líderes o los profesores que tienen que ver con, se focalizan en el aprendizaje de sus estudiantes, son exitosos, estoy segura que si el supervisor no se centra tanto en la legislación sino que de verdad si sus estudiantes están aprendiendo seguramente son exitosos, ¿no?

El tema de vocación docente y el hecho de que los directores sean buenos docentes no es un tema banal, ¿no? Eso decís cómo habéis seleccionado son gente que se crean buenos docentes y que han sido promocionados, aunque luego los perdemos, ¿verdad?, de tanta promoción, los mejores acaban teniendo las menos clases, ¿no? Eso pasa, seguramente habéis escuchado en algún momento cuando habla de los profesores, cómo elegimos la ausencia pues el más novato tiene lo más complicado, ¿no? Y el que es más experto es el director del centro, con lo cual no

está en el aula, ¿no? Lo pierden los chicos en favor de la gestión.

En tecnológicos está de manera más incipiente, pero yo creo que nos pasa a todos, que la parte más tecnológica siempre está perdida. Yo, me parece que es muy importante que estéis en ese proyecto, aunque estéis un poco más al comienzo, yo creo que estáis viendo cosas que también son transversales, como el gusto por la educación, por la formación continua, yo creo que es muy importante, yo creo que todos miramos muy de lejos la formación de los profesionales, ¿no? Como bueno, ya terminamos.

En conclusión, que vais muy bien. Siendo poco académica y estamos así un poco en familia, a ver, yo creo que tenéis cosas muy importantes, yo creo que estáis muy bien orientados y supongo que tiene aquí su papel de desertice y los que tenéis investigación, me gusta mucho que estéis diferentes, no solamente diferentes niveles educativos sino también diferentes niveles en, como investigadores, yo creo que eso aportan todos, o sea, porque cuando no, los que, algunas cuestiones metodológicas no nos apetece a los que llevan más años meternos con un *Word Reference*, porque nos da pereza y no sé qué, y también nosotros y no meterse en un proceso de análisis; el otro día le quería comentar yo quiero un papel y lápiz [...] me carga, bueno, pues yo creo para eso estamos en grupo, es muy potente y a mí esta sesión, que para, lógicamente es un esfuerzo para todos y todas, pero a mí me parece súper enriquecedora y yo los animaría para que lo sigáis haciendo y que aprovechéis mucho más unos de los otros porque yo entiendo que estoy yo hoy aquí y soy un desencadenante para contar las cosas, pero en realidad soy la menos importante en esta sesión, yo mañana estoy en Madrid y vosotros seguís aquí, entonces de quien tenéis que aprender es de vosotros y de lo que aportáis unos de otros; entonces si es una cuestión de ánimo yo os doy mi ánimo y creo que estáis encontrando cosas preciosas, algunos siento que vais muy avanzados y casi tenéis hecho un artículo, eso me da la sensación que el producto está poco menos que para publicar y yo creo eso tiene que ser y difundirlo las buenas prácticas que sí que estáis haciendo, pero, insisto, la menos importante de esta reunión aunque lo pudiera parecer soy yo, sos vosotros y estoy absolutamente

convencida y además creo que estáis muy bien, en muy buenas manos unos de otros, pero en este caso le agradezco también que es mi último acto de aquí, agradecer a Lya el estar aquí con todos vosotros como nos hemos visto como en diferentes perfiles y gracias porque también aprendo con vosotros y vosotros con lo que estáis trabajando.

*Doctora Lya:* Te agradezco especialmente que hayas escuchado a las personas, pero que hacer comentarios como mucho más puntuales y dirigidos son siempre mucho más útiles que todos en bola, todos parejos, eso te lo agradezco especialmente, lo único que quisiera comentar a reserva de lo que...

*Doctora Reyes:* De lo que comencemos.

*Doctora Lya:* Sí, ha resultado especialmente difícil el pensar que estamos recuperando personas y cómo esa persona tiene que tener sentido lo que hace en función al centro, o sea, yo entiendo que el centro educativo es la unidad, no tengo duda, tampoco tengo duda [...] la mejora, planes de mejora están en el centro y lo que hace una persona va a tener suficiente peso si está aplicando lo que está apoyado y a lo mejor por los compañeros y además por el centro en su conjunto, acá no le veo.

*Doctora Reyes:* Discusión, sí.

*Doctora Lya:* Está perfecto, *ok*, pero ya en su función, en el funcionamiento del análisis eso cuesta mucho trabajo atraparlo, cuesta muchísimo, bueno tú puedes decir bueno la institución, el centro educativo tiene éstas y estas condiciones, pero ahí el que está siendo el motor muchas veces es el mismo docente o la misma docente y no solamente eso, sino que la tierra es redonda entre puras cuadradas y tiene que rodar ahí, ¿no? Y parte del recuperar que no está totalmente, todavía no lo veo como así, blanco sobre negro, es el asunto de cuáles son los obstáculos como los enfrenta porque muchos de esos obstáculos, porque precisamente están en el centro, también sé claramente que lo que se dice en general es que un esfuerzo de una persona no es suficiente.

*Doctora Reyes:* Eso es, va por ahí el comentario.

*Doctora Lya:* Claro, claro.

*Doctora Reyes:* Por el proceso de institucionalización, ¿no? Y que la formación de todas formas debe ir orientada a que el trabajo sea del

centro, no de personas exitosas sino de centros exitosos.

*Doctora Lya:* Por eso tiene la potencia que se necesita para que realmente exista un cambio y se pueda observar en todas las personas que están ahí, en todas.

*Doctora Reyes:* Eso es.

*Doctora Lya:* Eso lo tengo muy claro, pero los casos que estamos teniendo en este momento muchos son esfuerzos individuales, entonces el asunto del centro se convierte en el centro en sí mismo, se convierte en un obstáculo y eso es lo que yo quisiera mostrar, si es que tenemos suficiente evidencia, porque estamos en una situación de cambios radicales en los centros educativos porque la mayor parte de la gente que está en los centros educativos apenas arrancando esta parte de la reforma son personas que están formadas y están en una lógica que en estos momentos no está haciendo la dominante, o sea, no al revés, está haciendo la dominante sobre agentes de cambio posibles.

Uno de los peligros por otra investigación es que terminen asimilándose al sistema simplemente por sobrevivencia y entonces todas estas cuestiones que estamos viendo, como la riqueza de la persona tiende por diluirse, también lo sé, pero el asunto está en que, ésa es la situación y necesitamos primero retratar las cosas como van, el asunto es que hay una discrepancia muy fuerte entre el entender que tiene que ser el centro el que mejora y dentro del centro los agentes que están en él, y otra cosa es que estamos viviendo exactamente esa parte de gozne o esa parte de cambio de transformación educativa en donde a veces en toda una institución solamente hay un profesor o es un director o directora que tenemos casos así donde el resto de los docentes con los que trabaja son, están de acuerdo con la lógica anterior, entonces vaya hay una situación que hay que madurar y una situación que hay que mostrar, porque si eso es así, entonces hay que esperar a que todo el centro esté dentro de esta lógica para decir que realmente van a tener éxito, ¿no? No sé si soy clara en lo que digo.

*Doctora Reyes:* Sí, sí.

*Doctora Lya:* El asunto es de discrepancia pues dentro de...

*Doctora Reyes:* Yo creo que es un objetivo descriptivo de enunciar una situación, yo creo

que está muy bien; se me olvidó una, lo que pasa es verdad que mencionabas, que este profesor que era exitoso en cuanto desaparece eso se nos va como la [...] esto, el proceso de mejora; entonces, que la formación tiene que ver lógicamente con el centro, el centro en los procesos de cambio; inicialmente se siembra el proceso de resistencia como cualquier grupo, cualquier innovación, estamos seguros, nos sentimos muy seguros, el colectivo docente es muchos, es muy, somos, voy a poner muy tradicionales; así, yo ya me sé esto, aunque sea muy tradicional es una innovación, yo soy un Montessori y no sé qué y ya no quiero cambiar pero que efectivamente en la formación es necesario formar en la mejora del centro educativo entre otras cosas y eso efectivamente son cuestiones de eficacia escolar y estoy seguro que lo sabéis y lo tenéis muy presente, pero las reformas que vengan de arriba no funcionan, ¿no? La legislación no promueve necesariamente el cambio. Segundo, el cambio se produce y es contextualizado porque las necesidades de este centro y de aquél son diferentes, entonces hay que partir de una evaluación de diagnóstico, etc. etc., los procesos de cambio; lo que sigue es que funcione el centro, hay que promover cosas generales para que cada centro, el tema de la autonomía de los centros por ejemplo, ¿no? Que también es un tema de debate, los centros cambian y no puedes tener recetas estándar para todos los centros; entonces, digamos que es una parte muy final ya del estudio, pero, el caracterizar personas exitosas y mi demanda de visibilizar el contexto rural, urbano, la escuela, las familias da oxígeno, también ayuda a interpretar lo que estamos viendo de cada uno de los docentes o de los directores, es decir que contextualizamos entiendo mejor si sé en qué centro está o qué medidas o por qué es importante la participación porque antes no la había o porque son familias con nivel socioeconómico que con donde la implicación de la escuela es pequeña o por lo tanto cobra valor, etc.; sí me falta aun así, primero por digamos por el para qué y o sea, el proceso de cambio tiene que ver con las escuelas y también por comprender de manera un poquito más profunda lo que se quiere decir y porque es importante que sea participativa y frente a no y por eso es exitoso porque en otras escuelas sí o no, o sea, me falta un poquito, de abrir un poqui-

to el foco para comprenderlo más; me pedís mi personal opinión, eso es, aunque sea yo cada...

*Doctora Lya:* Sí, es correcto. A ver, últimos comentarios.

—Yo creo que también éste, que las instituciones o los centros escolares influyen para bien o para mal, porque hay instituciones en donde se maneja mucho la simulación y donde, cuando una práctica, una docente tiene una práctica exitosa, una estrategia novedosa, etc., entonces éste, rompe con el esquema de la institución de la simulación, entonces son atacados, y ¿cómo documentaría? O sea, cómo los empujan a hacerse al sistema, entonces, las dos docentes que yo tengo en preescolar comentan cómo les ha costado trabajo tanto con las compañeras, con su directora hasta la supervisora, cómo no son bien vistas, cómo las atacan por ser distintas, ¿no?

*Doctora Lya:* Pues tal cual.

*Doctora Reyes:* [...] a mí me sugiere una cuestión que en este proyecto internacional digamos que tiene como variación ideas de trabajo efectivamente los casos exitosos, pero otra segunda revisitando esos centros, ¿no?, digamos que efectivamente también [...] eran personas exitosas, los hemos conocido con unas determinadas dinámicas y que al cabo de tres años la institución se la ha comido y los ha normado y ha hecho, “te metes otra vez en el corsé por qué”.

*Doctora Lya:* Porque tienes que sobrevivir, salud mental.

*Doctora Reyes:* Claro, por salud mental del profesor, del supervisor y demás, pero también por eso, porque no se igualan, hemos igualado, no queremos nadie que se salga de la norma, entonces, también el visitar las escuelas a futuro a dentro de los años, a tres, puede ser una mirada interesante eso por la sostenibilidad de ese éxito, de ese progreso, de esa innovación, ver qué pasa también, ¿no? Porque si efectivamente venían los novatos entre comillas, han venido con muchas buenas ideas, efectivamente el tiempo y la institución se lo ha comido, se los han, como las arenas movedizas se las han engullido, desaparición, yo creo que sí es interesante visitar.

*Doctora Lya:* Creo que el punto de, estoy pensando y solamente pensando, ahorita te doy la palabra, éste, que a lo mejor el asunto de la necesidad de tomar al centro como eje que está desde el planteamiento de hecho, no ha sido po-

sible que sea el punto de partida, pero posible puede ser importante como punto de llegada, o sea, no estoy hablando de decir, si es cierto que, no, quiero decir enfáticamente que estos casos exitosos necesitan ser arrojados en un asunto de comunidad, éxito. Sí.

*Maestro Guillermo:* [...]

*Doctora Lya:* Si se tarda mucho, lo pellizco.

*Maestra Ruth:* El choque cultural tenemos que perdón darle otro nombre, porque no, si el choque cultural es una forma de trabajo, porque él si se encuentra el choque cultural [...] un nombre a las diferencias generacionales.

*Maestro Guillermo:* Es que [...] la supervisora y la directora reconocen en el caso que yo estudié, reconocían claramente que ellas han tenido éxito porque en el caso de la supervisora tres, sus cuatro directoras eran nuevas y en el caso de la directora el 80% de su planta docente es nueva y aceptaba que si no tenía esas características no hubieran podido avanzar en los cambios [...] esta forma generacional de hacer las cosas y creo que esta parte de ir al centro será favorecida en esta medida en la que el colectivo lo entienda así; nada menos en el debate en esta semana en el Senado y el resultado [...] es en torno a eso, no es poner las escuelas al centro, sino a los niños al centro y eso fue el debate de la Comisión de Educación del Senado de la República el lunes [...] creo que en ese sentido en este caso en particular sí reconocen que el hecho de tener elementos nuevos ayuda; no quiere decir, tampoco, que quien no es elemento nuevo no quiera ayudar, a lo mejor las formas de trabajar eran otras y hasta por su permanencia en el sistema, pero creo que si el sistema sigue involucrándote [...] estos casos van a cambiar al empezar el ciclo de ser novato éxito a ser [...]

*Maestra Ruth:* Lo que complementaría sería, comprenderán [...], es que, la escuela al centro [...] proyecto, o sea, cualquier parte exitosa [...] aprendizajes, pero hacer evidentes los aprendizajes de diferentes funciones es complicado, pero lo que sí es cierto a lo mejor ese diálogo que tú decías hace rato está previsto y demás, el diálogo en las instituciones en investigación de [...] está muy claro, el caso del doctorado no hay ese diálogo de saberes, ahí sí hay como una, no sé cómo llamarlo, es decir esa experiencia con la que vienen esas chicas y chicos nuevos contra

todos los saberes acumulados, que son saberes, no hay ese diálogo [...] ese puente de construir, convertirse diría Marisol [...] saberes compartidos en una comunidad de aprendizaje, es un concepto que está ahí, que se dice, que se comenta, etc., pero no hay a lo mejor lo que no está preparado o no estamos preparados o no están preparados, regresando al caso a escucharnos; entonces, tanto saber del que tiene 25 años de saberes del que está recién egresado pueden ponerse en diálogo y tener una forma diferente de entender y acomodarse como tal y no ese choque generacional, sino ese encuentro generacional del empoderamiento de los saberes de la vieja guardia, experiencia, de los nuevos que traen una revolución, como tal, y entonces finalmente lo que nos interesa son ellos o ellas igual, cómo hacer que ese diálogo suceda, pero suceda no por la temporalidad de alguien nuevo sino que está ahí esa capacidad de escucha que tendría a lo mejor, generada, así como tal y es una competencia algo así [...] una competencia personal.

*Doctora Reyes:* Claro, lo que pasa yo creo que el debate personal intransferible que tenéis, yo creo que es porque son dos niveles de exponer las cosas; en mi opinión, por un lado lo que hacéis evidencia qué dificultad entre generaciones y tu discurso más del hacer comunidad profesional y no son compatibles efectivamente las generaciones, no siempre dialogan bien, no siempre, por eso mi reclamo hacia la institución, ¿no? No hacia las personas, las personas nos vamos y tienen un cargo y nos vamos y hasta mañana, despedido y no sé formalmente el cargo, pero si él deja aquí, cambios, se va todo su progreso cuando se va la persona, en el aula, en lo que sea. Entonces, va un poco en ese sentido y lo que pasa, tu discurso es de gente muy potente, más del hacer, debería de haber una comunidad profesional de aprendizaje, pero eso debería estar, vuelvo al final o al comienzo de la evaluación, que eso tiene que estar en la formación, sino es en una formación inicial, es la formación continua pero en algún sitio tiene que estar, que el proceso es de cambios, lógicamente está en los centros, en los planes de mejora que se puedan desarrollar y que tiene que probar elementos de cambio primero muy contextualizados en mi modesta opinión, tienen que estar contextualizados y que también favorezcan cambios reales que se

institucionalicen; necesitamos dos horas de trabajo colaborativo entre los docentes, pues eso al final tiene que estar en la planificación de ese centro, no para este año sino que ya de manera habitual, tenemos una reunión de grupos, coordinación entre áreas de lo que sea, pero que vaya siendo ese proceso de mejora progresiva que está vinculada a la investigación, etc., etc., etc., pero que esa dimensión de centro yo sí la querría en este momento subrayarla, estoy convencida de lo que decía Díaz, está implícita o está en el origen, pero, yo creo que hasta cierto punto también tiene que ser, en el final en las conclusiones o en, porque para esas directrices se van a dar hacia la política educativa, hacia centros de formación, o sea, porque entiendo que es una, no solamente es una investigación o es una investigación evaluativa; entonces, en esas líneas tendréis que recomendarnos líneas de mejora a los tomadores de decisiones de los distintos niveles de cómo debería de ser, ¿no? Y yo creo que esa parte del centro a mí me parece muy potente en los procesos de cambio, en los procesos de mejora, no a mí, sobre todo a la literatura, a la investigación, ¿no?

*Doctora Lya:* Gloria, último.

*Gloria:* Pues a mí hay cosas que me mueven y que me pongo a pensar, ¿no? Éste, sobre todo por el hecho de las alumnas que están en formación docente y que, por ejemplo, para sus prácticas ya finales, éste, la misma escuela selecciona las supuestas escuelas de mayor prestigio o que se supone que están las mejores docentes, es un supuesto, en realidad solamente quieren eso, porque en la práctica se logra ver que no es así, pero yo me pongo a pensar en dónde aprende el éxito, si queda a nivel muy individual, o sea, por las características de las personas, o es un aprendizaje que se va formalizando, o sea, de alguna manera se va sistematizando, o sea, parece que los casos tienen sus características, cada quien individuales, pero no una formación previa para que asegure ese éxito, o sea, son cuestiones personales, individuales, no hay una base, una fundamentación, no sé, que asegure que ellos digan, me baso en esto, creo que no podríamos hablar de encontrar una línea de fundamentación porque no hay una línea de formación, no tienen una formación como tal y en el caso de las alumnas que se suponen que son elementos

nuevos, frescos, con toda la teoría, no están siendo formadas en función de cómo se construye un centro exitoso, o sea, la misma formación inicial no les da esos elementos, ni siquiera para saber cómo se hace consenso; por ejemplo, unidades de aprendizaje de Consejos Técnicos Escolares, los Consejos Técnicos Escolares se analizan muy superficialmente y no hay como este análisis de todos construimos un centro que da resultados óptimos a la comunidad o el rendimiento de los niños es obvio, o sea, eso no se analiza, creo que es un hueco en la formación inicial y sigue siendo un hueco éste, ya en la práctica, porque no se cuestiona lo que se trabaja dentro de los Consejos Técnicos no se cuestiona, o sea, ahí sí se asimila todo el Consejo a una directriz, a una directriz que se tiene de trabajo colectivo y a mí me mueve mucho todo esto, o sea, bueno, finalmente donde se construye el éxito, o sea, como se construye ese éxito, independientemente del que sea el docente, nuevos o docentes de mucho tiempo, hay una construcción de éxito que a lo mejor que parte del sujeto pero no se consolidaría si las demás personas no responden; entonces, es una construcción colectiva, así es.

*Doctora Lya:* José Luis.

*José Luis:* Nosotros también formamos docentes igual que ellos, no es nuestro caso, para que no se vaya a entender que lo que pasa en su escuela también en la nuestra, no es nuestro caso, no escogemos las mejores escuelas para mandar a nuestros alumnos.

*Doctora Lya:* Es eso.

*José Luis:* No es nuestro caso, es diferente vaya, es cuestión diferente, gracias.

*Doctora Lya:* [...] no sé si quieras cerrar por este asunto porque te tienes que ir, por eso te lo pido.

*Maestra Ruth:* Perdón que les corte, pero [...] bueno, éste, yo creo que [...] agradecer a todos ustedes, especialmente ti Reyes por tu atenta escucha, por todas tus notas y además porque estos espacios de interlocución sí nos ayuda hacernos nuevas preguntas de lo que se está trabajando, porque cada quién tiene una información previa, las cosas que omitimos, lo que somos empáticos, creo que dice también nuestra propia percepción como las cosas las estamos entendiendo ya son tres seminarios con gente que no conoce, ahí hay cosas que han sido recurrentes, que todavía

no las hemos solventado, pero otras me parece lo que alcancé a escuchar ahora como ya más [...] como más ya caminando, pero ese diálogo que está previsto en el diseño pero sobre todo tú lo referiste y que también es una propuesta de un momento el dialogar, independencia de los niveles educativos que es lo que se aporta, que son esas categorías transversales que tú referías o elementos transversales que nos tienen

que unir; hablaste de pasión, vocación, compromiso, liderazgo, que salen en algunos más en otros menos y que podría ser una tipología, no sé cómo llamarle realmente, que correspondería a esas prácticas percibidas por los recomendantes, pero observadas y documentadas como exitosas en función de los contextos.

## Anexo 3. Descripción de las etapas, metas, actividades y productos

<i>Descripción de la etapa</i>	<i>Descripción de la meta</i>	<i>Descripción y justificación de la actividad</i>	<i>Resultados y productos de la etapa</i>	<i>Entregables e indicadores</i>
Etapa I. Descriptiva (siete meses). Documentar y analizar la práctica educativa de los casos exitosos del periodo 2014-2016 de docentes de reciente ingreso, asesores técnico-pedagógicos, subdirectores (secundaria), directores y supervisores de reciente promoción en el sistema educativo en algunas regiones del estado de Jalisco.	1.1 Constitución de cada caso, identificación del o la docente exitosa.	Documentar los criterios de selección de casos exitosos con una muestra de los recomendantes. (Grupo focal.) Analizar y sistematizar los resultados de las evaluaciones para el ingreso al Servicio Profesional Docente y la promoción para subdirección, dirección y supervisión a través de las estadísticas estatales y el Sistema Integral de Resultados de las Evaluaciones (SIRE) del INEE. (Análisis estadístico) Detallar el resultado de evaluaciones y el contexto institucional, de la comunidad, municipio y región a través del SIRE del INEE. (Análisis estadístico.)	Elaboración de textos descriptivos: 1) Análisis comparativos de los resultados de las evaluaciones de ingreso al servicio y promoción docente en el estado y las regiones del estudio. 2) Análisis descriptivo de los resultados de las evaluaciones y contextos de las regiones involucradas en el estudio. 3. Difusión a través de dos artículos de divulgación.	Textos descriptivo-comparativos. Dos artículos de divulgación.
	1.2. Seguimiento durante la experiencia.	Documentar el proceso del trabajo de campo (diario de campo y almacenaje digital).	Página en Wix complementada con Google Drive.	Página Wix en uso durante todo el proceso.
	1.3. Identificación y entrevistas de informantes para recuperar la experiencia de la comunidad educativa.	Identificación de informantes clave relacionados con los casos exitosos. Entrevistar a informantes clave: recomendantes (2), superior inmediato (1), colegas (1), familia (1), miembros de la comunidad (1). (Guión de las entrevistas.)	Elaboración de textos de resultados parciales con los resultados acerca de la percepción y evidencias de los casos exitosos. Difusión a través de dos ponencias y un foro.	Reportes. Dos ponencias. Un foro.

### Anexo 3. Descripción de las etapas, metas, actividades y productos

<i>Descripción de la etapa</i>	<i>Descripción de la meta</i>	<i>Descripción y justificación de la actividad</i>	<i>Resultados y productos de la etapa</i>	<i>Entregables e indicadores</i>
Etapa I. Descriptiva (siete meses). Documentar y analizar la práctica educativa de los casos exitosos del periodo 2014-2016 de docentes de reciente ingreso, asesores técnico-pedagógicos, subdirectores (secundaria), directores y supervisores de reciente promoción en algunas regiones del estado de Jalisco.	1.4. Registrar y analizar la práctica educativa para caracterizarla.	Observar y grabar en cinco ocasiones la práctica docente. Inventariar la práctica de supervisión, del subdirector y director para observar y grabar cinco actividades específicas. Observar y registrar cuando menos tres sesiones del Consejo Técnico Escolar. (Videograbación y registro de observación.)	Elaboración de textos de resultados parciales del análisis y caracterización de la práctica docente, directiva y de supervisión de los casos exitosos. Difusión de los resultados parciales a través de dos ponencias y un seminario con expertos prácticos.	Reportes. Dos ponencias. Seminario con expertos.
	5. Documentar evidencias de éxito	Recabar y almacenar evidencias tangibles de éxito, énfasis en resultados de aprendizaje e inclusión. (Portafolio electrónico.)	Análisis del <i>corpus</i> . Elaboración de textos de resultados parciales.	Reportes
	6. Cierre por caso.	Redactar textos descriptivos de cada caso documentado. Discusión de los casos con expertos.	Un texto por cada caso exitoso investigado. Discusión en un seminario con expertos en gestión y valuación.	Reporte por cada caso. Seminario con expertos.
Etapa II. Interpretativa (cinco meses). a) Reconocer los retos y las oportunidades que han enfrentado para diseñar estrategias de solución que fortalezcan los procesos de evaluación y fomenten las prácticas educativas innovadoras. Constituir las condiciones y estrategias que han utilizado para lograr efectos educativos exitosos con el fin de sistematizarlas y generar directrices innovadoras para la formación inicial y desarrollo profesional.	Comparar los casos.	Analizar comparativamente por tipo de función: docentes y gestores, y posteriormente por regiones y por bloque. Finalmente, todos los casos en conjunto.	Textos comparativos: – Por función. – Por región. – Por bloque. Reporte estatal: Dos artículos en revistas indexadas internacionales.	Textos comparativos. Dos artículos en revistas indexadas internacionales.

### Anexo 3. Descripción de las etapas, metas, actividades y productos

<i>Descripción de la etapa</i>	<i>Descripción de la meta</i>	<i>Descripción y justificación de la actividad</i>	<i>Resultados y productos de la etapa</i>	<i>Entregables e indicadores</i>
Etapa II. Interpretativa (cinco meses). a) Reconocer los retos y las oportunidades que han enfrentado para diseñar estrategias de solución que fortalezcan los procesos de evaluación y fomenten las prácticas educativas innovadoras. Constituir las condiciones y estrategias que han utilizado para lograr efectos educativos exitosos con el fin de sistematizarlas y generar directrices innovadoras para la formación inicial y desarrollo profesional.	Meta: análisis para abstraer las condiciones, retos, oportunidades y estrategias que los docentes en sus diferentes funciones han utilizado para lograr efectos educativos.	Abstracción, relacionar las evidencias del <i>corpus</i> de cada caso, identificando regularidades a partir de las descripciones mediante la aplicación de los principios de teoría fundamentada para la construcción categorial. Utilizar el círculo hermenéutico para la interrelación de las categorías o componentes como un todo que posibilite la comprensión cabal y su relación con los elementos considerados en el diagnóstico. Identificar y argumentar las posibles contradicciones en los diversos ciclos de revisión.	Se reportarán las categorías encontradas en textos interpretativos clasificados en cuanto a los siguientes temas: a) condiciones y estrategias de los docentes en sus diferentes funciones; b) retos y oportunidades de los profesionales de la educación exitosos y estrategias innovadoras de solución; c) efectos educativos exitosos; d) directrices innovadoras para el fortalecimiento de la práctica educativa; e) directrices innovadoras para la formación inicial y desarrollo profesional de los docentes; f) directrices para fortalecer los procesos de evaluación.	Seis textos interpretativos.
	Discusión de los resultados.	Discusión de los resultados con expertos y tomadores de decisiones.	Seminario con expertos y diálogos informados.	Seminario Diálogos informados.
	Difusión de los resultados.			

Fuente: elaboración propia.



# Anexo 4. Entrevista para la percepción del éxito de los recomendantes de los casos

## Instrumento

### Dimensión 1

Desarrollo profesional, curricular, psicopedagógico, conocimiento práctico y conocimiento disciplinar

<i>Indicador</i>	<i>Preguntas sugeridas</i>
Tiene dominio de los contenidos del currículo vigente.	¿Considera que el (docente, directivo, supervisor) demuestra dominio del currículo? ¿Cómo sabe?
Diseña la organización y el desarrollo de situaciones de aprendizaje.	Evidencia de la manera en que organiza su tarea.
Diversifica estrategias didácticas.	¿El docente utiliza diferentes estrategias según los canales de aprendizaje de sus alumnos? ¿El supervisor o director toma en cuenta las características de su personal a cargo para dirigirse a ellos? ¿Conoce alguna estrategia que utilice que lo define como exitoso?
Utiliza la evaluación del proceso educativo con fines de mejora.	¿Cómo usa la evaluación en su práctica? ¿Sabe si usa o vive en una cultura de evaluación?
Crea ambientes favorables para el aprendizaje en el aula y la escuela.	¿Cómo percibe el ambiente en su trabajo?
Utiliza la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional.	¿Le ha observado o escuchado hacer reflexión acerca de su práctica profesional?
Tiene comunicación eficaz con sus colegas, alumnos y sus familias.	¿Conoce cómo es la comunicación que tiene con sus colegas, sus alumnos y familias?

### Dimensión 2

Formación profesional

Tiene disposición al estudio y al aprendizaje profesional para la mejora de la práctica.	¿Cuáles han sido los últimos cursos o actualizaciones que ha cursado el docente, directivo, ATP o supervisor?
Cuenta con formación adicional de los perfiles y parámetros que le requiere su modalidad de servicio.	¿Cuál es el nivel de estudios profesional que ostenta el docente, directivo, ATP o supervisor?

**Dimensión 3**  
Laboral

Ejerce la función docente en apego a los fundamentos legales, los principios filosóficos y las finalidades de la educación pública mexicana.	Ejemplifique cómo el docente ejerce en apego a la normalidad mínima en su escuela.
Demuestra eficacia al tener disposición, es disciplinado, fomenta el compañerismo. Es común el dedicar mayor tiempo del establecido al desempeño de su trabajo, así como la participación en actividades extraclase.	Cuando se le ha requerido alguna actividad extra o fuera de su horario, ¿cuál es la respuesta del docente?
Tiene claro los objetivos y adapta el currículo para llegar a cumplirlos.	Describe si el docente adapta el currículo y ¿cómo lo hace? Describe si el supervisor, director o ATP tiene claro sus objetivos y adapta el currículo para llegar a ellos.

**Dimensión 4**  
Actitudinal

<b>Liderazgo</b>	
Tiene una visión, unas metas compartidas y consensuadas acerca de lo que se quiere alcanzar. Colabora, está comprometido y participa en la gestión y en la toma de decisiones. La creación de un ambiente y condiciones de trabajo.	¿Cómo colabora en la toma de decisiones? ¿Cómo colabora en lo individual en la gestión? ¿Cómo fija los objetivos que se quieren alcanzar?
<b>Comportamiento habitual y percepción del recomendante</b>	
La percepción del éxito. En la teoría de “los constructos personales”: son ideas de que las personas construyen los hechos al predecirlos en la base de la experiencia y del aprendizaje.	¿Qué características cree usted que debe tener un (docente, directivo, supervisor, ATP) para ser exitoso? En su consideración qué actividades demuestran que el (docente) que recomienda ha realizado su función con éxito. ¿Qué indicadores visibles a todos pueden demostrar que ha tenido éxito? ¿Qué características personales identifica usted en el (docente) exitoso?
Los factores percibidos como principales responsables de la percepción del fracaso y del éxito. La capacidad, del esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte.	¿En qué momentos se ha requerido que el (docente) realice un esfuerzo extra?
Tiene disposición al estudio y al aprendizaje profesional para mejorar la práctica educativa.	Describe los momentos en que el (docente) se ha mostrado dispuesto.

Propuesta entrevista “percepción del éxito” a los recomendantes basados en: Weiner (1974); Murillo (2004), *Perfiles, parámetros e indicadores*; LSPD (2016); Kelly (1955); Talavera (2005).

# Anexo 5. Entrevistas de los sujetos. Preguntas con el fundamento teórico

## Ámbito 1

### El contexto

<i>Componentes / categorías</i>	<i>Indicadores / observables</i>	<i>Supervisor(a)</i>	<i>ATP</i>	<i>Director(a)</i>	<i>Docente</i>
La presión externa (condición de éxito: involucramiento del colectivo).	Las instituciones educativas se ven impelidas a cambiar (Reforma Educativa y la Ley de Servicio Profesional Docente, resultados de las evaluaciones externas, ambiente social y rendición de cuentas).	¿Cuáles han sido los factores que han llevado a las escuelas de la zona a cambiar? ¿Cómo ha asumido el colectivo el cambio? ¿Qué factores han causado cambios en la forma de realizar la supervisión?	¿Cuáles han sido los factores que han llevado a las escuelas de la zona a cambiar? ¿Cómo ha asumido el colectivo el cambio? ¿Qué factores han causado cambios en la forma de realizar la gestión propia del ATP?	¿Cuáles han sido los factores que han llevado a la escuela de la zona a cambiar? ¿Cómo ha asumido el colectivo el cambio? ¿Qué factores han causado cambios en la forma de realizar la gestión directiva?	¿Cuáles han sido los factores que han llevado a las escuelas y a los docentes a cambiar? ¿Cómo ha asumido el cambio? ¿Qué factores han causado cambios en la forma de realizar el trabajo docente?
	Agentes externos (como las autoridades educativas, supervisores, asesores técnico-pedagógicos, investigadores, y demás).	¿Qué personas ajenas a la supervisión han sido los agentes que han impulsado a la supervisión a cambiar?	¿Qué personas ajenas a la función de ATP han sido los agentes que han impulsado a cambiar?	¿Qué personas ajenas a la dirección han sido los agentes que han impulsado al director(a) a cambiar?	¿Qué personas ajenas al aula han sido los agentes que han impulsado a la docencia a cambiar?
	La respuesta de la escuela a los cambios o situaciones sociales.	¿Cuál ha sido la respuesta de las escuelas ante la necesidad de estos cambios.	¿Cuál ha sido la respuesta de las escuelas ante la necesidad de estos cambios.	¿Cuál ha sido la respuesta de las escuelas ante la necesidad de estos cambios.	¿Cuál ha sido la respuesta de las escuelas ante la necesidad de estos cambios.

Anexo 5. Entrevistas de los sujetos. Preguntas con el fundamento teórico

<i>Componentes / categorías</i>	<i>Indicadores / observables</i>	<i>Supervisor(a)</i>	<i>ATP</i>	<i>Director(a)</i>	<i>Docente</i>
Los recursos de que dispone.	Grado de autonomía. Recursos económicos. Ambiente o clima. Carga laboral. Estabilidad política. Colaboración del colectivo escolar. Involucramiento de la comunidad.	Describa en este proceso de cambio cuáles y cómo son los siguientes recursos: Grado de autonomía. Recursos económicos. Ambiente o clima. Carga laboral. Estabilidad política. Colaboración del colectivo escolar. Involucramiento de la comunidad.	Describa en este proceso de cambio cuáles y cómo son los siguientes recursos: Grado de autonomía. Recursos económicos. Ambiente o clima. Carga laboral. Estabilidad política. Colaboración del colectivo escolar. Involucramiento de la comunidad.	Describa en este proceso de cambio cuáles y cómo son los siguientes recursos: Grado de autonomía. Recursos económicos. Ambiente o clima. Carga laboral. Estabilidad política. Colaboración del colectivo escolar. Involucramiento de la comunidad.	Describa en este proceso de cambio cuáles y cómo son los siguientes recursos: Grado de autonomía. Recursos económicos. Ambiente o clima. Carga laboral. Estabilidad política. Colaboración del colectivo escolar. Involucramiento de la comunidad.
Las metas educativas.	Externas o de acuerdo con la norma.  La institución fija las propias.	¿Cuáles son las metas educativas que propone la autoridad?  ¿Cuáles son las metas educativas que se proponen desde la supervisión?	¿Cuáles son las metas educativas que propone la autoridad?  ¿Cuáles son las metas educativas que se proponen desde la función de los ATP?	¿Cuáles son las metas educativas que propone la autoridad?  ¿Cuáles son las metas educativas que se proponen desde la dirección de la escuela? ¿Cuáles son las metas educativas que se propone el colectivo en el Plan de Mejora?	¿Cuáles son las metas educativas que propone la autoridad?  ¿Cuáles son las metas educativas que se proponen específicamente para el logro educativo de sus alumnos en el aula? ¿En qué se diferencian de las propuestas en el Plan de Mejora?

**Ámbito 2**  
La institución

Centro del análisis esencial, el elemento es el profesorado y el efecto sustancial es el aprendizaje de sus alumnos. Componentes interrelacionados, cíclicos, funciona como un todo y en curso los esfuerzos aislados no son determinantes ni duraderos.

Criterios de mejora

<i>Compones / categorías</i>	<i>Indicadores / observables</i>	<i>Supervisor(a)</i>	<i>ATP</i>	<i>Director(a)</i>	<i>Docente</i>
Cultura para la mejora. Es el espacio donde los procesos se dan.	Presión interna, que se haga uso de esa autonomía a través de un líder eficaz o que la comunidad de profesores participe en la toma de decisiones respecto a la mejora.	¿Cómo se hace uso de la autonomía en la supervisión? ¿Cómo puede describir el liderazgo que ejerce en la zona escolar? Ejemplifique cómo la comunidad participa en la toma de decisiones respecto a la mejora, si es el caso.	¿Cómo se hace uso de la autonomía dentro de las funciones de ATP? ¿Cómo puede describir el liderazgo que ejerce en las escuelas con las que colabora? Ejemplifique cómo la comunidad participa en la toma de decisiones respecto a la mejora, si es el caso.	¿Cómo se hace uso de la autonomía en la escuela? ¿Cómo puede describir el liderazgo que ejerce en la escuela? Ejemplifique cómo la comunidad participa en la toma de decisiones respecto a la mejora, si es el caso.	¿Cómo se hace uso de la autonomía en el aula? ¿Cómo puede describir el liderazgo que ejerce en la escuela/CTE? Ejemplifique cómo la comunidad participa en la toma de decisiones respecto a la mejora, si es el caso.
	Poner en marcha por su iniciativa el proceso de mejora. Plan de mejora que se diseña, opera y evalúa en el Consejo Técnico Escolar.	Ejemplificar iniciativas que ha puesto en marcha para el proceso de mejora. Describir el proceso de diseño, la operación y evaluación del plan de mejora en los CTE que ha impulsado o en los que colabora.	Ejemplificar iniciativas que ha puesto en marcha para el proceso de mejora. Describir el proceso de diseño, la operación y evaluación del plan de mejora en los CTE que ha impulsado o en los que colabora.	Ejemplificar iniciativas que ha puesto en marcha para el proceso de mejora. Describir el proceso de diseño, la operación y evaluación del plan de mejora que ha impulsado en el CTE de la escuela.	Ejemplificar iniciativas que ha puesto en marcha para el proceso de mejora. Describir el proceso de diseño, la operación y evaluación del plan de mejora del CTE en el que participa en la escuela donde colabora.
	Otros factores son la colaboración con universidades y centros de investigación.	Cómo y con qué universidades y centros de investigación colabora.	Cómo y con qué universidades y centros de investigación colabora.	Cómo y con qué universidades y centros de investigación colabora.	Cómo y con qué universidades y centros de investigación colabora.
	Recuperar y aprender de experiencias previas de mejora (historia de la mejora).	Describir la historia de las mejoras en las que ha participado desde la supervisión. ¿Qué aprendió de las experiencias previas?	Describir la historia de las mejoras en las que ha participado desde su función de ATP. ¿Qué aprendió de las experiencias previas?	Describir la historia de las mejoras en la escuela que dirige. ¿Qué aprendió de las experiencias previas?	Describir la historia de las mejoras en las que ha participado. ¿Qué aprendió de las experiencias previas?

Anexo 5. Entrevistas de los sujetos. Preguntas con el fundamento teórico

<i>Componentes / categorías</i>	<i>Indicadores / observables</i>	<i>Supervisor(a)</i>	<i>ATP</i>	<i>Director(a)</i>	<i>Docente</i>
	Contar con una visión compartida.	¿Puede dar cuenta de una visión compartida en los procesos de mejora? Describir.	¿Puede dar cuenta de una visión compartida en los procesos de mejora? Describir.	¿Puede dar cuenta de una visión compartida en los procesos de mejora? Describir.	¿Puede dar cuenta de una visión compartida en los procesos de mejora? Describir.
	Convertirse y mantenerse como una organización que aprende (reflexione sobre los procesos y lo que producen, sus necesidades y estrategias de desarrollo profesional).	¿Sabe lo que significa una organización que aprende? ¿Considera que realiza gestión para fomentar y mantener las escuelas como organizaciones que aprenden? Describa cómo los procesos de mejora y lo que producen determinan sus necesidades y estrategias de desarrollo profesional	¿Sabe lo que significa una organización que aprende? ¿Considera que realiza gestión para lograr que las escuelas se conviertan y mantengan como organizaciones que aprenden? Describa cómo los procesos de mejora y lo que producen determinan sus necesidades y estrategias de desarrollo profesional	¿Sabe lo que significa una organización que aprende? ¿Considera que realiza gestión para lograr convertirse y mantenerse como una organización que aprende? Describa cómo los procesos de mejora y lo que producen determinan sus necesidades y estrategias de desarrollo profesional.	¿Sabe lo que significa una organización que aprende? ¿Considera que colabora para lograr convertirse y mantenerse como una organización que aprende? Describa cómo los procesos de mejora y lo que producen determinan sus necesidades y estrategias de desarrollo profesional.
	Compromiso personal.	Comente sobre su compromiso personal en los procesos de mejora.	Comente sobre su compromiso personal en los procesos de mejora.	Comente sobre su compromiso personal en los procesos de mejora.	Comente sobre su compromiso personal en los procesos de mejora.
	Liderazgo.	Describa cómo concibe y valora su hacer como líder en los procesos de mejora.	Describa cómo concibe y valora su hacer como líder en los procesos de mejora.	Describa cómo concibe y valora su hacer como líder en los procesos de mejora.	Describa cómo concibe y valora su hacer como líder en los procesos de mejora.
	Un equipo “punta de lanza”.	¿Existe o colabora un equipo “punta de lanza” que lidera y promueve los procesos de mejora? Describa la experiencia y sus resultados.	¿Existe o colabora un equipo “punta de lanza” que lidera y promueve los procesos de mejora? Describa la experiencia y sus resultados.	¿Existe o colabora un equipo “punta de lanza” que lidera y promueve los procesos de mejora? Describa la experiencia y sus resultados.	¿Existe o colabora un equipo “punta de lanza” que lidera y promueve los procesos de mejora? Describa la experiencia y sus resultados.

Anexo 5. Entrevistas de los sujetos. Preguntas con el fundamento teórico

<i>Componentes / categorías</i>	<i>Indicadores / observables</i>	<i>Supervisor(a)</i>	<i>ATP</i>	<i>Director(a)</i>	<i>Docente</i>
	Estabilidad del profesorado (mínima movilidad) y contar con el <i>tiempo</i> para dedicarse a las actividades especificadas en la mejora.	¿Cuál es la movilidad de los directores y del profesorado? ¿Considera que existe o no la estabilidad laboral que permita el éxito en los procesos de mejora? ¿Cuentan con el tiempo para dedicarse a las actividades especificadas en la mejora?	¿Cuál es la movilidad de los directores y del profesorado? ¿Considera que existe o no la estabilidad laboral que permita el éxito en los procesos de mejora? ¿Cuentan con el tiempo para dedicarse a las actividades especificadas en la mejora?	¿Cuál es la movilidad del profesorado? ¿Considera que existe o no la estabilidad laboral que permita el éxito en los procesos de mejora? ¿Cuentan con el tiempo para dedicarse a las actividades especificadas en la mejora?	¿Cuál es la movilidad del profesorado? ¿Considera que existe o no la estabilidad laboral que permita el éxito en los procesos de mejora? ¿Cuentan con el tiempo para dedicarse a las actividades especificadas en la mejora?
Procesos de mejora. Desarrollar una visión de mejora dinámica y cotidiana, coordinada por el colectivo escolar, aunque la iniciativa sea externa. Se compone de fases que se repiten o imbrican cuando se requiera.	Se inicia con una fase de valoración sin importar si la presión es interna o externa. Puede ser una valoración externa de parte de una autoridad o una autovaloración y una aclaración de por qué se requiere una mejora. Culmina con un diagnóstico sobre los problemas que deben resolverse.	¿Cómo se detona la necesidad de mejora en las escuelas de su zona escolar? ¿Y en la zona escolar? Describir la valoración que se realiza ya sea externa de parte de una autoridad o una autovaloración. Explicar claramente por qué se requiere una mejora ¿Existe un diagnóstico sobre los problemas que deben resolverse? ¿Puede proporcionar el documento?	¿Cómo se detona la necesidad de mejora en las escuelas? Describir las valoraciones que se realizan ya sean externas de parte de una autoridad o una autovaloración. Explicar claramente por qué se requiere una mejora ¿Existe un diagnóstico sobre los problemas que deben resolverse? ¿Puede proporcionar el documento?	¿Cómo se detona la necesidad de mejora? Describir la valoración que se realiza ya sea externa de parte de una autoridad o una autovaloración. Explicar claramente por qué se requiere una mejora. ¿Existe un diagnóstico sobre los problemas que deben resolverse? ¿Puede proporcionar el documento?	¿Cómo se detona la necesidad de mejora? Describir la valoración que se realiza ya sea externa de parte de la autoridad o una autovaloración. Explicar claramente por qué se requiere una mejora. ¿Existe un diagnóstico sobre los problemas que deben resolverse? ¿Qué situación problemática en su aula se plantea en el proceso de mejora? ¿Puede proporcionar el documento?
	Sigue una fase que describe detalladamente los objetivos del proceso de mejora, deben tener como referencia el rendimiento de los estudiantes, características del grupo de profesores y las características institucionales.	En la siguiente fase ¿se describen detalladamente los objetivos del proceso de mejora? ¿Cómo juega en ellos el logro educativo de los estudiantes, características del grupo de profesores y las características institucionales?	En la siguiente fase ¿se describen detalladamente los objetivos del proceso de mejora? ¿Cómo juega en ellos el logro educativo de los estudiantes, características del grupo de profesores y las características institucionales?	En la siguiente fase ¿se describen detalladamente los objetivos del proceso de mejora? ¿Cómo juega en ellos el logro educativo de los estudiantes, características del grupo de profesores y las características institucionales?	En la siguiente fase ¿se describen detalladamente los objetivos del proceso de mejora? ¿Cómo juega en ellos el logro educativo de los estudiantes, características del grupo de profesores y las características institucionales?

Anexo 5. Entrevistas de los sujetos. Preguntas con el fundamento teórico

<i>Componentes / categorías</i>	<i>Indicadores / observables</i>	<i>Supervisor(a)</i>	<i>ATP</i>	<i>Director(a)</i>	<i>Docente</i>
	La fase de planeación de la secuencia actividades por prioridades, incluyendo el tiempo para cada una; las estrategias a emplear; contactos externos necesarios; posibles representantes internos y sus tareas; reparto de tareas y responsabilidades y autoridad de todos los miembros; reconocimientos a las personas implicadas; función e influencia de la comunidad educativa; y, forma de comunicación de los resultados.	La fase de planeación. ¿La secuencia actividades es por prioridades? ¿Se incluye el tiempo para cada una? ¿Se establecen las estrategias a emplear? ¿Se toman en cuenta los contactos externos necesarios y los posibles representantes internos y sus tareas? ¿Es claro el reparto de tareas y responsabilidades y autoridad de todos los miembros? ¿Se otorgan los reconocimientos a las personas implicadas? ¿Se determina la función e influencia de la comunidad educativa? ¿Se establece la forma de comunicación de los resultados?	La fase de planeación. ¿La secuencia actividades es por prioridades? ¿Se incluye el tiempo para cada una? ¿Se establecen las estrategias a emplear? ¿Se toman en cuenta los contactos externos necesarios y los posibles representantes internos y sus tareas? ¿Es claro el reparto de tareas y responsabilidades y autoridad de todos los miembros? ¿Se otorgan los reconocimientos a las personas implicadas? ¿Se determina la función e influencia de la comunidad educativa? ¿Se establece la forma de comunicación de los resultados?	La fase de planeación. ¿La secuencia actividades es por prioridades? ¿Se incluye el tiempo para cada una? ¿Se establecen las estrategias a emplear? ¿Se toman en cuenta los contactos externos necesarios y los posibles representantes internos y sus tareas? ¿Es claro el reparto de tareas y responsabilidades y autoridad de todos los miembros? ¿Se otorgan los reconocimientos a las personas implicadas? ¿Se determina la función e influencia de la comunidad educativa? ¿Se establece la forma de comunicación de los resultados?	La fase de planeación. ¿La secuencia actividades es por prioridades? ¿Se incluye el tiempo para cada una? ¿Se establecen las estrategias a emplear? ¿Se toman en cuenta los contactos externos necesarios y los posibles representantes internos y sus tareas? ¿Es claro el reparto de tareas y responsabilidades y autoridad de todos los miembros? ¿Se otorgan los reconocimientos a las personas implicadas? ¿Se determina la función e influencia de la comunidad educativa? ¿Se establece la forma de comunicación de los resultados?
	La fase de ejecución puede regresar a la planificación para ajustarla. Es la fase central, donde la colaboración de los docentes es fundamental, incluye seguimiento del avance.	¿Durante la fase de ejecución se puede regresar a la planificación para ajustarla? En la fase central ¿se considera la colaboración de los docentes como fundamental? ¿Cómo? ¿Se incluye el seguimiento del avance?	¿Durante la fase de ejecución se puede regresar a la planificación para ajustarla? En la fase central, ¿se considera la colaboración de los docentes como fundamental? ¿Cómo? ¿Se incluye el seguimiento del avance?	¿Durante la fase de ejecución se puede regresar a la planificación para ajustarla? En la fase central, ¿se considera la colaboración de los docentes como fundamental? ¿Cómo? ¿Se incluye el seguimiento del avance?	¿Durante la fase de ejecución se puede regresar a la planificación para ajustarla? En la fase central, ¿se considera la colaboración de los docentes como fundamental? ¿Cómo? ¿Se incluye el seguimiento del avance?

Anexo 5. Entrevistas de los sujetos. Preguntas con el fundamento teórico

<i>Componentes / categorías</i>	<i>Indicadores / observables</i>	<i>Supervisor(a)</i>	<i>ATP</i>	<i>Director(a)</i>	<i>Docente</i>
	Las fases de evaluación y reflexión dan pie para otro ciclo de mejora.	En la fase de evaluación y reflexión ¿se da pie para otro ciclo de mejora?	En la fase de evaluación y reflexión ¿se da pie para otro ciclo de mejora?	En la fase de evaluación y reflexión ¿se da pie para otro ciclo de mejora?	En la fase de evaluación y reflexión ¿se da pie para otro ciclo de mejora?
Resultados de la mejora.	Evidencia el logro del objetivo propuesto en un tiempo concreto.	¿Cuáles son las evidencias del logro del objetivo propuesto en un tiempo concreto? ¿Podemos contar con ellas para documentar? (Portafolio de evidencias).	¿Cuáles son las evidencias del logro del objetivo propuesto en un tiempo concreto? ¿Podemos contar con ellas para documentar? (Portafolio de evidencias).	¿Cuáles son las evidencias del logro del objetivo propuesto en un tiempo concreto? ¿Podemos contar con ellas para documentar? (Portafolio de evidencias).	¿Cuáles son las evidencias del logro del objetivo propuesto en un tiempo concreto? ¿Podemos contar con ellas para documentar? (Portafolio de evidencias).
	Los objetivos más relevantes que responden al criterio de eficacia se refieren a incrementar el desarrollo integral de los alumnos.	Los objetivos más relevantes ¿responden al criterio de eficacia? ¿Se refieren a incrementar el desarrollo integral de los alumnos? ¿Podemos contar con evidencia de ello? (Portafolio de evidencias).	Los objetivos más relevantes ¿responden al criterio de eficacia? ¿Se refieren a incrementar el desarrollo integral de los alumnos? ¿Podemos contar con evidencia de ello? (Portafolio de evidencias).	Los objetivos más relevantes ¿responden al criterio de eficacia? ¿Se refieren a incrementar el desarrollo integral de los alumnos? ¿Podemos contar con evidencia de ello? (Portafolio de evidencias).	Los objetivos más relevantes ¿responden al criterio de eficacia? ¿Se refieren a incrementar el desarrollo integral de los alumnos? ¿Podemos contar con evidencia de ello? (Portafolio de evidencias).
	Y para lograrlos se redactan objetivos intermedios llamados criterios de mejora.	¿Para lograr los objetivos se redactan objetivos intermedios como criterios de mejora?	¿Para lograr los objetivos se redactan objetivos intermedios como criterios de mejora?	¿Para lograr los objetivos se redactan objetivos intermedios como criterios de mejora?	¿Para lograr los objetivos se redactan objetivos intermedios como criterios de mejora?
	Los objetivos de calidad se dirigen a cambios en la organización del centro: Mejora docente. Recursos didácticos. Clima del aula. Siempre con la mira de mejorar el proceso de aprendizaje del alumno. Involucramiento de las familias.	¿Los objetivos de calidad se dirigen a cambios en la organización del centro? Describir cómo se toma en cuenta: La mejora docente. Recursos didácticos. Clima del aula. Involucramiento de las familias. ¿Cómo se plantea la mira de mejorar el proceso de aprendizaje del alumno en cada una?	¿Los objetivos de calidad se dirigen a cambios en la organización del centro? Describir cómo se toma en cuenta: La mejora docente. Recursos didácticos. Clima del aula. Involucramiento de las familias. ¿Cómo se plantea la mira de mejorar el proceso de aprendizaje del alumno en cada una?	¿Los objetivos de calidad se dirigen a cambios en la organización del centro? Describir cómo se toma en cuenta: La mejora docente. Recursos didácticos. Clima del aula. Involucramiento de las familias. ¿Cómo se plantea la mira de mejorar el proceso de aprendizaje del alumno en cada una?	¿Los objetivos de calidad se dirigen a cambios en la organización del centro? Describir cómo se toma en cuenta: La mejora docente. Recursos didácticos. Clima del aula. Involucramiento de las familias. ¿Cómo se plantea la mira de mejorar el proceso de aprendizaje del alumno en cada una?

### Ámbito 3

#### Aula

Características del aula para incrementar el desarrollo integral de los alumnos (aprendizaje, desarrollo de la autoestima, creatividad, sensibilidad, bienestar y compromiso social).

Criterios de eficacia

Liderazgo profesional.	¿Cómo describe el liderazgo exitoso docente en la zona escolar?	¿Cómo describe el liderazgo exitoso docente en la zona escolar?	¿Cómo describe el liderazgo exitoso docente en la escuela que dirige?	¿Cómo describe su liderazgo docente en la zona escolar?
Consenso y cohesión entre docentes (CTE).	¿Cómo describe el consenso y cohesión entre docentes de las escuelas de la zona escolar?	¿Cómo describe el consenso y cohesión entre docentes de las escuelas de la zona escolar?	¿Cómo describe el consenso y cohesión entre docentes de la escuela que dirige?	¿Cómo describe el consenso y cohesión entre compañeros docentes de las escuelas en las que labora?
Visión y objetivos compartidos (CTE).	¿Cómo puede evidenciar que existen visión y objetivos compartidos?	¿Cómo puede evidenciar que existen visión y objetivos compartidos?	¿Cómo puede evidenciar que existen visión y objetivos compartidos?	¿Cómo puede evidenciar que existen visión y objetivos compartidos?
Oportunidad de aprendizaje de todo el colectivo (CTE).	Describe cuáles son las oportunidades de aprendizaje de todo el colectivo.	Describe cuáles son las oportunidades de aprendizaje de todo el colectivo.	Describe cuáles son las oportunidades de aprendizaje de todo el colectivo.	Describe cuáles son las oportunidades de aprendizaje de todo el colectivo.
Buenas relaciones internas (CTE).	Describir el tipo y forma de las relaciones internas en las escuelas de la zona escolar.	Describir el tipo y forma de las relaciones internas en las escuelas de la zona escolar.	Describir el tipo y forma de las relaciones internas en la escuela.	Describir el tipo y forma de las relaciones internas en las escuelas de la zona escolar.
Compromiso.	¿Existe evidencia del compromiso profesional de los integrantes de la zona escolar? Describir.	¿Existe evidencia del compromiso profesional de los integrantes de la zona escolar? Describir.	¿Existe evidencia del compromiso profesional de los integrantes de la escuela? Describir.	¿Existe evidencia del compromiso profesional de los integrantes de la escuela? Describir.
Trabajo en equipo (CTE).	¿Cómo puede caracterizar el trabajo en equipo en las escuelas?	¿Cómo puede caracterizar el trabajo en equipo en las escuelas?	¿Cómo puede caracterizar el trabajo en equipo en la escuela que dirige?	¿Cómo puede caracterizar el trabajo en equipo en la escuela que labora?
Altas expectativas de los alumnos.	Describe cuáles son las expectativas que tiene respecto al logro educativo de los alumnos de la zona escolar.	Describe cuáles son las expectativas que tiene respecto al logro educativo de los alumnos de la zona escolar.	Describe cuáles son las expectativas que tiene respecto al logro educativo de los alumnos de la escuela que dirige.	Describe cuáles son las expectativas que tiene respecto al logro educativo de sus alumnos.
Calidad curricular.	¿Cuál es su opinión respecto a la calidad curricular actual?	¿Cuál es su opinión respecto a la calidad curricular actual?	¿Cuál es su opinión respecto a la calidad curricular actual?	¿Cuál es su opinión respecto a la calidad curricular actual?
Atmósfera ordenada y orientada a la eficacia (CTE).	¿Cuál es la atmósfera que percibe en las escuelas de la zona escolar? ¿Cómo juega la eficacia en el clima escolar?	¿Cuál es la atmósfera que percibe en las escuelas de la zona escolar? ¿Cómo juega la eficacia en el clima escolar?	¿Cuál es la atmósfera que percibe en la escuela? ¿Cómo juega la eficacia en el clima escolar?	¿Cuál es la atmósfera que percibe en la escuela? ¿Cómo juega la eficacia en el clima escolar?

Anexo 5. Entrevistas de los sujetos. Preguntas con el fundamento teórico

Estrategias intencionadas.	¿Cuáles son las estrategias intencionadas que utiliza en la zona escolar? Ejemplificar un caso.	¿Cuáles son las estrategias intencionadas que utiliza en la zona escolar? Ejemplificar un caso.	¿Cuáles son las estrategias intencionadas que utiliza en la escuela? Ejemplificar un caso.	¿Cuáles son las estrategias intencionadas que utiliza en el aula? Ejemplificar un caso.
Entorno de aprendizaje.	¿Cómo entiende el entorno de aprendizaje? Explique el entorno de aprendizaje de alguna de las escuelas de la zona escolar.	¿Cómo entiende el entorno de aprendizaje? Explique el entorno de aprendizaje de alguna de las escuelas de la zona escolar.	¿Cómo entiende el entorno de aprendizaje? Explique el entorno de aprendizaje que propicia en la escuela que dirige.	¿Cómo entiende el entorno de aprendizaje? Explique el entorno de aprendizaje que propicia en el aula.
Tiempo adecuado para el aprendizaje.			¿Cuál es el tiempo que propicia como adecuado para el aprendizaje en el trabajo del aula?	¿Cuál es el tiempo adecuado para el aprendizaje en el trabajo del aula?
Aprendizaje independiente.			¿Cómo se promueve el aprendizaje independiente en la escuela?	¿Cómo promueve el aprendizaje independiente de sus alumnos?
Práctica estructurada.			Detallar qué tipo de práctica docente se propicia en la escuela.	Describir la práctica docente. ¿Existen procesos sistemáticos y rigurosos de análisis y reflexión de la práctica docente? Describir el tipo de estrategias que se muestran en la práctica. Describir las acciones del alumno. Describir el tipo de interacción que se observa en la práctica. Describir la forma en que se plantea el contenido programático. Describir las mediaciones utilizadas
Procedimiento de diferenciación y agrupamiento.			¿Cómo se diferencia a los alumnos en la escuela? ¿Cuál es la estrategia para tratar a los alumnos “distintos”? ¿Cuál es el procedimiento para agrupar a los alumnos de la escuela?	¿Cómo se diferencia a los alumnos en la escuela? ¿Cuál es la estrategia para tratar a los alumnos “distintos”? ¿Cuál es el procedimiento para agrupar a los alumnos de la escuela?
Potencial evaluativo.			¿Cómo se evalúa durante el proceso y los resultados del logro educativo de los alumnos?	¿Cómo se evalúa durante el proceso y los resultados del logro educativo de los alumnos?

Anexo 5. Entrevistas de los sujetos. Preguntas con el fundamento teórico

Retroalimentación e incentivos al logro y esfuerzo positivo.	¿Qué tipo de retroalimentación se realiza en la escuela? ¿Cómo se incentiva el logro y esfuerzo positivo de los alumnos?	¿Qué tipo de retroalimentación realiza en el aula? ¿Cómo incentiva el logro y esfuerzo positivo de los alumnos?
Seguimiento del progreso.	¿Cómo se realiza el seguimiento del progreso de los alumnos de la escuela?	¿Cómo realiza el seguimiento del progreso de los alumnos durante el trabajo en el aula?
Orientación hacia los resultados.	¿Cómo se orientan las estrategias hacia los resultados?	¿Cómo orienta las estrategias hacia los resultados de logro de sus alumnos?
Lograr incrementar el desarrollo integral de los alumnos.	¿Cómo se logra incrementar el desarrollo integral de los alumnos?	¿Cómo logra incrementar el desarrollo integral de los alumnos?
Involucramiento de las familias.	¿De qué manera se involucran las familias en el logro educativo de sus hijos?	¿De qué manera se involucran las familias en el logro educativo de sus hijos?

Diseño: Sañudo y Perales, basado en Murillo, 2004; Murillo y Krichesky, 2014; Hernández, Murillo y Martínez, 2013.

## Anexo 6. Matriz de análisis de los registros de observación

Transcribir de manera textual las verbalizaciones video o audiograbadas acompañadas de observaciones que amplíen y contextualicen cada segmento de interacción o grupo de acciones. Posteriormente, etiquetar cada segmento de acciones de acuerdo con la intención o con lo que produce para agrupar y analizar.

<i>Acciones del docente</i>	<i>Acciones del estudiante</i>	<i>Contexto inmediato</i>	<i>Análisis de las acciones</i>		
			<i>Docentes</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Interacción</i>
			Nombrar o etiquetar de acuerdo con la intención de la acción transcrita.	Nombrar o etiquetar de acuerdo con la respuesta a la intención docente.	Interacción (columna 1+2). Nombrar en función de la intención. Nombrar por lo que produce.
			Tipificar	Tipificar y valorar: ¿Es educativa? / ¿Evidencia aprendizaje?	Tipificar



## Anexo 7. Formato del diario de campo

<i>Lugar</i>	<i>Otro</i>
Simbología	Registro de observaciones (negro) y lo “ textual” (lo que dice el docente, director, supervisor) azul (hipótesis o interpretaciones) rojo (dudas) rosa (comentarios)
Objetivo descriptivo	Reflexivo personal
Registro de observaciones “textual”	Hipótesis o interpretaciones Comentarios o dudas



# Índice de cuadros, ilustraciones y tablas

## Índice de cuadros

Cuadro 1. Distribución de docentes exitosos por función y nivel	15
Cuadro 1. Resultados de la evaluación de desempeño del plantel Tesistán	555
Cuadro 2. Mecanismos para la selección y contratación de maestros de Educación Básica que operaban en el año 2003	27
Cuadro 2. Indicadores del plantel Tesistán	556
Cuadro 3. Niveles de desempeño para el ingreso al Servicio Profesional Docente	29
Cuadro 3. Resultados del cecyte Jalisco en la prueba Planea 2017	559
Cuadro 4. Dimensiones del Perfil Docente	29
Cuadro 4. Resultados del plantel Tesistán en la prueba Planea 2017	559
Cuadro 5. Promoción estatal 2015	31
Cuadro 5. Resumen de validez y fiabilidad del estudio de casos	54
Cuadro 5. Ingreso al cecyte Jalisco por concurso de oposición	556
Cuadro 6. Promoción federal 2015	32
Cuadro 6. Tipos de cuestionamientos	112
Cuadro 6. Prioridades educativas	159
Cuadro 6. Personal docente que se promovió en su función por concurso a la función de dirección	566
Cuadro 7. Rol de los actores educativos en colectivo de la escuela	159
Cuadro 11. Contexto, similitudes	172
Cuadro 11. Rubros que le darán mayor prioridad en su ruta de mejora	224
Cuadro 12. Institución, similitudes	175
Cuadro 12. Ejemplos de algunos cuestionamientos que la docente emplea	233
Cuadro 13. Institución, diferencias	177
Cuadro 14. Práctica Educativa, similitudes	180
Cuadro 15. Práctica educativa, diferencias	185
Cuadro 16. Liderazgo, similitudes	187
Cuadro 17. Liderazgo, diferencias	187

## Índice de dimensiones

Dimensión 1. Desarrollo profesional, curricular, psicopedagógico, conocimiento práctico y conocimiento disciplinar	605
Dimensión 2. Formación profesional	605
Dimensión 3. Laboral	606
Dimensión 4. Actitudinal	606

## Índice de esquemas

Esquema 1. Beneficios potenciales de las revisiones sistemáticas	251
Esquema 1. Acciones establecidas del atp en el Plan de trabajo de la zona escolar	465
Esquema 1. Empoderar y trascender su función como asesor técnico pedagógico en secundarias	549
Esquema 2. Estrategias exitosas como ATP de educación especial en primarias	463
Esquema 3. Reflexión colectiva sobre la práctica directiva	464
Esquema 4. Promoción de comunidad de directores que aprenden	467
Esquema 5. Dominio teórico como centro y sentido de la práctica exitosa como atp de preescolar	293
Esquema 5. Intercambio de experiencias entre docentes de cam para el aprendizaje	472
Esquema 6. Taller a docentes de primaria y educación especial	474
Esquema 7. Reflexión de la práctica como centro y sentido del quehacer del ATP en educación especial del nivel de primaria	478

## Índice de figuras

Figura 1. Dimensiones para la entrevista a los recomendantes	68
--	----

## Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Factores del marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar	48
Ilustración 1. Áreas recreativas del Jardín de Niños Artemio del Valle Arizpe	223
Ilustración 1. Maestro Carlos Zaleta	501
Ilustración 1. Entrada principal del plantel CECYTEJ Tesistán	559
Ilustración 2. Factores internos de mejora (MCMEE)	138
Ilustración 2. Alumnos de la Secundaria Técnica 101 utilizando el dispositivo	508
Ilustración 2. Fachada lateral del plantel CECYTEJ Tesistán	559
Ilustración 3. Asesoría técnico-pedagógica para la mejora	139
Ilustración 3. Alumnos de la est 101 manipulando el Labdisc	508
Ilustración 4. Principios básicos como asesor en el acompañamiento para la mejora de las escuelas	143
Ilustración 4. Diversos espacios áulicos	226
Ilustración 4. Edificio CECYTEJ, taller 1 de componente profesional	560
Ilustración 5. Funciones del asesor técnico pedagógico	144
Ilustración 5. Docente registra los logros obtenidos por equipo	227
Ilustración 5. Edificio A plantel CECYTEJ Tesistán	560
Ilustración 6. Marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar	155
Ilustración 6. Docente escuchando los argumentos de los alumnos con actitud suave y firme	229
Ilustración 6. Patio CECYTEJ Tesistán	560
Ilustración 7. Procesos de mejora	160
Ilustración 7. Alumnos brindan mediación a sus compañeros	231
Ilustración 7. Edificio C plantel CECYTEJ Tesistán	560
Ilustración 8. Ruta de mejora	160
Ilustración 8. Alumnos trabajan de manera colaborativa	232
Ilustración 8. Edificio D plantel CECYTEJ Tesistán	560
Ilustración 9. Héroe del día	217

Ilustración 9. Ubicación del plantel CECYTEJ Tesistán	561
Ilustración 10. Alumnos sentados en cuatro equipos	218
Ilustración 10. Docente brinda mediación de demostración	234
Ilustración 10. Maestro Benjamín Azael Rosas Loza. Docente del plantel Tesistán	557
Ilustración 11. Invitación	219
Ilustración 11. Alumnos del grupo de 6º semestre del plantel Tesistán	565
Ilustración 12. Educadoras trabajando en CTE	225
Ilustración 12. Maestro Benjamín Azael en el plantel Tesistán	565
Ilustración 13. Croquis del plantel	238
Ilustración 13. Pizarrón con evidencia de aprendizaje de la clase de Filosofía	565
Ilustración 14. Espacios de implementación de estrategias exitosas como supervisora	275
Ilustración 14. Maestro Benjamín Azael	566
Ilustración 15. Estrategia exitosa: flexibilidad y articulación de las tareas educativas	275
Ilustración 15. Maestro Benjamín Azael. Docente del plantel Tesistán	568
Ilustración 16. Alfabetización a personas de la comunidad	305
Ilustración 16. Alumnos del grupo de 6º semestre del plantel Tesistán en la clase de Filosofía	569
Ilustración 17. Autoevaluación diagnóstica	316
Ilustración 17. Alumnos del grupo de 6º semestre realizando una actividad en equipo	570
Ilustración 18. Ruta de mejora	317
Ilustración 18. Maestro Benjamín Azael. Docente del plantel Tesistán	570
Ilustración 19. Estrategia global	318
Ilustración 19. Maestro Benjamín Azael. Docente del plantel Tesistán	570
Ilustración 20. Fotografías del lugar donde vivió y del acto académico (obtenidas de su cuenta personal de Facebook el día 16.03.17)	343
Ilustración 20. Maestro Benjamín Azael y alumnas del grupo de 6º en la clase de Filosofía	570
Ilustración 21. La primera imagen da cuenta de la propuesta y la segunda del reconocimiento obtenido	344
Ilustración 21. Maestro Benjamín Azael y alumnos del grupo de 6º en la clase de Filosofía	571
Ilustración 22. Constancia del curso	344
Ilustración 22. Maestro Benjamín Azael y alumnos del grupo de 6º exponiendo su trabajo	571
Ilustración 23. Imágenes que dan cuenta del proceso descrito	343
Ilustración 23. Ingeniera Laura Susana Durán González, directora del plantel cecyte Jalisco Tesistán	566

Ilustración 24. Fachada de la escuela	345
Ilustración 25. Imágenes del interior de la institución	348
Ilustración 26. Comparación del mobiliario existente antes de la gestión de los recursos del director	348
Ilustración 27. Muestra del calendario que se entrega	349
Ilustración 28. Ejemplos de difusión de logros y necesidades	349
Ilustración 29. Carteles de sensibilización	351
Ilustraciones 30 y 31. Lona mediante la que solicita el apoyo a la sociedad de padres de familia	350
Ilustración 32. Reconocimiento	350
Ilustración 33. Imagen del documento de la propuesta y del reconocimiento obtenido	356
Ilustración 34. Formato exclusivo para la entrega de evaluación	357
Ilustración 35. La primera muestra las fotografías que él envió, y la segunda la respuesta	358
Ilustración 36	359
Ilustración 37. Uno de los momentos de trabajo en el CTE	360
Ilustración 38. Producto de una sesión en el CTE intensivo	360
Ilustración 39. Producto del CTE de enero, en el que trabajó con tres escuelas más pertenecientes a la zona escolar	360
Ilustración 40. Estudianvale	360
Ilustración 41. Estrategia global de mejora escolar (EGME) y calendario de actividades	362
Ilustración 42. Actividad de seguimiento a la EGME	362

## Índice de tablas

Tabla 1. Comparativo de los resultados de la convocatoria 2014-2015	31
Tabla 2. Estadística de alumnos, docentes y planteles de educación obligatoria y su proporción de sostenimiento público y privado.	36
Tabla 3. Distribución y características de la muestra	53
Tabla 4. Distribución del personal	345
Tabla 5. Distribución del personal	346
Tabla 6. Contexto unidad USAER	408

*Prácticas educativas exitosas*  
*La evaluación para ingreso y promoción docente*  
se terminó de imprimir en septiembre de 2020  
en los talleres de Ediciones de la Noche  
Madero #687, Zona Centro  
Guadalajara, Jalisco

[www.edicionesdelanoche.com](http://www.edicionesdelanoche.com)



**E**n este libro se plantea una evaluación formativa con una perspectiva comprensiva, donde se recuperan y estudian las condiciones, no sólo del docente, sujeto del estudio, sino también de la escuela y la comunidad donde labora. Se pretende que a partir de los resultados se comprenda la situación, retos y estrategias de solución de los docentes contratados y promocionados a partir de su práctica misma; y que desde este marco las recomendaciones y resultados sean pertinentes y relevantes para la autoridad educativa y para los docentes, con la mira de garantizar su efecto en los procesos de formación del estudiantado.

Conocer las prácticas de estos docentes, directivos y supervisores en contextos complejos permite difundir sus estrategias para enriquecer otras prácticas. Además, da posibilidades de divulgar los logros a la comunidad educativa y a la ciudadanía en general, aportando a la revalorización docente. Del mismo modo, ayuda a comprender los procesos de evaluación - en ese periodo normativo- especialmente asociados a los efectos en la práctica educativa. Es especialmente útil si se reconoce que tanto en la Reforma anterior como en la actual, se contemplan procesos de selección similares.

En la investigación se recuperan los casos considerados exitosos a partir del proceso de admisión y promoción en diferentes funciones docentes en el periodo de 2013 al 2018. Ahí se escuchan las voces de aquellos agentes educativos que fueron admitidos al sistema o fueron promovidos que con un alto sentido profesional y, muchas veces desde sus sentimientos más profundos, narran sus obstáculos, dificultades y las estrategias que llevaron a cabo para enfrentarlas y resolverlas de forma exitosa. Sus experiencias son alentadoras y refrescantes.



ISBN 978-84-18080-85-2



9 788418 080852