



Universidad Autónoma de Zacatecas

“Francisco García Salinas”

Unidad Académica de Docencia Superior

Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas

Generación 2022-2025

TESIS

Gestión de la formación profesional de los supervisores escolares de telesecundaria en el trabajo del Consejo Académico Regional 08 Estatal de Zacatecas. Acciones iniciales para la conformación de una comunidad de práctica

Que para obtener el grado de Doctor en Gestión Educativa y Políticas Públicas

Presenta:

José Augusto Valdez Miramontes

Directora:

Dra. Leticia del Carmen Ríos Rodríguez

Codirector:

Dr. Miguel García Guerrero

Zacatecas, Zac., octubre de 2026

Dedicatoria

A mi familia, el lugar al que siempre vuelvo y la razón más profunda por la que este camino tuvo sentido. A mis hijos, Sarahí y Emiliano por ser mi fuerza, mi alegría y mi recordatorio permanente de que todo esfuerzo encuentra sentido cuando se hace pensando en quienes amamos. En cada página de esta tesis también están sus miradas, sus esperas, sus abrazos y el tiempo que les debo. Este logro lleva sus nombres, porque ustedes fueron, muchas veces sin saberlo, la luz que me sostuvo en los días más difíciles. A mi esposa, Nancy, por sostener con amor, paciencia y firmeza todo lo que esta tesis nos demandó, las noches largas, los fines de semana entregados al trabajo, las conversaciones postergadas, los silencios compartidos y la presencia que no siempre pude ofrecer. Por estar incluso cuando el cansancio fue más grande que la voluntad. Lo que aquí se escribió también es tuyo. Sin tu comprensión y manera de acompañarme, estas páginas no existirían.

A mis padres, Cuca y José, porque lo que soy lo construyeron ustedes con su gran amor, su ejemplo, su esfuerzo y su fe en que sus hijos siempre podríamos llegar más lejos de lo que ustedes mismos pudieron imaginar para sí.

A mis hermanas, y sus familias Nancy, Norma y Claudia, por el aliento constante y por entender, sin reproche, las ausencias que esta etapa también les impuso.

A mis amigas y a mis amigos, de esos hermanos del corazón, del abrazo fraterno y el hombro firme que preguntaron, esperaron y celebraron cada avance casi tanto como yo.

A todas y todos dedico estas ausencias, convertidas, espero, en algo que valga lo que costaron.

Agradecimientos

A mi directora de tesis, la Dra. Leticia del Carmen Ríos Rodríguez, por su acompañamiento durante este proceso doctoral, por la lectura de las distintas versiones del documento y por la confianza otorgada para que esta investigación pudiera desarrollarse hasta su conclusión. Agradezco su orientación, su respaldo académico y la disposición para acompañar formalmente cada etapa del trabajo. Su presencia permitió sostener el cauce institucional de esta tesis y contribuir a que el proyecto alcanzara una versión final más sólida, pertinente y defendible.

A mi codirector de tesis, el Dr. Miguel García Guerrero, por su acompañamiento riguroso, su lectura aguda y sus observaciones siempre puntuales. Gracias por su ingenio, por su trato humano, gentil y propositivo, por la exigencia con la que impulsó este trabajo. Su insistencia, siempre justificada, me obligó a mirar con mayor profundidad, a corregir con mayor cuidado y a confiar en que esta tesis podía alcanzar una mejor versión. Buena parte de lo que este trabajo logra se debe a su orientación, exigencia académica y, sobre todo, a la confianza en mis incipientes posibilidades.

A los titulares del Núcleo Académico Básico del Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas de la Unidad Académica de Docencia Superior: Dra. Xiomara, Dra. Evelyn, Dra. Norma, Dr. Domingo, Dr. Marco, Dr. Jorge Rubén, y Dr. Marcos, por la formación recibida en clases, seminarios y discusiones que fueron, en más de un sentido, la base conceptual de este documento, gracias por transformar mi visión de la educación y de las dinámicas en torno a ella.

A mis compañeras y compañeros del Consejo Académico Regional 08 Estatal (CAR08E), con quienes compartí dos ciclos escolares de reuniones, relatorías, dudas y aprendizajes compartidos. Sin sus aportaciones, sin su disposición para abrir su práctica a la mirada de un colega que además investigaba, esta tesis sencillamente no existiría. Gracias por la confianza depositada y por permitirme integrar sus palabras, sus experiencias y su trabajo cotidiano en este documento.

A mi familia, que ya recibió esta tesis dedicada, pero que merece también este agradecimiento: por el sostén diario, por la paciencia ante mis ausencias, y por entender que este esfuerzo, aunque individual en el papel, fue siempre un proyecto compartido.

A mis amigas y amigos, por el aliento, la paciencia para escuchar hablar de la tesis más de lo razonable, y por celebrar conmigo cada etapa concluida.

La Universidad Autónoma de Zacatecas, a la Unidad de Docencia Superior, y la SECIHTI, por la oferta de posgrado y el financiamiento otorgado para cursar este Doctorado respectivamente.

Índice de contenido

Resumen	12
Introducción	14
Planteamiento del problema	21
Justificación y relevancia.....	25
Preguntas de investigación	29
Objetivos.....	30
Objetivos específicos:	30
Hipótesis	31
Capítulo 1. Estado del Arte	32
1.1 Las funciones de la supervisión escolar	33
1.2. Asesoría y Acompañamiento a la escuela desde la supervisión escolar.....	38
1.3 Comunidades de práctica en la educación	41
1.3.1 Comunidades de Práctica	41
1.3.2 Comunidades de Práctica Virtuales	43
1.3.3 Comunidades de práctica en contextos educativos formales	45
1.3.4 Comunidades de práctica para la mejora de la gestión educativa	47
1.4 Aportes esenciales para el presente estudio.....	49
Capítulo 2. Marco Contextual	52
2.1 La Supervisión escolar: su origen y evolución en México	52
2.2 Primeras funciones y regulación de la supervisión escolar en la República Restaurada y el Porfiriato	54
2.3 La supervisión escolar en el periodo posrevolucionario (1921-1972)	56
2.4 La supervisión escolar en la transición administrativa de la SEP (1972-1992)	58
2.5 La supervisión escolar y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica	59
2.6 El modelo de telesecundaria en México	62
2.6.1 Organización Multigrado y contexto rural	64
2.6.2 El modelo de telesecundaria en Zacatecas	66
2.7 De la regionalización educativa a la Dirección Regional de Educación 08 Jerez	68
2.8 Desafíos para la supervisión escolar en el contexto de la investigación	72
Capítulo 3. Marco teórico.....	74

3.1 El paradigma constructivista	75
3.2 Teorías del aprendizaje	80
3.2.1 Teoría del constructivismo social.....	81
3.2.2 Teoría del Aprendizaje situado.	83
3.2.3 Teoría de Comunidades de Práctica	85
3.2.3.1 Características, objetivos y funciones de la comunidad de práctica	86
3.2.3.2 Breve historia de las CoP. Su tránsito de las empresas a las escuelas	88
3.3 Síntesis articuladora del marco teórico y su vinculación con el estudio	89
Capítulo 4. Marco Metodológico	96
4.1 Paradigma de investigación	96
4.2 Enfoque de la investigación.....	98
4.3 Diseño de la investigación	99
4.3.1 Proceso de investigación-acción y delimitación del foco de intervención	100
4.3.2 Plan de acción y desarrollo del primer ciclo	102
4.3.3 Observación, reflexión y ajustes del proceso	104
4.4 Participantes y criterios de selección.....	105
4.5 Los instrumentos.....	107
4.5.1 Encuesta Integral de Autopercepción, Formación Continua y Colaboración desde la Supervisión Escolar (Carácter diagnóstico)	109
4.5.2 Relatorías del Consejo Académico Regional 08 Estatal (CAR08E).....	112
4.5.3 Cuestionarios Abiertos	113
4.6 Proceso de codificación y construcción de categorías analíticas.....	117
4.6.1 Organización del corpus y preparación del análisis	117
4.6.2 Codificación inicial y sistema de códigos	119
4.6.3 Uso complementario de herramientas de apoyo	121
4.7 Consideraciones éticas de la investigación.....	121
4.7.1 Consentimiento informado	122
4.7.2 Confidencialidad, manejo de datos y equidad en la participación	123
4.7.3 Precisión metodológica sobre la posición del investigador	124
4.7.4 Transparencia sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa.....	127
Capítulo 5. Resultados.....	128

5.1 Resultados Cuantitativos (Encuesta Integral de Autopercepción, Formación Continua y Colaboración desde la Supervisión Escolar. Análisis descriptivo)	128
5.1.1 Características generales de los participantes en la encuesta.....	129
5.1.2 Percepción de los supervisores escolares sobre el ejercicio de sus funciones ...	130
5.1.3 Formación y actualización de la supervisión escolar desde la autoridad educativa	132
5.1.4 Experiencias de aprendizaje en espacios colectivos no formales	135
5.1.5 Conocimiento, disposición y condiciones para el trabajo en comunidades de práctica	136
5.2 Resultados Cualitativos	140
5.2.1 Corpus documental y criterios de organización para el análisis.	144
5.2.1.1 Caracterización de las relatorías del CAR08E	144
5.2.2 Configuración inicial de rasgos asociados a una comunidad de práctica (<i>Ciclo escolar</i> 2024-2025)	151
5.2.2.1 Acciones iniciales y espacios de trabajo colectivo.....	152
5.2.2.2 Prácticas colaborativas emergentes	153
5.2.2.3 Significados atribuidos al trabajo colectivo	156
5.3 Tensiones y condiciones del proceso.....	159
5.3.1 Tensiones y resistencias en el proceso colectivo	160
5.3.2 Condiciones institucionales, profesionales y contextuales	165
5.3.2.1 Condiciones institucionales.....	165
5.3.2.2 Condiciones profesionales	167
5.3.2.3 Condiciones contextuales.....	170
5.4 Contraste temporal entre relatorías 2024-2025, 2025-2026 y cuestionarios abiertos y profundización del proceso.....	173
5.4.1 Correspondencias y contrastes entre relatorías 2024–2025 y cuestionarios abiertos	174
5.4.2 Continuidades e indicios de transformación discursiva (Relatorías 2025–2026)	177
5.5 Síntesis general e interpretación integrada	186
Conclusiones	189
Referencias bibliográficas	212
Anexos.....	230

Anexo 1. Cuestionario estructurado utilizado en la Encuesta Integral de Autopercepción, Formación Continua y Colaboración desde la Supervisión Escolar (escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos; carácter diagnóstico)	230
Anexo 2. Estructura y preguntas del cuestionario abierto.	234
Anexo 3. Documento de consentimiento informado	237
Anexo 4. Declaración de transparencia académica sobre el uso de herramientas de Inteligencia Artificial Generativa	238
Anexo 5. Libro de códigos	240

Índice de Tablas

Tabla 1 Síntesis de trabajos que abordan las funciones de la supervisión escolar	37
Tabla 2 Síntesis de trabajos sobre asesoría y acompañamiento a la escuela desde la supervisión escolar	40
Tabla 3 Síntesis de trabajos sobre comunidades de práctica.....	42
Tabla 4 Síntesis de investigaciones sobre comunidades de práctica virtuales	44
Tabla 5 Síntesis de trabajos que abordan comunidades de práctica en contextos educativos formales.....	46
Tabla 6 Síntesis de trabajos sobre comunidades de práctica para la mejora de la gestión educativa	49
Tabla 7 Telesecundaria en el estado de Zacatecas. Datos de inicio del ciclo escolar 2025-2026.	67
Tabla 8 Relación de Direcciones Regionales de la SEZ en 2026	69
Tabla 9 Estructura del personal y cobertura educativa por nivel en la Dirección Regional 08 Estatal, ciclo escolar 2024-2025	71
Tabla 10 Estructura del personal y cobertura educativa por nivel en la Dirección Regional 08 Federal, ciclo escolar 2024-2025	71
Tabla 11 Estructura del personal y cobertura educativa por nivel en la Dirección Regional 08, ciclo escolar 2024-2025	71
Tabla 12 Caracterización de los supervisores escolares de telesecundaria participantes en el estudio	106
Tabla 13 <i>Correspondencia entre objetivos específicos e instrumentos de investigación</i>	107
Tabla 14 Relación de los cuestionarios abiertos aplicados a 6 supervisores escolares	115
Tabla 15 Síntesis analítica de las sesiones y dispositivos de facilitación del CAR08E	124
Tabla 16 Participantes por género y modalidad educativa (n = 137)	129
Tabla 17 Distribución de participantes por edad y años de servicio en la encuesta de autopercepción de la supervisión escolar	130
Tabla 18 Percepción de los supervisores escolares sobre el ejercicio de sus funciones	130
Tabla 19 <i>Percepción de los supervisores escolares sobre la oferta formativa desde la autoridad educativa</i>	133
Tabla 20 Percepción de los supervisores escolares sobre el aprendizaje informal y colaborativo	135

Tabla 21 Percepción de los supervisores escolares sobre el conocimiento, disposición y condiciones para el trabajo en comunidades de práctica	137
Tabla 22 Correspondencia entre categorías analíticas, subcódigos y apartados del capítulo de resultados	141
Tabla 23 Relatorías del CAR08E consideradas para el análisis del estudio	147
Tabla 24 Caracterización de las siete reuniones del CAR08E durante el ciclo escolar 2024-2025	148
Tabla 25 Cuestionarios abiertos como fuente complementaria de análisis.....	150
Tabla 26 Segmentos sobre prácticas colaborativas emergentes en relatorías del ciclo escolar 2024-2025.....	154
Tabla 27 Segmentos sobre significados atribuidos al trabajo colectivo y tensiones iniciales en relatorías del ciclo escolar 2024-2025	156
Tabla 28 Segmentos sobre tensiones y resistencias en el proceso colectivo en relatorías del ciclo escolar 2024-2025.....	162
Tabla 29 Segmentos textuales sobre tensiones y resistencias en el proceso colectivo en cuestionarios abiertos de supervisores de telesecundaria	163
Tabla 30 Segmentos sobre condiciones institucionales que orientan y norman el trabajo colectivo en el CAR08E	167
Tabla 31 Segmentos sobre condiciones profesionales que limitan el acompañamiento pedagógico y la continuidad en el trabajo colectivo	169
Tabla 32 Segmentos sobre condiciones contextuales que sitúan y condicionan el ejercicio de la supervisión escolar.....	171
Tabla 33 Contraste entre relatorías 2024-2025 y cuestionarios abiertos (supervisores de telesecundaria)	174
Tabla 34 Procedencia y alcance de los registros analizados	177
Tabla 35 Elementos de continuidad en las prácticas de trabajo colectivo (relatorías 2024-2025 y 2025-2026).....	178
Tabla 36 Síntesis integrada de los hallazgos detectados por objetivo específico.	187

Índice de Figuras

Figura 1 Ubicación de los municipios que integran la Dirección Regional 08 de Educación, Jerez, Zacatecas.....	70
Figura 2 Teoría del Constructivismo Social y una Comunidad de Práctica de Supervisores Escolares	91
Figura 3 Teoría del Aprendizaje Situado y una CoP de supervisores escolares	92
Figura 4 Una comunidad de práctica de supervisores escolares de telesecundaria.....	93
Figura 5 Organización del primer ciclo de investigación-acción desarrollado en el CAR08E....	103
Figura 6 Articulación de las fuentes de información con el ciclo de investigación-acción	108
Figura 7 Ubicación metodológica, aplicación y tratamiento de los cuestionarios abiertos y de la encuesta con escala tipo Likert	116
Figura 8 Secuencia temporal del trabajo de campo y del tratamiento analítico de la información	119
Figura 9 Distribución de segmentos codificados por categorías y subcódigos del corpus cualitativo	143
Figura 10 Organización de las relatorías al interior del primer ciclo de investigación-acción	146
Figura 11 Trayectoria interpretativa del compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido del CAR08E.....	181
Figura 12 Imagen que muestra la conformación del grupo de WhatsApp del CAR08E	183
Figura 13 Vista general del espacio virtual del CAR08E	184
Figura 14 Matriz de códigos por documento del corpus cualitativo de MAXQDA 2020	240

Resumen

Frente a la ausencia de una política pública sostenida para la profesionalización, y ante la constante sobrecarga administrativa, los supervisores escolares de telesecundaria enfrentan el reto de transitar de un rol histórico de control a uno de liderazgo pedagógico, en contextos de alta marginación y organización de escuelas multigrado. Ante este escenario, el estudio analiza cómo los supervisores escolares de telesecundaria adscritos a la Dirección Regional 08 Estatal de Zacatecas gestionan su formación profesional mediante acciones iniciales orientadas a la conformación de una comunidad de práctica (CoP). La investigación se fundamenta en el paradigma sociocrítico y se sustenta teóricamente en el constructivismo social, el aprendizaje situado y la teoría de comunidades de práctica. Metodológicamente, la investigación se desarrolló desde un enfoque mixto con predominio cualitativo, mediante un diseño de investigación-acción en su primer ciclo. El componente cuantitativo, de alcance diagnóstico, descriptivo y contextual, se obtuvo mediante una encuesta aplicada a 137 supervisores escolares de educación básica en el estado de Zacatecas; el componente cualitativo, que constituye el núcleo analítico, se integró con diez relatorías del Consejo Académico Regional 08 Estatal (CAR08E) y seis cuestionarios abiertos. Ambos componentes se analizaron con procedimientos diferenciados y se articularon en la interpretación de los resultados. Estos hallazgos documentan que los integrantes del CAR08E resignifican un espacio institucional convocado originalmente para la coordinación del Consejo Técnico Escolar, y lo desplazan hacia un escenario de intercambio y aprendizaje entre pares, donde el vocabulario de control comienza a ceder terreno, de forma incipiente, al de acompañamiento. Aunque la consolidación de la CoP es inicial y enfrenta tensiones estructurales como el temor al juicio profesional, la restricción de tiempo y el exceso de tareas, se documentan evidencias emergentes de compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido. Los hallazgos muestran que el proceso desarrollado presenta rasgos compatibles con una comunidad de práctica emergente distinta de las comunidades de aprendizaje institucionalmente decretadas y permite identificar una configuración inicial cuya consolidación depende de condiciones institucionales, temporales y profesionales aún no garantizadas por el Estado.

Palabras clave: supervisión escolar, comunidad de práctica, aprendizaje situado, profesionalización, aprendizaje colaborativo

Abstract

In the absence of a sustained public policy for professional development, and faced with constant administrative overload, school supervisors in distance learning secondary schools are challenged to transition from a traditional role of oversight to one of pedagogical leadership, within contexts of high marginalization and multigrade school settings. Given this scenario, the study analyzes how distance learning middle school supervisors assigned to Regional Directorate 08 of the State of Zacatecas manage their professional development through initial actions aimed at forming a community of practice (CoP). The research is grounded in the sociocritical paradigm and is theoretically based on social constructivism, situated learning, and the theory of communities of practice. Methodologically, the research was conducted using a mixed-methods approach with a qualitative emphasis, employing an action-research design in its first cycle. The quantitative component (which was diagnostic, descriptive, and contextual in scope) was obtained through a survey administered to 137 basic education school supervisors in the state of Zacatecas; the qualitative component, which constitutes the analytical core, was composed of ten reports from the Regional State Academic Council 08 (CAR08E) and six open-ended questionnaires. Both components were analyzed using distinct procedures and were integrated in the interpretation of the results. These findings document that CAR08E members are redefining an institutional space originally established for the coordination of the School Technical Council, transforming it into a setting for peer exchange and learning, where the language of control is beginning, albeit tentatively, to give way to that of support. Although the consolidation of the CoP is in its early stages and faces structural tensions such as fear of professional judgment, time constraints, and excessive workloads, emerging evidence of mutual commitment, joint endeavor, and a shared repertoire is documented. The findings show that the process that has unfolded exhibits characteristics consistent with an emerging community of practice distinct from institutionally mandated learning communities and allows for the identification of an initial configuration whose consolidation depends on institutional, temporal, and professional conditions not yet guaranteed by the state.

Keywords: school supervision, community of practice, situated learning, professionalization, collaborative learning

Introducción

La presente investigación se centra en la supervisión escolar y en las posibilidades que existen para desarrollar una comunidad de práctica que fortalezca su ejercicio profesional. Su origen está situado en la experiencia del ejercicio cotidiano de las funciones de esta figura y en la percepción, compartida con los pares integrantes del Consejo Académico Regional 08 Estatal (CAR08E), de que los retos que debe enfrentar quien ostenta el puesto de supervisor o supervisora trascienden la posibilidad de resolverse a partir de una trayectoria profesional individual.

Desde el ejercicio del puesto se identifica una tensión constante entre las responsabilidades y funciones inherentes al desempeño de la figura y las posibilidades reales para desplegarlas. Esta oposición se hace mayor ante la ausencia de un esquema de inducción institucional que permita a los supervisores noveles al menos conocer cuales elementos deberán desarrollar como parte de su profesionalización, pues se accede al cargo con una trayectoria docente (con distinto grado de amplitud y solidez) pero sin una preparación específica para el ejercicio de las nuevas funciones asignadas, además sin esquemas formativos institucionalizados que acompañen ese tránsito a lo largo del tiempo con procesos de fortalecimiento y actualización.

En ese contexto, el CAR08E se ha constituido y transformado, desde antes del inicio de esta investigación, como un espacio de encuentro periódico entre los catorce supervisores escolares, un conjunto rotativo de directores escolares y los asesores técnicos pedagógicos de educación básica adscritos a la Dirección Regional 08 Estatal, en el que se organizan agendas comunes de trabajo, se intercambian materiales, se toman acuerdos y se abordan problemas cotidianos de la práctica de gestión supervisora, directiva, de asesoría y acompañamiento pedagógico.

El colectivo originalmente opera en la lógica de las convocatorias institucionales de preparación de las sesiones mensuales de carácter intensivo u ordinario del Consejo Técnico Escolar en sus fases directiva y escolar, y sus integrantes despliegan en él dinámicas de intercambio profesional no reguladas por la política educativa, que emergen de las necesidades del ejercicio de la función. Fortalecer ese espacio, para que sostenga y potencie el intercambio entre pares y el desarrollo de las funciones que en él confluyen, es lo que motivó el planteamiento del presente estudio, que se enfoca de manera particular en los seis supervisores escolares de telesecundaria que también integran el Consejo Académico Regional 08 Estatal.

Para orientar el análisis del CAR08E y la propuesta de fortalecimiento, se revisaron distintas formas de organización colectiva para el aprendizaje profesional: las comunidades de aprendizaje, las comunidades profesionales de aprendizaje, círculos de estudio, las tutorías o las redes profesionales, entre otras. Cada una de ellas ofrece elementos valiosos. La comunidad de práctica se eligió por ser la categoría teórica que mejor describe la naturaleza del CAR08E, constituido como un colectivo cuyos integrantes no comparten un mismo centro escolar sino un mismo conjunto de funciones profesionales (de control, monitoreo, enlace, gestión, asesoría o acompañamiento), que se sostiene por el interés común de sus miembros, que aprende en la interacción entre pares y que emerge desde la práctica cotidiana y no exclusivamente de una determinación institucional (Wenger, 2001; Lave y Wenger, 1991).

En términos de Wenger (2001), una comunidad de práctica es un colectivo cuyos integrantes comparten un interés y sostienen un compromiso mutuo alrededor de una empresa conjunta, del que emergen un repertorio compartido de prácticas, recursos y significados. Esta elección permitió, además, situar el estudio en una tradición teórica consolidada, con antecedentes empíricos en el ámbito educativo, aunque con escasa evidencia previa en el contexto específico de la supervisión escolar en México.

El objeto central de esta investigación es la figura de la supervisión escolar, por lo que se abordan cuestiones elementales del cargo como sus orígenes, evolución histórica, configuración actual y su caracterización para hacer frente a los retos que demandan los contextos educativos contemporáneos. Se propone la conformación de una comunidad de práctica (CoP) como alternativa para fortalecer las funciones desplegadas por los agentes que ostentan el puesto, que sean acordes a las referidas necesidades.

Así, el presente estudio propone que, para lograr una gestión efectiva desde la supervisión escolar, ha de modificarse su práctica, y sin perder el ejercicio de autoridad, el titular se debe constituir en acompañante y orientador de las comunidades escolares. Lo anterior demanda reorientación y fortalecimiento de las acciones de control, monitoreo y enlace (históricas), así como de las de asesoría y acompañamiento técnico pedagógico.

Los escenarios contemporáneos exigen que la supervisión escolar transite de un esquema tradicional de control hacia un ejercicio de gestión con dimensiones más amplias, que incluyen la mediación de conflictos entre actores de la comunidad educativa, una coordinación de esfuerzos

entre agentes con márgenes propios de autonomía, promoción de la cooperación entre los mismos, el cuidado del clima escolar, el impulso al intercambio de ideas, la transparencia en el manejo de la información y la coherencia en la toma de decisiones orientadas a la mejora de los aprendizajes y de la gestión escolar (Del Castillo y Azuma, 2011; Zorrilla, 2013). Ya no es viable un modelo de gestión rígido y vertical, impuesto desde las autoridades locales o federales, incompatible con la complejidad y el dinamismo de los contextos escolares actuales.

Alcanzar los rasgos para el ejercicio efectivo de la supervisión escolar implica atender un conjunto de situaciones derivadas de las transformaciones de orden legislativo, tecnológico y social que hoy caracterizan al sistema educativo mexicano (SEP, 2024b), lo que demanda de la figura unas capacidades profesionales de orden teórico, práctico y actitudinal, que no se adquieren por el solo ejercicio del cargo, sino que requieren procesos sostenidos de formación permanente. En un escenario en el que esa formación no se ofrece de manera institucional, el desarrollo de dichas capacidades queda librado a la voluntad y a los recursos individuales de quienes ejercen la función, quienes además enfrentan dificultades como la excesiva carga administrativa (García, 2008), la inexistencia de una política pública sostenida de formación (Zorrilla, 2013), la diversidad de identidades profesionales entre los supervisores y las condiciones institucionales inadecuadas para el acompañamiento pedagógico (Del Castillo y Azuma, 2011; SEP, 2024b).

A lo anterior se suma que las tendencias en política educativa de la última década no evidencian una orientación hacia el fortalecimiento de la formación docente y directiva, ni las tendencias presupuestales en materia educativa auguran una mayor inversión en profesionalización, situación que se documenta con mayor detalle en el Planteamiento del Problema.

A la fecha se han suscitado dos reformas educativas a nivel federal durante menos de una década (la más reciente inició su vigencia en el ciclo escolar 2023-2024), y la supervisión escolar no ha recibido una modificación en sus funciones, ni una oferta formativa que le profesionalice o actualice. Sigue operando en sus dimensiones históricas, a manera de una agencia de control burocrático-administrativo, centrada en la vigilancia, la verificación del cumplimiento de normas educativas y el seguimiento del currículo (García, 2008); queda pendiente un despliegue efectivo de acciones de asesoría y acompañamiento técnico pedagógico, por falta de una formación pertinente.

Ante la ausencia de políticas para la formación del supervisor escolar, el estudio plantea que la profesionalización se asuma por los propios funcionarios, desde el compromiso inherente al puesto de ser garantes del derecho educativo. A partir de ello se espera que los supervisores fortalezcan el intercambio de enfoques innovadores y colaborativos, en dinámicas que promuevan el diálogo permanente, horizontal y diverso, que conduzca a la búsqueda de soluciones creativas y adaptables al contexto, surgidas de la experiencia colectiva.

Se aspira a que los hallazgos durante la presente investigación alienten una reflexión que favorezca cambios en la práctica de la supervisión escolar, para que se consolide como una función educativa intermedia capaz de responder a las necesidades de su contexto, mediante estrategias de gestión regionalizadas y pertinentes que atiendan problemas de los centros escolares que diariamente se diversifican y agravan.

Desde su perspectiva teórica sobre el aprendizaje, el estudio se sustenta en el paradigma constructivista, con un abordaje sociocultural que reconoce el desarrollo del conocimiento como un proceso social, colaborativo y situado, construido mediante la interacción entre los sujetos y su realidad. Esta concepción permite comprender la formación y el desarrollo profesional de los supervisores escolares como experiencias que se configuran en espacios compartidos de práctica y reflexión.

El estudio articula los planteamientos del constructivismo social de Vygotsky (1978/2008), el aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991) y la teoría de comunidades de práctica de Wenger (2001). Estos referentes orientan el análisis del valor formativo de la participación en contextos colectivos, donde se comparten conocimientos, se construyen significados y se fortalecen identidades profesionales. Desde esta perspectiva, la propuesta de fortalecer una comunidad de práctica se vincula con la colaboración entre pares, la reflexión sobre la experiencia y la búsqueda de respuestas a problemas comunes del ejercicio de la supervisión escolar de telesecundaria.

En correspondencia con estos fundamentos, se adoptó un enfoque mixto con predominio cualitativo y un componente cuantitativo de carácter diagnóstico, descriptivo y contextual. El núcleo de la investigación se desarrolló mediante un primer ciclo de investigación-acción, que permitió vincular la planificación y el desarrollo de acciones en el colectivo con su observación y la reflexión sobre los procesos documentados.

Para obtener la información se recurrió a tres fuentes principales. La encuesta permitió recuperar información cuantitativa mediante un cuestionario estructurado con escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos, dirigido a supervisores escolares de educación básica de Zacatecas. El cuestionario abierto exploró las experiencias y los significados de los seis supervisores escolares de telesecundaria participantes. Las relatorías documentaron las interacciones y los procesos colectivos desarrollados en las reuniones periódicas del Consejo Académico Regional 08 Estatal (CAR08E).¹

La triangulación cualitativa se realizó entre los cuestionarios abiertos y las relatorías, con el propósito de contrastar las perspectivas individuales y los registros de los encuentros colectivos, así como fortalecer la consistencia interpretativa de los hallazgos. Por su parte, los resultados de la encuesta se recuperaron en el nivel interpretativo para contextualizar las condiciones de ejercicio y las necesidades formativas relacionadas con los procesos estudiados.

Durante este primer ciclo de investigación-acción se profundiza el análisis respecto de cómo seis supervisores escolares de telesecundaria en una región educativa de Zacatecas gestionan su formación profesional mediante los procesos colectivos de trabajo desarrollados en el CAR08E, y examina las condiciones, experiencias y significados que hacen posible entender ese espacio como una comunidad de práctica en desarrollo. Con ello se busca contribuir a un campo poco explorado en la investigación educativa mexicana, y ofrecer un referente para otros colectivos educativos similares que enfrentan tensiones semejantes en el ejercicio de la figura, así como insumos para el diseño de políticas de formación permanente que reconozcan la capacidad de aprendizaje entre pares que existe en el nivel intermedio del sistema educativo.

Para concluir esta introducción, se realiza un acercamiento a la estructura general del documento de investigación. El documento se organiza, además de esta introducción, en cinco capítulos y un apartado final de conclusiones, los cuales se describen enseguida:

¹ La dinámica institucional del CAR08E descrita en esta investigación incluye reuniones de preparación de las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE). Esta vinculación explica la pertinencia de precisar el significado de este último, cuya función corresponde al ámbito escolar. De acuerdo con el artículo 3 de los Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica: “El Consejo Técnico Escolar es el órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógica de cada Escuela de Educación Básica, encargado de adoptar e implementar las decisiones para contribuir al máximo logro de aprendizajes de los educandos, el desarrollo de sus capacidades, el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre la Escuela y la comunidad bajo una perspectiva de enfoque territorial” (SEP, 2024a, art. 3).

En el Estado del Arte, se revisan tres temas que convergen en la investigación: las funciones de la supervisión escolar, la asesoría y acompañamiento técnico pedagógico y las comunidades de práctica en lo general y en el ámbito educativo. El análisis se hace a través de 28 estudios (18 de ellos internacionales y 10 nacionales), en los cuales son identificados los avances, desafíos, conflictos y vacíos que existen en relación con la profesionalización del puesto de supervisor escolar. A través de esta exploración se conoce la forma de sustentar metodológicamente la investigación, pues se recuperan antecedentes que orientan el diseño del estudio para analizar nuevas formas de enfrentar los retos de formación continua, ante una demanda social cada vez mayor y una escasa propuesta desde el Estado.

En el marco contextual se realiza una revisión histórica de la figura de la supervisión escolar en México, con el propósito de que sean conocidas las etapas del desarrollo del cargo. Esto implica referir las funciones tradicionales desempeñadas, y como su evolución ha permitido la configuración que tiene en la actualidad. El análisis de estos procesos se complementa con una revisión de las transformaciones legislativas, normativas y sociales que ha tenido el mundo y el país, y los retos que enfrenta el supervisor escolar del siglo XXI.

En el Marco Teórico, son expuestas las corrientes teóricas que soportan el estudio, entre las que se encuentran el constructivismo social, el aprendizaje situado y la teoría de comunidades de práctica, además se reflexiona sobre la pertinencia de su aplicación para el fortalecimiento profesional de la función del supervisor escolar.

En el capítulo correspondiente al Marco Metodológico se detalla y justifica el enfoque mixto con predominio cualitativo, el diseño de investigación-acción que estructura el núcleo del estudio y la incorporación del componente cuantitativo con propósito diagnóstico, descriptivo y contextual. Asimismo, son caracterizados los participantes, y se describen las fuentes de información, los procedimientos de análisis, la estrategia para su integración y las consideraciones éticas del estudio.

El capítulo de Resultados, presenta primero los hallazgos descriptivos del componente cuantitativo diagnóstico y posteriormente los del componente cualitativo que surgen de las relatorías y los cuestionarios abiertos. El cierre del capítulo integra ambos componentes en un nivel interpretativo, y mantiene el predominio de las reflexiones cualitativas.

Finalmente, en las conclusiones, se ofrecen las reflexiones finales, las aportaciones teóricas y prácticas que se generen de la investigación, además se establecen propuestas orientadas al

fortalecimiento del perfil y funciones del supervisor escolar. También se sugieren futuras líneas de investigación y las estrategias para adaptar el proceso de la conformación de la CoP de supervisores escolares en otros contextos educativos.

Planteamiento del problema

Desde el inicio de su operación en México, la supervisión escolar ha evolucionado de ser un órgano para la realización de tareas administrativas, de salubridad e incluso penales a un puesto que congrega responsabilidades pedagógicas, administrativas, de asesoría y de representación. Estos cambios no han sido acompañados por una estructura y procesos de formación desde las autoridades educativas nacionales y locales, lo que ha derivado en que la evolución del puesto sea parcial, fragmentada e inconclusa, provocando situaciones de tensión y contradicciones en el ejercicio de la función del supervisor escolar.

El modelo educativo 2022 tiene una orientación crítica, humanista y comunitaria que demanda una transformación en las prácticas escolares, así como en las funciones de gestión y de supervisión escolar (SEP, 2023). Existen documentos recientes como el *marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar* (SEP, 2024b), que señalan al supervisor escolar como un agente que debe promover ambientes inclusivos, fortalecer la formación docente, asegurar la equidad, así como la calidad educativa. Además, debe fungir como mediador de conflictos o promotor de consensos. Lograr este perfil demanda enfrentar la sobrecarga administrativa, la saturación de escuelas por zona, la inestabilidad de normas y protocolos, así como las carencias de infraestructura, equipamiento y condiciones seguras de traslado que se desarrollan enseguida.

Sin soslayar la excesiva carga administrativa, la saturada asignación de escuelas por zona escolar, el cambio recurrente en normas, protocolos o la carencia de infraestructura, equipamiento o condiciones seguras de traslado, esta investigación se centra en dos circunstancias específicas: la inexistencia de una política pública claramente sostenida para la formación y actualización en el ejercicio de la supervisión escolar (Antúñez et al., 2013; Campuzano, 2021), así como una diversificada identidad profesional entre quienes desempeñan el puesto, lo que inhibe una comprensión y ejercicio homogéneo de los supervisores escolares respecto de su actuación en distintos ámbitos (Campuzano, 2021), ello tiene una consecuencia en las comunidades educativas así como en los procesos educativos.

Estas dos circunstancias no son arbitrarias, puesto que responden a causas estructurales que Campuzano (2021) documenta con precisión, de acuerdo al autor los motivos por los que no se han fortalecido las funciones en la supervisión escolar, sobre todo las de asesoría y acompañamiento técnico pedagógico, tienen origen diverso:

Condiciones institucionales inadecuadas, la supervisión escolar afronta limitaciones de operación, por la cantidad de escuelas asignadas, la sobrecarga de actividades administrativas, la carencia de personal técnico, y normativas obsoletas (Campuzano, 2021; García & Zendejas, 2008; Del Castillo & Azuma, 2011; Bonilla et al., 2011).

Estímulos escasos o inexistentes para el ejercicio de estas funciones, ejercer las funciones de la supervisión escolar implica erogaciones en transporte, alimentación y materiales, que son cubiertos con el sueldo del propio funcionario, lo cual no solo desincentiva su realización, sino que genera un escenario de precarización del ejercicio profesional, en tanto el desempeño de responsabilidades institucionales depende de recursos personales (Carron & De Grauwe A., 2003; Terigi, 2010). A ello se suma que las visitas a los centros escolares pueden generar tensiones laborales y conflictos sindicales, sobre todo en contextos donde la supervisión es percibida como mecanismo de control (Arnaut, 1998b). Asimismo, en determinadas regiones, los riesgos asociados a la inseguridad y a la presencia de grupos delincuenciales incrementan las condiciones adversas bajo las cuales se despliega la función, incrementando la vulnerabilidad institucional del supervisor.

Sistemas de poder fáctico adversos a la función, de acuerdo con Arnaut (1998b) el ejercicio de la supervisión escolar se ha visto afectado por dinámicas político-sindicales, que han desplazado su función pedagógica hacia roles de representación sindical. Esto contribuye a un debilitamiento del puesto, al soslayar la formación profesional especializada y privilegiar una lógica del ejercicio del funcionario en temas políticos desvinculados de la normativa oficial y condicionados por estructuras de poder del sistema educativo de México.

Formación profesional inexistente, en México no existen esquemas efectivos de profesionalización para el supervisor escolar desde el Estado, lo que deriva en la insuficiencia de políticas formativas para quienes ejercen la función (Antúnez et al., 2013; citado por Campuzano, 2021). Aunque las reformas educativas recientes consideran marcos normativos con perfiles, competencias y rasgos deseables para los supervisores escolares (Bonilla et al., 2011; Del Castillo y Azuma, 2011; Zorrilla, 2013), no se garantiza una formación para su ejercicio efectivo.

Identidad, la manera en que los supervisores escolares conciben el cargo influye en su capacidad para el ejercicio de sus funciones. Considerando que se proviene de una historia con identidades orientadas hacia el control jerárquico y la disciplina, contradictorias a los enfoques colaborativos,

se genera resistencia entre los docentes y se dificulta el desarrollo desde una lógica con mayor horizontalidad y técnica profesional.

Desde lo descrito se sostiene que el supervisor escolar tiene la posibilidad de ser un agente transformador desde las políticas actuales, sin embargo, implica un cambio de visión y esfuerzo más allá de la responsabilidad normativa; así como de una voluntad cercana a la ética y la autonomía profesional, que inicien una evolución educativa. Indudablemente estos rasgos deben estar acompañados de una formación pertinente, efectiva y continua, que no existe desde el Estado, y de acuerdo con los indicadores presupuestales está en declive.

Existe además un desajuste de identidad, entendido como la tensión entre una función históricamente asociada al control administrativo y una expectativa actual de acompañamiento académico desde la norma y política educativa, provoca que la supervisión escolar no se consolide como un referente pedagógico, además de que se perciba entre los colectivos escolares como una figura de control externo o coercitivo más que como un aliado, lo que deriva en resistencias limitando la influencia de la supervisión escolar en la mejora educativa.

A pesar de que no existe una estructura formal para la profesionalización de los supervisores escolares, la normatividad les asigna la responsabilidad de los procesos de gestión y las dinámicas de actuación, acompañamiento, resolución, asesoría, representación y apoyo a las escuelas y sus comunidades. Ello convierte la cotidianeidad en un escenario complejo donde existen supervisores escolares obligados a cumplir funciones para las cuales no han sido formados.

Estos factores promueven el ejercicio de un modelo de supervisión escolar centrado en el cumplimiento burocrático, administrativo y normativo, enfoque que resulta ajeno a la transformación y diversificación de las dinámicas que demandan los retos actuales en el país y las exigencias del sistema educativo. Además, se distancia de los compromisos adquiridos en el marco de las políticas internacionales vinculadas a los procesos de globalización.

Ante la carencia de una propuesta profesionalizante para la supervisión escolar, frente a los retos que demanda la realidad o la normativa, es necesario planear el fortalecimiento de esta figura mediante estrategias innovadoras y de colaboración. Este estudio plantea que la conformación de una CoP de Supervisores Escolares es una alternativa para atender las necesidades en el ejercicio de las funciones, la construcción de una identidad profesional, el intercambio de conocimientos y la actualización permanente desde la práctica. Se considera que este tipo de organización

contribuya a reducir la distancia entre las demandas normativas y cotidianas, frente a la capacidad de operación de la supervisión escolar.

El problema que este estudio aborda es el desconocimiento en cómo los supervisores escolares de telesecundaria, ante la ausencia de formación institucional, gestionan colectivamente su desarrollo profesional en el CAR08E, y sobre si ese proceso configura elementos para el desarrollo de una comunidad de práctica emergente que fortalezca el ejercicio de su función.

Este planteamiento no se ha desarrollado solo desde la revisión aislada de la literatura, sino que se contrasta desde la experiencia cotidiana del ejercicio de la supervisión escolar y desde las conversaciones sostenidas con pares integrantes del CAR08E, donde se ha hecho evidente la ausencia de espacios formativos institucionales sostenidos para quienes ostentan la figura, así como la necesidad, asumida por el propio colectivo, de tener un espacio periódico para intercambiar saberes, tomar acuerdos y abordar los problemas que emergen en la práctica de la supervisión, la dirección y la asesoría técnico pedagógica.

Su carácter de problema de investigación doctoral se sostiene en tres razones convergentes: 1) la contribución empírica al desarrollo de la teoría de las comunidades de práctica en un ámbito aún poco documentado, como es la supervisión escolar de telesecundaria, 2) la aportación de insumos para el diseño de políticas educativas orientadas a la formación permanente de la figura, particularmente en escenarios de restricción presupuestaria y 3) el aporte a un vacío en la producción académica mexicana sobre la supervisión escolar en esta modalidad, donde los estudios previos son escasos y en su mayoría no abordan a la figura desde una perspectiva colectiva y regionalizada.

Finalmente, se declara que para efectos del tipo de investigación que se desarrolla, la ausencia de una política pública sostenida de formación desde el Estado, es asumida como una condición estructural del problema, no como parte del objeto en el que directamente se pretenda incidir por los participantes. Pues el foco central de intervención está situado en las prácticas a través de las cuales los supervisores escolares de telesecundaria gestionan de forma colectiva su formación profesional en el CAR08E, así también como en las posibilidades para fortalecer ese espacio como un escenario para la reflexión, el intercambio profesional, el aprendizaje situado y la construcción de repertorios compartidos. De esta forma, la investigación-acción se orienta hacia un ámbito de la práctica sobre el que los participantes sí tienen la capacidad real de intervenir.

Justificación y relevancia

La propuesta de conformar una CoP de supervisores escolares de telesecundaria, enunciada en el planteamiento como alternativa de fortalecimiento profesional, se justifica porque ofrece un espacio para analizar problemas comunes de la función, compartir saberes construidos en la experiencia y sostener procesos de aprendizaje entre pares. Su pertinencia para este estudio radica en que permite vincular la formación con las condiciones reales en que se desarrollan la gestión, la asesoría y el acompañamiento técnico-pedagógico, aspectos que se desarrollan teóricamente en el capítulo 3.

Con ello se espera contribuir al fortalecimiento en el ejercicio de las funciones del supervisor escolar y de su gestión. En el ámbito pedagógico, la comunidad puede convertirse en un espacio para analizar colectivamente temas propios del acompañamiento a las escuelas, como la construcción del diagnóstico, del Programa Analítico y del Programa de Mejora Continua, la asesoría a los colectivos docentes en el marco del Plan de Estudio 2022, la atención a escuelas multigrado y la reflexión sobre la práctica a partir de situaciones concretas de la función.

En la gestión de condiciones para el aprendizaje, se pueden desarrollar temas de prevención del acoso escolar y la violencia, la participación comunitaria y la vinculación con otras instituciones a los centros escolares. Se considera que además puede favorecer el desarrollo de habilidades como el liderazgo, el trabajo en equipo, el seguimiento y evaluación de procesos educativos, así como la gestión de conflictos y la resolución de problemas en el entorno escolar. Esto contribuye al desarrollo de un sistema educativo eficiente y equitativo.

Se espera que el estudio aporte información relevante en torno a la experiencia de la supervisión escolar integrada a una CoP, lo que permitiría el acceso a estos conocimientos para otros supervisores escolares en el ejercicio de su práctica, en un intento paralelo por incorporar a estos actores educativos en similares grupos en el resto de la entidad y del país.

Aunque el diseño del estudio no interviene sobre el financiamiento educativo, como se declaró en el planteamiento, la magnitud de su restricción constituye un elemento contextual de relevancia para la justificación de la propuesta. Si bien la conformación de una CoP se plantea como una estrategia pertinente para fortalecer el ejercicio de la función supervisora y potenciar su incidencia en la mejora de sus áreas de influencia, resulta necesario reconocer también el marco contextual en que la propuesta se realiza. Las condiciones institucionales y de política pública en materia de

financiamiento para la profesionalización del personal educativo, inciden directamente en las posibilidades reales de desarrollo profesional de los educadores. Por tanto, la viabilidad y relevancia del estudio no solo se justifican por sus aportes pedagógicos y organizativos, sino también porque la limitada inversión pública destinada a la formación directiva y docente, demanda explorar alternativas formativas viables para optimizar los recursos disponibles.

La tendencia en las políticas educativas de México ha sido soslayar la formación de directivos y docentes para escuelas públicas. Según Fernández y Herrera (2023), durante el sexenio anterior (2018-2024) se destinaron tan solo 2,532 millones de pesos para la formación docente, lo que representa apenas el 1% de los recursos asignados durante ese periodo a la educación.

Con base en estos datos, la proyección anual equivale a un promedio de 422 millones de pesos para este rubro en el país. Si ello lo fraccionamos entre los 2,019,632 docentes que había en México en 2023 (CONAPO, 2023), resulta un total de 208.94 pesos anuales por docente, una cifra que deja ver el lugar secundario que ocupa la profesionalización del personal educativo dentro de las políticas públicas de la materia.

Otro ejercicio de análisis que evidencia el panorama de reducción presupuestaria en el presente estudio lo compone un contraste entre los presupuestos asignados para educación en los años 2015, 2025 y 2026. En el primer año referido, el presupuesto para educación fue de \$ 305 057 143 549 pesos, de ese monto se destinaron a la formación docente y directiva de todos los niveles educativos la cantidad de \$ 1 030 288 090.00, lo que equivale aproximadamente a 0.34% del gasto educativo (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2014), mientras que durante el año 2025 el presupuesto total en educación fue de \$ 465 871 888 417 pesos y se asignaron a la formación docente la cantidad apenas de \$ 235 274 008 pesos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2024), lo que representa aproximadamente 0.05% del gasto total en materia educativa. Esta tendencia resulta aún más preocupante si se considera que para el año 2026 el proyecto presupuestal contempló que de los \$ 513 015 627 930 pesos asignados para educación solamente se contemplan para la formación docente y directiva la cantidad de \$ 122 407 165 pesos (Presidencia de la República, 2025), lo que representa aproximadamente 0.02% del gasto educativo, confirmando la reducción histórica y progresiva en la proporción de recursos destinados a la profesionalización de las figuras educativas, entre ellas la supervisión escolar.

Ante este escenario, aparece como elemento de relevancia del estudio la generación de una alternativa viable de fortalecimiento profesional que permita contribuir en la mejora educativa aun en condiciones de restricción presupuestaria. La cual dirige la atención hacia lo que se puede hacer y aportar para el desarrollo de la función mediante los recursos disponibles, sin dejar de señalar el proceso de precarización educativa y demandar su reversión.

Otro elemento de justificación del estudio transita por la necesidad de transformar las prácticas de gestión educativa como respuesta a problemáticas vigentes. Los indicadores nacionales (PLANEA) e internacionales (PISA) muestran rezagos significativos en habilidades básicas de los alumnos en educación básica como comprensión lectora, matemáticas, producción de textos, y regulación emocional. Diversos análisis de los resultados de PISA y PLANEA evidencian que una proporción importante de estudiantes mexicanos de secundaria no alcanza niveles satisfactorios de desempeño en comprensión lectora, lo que implica dificultades para interpretar, analizar y utilizar información de manera crítica (Caracas & Ornelas, 2019). Estos rezagos se agudizaron por el confinamiento sanitario derivado de la pandemia de COVID-19, afectando competencias como la comprensión de textos, la redacción y la expresión oral (Sánchez Urbina, 2023).

Esas deficiencias tienen causas, internas y externas a los centros escolares, y para superarlos demanda la intervención constante de los actores educativos. En este escenario, la supervisión escolar, en su calidad de autoridad intermedia, desempeña un papel fundamental para el impulso de los procesos de cambio y orientación a las comunidades escolares.

Parte de la atención a las problemáticas descritas se relaciona con la implementación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento Técnico Pedagógico a las Escuelas de Educación Básica (SAAE), cuyo propósito es fortalecer a los centros educativos mediante el acompañamiento de prácticas docentes y directivas. El establecimiento de ese servicio, demanda de los supervisores escolares capacidades profesionales para promover la formación integral de los alumnos, la comprensión y dominio de los enfoques de enseñanza y de los contenidos curriculares vigentes, de los docentes y el impulso de competencias básicas que impacten en la mejora de las prácticas educativas del aula y de la escuela de los directivos. Sin embargo, aunque es una obligación normativa, no se acompaña de un proceso de formación a las figuras de supervisión escolar, lo cual limita este aspecto.

La relevancia de esta investigación radica en que, a partir de la conformación de una CoP de supervisores escolares de telesecundaria se abordarán desafíos como:

- Atender la falta de formación inicial y continua a los supervisores escolares desde el Estado mediante el intercambio de aprendizajes profesionales en comunidades de pares, lo que pretende impactar en una mejora de las condiciones de las escuelas que se atienden.
- Fortalecimiento de las funciones de control, monitoreo, seguimiento, asesoría y acompañamiento técnico pedagógico de los supervisores escolares que coadyuven con la comunidad escolar y mejoren la gestión de los procesos educativos, que se traduzcan en acciones de atención al abandono escolar y al rezago de aprendizajes, una promoción del uso de las TIC para procesos de enseñanza-aprendizaje, y desarrollo de acciones de formación.
- La constitución de un foro profesional permanente donde se aborden temas sobre la función supervisora, exista el intercambio de estrategias y experiencias, y genere procesos dialógicos mediante los cuales incluso se disminuya la carga emocional propia del puesto.
- Se aporta un modelo de formación *in situ* que atiende esa carencia para la figura de la supervisión escolar, en temas como la asesoría, el acompañamiento, la mejora de las prácticas educativas y la gestión de problemas cotidianos en las escuelas.
- La conformación de una CoP no se limita a reuniones presenciales, y promueve el intercambio virtual de conocimiento (haciendo uso de videollamadas, grupos de WhatsApp, el uso de redes sociales o sitios creados para alojar materiales propios de la CoP), al ofrecer estas alternativas se fortalece la posibilidad de sostener esquemas de asesoría y acompañamiento profesional con integrantes de centros escolares cuya atención presencial resulte un riesgo por las circunstancias de seguridad de los traslados.

Finalmente, la relevancia de la investigación aparece de forma concreta en tres aportaciones. En el plano teórico, amplía el estudio de las comunidades de práctica hacia el ámbito de la supervisión escolar de telesecundaria, todavía poco documentado en México. En el plano metodológico, articula una encuesta diagnóstica, relatorías y cuestionarios abiertos dentro de un primer ciclo de investigación-acción, lo que permite relacionar las condiciones del ejercicio supervisor con los procesos y significados construidos en el trabajo colectivo. En el plano de la innovación, documenta una alternativa de formación situada entre pares que aprovecha un espacio institucional existente y sus recursos presenciales y digitales, sin presentarla como sustitución de la responsabilidad formativa del Estado.

Preguntas de investigación

Pregunta general. ¿Cómo gestionan los supervisores escolares de telesecundaria su formación profesional y cómo se articulan las condiciones, los procesos y los significados de esa gestión con las acciones iniciales orientadas a la conformación de una comunidad de práctica y con la configuración de su identidad profesional?

Pregunta específica 1. ¿Cómo describen los supervisores escolares de telesecundaria las condiciones institucionales, profesionales y contextuales en las que ejercen su función?

Pregunta Específica 2. ¿Qué procesos colectivos de trabajo desarrollan los supervisores escolares de telesecundaria en su espacio organizativo para gestionar su formación profesional, y cómo se articulan estos procesos con las acciones iniciales orientadas a la conformación de una comunidad de práctica?

Pregunta específica 3. ¿Qué sentido atribuyen los supervisores escolares a estos procesos colectivos de trabajo en relación con su formación profesional y el ejercicio de su gestión en las escuelas bajo su responsabilidad?

Pregunta específica 4. ¿Qué indicios discursivos de resignificación de la identidad profesional emergen en el trabajo colectivo documentado de los supervisores escolares de telesecundaria?

Pregunta Específica 5. ¿En qué medida los procesos colectivos de trabajo desarrollados por los supervisores escolares de telesecundaria presentan rasgos asociados a una comunidad de práctica?

Objetivos

Objetivo general: Analizar la gestión de la formación profesional de los supervisores escolares de telesecundaria para comprender las condiciones, los procesos y los significados que orientan las acciones iniciales de conformación de una comunidad de práctica y sus implicaciones en la configuración² de su identidad profesional.

Objetivos específicos:

Objetivo Específico 1: Describir las condiciones institucionales, profesionales y contextuales del ejercicio de la supervisión escolar de telesecundaria.

Objetivo Específico 2: Identificar los procesos colectivos de trabajo mediante los cuales los supervisores escolares de telesecundaria gestionan su formación profesional, así como la manera en que estos procesos se articulan con las acciones iniciales orientadas a la conformación de una comunidad de práctica.

Objetivo Específico 3: Interpretar el sentido formativo y el valor que los supervisores escolares de telesecundaria atribuyen, para el ejercicio de la gestión escolar, a los procesos colectivos de trabajo que desarrollan.

Objetivo Específico 4: Identificar indicios³ discursivos de resignificación de la identidad profesional en el trabajo colectivo documentado de los supervisores escolares de telesecundaria.

Objetivo Específico 5: Valorar los rasgos asociados a una comunidad de práctica presentes en los procesos de trabajo documentados, así como las condiciones en que podrían consolidarse en el contexto de la supervisión escolar de telesecundaria.

² En este estudio, la configuración se entiende como el proceso mediante el cual se articulan condiciones, procesos y significados que van dando forma a un colectivo profesional, en línea con la noción de práctica situada en Wenger (2001)

³ Por indicios se entienden los rasgos discursivos observables en el corpus documental (relatorías y cuestionarios) que muestran cambios en la manera de nombrar la práctica, sin que ello equivalga a una transformación consolidada de la identidad profesional.

Hipótesis

Las acciones colaborativas desarrolladas por supervisores escolares de telesecundaria pueden dar origen a una CoP profesionalizante, que emerge como espacio de aprendizaje situado y no como un modelo normativo, en la que los participantes construyen significados compartidos sobre su práctica, fortalecen paulatinamente su identidad profesional y transforman sus formas de gestión, acompañamiento y asesoría técnico-pedagógica, en función de las condiciones reales de su contexto de influencia.

Capítulo 1. Estado del Arte

Las funciones de la supervisión escolar, la asesoría y acompañamiento técnico pedagógico y las comunidades de práctica son conceptos centrales que sustentan la presente investigación. Estos contenidos han sido abordados por autores de forma desvinculada o conjuntando parcialmente dichos elementos, sin embargo, no se identifican textos específicos en el desarrollo de comunidades de práctica entre supervisores escolares ni que existan procesos colaborativos de gestión del conocimiento con la intención de fortalecer la formación profesional de esta figura educativa.

Los documentos que se han analizado revisan por separado la figura de supervisión escolar, el acompañamiento pedagógico o las comunidades de práctica, mas no se articulan como estrategia para la profesionalización de los supervisores escolares en el marco de la mejora continua.

En esta sección se describe la información derivada de una exploración y análisis sistemático de 28 textos académicos que abordan los temas señalados. El propósito es comparar el conocimiento existente en estas áreas, considerar los puntos que tratan y las metodologías usadas en su abordaje, lo cual permitirá una mayor comprensión respecto al problema de la investigación y las alternativas propuestas para resolverlo.

El proceso de revisión de los documentos que contiene este capítulo se realizó durante el periodo comprendido entre octubre de 2022 a julio de 2024, con búsquedas principalmente en Google Scholar, y en menor medida en Scielo, Redalyc y Dialnet. Se privilegiaron las fuentes en español y se complementaron con textos en inglés cuando su pertinencia o alcance internacional lo ameritaba. Las palabras clave se agruparon en cuatro campos temáticos que convergen con el objeto de estudio: 1) *supervisión escolar, supervisor escolar, funciones de la supervisión escolar, liderazgo pedagógico y autoridad intermedia*, 2) *asesoría técnico-pedagógica, acompañamiento pedagógico y acompañamiento a escuelas*, 3) *formación profesional de supervisores y desarrollo profesional* y 4) *comunidad de práctica, comunidades de práctica en educación, comunidades de práctica virtuales, aprendizaje situado, aprendizaje colaborativo e intercambio de aprendizajes*. Estas palabras se emplearon de forma individual y en combinación mediante operadores booleanos. No se aplicaron criterios formales de exclusión, para la selección de los estudios se consideró la pertinencia temática respecto a los bloques que estructuran el capítulo.

Aunque la revisión privilegió publicaciones recientes, se incorporaron tres estudios fechados en 2006, 2008 y 2015 por su relación directa con la articulación entre supervisión escolar, trabajo

colectivo o formación profesional. Su inclusión responde a la pertinencia temática de estos antecedentes para el problema de investigación, pese a su antigüedad.

De los textos que componen este apartado, 16 son de origen internacional: Argentina, Chile, Colombia, España, Estados Unidos, Noruega, Perú y Uruguay; y los 12 restantes, de investigaciones realizadas en diferentes estados de México: Aguascalientes, Estado de México, Hidalgo, San Luis Potosí, Sonora, Veracruz, Zacatecas.

Para una apropiada organización de los datos, el análisis de los textos se ha dividido en tres bloques, el último de los cuales se subdivide en cuatro apartados, atendiendo a la temática que abordan: 8 que involucran una revisión de las funciones de la supervisión escolar; 5 relacionados con la asesoría y el acompañamiento técnico pedagógico; y 15 que se enfocan en el estudio del tema de comunidades de práctica.

El estudio involucra de forma conjunta los elementos referidos, no obstante, la parte central se ubica en la constitución y seguimiento de una CoP para la mejora en las funciones de la supervisión escolar, por ello es que la mayor cantidad de documentos revisados se enfoca a ese tópico. La información se ha categorizado de esa manera para facilitar su exposición, sin embargo, los textos se vinculan entre sí en distintos momentos, al provenir de un tema educativo como es el fortalecimiento de las funciones del supervisor escolar.

Descrita esta dinámica, se anticipa que serán abordados los temas cronológicamente, describiendo primero la revisión de las publicaciones más recientes en orden descendente para concluir en la descripción del texto con mayor tiempo de publicación.

1.1 Las funciones de la supervisión escolar

Analizar las funciones de la supervisión escolar, se constituye en parte central de la revisión en los referentes bibliográficos, lo que determina si el sentido del estudio se orienta adecuadamente a las tendencias del tema en años recientes.

Mancebo y Romero (2021), en su artículo *Supervisión escolar y cambio educativo: Uruguay a la luz de la experiencia internacional (2005–2020)*, desarrollan un estudio comparativo longitudinal, entre 2005 y 2020, sobre la función del supervisor escolar en el proceso de transformación educativa en Uruguay, que sirve al estudio como contraste para el caso de México. La investigación sostiene que, para consolidar el cambio educativo, no es suficiente modificar la normatividad y que resulta necesario trabajar con los actores en las dimensiones política, técnica y cultural. Estudiar la

organización de las inspecciones enriquece esta investigación y evita replicar orientaciones ineficaces; conocer las diferencias en la cultura institucional abre además la posibilidad de indagar si en México y, particularmente, en Zacatecas, se presentan estas circunstancias.

En su artículo *Las in-tensiones de la política educativa en el campo de la supervisión escolar* García (2020) analiza los elementos de la supervisión escolar en el Estado de Hidalgo, México, a partir de la reforma de 2013 y las evaluaciones subsecuentes al Servicio Profesional Docente. Reconoce el desarrollo histórico de la figura y las condiciones institucionales que limitan la eficiencia de las tareas de control, enlace, asesoramiento y evaluación. Propone eliminar esquemas de formación improvisados y sustituirlos por dispositivos que respondan a las demandas actuales y a las realidades locales, reconociendo las características del contexto local y regional, captadas en las demandas e intereses de las comunidades educativas. Para esta investigación, comprender las tensiones que limitan la función de acompañamiento pedagógico desde la supervisión escolar clarifica los desafíos para generar dinámicas de mejora en los procesos de profesionalización.

El artículo *La transformación del supervisor escolar: una experiencia desde la investigación-acción*, de Piñón (2020), documenta un estudio realizado por un grupo de supervisores de educación secundaria general en el Estado de México. La investigación se propone construir, conceptual y metodológicamente, una propuesta de transformación de la práctica del supervisor escolar, mediante la reorientación de las concepciones que subyacen en su quehacer y la colocación de la asesoría y el acompañamiento técnico pedagógico en el centro de su actuación, en el marco de una gestión orientada a la mejora educativa. El estudio se desarrolla en tres fases: 1) conformación del equipo de trabajo, 2) desarrollo de las etapas de investigación y 3) presentación de resultados. Para el presente estudio, esta experiencia ofrece un referente empírico y metodológico relacionado con la efectividad en el cambio educativo de las escuelas cuando se transforma el enfoque de la supervisión escolar hacia las funciones de asesoría y acompañamiento técnico pedagógico, la importancia de la actualización a los agentes que ostentan la figura y de privilegiar espacios de diálogo para el fortalecimiento colectivo de los equipos de supervisión.

El artículo *La necesidad de reconocimiento a la función de la supervisión escolar* de Hernández Coronado (2020) reporta los resultados de una investigación desarrollada en la zona escolar No. 62 de Telesecundarias del municipio de Ébano, estado de San Luis Potosí. El estudio se orienta a analizar y describir el significado que los directores tienen respecto de la práctica de la supervisión escolar, mediante tres objetivos específicos: 1) análisis de las problemáticas que enfrentan los

directores escolares en el ejercicio cotidiano, 2) comprensión del significado que los directores otorgan a la función del supervisor escolar y 3) descripción de las formas empleadas por los directores en sus relaciones interpersonales con la supervisión escolar. Para esta investigación, el estudio aporta los requisitos propuestos desde los propios centros escolares para fortalecer las acciones de acompañamiento pedagógico desde la supervisión, en un contexto de telesecundaria con condiciones comparables a las enfrentan las Zonas Escolares de telesecundaria en Zacatecas.

En la tesis doctoral *El acompañamiento pedagógico como estrategia de supervisión para mejorar la calidad de la gestión pedagógica en la Institución Educativa Privada Nuestra Señora de la Paz, 2019 (Perú)*, Solís Winkelried (2020) traza como objetivo general determinar el nivel de incidencia que tiene el acompañamiento pedagógico, como estrategia de supervisión escolar para mejorar la calidad de la gestión pedagógica. El estudio se presenta en tres objetivos específicos: 1) identificar la estrategia de supervisión escolar predominante en la gestión pedagógica, 2) identificar los factores que inciden negativamente en el acompañamiento pedagógico de la supervisión escolar y 3) determinar la estrategia favorable en el acompañamiento pedagógico desde la supervisión escolar para mejorar la calidad de la gestión pedagógica. El trabajo abona a esta investigación en curso la afirmación de que el acompañamiento pedagógico, cuando se distancia del liderazgo tradicional de supervisión, fortalece los procesos educativos y contribuye a mejorar la calidad de la educación en las instituciones escolares.

En la ponencia *Exploración de las funciones de asesoría y acompañamiento que realizan los supervisores de educación básica en Aguascalientes*, presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE, Guzmán (2019) realiza una revisión a la figura del supervisor escolar durante el *ciclo escolar* 2017-2018, e incorpora al grupo de estudio 180 supervisores, de los cuales 4 correspondían a educación inicial, 41 a preescolar, 64 a primaria, 9 a secundaria general, 10 a secundarias técnicas, 17 a telesecundarias, 22 a educación física y 13 a educación especial. Los objetivos son identificar y describir las características sociodemográficas, algunos elementos de las condiciones laborales y la formación profesional de los sujetos de estudio, así como explorar y describir su percepción de las funciones de asesoría y acompañamiento técnico pedagógico a las escuelas. Resulta útil para este trabajo la percepción de los supervisores respecto de las funciones de asesoría y acompañamiento técnico pedagógico, cuestiones determinantes para la eficiencia con que estas se desarrollen en las escuelas bajo su respectiva responsabilidad.

Con el artículo *Liderazgo pedagógico: De la supervisión al acompañamiento docente*, Leiva y Vázquez (2019) reportan que, en los centros educativos donde los directivos implementan prácticas de acompañamiento con un enfoque de liderazgo pedagógico, se identifican tres modelos: intervencionista, colaborativo y facilitador. Predomina el primero, donde los directivos dictan pautas y resoluciones de manera unidireccional, basándose en la jerarquía de sus cargos, lo que genera relaciones de dominio y poca confianza, en perjuicio de un liderazgo pedagógico efectivo. El modelo colaborativo, menos frecuente, se caracteriza por la toma de decisiones conjunta entre directivos y docentes, incluyendo visitas al aula y el uso de herramientas de evaluación, ello coincide con varios aspectos que contempla el desarrollo de una CoP, y la dinámica que tienen estas para la gestión del conocimiento. El modelo facilitador, aunque poco común, destaca por la "relación de apoyo", donde el directivo actúa como facilitador de procesos y recursos para los docentes. El estudio revela una discrepancia, pues mientras los directivos perciben los modelos colaborativo e intervencionista, los docentes ven un modelo intervencionista, caracterizado por directrices unidireccionales. Para la investigación en curso aporta un elemento más para asegurar que las acciones de asesoría y acompañamiento técnico pedagógico desde la supervisión escolar fortalecen los procesos educativos y la práctica docente, e inciden en el aprendizaje de los alumnos.

Aunque su publicación se sitúa fuera del intervalo temporal principal de esta revisión (2021-2024), el capítulo *La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua*, de Salgado (2006), incluido en la compilación coordinada por Bonilla, *La asesoría a las escuelas: Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (SEP-PRONAP/OEI/Cooperación Española), se incorpora por su carácter de fuente referencial en el tema para comprender los orígenes de la figura del asesor técnico-pedagógico en México y su articulación con la supervisión escolar. El estudio caracteriza de manera histórica la función de asesor técnico-pedagógico y establece los objetivos iniciales de la asesoría técnico pedagógica en el país, la cual transitó por la descripción del asesor en la escuela postrevolucionaria, en la expansión acelerada del Sistema Educativo Mexicano (1940-1976), en el surgimiento de la función técnico pedagógica a finales de la década de 1970, y el segundo episodio de resurgimiento a inicios de 1990. Explica que estos cambios han sido consecuencia de las necesidades, aciertos y equivocaciones en la toma de decisiones en la conducción del sistema educativo nacional.

El conjunto de documentos analizados, sus hallazgos y aportes al estudio los podemos encontrar en la siguiente tabla:

Tabla 1

Síntesis de trabajos que abordan las funciones de la supervisión escolar

Autores, año,	País y nivel educativo	Hallazgos	Aportes Principales
Mancebo y Romero (2021)	Uruguay Primaria y Secundaria	En la supervisión de primaria existe una cultura hacia la innovación y el trabajo colaborativo. En secundaria predomina el trabajo fragmentado. Esto se explica por el respaldo institucional, las políticas innovadoras y la historia de cada nivel.	La supervisión escolar asume orientaciones distintas frente a políticas educativas en un mismo sistema. El contexto institucional influye en las prácticas de supervisión escolar.
García (2020)	México Primaria	Existen cambios en el enfoque de las políticas educativas para la supervisión hacia el acompañamiento pedagógico. Persisten prácticas de fiscalización histórica. No existe actualización en la formación de la supervisión.	Las tensiones que enfrenta la supervisión escolar frente a demandas de acompañamiento pedagógico y las inercias normativas y culturales. El análisis de los desafíos para fortalecer la profesionalización.
Piñón (2020)	México Secundaria	El trabajo colaborativo entre supervisores escolares fortalece la gestión escolar, el trabajo en las escuelas y el desarrollo de los estudiantes.	La efectividad del trabajo en comunidad entre supervisores escolares. La importancia del diálogo y la actualización para la mejora continua en las escuelas y los aprendizajes.
Hernández Coronado (2020)	México Secundaria	Percepción de directores escolares sobre la supervisión escolar como un agente de vigilancia y carga administrativa. Necesidad de fortalecer el acompañamiento pedagógico y de gestión escolar desde la supervisión.	La percepción de directivos sobre las condiciones en que enfrentan la gestión escolar. La necesidad por fortalecer las funciones de la supervisión escolar mediante esquemas de gestión que privilegien el acompañamiento técnico y profesional.
Solís Winkelried (2020)	Perú Educación Básica	Identificación del acompañamiento como estrategia de supervisión efectiva para fortalecer las habilidades docentes, y la calidad en la gestión pedagógica.	El acompañamiento pedagógico como estrategia efectiva para fortalecer los procesos educativos y mejorar la calidad de la educación
Guzmán (2019)	México Educación Básica	La supervisión escolar se orienta al logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa, y muestra una transición desde funciones de control hacia	Evidencia de transición de la supervisión escolar de un enfoque de control hacia el acompañamiento orientado a la

Autores, año,	País y nivel educativo	Hallazgos	Aportes Principales
		prácticas de acompañamiento académico y asesoría técnico-pedagógica.	mejora de los aprendizajes y la calidad educativa.
Leiva y Vásquez (2019)	Chile Educación Media Superior	Predomina un liderazgo pedagógico intervencionista con directrices unidireccionales. Se identifican prácticas colaborativas y facilitadoras que sugieren transición hacia el acompañamiento docente.	Evidencia de una transición en la supervisión escolar de un modelo intervencionista a uno de acompañamiento, y el fortalecimiento de la práctica docente y procesos de aprendizaje mediante el acompañamiento.
Salgado (2006)	México Primaria y Secundaria	La evolución del asesor técnico en respuesta a las necesidades del sistema educativo. Configuración de las bases del Servicio de Asistencia y Acompañamiento a la Escuela.	Contextualización histórica de la función de asesor técnico y su relación con la supervisión escolar. Antecedentes del Servicio de Asistencia y Acompañamiento a la Escuela.

1.2. Asesoría y Acompañamiento a la escuela desde la supervisión escolar

La asesoría y acompañamiento técnico pedagógico como funciones de la supervisión escolar, son procesos que exigen tener clara la trayectoria de los centros escolares, así como las metas trazadas por la institución y sus comunidades; y una colaboración continua, planificada y sistemática en lapsos específicos a centros educativos y docentes en particular. En el proceso de investigación se revisaron estudios sobre este ámbito de las funciones del supervisor escolar, en la búsqueda de hallazgos que abonen al tema y su contenido. A continuación, se describen los resultados.

En el artículo *La asesoría técnica como un factor clave para el fortalecimiento del personal directivo*, Jiménez Williams y Nieblas Villa (2023) describen una experiencia realizada en un conjunto de 16 escuelas de una zona escolar del sistema estatal de Sonora, México. La investigación aborda la asesoría técnica en la función directiva para verificar el cumplimiento de responsabilidades establecidas en los lineamientos del Servicio de Asesoría y Acompañamiento en las Escuelas (SAAE), y establece el interés por contribuir al desarrollo de los centros escolares con apoyo del liderazgo directivo mediante intervenciones en el Consejo Técnico Escolar y el trabajo colaborativo de los integrantes de la Zona Escolar No. VII. Según los autores se requiere sensibilizar al personal de supervisión escolar sobre la importancia del Asesor Técnico para transformar una visión individual en una colectiva, congruente con las necesidades actuales. Se

recupera para esta investigación la descripción de la asesoría técnica pedagógica como función del personal directivo dentro del SAAE, incluyendo su mecanismo de acceso, participación y funciones generales, así como la evaluación de otras figuras que lo integran y sus dinámicas, lo cual enriquecerá el diseño de elementos que permitan una intervención efectiva.

Desde el contexto zacatecano, y en el artículo *Acompañamiento y asesoría técnica pedagógica: Desafíos y líneas de actuación en una región de Zacatecas, México*, Calderón López Velarde y García Salazar (2021) presentan un análisis de la fase inicial de conformación de un equipo de trabajo compuesto por 5 asesores técnico-pedagógicos (ATP) y 2 supervisores escolares adscritos en dos zonas educativas de la región 05 Federal del municipio de Río Grande, Zacatecas. En el estudio se examinan las causas y vías de solución de los problemas relacionados con el acompañamiento pedagógico, los cuales se identifican mediante la recopilación de las narrativas en el tema a través de una metodología de investigación-formación-acción. Para esta investigación se rescata la noción de acompañamiento y sus antecedentes en las políticas educativas de formación continua en Latinoamérica y México, así como los problemas y habilidades necesarios en la asesoría técnico-pedagógica y los retos y soluciones posibles desde la supervisión escolar.

Luna Cortés y Cano Ruiz (2018) en el artículo *Innovar desde la telesecundaria a través de la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje*, reportan los resultados de una estrategia innovadora que se implementó en el estado de Veracruz, México, con los objetivos de conformar una comunidad profesional de aprendizaje en un colectivo docente de telesecundaria, para mediante asesorías establecer un ambiente de colaboración en el equipo e incidir en la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Se rescatan de esta investigación los mecanismos que permiten sostener la colaboración entre pares docentes en el nivel de telesecundaria, con posibilidades de transferencia al ámbito de la supervisión escolar.

Incluso cuando su publicación se sitúa fuera del intervalo temporal principal de la revisión en este capítulo (2021-2024), el artículo *El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: Aproximaciones a su configuración en México*, de Cordero Arroyo, Fragoza González y Vázquez Cruz (2015), se incorpora por su carácter de fuente clave para comprender la configuración inicial del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) en México. Los autores establecen que la escuela es el centro del sistema educativo y que el apoyo externo debe orientarse a favorecer los aprendizajes y el desarrollo de los niños del país. Para ello, plantean como condiciones: 1) la definición de los profesionales que integran el SATE, sus funciones pedagógicas, sus perfiles de desempeño y las

competencias, tiempo y condiciones necesarias para el ejercicio de la función; y 2) la revisión de las funciones de autoridades educativas, supervisores escolares, asesores técnico-pedagógicos, directores escolares y el Consejo Técnico Escolar para determinar si constituyen un apoyo externo a la escuela y están reguladas. Se recupera de este trabajo la caracterización del SATE/SAAE como instancia de apoyo externo y los parámetros de comparación entre su origen y evolución.

Al igual que el anterior, fuera del intervalo temporal principal de esta revisión (2021-2024), el artículo *Formación para el asesoramiento a las escuelas: un proceso emergente en México*, de Tapia García (2008), se incorpora por su carácter de fuente referencial y de fundación sobre el origen normativo de la figura del asesor técnico-pedagógico en el país. El objetivo del estudio es analizar la formación del asesor y los pasos necesarios para la aparición de esta figura como parte coadyuvante de la supervisión escolar, en el marco de la reforma educativa mexicana de 1992. Aunque la función de asesor técnico pedagógico ha evolucionado, el autor considera que aún requiere fortalecimiento mediante procesos de profesionalización. Se recupera de este trabajo el contraste entre la dinámica de operación de los asesores y el andamiaje normativo que opera para dicha figura y sus funciones, contraste que sostiene hasta la fecha la lectura de los déficits de profesionalización que atraviesan la asesoría técnico-pedagógica en el país. En la siguiente tabla se abrevian los hallazgos y aportes principales a esta investigación sobre el tema de asesoría y acompañamiento técnico-pedagógico desde la supervisión escolar y figuras directivas.

Tabla 2

Síntesis de trabajos sobre asesoría y acompañamiento a la escuela desde la supervisión escolar

Autor y año	País y Nivel educativo	Hallazgos	Aportes Principales
Jiménez Williams y Nieblas Villa (2023)	México Primaria	El acompañamiento al personal directivo fortalece la toma de decisiones, mejora la organización escolar y la práctica directiva.	Sustenta la relevancia del acompañamiento técnico directivo en el marco del SAAE como mecanismo de mejora de la supervisión escolar.
Calderón López Velarde y García Salazar (2021)	México Primaria	La asesoría técnico-pedagógica enfrenta resistencias docentes, ausencia de espacios de análisis colectivo y predominio de prácticas individuales; requiere legitimidad, formación continua y sistematización.	Evidencia contextual en Zacatecas sobre los retos del acompañamiento y las condiciones necesarias para su transformación hacia procesos colegiados de mejora.

Autor y año	País y Nivel educativo	Hallazgos	Aportes Principales
Luna y Cano (2018)	México Secundaria	Las CPA favorecen la reflexión sobre la práctica docente y colaboración entre profesores, y como contribuyen a mejorar los aprendizajes mediante trabajo colegiado permanente.	Valida la efectividad de las CPA y la asesoría técnico-pedagógica orientada al trabajo colectivo para transformar prácticas educativas en telesecundaria.
Cordero Arroyo, Fragoza González y Vázquez Cruz (2015)	México Educación Básica	La articulación entre formación continua, gestión escolar y profesionalización de los ATP es condición para el funcionamiento efectivo del SATE.	Aporta elementos para comprender el rol del SATE/SAAE como instancia de apoyo externo y su necesidad de coherencia funcional entre actores educativos.
Tapia García (2008)	México Educación Básica	La figura del ATP surge en 1992 y enfrenta desafíos teóricos, políticos y prácticos que limitan su consolidación y formación profesional.	Contextualiza el origen del ATP y su articulación con la supervisión escolar, identificando los nudos críticos de su profesionalización.

1.3 Comunidades de práctica en la educación

Se presenta a continuación una revisión respecto de las investigaciones existentes en uno de los temas esenciales de este estudio, que son las CoP, particularmente las conformadas para temas sobre gestión educativa, sobre las funciones de directores y supervisores escolares. No obstante, debido a que existen aspectos importantes para este estudio, se incorporan análisis realizados a estudios sobre CoPs conformadas por figuras educativas distintas a la supervisión escolar, como son asesores técnico pedagógicos y docentes frente a grupo.

Esta categoría de análisis se ha subdividido en cuatro tipos de orientaciones: 1) investigaciones relacionadas con las CoPs de forma general, sin considerar aspectos educativos; 2) estudios relacionados con las CoPs virtuales, 3) Conformación de CoPs en contextos educativos por figuras distintas a las directivas; y 4) CoPs para la mejora de la gestión educativa.

1.3.1 Comunidades de Práctica

Las CoPs no surgieron del ámbito de la educación formal, aunque su dinámica y el desarrollo de su teoría posteriormente se enfocó a la mejora de los procesos de aprendizaje en escuelas de diferentes niveles y las organizaciones que en torno a los centros escolares se conforman, tales como las autoridades, los padres de familia, los alumnos o los maestros. En el marco teórico se realizará un abordaje con mayor detalle respecto de estas organizaciones para la gestión del conocimiento, estudiadas y promovidas por Wenger. Conocer los estudios de este apartado amplía

la perspectiva y el enfoque sobre las CoPs en el ámbito escolar, y permite conocer si es posible transferir estos hallazgos a las CoPs del orden educativo, especialmente a la supervisión escolar.

En este apartado se han incorporado 2 estudios con el propósito de ahondar en las características propias del funcionamiento de las CoPs, con base en el reconocimiento de que estas no son organizaciones para la gestión del conocimiento surgidas en el marco institucional, sino dinámicas colectivas que se conforman a partir de intereses y prácticas compartidas por quienes las integran.

La revisión al artículo *Comunidades de práctica y su estrategia según etapa de ciclo de vida: Revisión sistemática desde directrices PRISMA*, realizada por Valbuena Antolínez y Vernaza Trujillo (2023) bajo el marco metodológico PRISMA, se enfoca en el análisis de las CoPs en sus distintas etapas de desarrollo. Para este proceso, el trabajo facilita la comprensión del ciclo de vida de las CoPs, elemento clave para la gestión adecuada de las etapas de implementación y evaluación en la CoP de supervisores escolares.

Desde el ámbito de las organizaciones no educativas, Garzón Castrillón (2020), en su artículo *Las comunidades de práctica en las organizaciones*, aborda la importancia que existe en las CoPs para el aprendizaje y la gestión del conocimiento. Para el establecimiento de una CoP de supervisores escolares de telesecundaria, este trabajo aporta el modelo y los factores necesarios para su implementación y evaluación, aun cuando el texto no está orientado al ámbito educativo.

La Tabla 3 resume especialmente los hallazgos y aportaciones para esta investigación con relación a los artículos analizados en este subapartado:

Tabla 3

Síntesis de trabajos sobre comunidades de práctica

Autores y año	País y nivel educativo	Hallazgos	Aportes Principales
Valbuena Antolínez y Vernaza Trujillo (2023)	Colombia Educación no institucional	Las CoPs requieren flexibilidad para la autoorganización y estabilidad sostenida a lo largo de su ciclo de vida para lograr avances en la práctica profesional.	Orienta el diseño, implementación y evaluación de la CoP de supervisores escolares a partir de las condiciones estructurales necesarias para su desarrollo.
Garzón Castrillón (2020)	Colombia Educación no institucional	Las CoPs son espacios estratégicos para el aprendizaje organizacional y la gestión del conocimiento; el rol del moderador es determinante para la sinergia colectiva y la transferencia efectiva de saberes.	Fundamenta la relevancia del moderador y las dinámicas internas de la CoP como factores clave para la colaboración y construcción colectiva del conocimiento en la supervisión escolar.

1.3.2 Comunidades de Práctica Virtuales

La intención de abordar por separado los estudios sobre CoPs virtuales radica en que, aunque comparten similitudes en su influencia con las CoPs presenciales, también presentan rasgos que las distinguen y que es necesario contemplar: 1) la posibilidad para ampliar sus alcances geográficos al constituirse en un espacio digital, y 2) la eficiencia de recursos como tiempo, gastos inherentes a hospedaje, traslado, alimentación y riesgos que implican una reunión presencial de integrantes de una CoP que radican en domicilios lejanos entre sí.

En el contexto peruano de la educación superior, Vicente Ataurima (2023), a través de su artículo *Las comunidades de práctica: Una herramienta colaborativa eficaz*, examina el rol de las CoPs virtuales conformadas por docentes y estudiantes universitarios. Del trabajo se rescatan conceptos que permiten entender e incentivar el intercambio de conocimiento en CoPs virtuales, aplicables a contextos educativos universitarios y de educación básica, particularmente al nivel de telesecundaria.

La revisión sistemática *Key factors in knowledge sharing behavior in virtual communities of practice: A systematic review [Factores clave del comportamiento de intercambio de conocimiento en las comunidades de práctica virtuales: Una revisión sistemática]*., publicada en 2021 por Hernández Soto, Gutiérrez Ortega y Rubia Avi en la revista *Education in the Knowledge Society*, expone los factores que inciden en el comportamiento del intercambio de conocimiento en las CoPs virtuales, y describe elementos que pueden considerarse para nuevas investigaciones en la implementación de CoPs en distintos sectores. Este trabajo permitirá para el presente estudio una mejor comprensión de los factores que influyen en el intercambio de conocimiento en dichas organizaciones, y aporta elementos valiosos para el crecimiento de la comunidad en posteriores fases de su desarrollo.

En el artículo *Comunidades virtuales e innovación: Propuestas desde la asesoría técnica pedagógica en la escuela telesecundaria*, Bonilla Santamaría y Ferra Torres (2021) analizan los resultados de una investigación desarrollada en una zona escolar de telesecundarias de Veracruz compuesta por 16 planteles: 2 de contexto urbano y 14 rurales, con alta marginación. Si se considera que la investigación se realizó previamente al confinamiento por pandemia de COVID-19, ésta anticipó las ventajas de utilizar herramientas digitales en la conformación de redes profesionales de aprendizaje, y sistematizó esta práctica antes de que la pandemia obligara a hacerlo

de manera generalizada; en tal sentido, los hallazgos podrían considerarse de mayor objetividad que los que surgen durante y con posterioridad al trabajo educativo a distancia generalizada. Se recuperan de este trabajo la propuesta metodológica de asesoría a distancia y los instrumentos aplicables al desarrollo de la presente investigación.

Con su artículo *Pensar el futuro de la escuela desde comunidades de prácticas: Claves desde TikTok*, Tobeña (2020) cuestiona el ideario ilustrado que da forma a la propuesta cultural escolar en contraste con las formas de vida tecnológicas de los estudiantes, y analiza el fenómeno de TikTok como una CoP y sus implicaciones para la educación, con foco en los valores y prácticas que la sustentan. Para el presente estudio se revisa la metodología de observación participante y análisis de contenido en plataformas digitales, así como su posible aplicación en la implementación y evaluación de una CoP de supervisores de telesecundaria.

La Tabla 4 contiene los elementos sintetizados de la descripción anterior, particularmente relacionados con los hallazgos y aportes principales, que no se desarrollan en el texto:

Tabla 4

Síntesis de investigaciones sobre comunidades de práctica virtuales

Autores y año	País	Hallazgos	Aportes Principales
Vicente Ataurima (2023)	Perú Educación Superior	Las CoPs virtuales potencian el intercambio de conocimientos y experiencias entre docentes, con ventajas sobre las modalidades presenciales.	Orienta la comprensión del potencial de las CoPs virtuales para fortalecer la colaboración y el aprendizaje colectivo, con posible transferencia a contextos de educación básica y supervisión escolar.
Hernández Soto, Gutiérrez Ortega y Rubia Avi (2021)	España Todos los niveles	La gestión del conocimiento en las comunidades de práctica virtuales de educación superior es un proceso multidimensional influido por factores personales, interpersonales, contextuales y tecnológicos.	Aporta un marco multifactorial para comprender las condiciones que favorecen la construcción colectiva de conocimiento, aplicable a la implementación y evaluación de una CoP de supervisores escolares.
Bonilla Santamaría y Ferrera Torres (2021)	México Secundaria	Las comunidades virtuales de aprendizaje generan espacios de reflexión profesional y favorecen nuevas interpretaciones de la práctica docente mediante herramientas digitales.	Aporta propuesta metodológica e instrumentos de asesoría a distancia transferibles al desarrollo de redes profesionales de supervisión escolar.
Tobeña (2020)	Argentina Todos los niveles	Las plataformas digitales (como TikTok) pueden constituirse en espacios de CoP que articulan interacción, producción cultural y aprendizaje colectivo en entornos virtuales.	Amplía la perspectiva sobre entornos digitales como soporte de CoPs; ofrece referentes metodológicos (observación participante y análisis de contenido digital) útiles para el seguimiento y evaluación de comunidades de práctica virtuales.

1.3.3 Comunidades de práctica en contextos educativos formales

En este conjunto de estudios se analiza la conformación de CoPs en torno a figuras educativas que no son directivos o supervisores escolares, y que por los elementos que integran los estudios y las funciones analizadas, tienen una relación con la investigación en desarrollo.

La revisión bibliográfica *Comunidades de aprendizaje en las instituciones educativas de nivel secundaria: Una revisión bibliográfica*, publicada en 2023 por Cosme-Garcilazo, Portilla Ríos y Lino Tupiño, analiza, en el contexto de la educación secundaria, la importancia e influencia de las comunidades de aprendizaje en la mejora de habilidades docentes. Desde el documento es posible conocer elementos teóricos y prácticos sobre la implementación de comunidades de aprendizaje, con énfasis en la colaboración y la mejora continua en el ámbito educativo. Para el presente estudio, el aspecto metodológico de las comunidades de aprendizaje en el contexto educativo proporciona estrategias aplicables al fortalecimiento de la práctica docente y directiva.

Con una perspectiva histórica sobre las universidades latinoamericanas, el artículo *Redes académicas, comunidades de práctica y universidad pública: Los casos de Colombia y Chile, 1930–1967*, de Trina Aranda, Molina Bravo, Álvarez Barreto y Cujabán Ariza (2022), integra los resultados de tres proyectos de investigación sobre redes intelectuales y comunidades de práctica en universidades públicas del período comprendido entre 1930 y 1967. Se toma para el presente estudio la comprensión sobre la formación y evolución de CoPs y redes académicas en contextos universitarios, aplicable a la implementación y evaluación de una comunidad de práctica de supervisores de telesecundaria.

Situada en una Universidad de Antioquia, Colombia, la investigación de Arismendi Gómez (2022), publicada en el artículo *Formación de formadores de lenguas extranjeras en educación intercultural por medio de una comunidad de práctica*, analiza el impacto de una comunidad de práctica orientada a la formación intercultural de profesores de lenguas extranjeras. Se rescatan de este trabajo estrategias transferibles al trabajo colaborativo y reflexivo tanto en la formación docente como en la formación directiva y de supervisión escolar.

Enfocada al desarrollo de competencias tecnológicas en la educación superior, la revisión sistemática de literatura de Lizcano-Dallos y Hennig-Manzuoli (2022), titulada *Factores, resultados y evaluación del impacto de las comunidades de práctica en el desarrollo de competencias tecnológicas en educación superior: Una revisión sistemática de literatura*, analiza

los factores, resultados y evaluación del impacto de las CoPs en este ámbito. Para el presente estudio, los datos consideran factores relevantes en la implementación y evaluación de CoPs, así como prácticas y estrategias para fortalecer el desarrollo de competencias tecnológicas en los supervisores escolares de telesecundaria.

Situado en el contexto de la crisis educativa provocada por el COVID-19, el artículo *Comunidades de práctica y el futuro de la educación*, de Garcés y Casado da Rocha (2020), subraya la necesidad de reinventar espacios, tiempos y metodologías educativas, e integra experiencias y reflexiones de CoPs en educación, cultura y salud pública. Para la investigación en desarrollo, el estudio facilita una mayor comprensión sobre cómo las CoPs pueden ser implementadas y evaluadas en diversos contextos educativos, lo cual es aplicable a la comunidad de práctica que se plantea en el presente estudio.

La Tabla 5 da a conocer sintéticamente los hallazgos y aportes de este grupo de investigaciones:

Tabla 5

Síntesis de trabajos que abordan comunidades de práctica en contextos educativos formales

Autores y año	País y nivel educativo	Hallazgos	Aportes Principales
Cosme et al (2023)	Perú Secundaria	Las comunidades de aprendizaje favorecen el intercambio de experiencias entre docentes, fortalecen sus capacidades profesionales y mejoran la calidad educativa.	Aporta fundamentos socioculturales (anclados en Vygotsky) y orientaciones metodológicas para implementar comunidades de aprendizaje como espacios de colaboración y mejora, transferibles a la CoP de supervisores.
Trina et al (2022)	Colombia y Chile Educación Superior	Las redes académicas y comunidades de práctica en universidades latinoamericanas (1930-1967) contribuyeron al desarrollo de comunidades intelectuales y a la modernización del campo científico.	Ofrece perspectiva histórica y comparada sobre las condiciones que favorecen el surgimiento y consolidación de CoPs en contextos educativos latinoamericanos, con pertinencia para la supervisión escolar.
Arismendi (2022)	Colombia Educación Superior	Las CoPs de formación docente generan cambios en las representaciones profesionales de sus integrantes y profundizan la comprensión sobre la práctica educativa.	Evidencia la efectividad de las CoPs como estrategia formativa mediante reflexión y cambio de concepciones; aporta referentes para la implementación y evaluación de CoPs orientadas al desarrollo profesional de supervisores escolares.
Lizcano et al (2022)	Colombia-España Educación Superior	Las CoPs fortalecen competencias tecnológicas, favorecen el intercambio de conocimientos, la reflexión sobre la práctica y la generación de vínculos académicos en educación superior.	Identifica factores clave y estrategias de implementación y evaluación de CoPs en procesos de desarrollo profesional, aplicables al fortalecimiento de competencias en supervisores de telesecundaria.

Autores y año	País y nivel educativo	Hallazgos	Aportes Principales
Garcés (2020)	Internacional Todos los niveles	Las CoPs son espacios de aprendizaje colaborativo y resiliencia que favorecen la innovación educativa, especialmente en contextos de crisis como la pandemia por COVID-19.	Fundamenta el potencial de las CoPs para la adaptación y transformación de prácticas educativas en contextos adversos, con relevancia para situaciones de abandono institucional o carencia estructural como las que enfrenta la supervisión de telesecundaria.

1.3.4 Comunidades de práctica para la mejora de la gestión educativa

Existen distintos artículos sobre el tema de las comunidades de práctica, su diseño, implementación, seguimiento y evaluación en el ámbito educativo. Sin embargo, no se encontraron estudios que aborden específicamente el tema de una comunidad de práctica de supervisores escolares. Aun así, se analizaron distintos tipos de organizaciones para la gestión del aprendizaje que comparten características similares con respecto a su conformación.

Desde el contexto de las escuelas rurales noruegas, Hudson (2024), en su artículo *A conceptual framework for understanding effective professional learning community operation in schools*, publicado en el *Journal of Education* [Un marco conceptual para comprender la operación efectiva de las comunidades profesionales de aprendizaje en las escuelas], analiza la relación entre las prácticas más relevantes de las figuras de autoridad intermedias (a las que denomina líderes escolares) y el clima organizacional de las escuelas en demarcaciones de alto y bajo rendimiento. Este documento puede guiar la implementación y evaluación de una comunidad de práctica de supervisores de telesecundaria, con foco en las prácticas de liderazgo, el desarrollo profesional y la colaboración entre sus integrantes.

Referir las acciones que se derivan de una comunidad de práctica demanda visualizar una organización vinculada a las determinaciones colegiadas; en tal sentido, si los agentes que conforman la CoP desarrollan tareas de gestión educativa fuera del aula, se puede orientar a prácticas de dirección o supervisión escolar. Desde allí, en el artículo *Supervision, teaching, and learning in successful schools: A hall of mirrors*, publicado por Gordon (2023) en el *Journal of Educational Supervision* [Supervisión, enseñanza y aprendizaje en escuelas exitosas: Un salón de espejos], se establece una serie de conceptos considerando diez dimensiones que comparten las escuelas exitosas: cuidado, servicio, confianza, comunidad democrática, equidad basada en la igualdad, justicia y paz, símbolos y ceremonias, libertad y creatividad, desarrollo integral y visión escolar. Se retoma del estudio el enfoque en la supervisión escolar colegiada y la importancia de

un entorno de aprendizaje congruente y reflexivo; asimismo, las dimensiones citadas otorgan un marco para evaluar y mejorar las prácticas de supervisión y enseñanza en las escuelas telesecundarias de las zonas que componen la comunidad de práctica.

Una de las organizaciones para compartir conocimientos y aprender de forma colectiva son las comunidades profesionales de aprendizaje, que, sin ser una comunidad de práctica por sus características, comparten la de ser estructuras informales que se constituyen para el aprendizaje colectivo. Con base en un trabajo con 50 profesores y 2 directores escolares, Herrera-Díaz (2021), en su artículo *Comunidades de aprendizaje y comunidades profesionales de aprendizaje como herramientas para mejorar la función de supervisión escolar en educación secundaria*, determina que existe un impacto positivo en las instituciones donde se conforma este tipo de comunidades profesionales. Del estudio se rescatan los principios utilizados para el diseño y desarrollo de la comunidad profesional de aprendizaje, así como el uso de herramientas tecnológicas para las prácticas educativas y algunas nociones previas para comprender cómo las comunidades de práctica pueden apoyar el desarrollo profesional de los directivos, estos principios y resultados pueden ser adaptados a otros contextos educativos y comparte una guía para implementar estrategias colaborativas efectivas en una comunidad de práctica de supervisores escolares.

El estudio publicado por Barrero Fernández, Domingo Segovia y Fernández Gálvez (2020) en el artículo *Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso* evalúa, a lo largo de cuatro cursos escolares, el impacto del ejercicio de liderazgo intermedio en la mejora educativa por parte de orientadores escolares de diferentes zonas educativas (figura con funciones similares a la supervisión escolar). Los autores definen a estos orientadores como bisagras del sistema educativo, facilitadores de la innovación, articuladores de proyectos educativos y promotores de una cultura democrática e inclusiva. Se retoman para el presente estudio elementos como el liderazgo educativo y la orientación educacional, así como la innovación e implementación de proyectos comunitarios para una mayor comprensión del rol de los líderes intermedios en el desarrollo de comunidades de práctica profesional, aplicable a los contextos educativos.

En la Tabla 6, se incorporan los hallazgos y aportes principales de estas investigaciones:

Tabla 6

Síntesis de trabajos sobre comunidades de práctica para la mejora de la gestión educativa

Autores y año	País y nivel educativo	Hallazgos	Aportes Principales
Hudson (2024)	Noruega Primaria y Secundaria	Las autoridades intermedias que promueven colaboración, desarrollo profesional y seguimiento pedagógico impactan positivamente el clima organizacional y el rendimiento escolar.	Fundamenta la cultura colaborativa, la confianza colegial y la práctica reflexiva como condiciones estructurales para la mejora continua desde la supervisión escolar, aplicables al diseño de la CoP.
Gordon (2023)	Estados Unidos Educación Básica	Las escuelas exitosas comparten tres dimensiones: confianza, comunidad democrática y cultura positiva; en ellas, supervisión, enseñanza y aprendizaje operan de forma interrelacionada.	Aporta un marco conceptual sobre las dimensiones que sostienen la calidad educativa, útil para comprender la relación entre supervisión escolar y mejora de los aprendizajes en el contexto de una CoP.
Herrera-Díaz (2021)	México Secundaria	Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje favorecen el intercambio de saberes entre pares y la mejora de la práctica docente cuando la colaboración se sostiene en el tiempo.	Evidencia el impacto positivo de las comunidades profesionales de aprendizaje en la práctica docente; aporta principios y estrategias colaborativas directamente aplicables al diseño e implementación de la CoP de supervisores escolares.
Barrero et al (2020)	España Primaria y Secundaria	El liderazgo intermedio ejercido desde un enfoque colaborativo e innovador, con construcción de visiones compartidas, dinamiza la transformación y mejora de las escuelas.	Sustenta el rol del supervisor escolar como autoridad intermedia articuladora de proyectos, promotora de cultura democrática y acompañante de procesos de transformación, elementos centrales para la conformación de la CoP.

1.4 Aportes esenciales para el presente estudio

La exploración, revisión y análisis de los 28 textos que se refieren en el presente capítulo, ha permitido la identificación de elementos importantes para la investigación.

Los documentos sobre la supervisión escolar ofrecen el recorrido de origen y desarrollo evolutivo de la función, desde la narrativa política por cada etapa hasta la normatividad vigente, la cual ha transitado de un esquema centrado en el monitoreo, control y fiscalización, hacia una perspectiva de asesoría, acompañamiento pedagógico-directivo y mejora de los aprendizajes. Aunque esta transformación no se ha presentado de manera uniforme ni unidireccional, y aún persisten inercias normativas, culturales e institucionales. En ese sentido, de Mancebo y Romero (2021) se recupera la relevancia del contexto y la cultura institucional en las prácticas de supervisión. La coexistencia entre narrativas de acompañamiento y prácticas de sentido fiscalizador se retoma de García (2020), del texto de Piñón (2020),) se toma la relevancia del diálogo, la actualización profesional y el

trabajo en comunidad, elementos que resultan primordiales para esta investigación por su presencia en las dinámicas de las reuniones que se desarrollan durante la etapa de intervención. Del texto de Hernández (2020), se rescata para el estudio la percepción de otros actores sobre las acciones de acompañamiento, gestión y apoyo técnico, fundamental para tener un elemento de evaluación externa sobre el desarrollo del trabajo del supervisor escolar.

A partir de los estudios sobre asesoría y acompañamiento técnico-pedagógico-directivo es posible ahondar en las funciones formativas de la supervisión escolar. De los textos se recupera la idea central respecto a que el acompañamiento requiere preparación específica, legitimidad profesional, claridad sobre la función y apertura hacia espacios para el análisis colectivo, distintos a la concepción tradicional de estas actividades, las cuales suelen tener rasgos de mayor verticalidad y participación poco flexible. Se recupera de la investigación de Calderón López-Velarde y García Salazar (2021) las narrativas y experiencias concretas sobre el tema de la asesoría y el acompañamiento, por su parte de Cordero et al. (2015), es posible rescatar la articulación entre funciones, perfiles y condiciones de trabajo. Es de este conjunto de estudios que se determina trabajar con instrumentos que permitan conocer la autopercepción, la formación continua y la colaboración desde la supervisión escolar.

Analizar estudios sobre CoPs amplió las posibilidades de la investigación al brindar fundamentos para una comprensión sobre el aprendizaje profesional que ocurre de manera colectiva alrededor de intereses, problemas y experiencias compartidas. Concretamente es posible retomar de Valbuena (2023) los elementos sobre el ciclo de vida, así como la necesidad de flexibilidad y estabilidad de las CoPs; por su parte Garzón (2020) aporta el papel del moderador en la sinergia y la transferencia de saberes, elemento clarificador para quien desarrolla este estudio, pues parte del proceso de intervención es necesario constituirse como moderador de la nascente organización de aprendizaje. De Vicente Ataurima (2023), Hernández et al. (2021) y Bonilla Santamaría y Ferra Torres (2021) se consideran las condiciones personales, interpersonales, contextuales y tecnológicas que favorecen el desarrollo colectivo del conocimiento en entornos virtuales, y que es un escenario probable (y deseable) en etapas posteriores de las CoP, en tanto que de Arismendi (2022), Lizcano (2022) y Garcés et al. (2020), se rescatan las evidencias de efectividad de las CoPs para promocionar la reflexión, el cambio de concepciones, el desarrollo de competencias y la innovación educativa.

Con relación a la mejora de la gestión educativa, Hudson (2024) aporta estructuras habilitantes, confianza colegial y práctica reflexiva colaborativa, de Gordon (2023) se rescata la interrelación entre supervisión, enseñanza y aprendizaje, en tanto que de Herrera (2021), es retomado el valor de la colaboración sostenida en las comunidades profesionales de aprendizaje, y de Barrero (2020), la capacidad de las autoridades intermedias como entidades articuladoras de cultura democrática e innovación, que en este caso es lo que constituye el puesto de la supervisión escolar.

Para el marco teórico, este conjunto de estudios justifica la pertinencia de incorporar el paradigma constructivista, el enfoque sociocultural y la teoría del constructivismo social, así como el abordaje del aprendizaje situado y de la teoría de CoPs como eje de comprensión del objeto de estudio. Para el marco metodológico los textos de este capítulo, orientan el análisis de la supervisión escolar en sus dimensiones institucionales, culturales, relacionales y profesionales, y la recuperación de narrativas, autopercepciones y experiencias de la actuación de los supervisores escolares.

Mediante la revisión de los textos que conforman este capítulo, se ha identificado la ausencia de trabajos específicos sobre el rol de las CoPs para fortalecer las funciones de supervisores de telesecundaria, lo que deja patente la relevancia de este estudio. Su contribución se ubica en identificar y analizar las condiciones que influyen en la operación de la supervisión escolar de telesecundaria, las acciones adecuadas para la conformación de una CoP y la mejora de la gestión educativa y propone una alternativa para enfrentar la ineficiente política educativa en materia de formación directiva.

Capítulo 2. Marco Contextual

En este capítulo se describen los antecedentes, evolución y configuración actual de la supervisión escolar en México, así como la forma en que esta figura opera, lo que implica revisar la evolución de sus funciones asignadas por el Estado Mexicano y las condiciones del contexto institucional, educativo y territorial del estado de Zacatecas en el que actualmente se desarrolla la investigación. Son cuatro los propósitos que se pretende alcanzar en este capítulo: 1) comprender cómo las políticas públicas y sus reformas en México han influenciado la operación de la que en su origen fue denominada inspección escolar (supervisión escolar), 2) reflexionar sobre los retos que enfrenta el supervisor escolar en el ejercicio de sus funciones, 3) revisar experiencias respecto a las funciones de dicha figura y 4) caracterizar el contexto institucional, educativo y territorial del estado de Zacatecas y de la Dirección Regional 08 Estatal de Jerez como espacio específico en el que se desarrollan los supervisores escolares de telesecundaria participantes en el estudio.

Dado que el estudio examina cómo el intercambio de saberes y experiencias en una CoP de supervisores escolares se relaciona con el ejercicio profesional de sus integrantes, y en la gestión educativa, entender la evolución de la figura y el contexto donde se desarrolla el estudio facilitará la comprensión de los procesos que se analizan.

2.1 La Supervisión escolar: su origen y evolución en México

El término supervisión escolar, etimológicamente, proviene de los vocablos latinos “súper” (sobre) y “visum” (ver), que significan “ver sobre, revisar, vigilar”. En educación, la idea “ver sobre” se relaciona con observar, orientar y dar seguimiento al funcionamiento de las escuelas, con el propósito de fortalecer los procesos escolares y asegurar el cumplimiento de los objetivos del sistema educativo. La función se enfoca en el mejoramiento de las formas de enseñanza, la evaluación de los docentes, el liderazgo curricular, pedagógico y didáctico, y la administración de los centros educativos (Lastarria, 2008).

Para Hicks (1997) la supervisión escolar es un apoyo otorgado por personal experto en educación, a los actores de los procesos educativos en el espacio y lapso requeridos, con el objeto de mejorar integralmente los métodos de enseñanza.

Según Zorrilla Fierro & Tapia (2008), la supervisión escolar es la función impulsora de acciones de mejora en el currículo, cuyo papel esencial es la determinación de situaciones, descubrimiento

y emisión de juicios relacionados con la vida institucional de las escuelas, con mayor ahínco en la evaluación docente, el liderazgo del currículum y la administración escolar.

De acuerdo con Del Castillo, G., y Azuma, A. (2011) la supervisión escolar se concibe como la actividad que se desarrolla en torno a la escuela y cuya función principal comprende tres dimensiones: 1) el monitoreo y evaluación de las actividades en las escuelas, junto con sus colectivos docentes, en apego al marco legal; 2) el acompañamiento técnico-pedagógico al director y docentes; y 3) el papel estratégico como enlace entre las escuelas y las autoridades.

Desde estas posturas se identifica a la supervisión escolar como la instancia de autoridad intermedia relacionada directamente con los centros escolares, que a partir de una serie de funciones monitorea, enlaza, representa, acompaña y asesora a los centros educativos bajo su jurisdicción frente al resto de las instituciones y sus directrices normativas y políticas.

La estructura y funciones que ostenta y ejecuta la supervisión escolar, son resultado de una serie de modificaciones desde su creación, en las que ha fungido como vigilante, monitor, tutor, censor o apoyo técnico dentro del sistema educativo (Aguerrondo, 2013).

De acuerdo con Tapia (2008), desde el siglo XIX hasta el momento de la descentralización educativa en el año de 1992, este órgano ha ido construyéndose como un agente de naturaleza política, administrativa e institucional que el Estado ha utilizado para el control de los agentes y procesos educativos. En este apartado se consideran periodos y sucesos clave que otorgaron características a la figura durante su desarrollo.

En el contexto del proyecto liberal que se articuló alrededor de la Constitución de 1857, el gobierno de México se enfrentó a la necesidad de construir una identidad para sus habitantes, proceso en el que intervino la escuela. Las premisas fundamentales del incipiente sistema educativo se orientaron a proponer uniformidad, unidad y nacionalismo en los estudiantes de educación primaria, los cuales se fusionaron con los preceptos liberales de gratuidad, obligatoriedad y laicismo propios de la época (Tapia, 2009).

En ese periodo conocido como Reforma, el gobierno orientó sus acciones a impulsar un ideal de formación de habitantes acorde con los principios de la nueva Constitución Política; aunque sus alcances fueron limitados y no necesariamente se extendieron a la mayoría de la población. Además, se inició un proceso de creación de instituciones encargadas de administrar las distintas dinámicas del país, entre ellos el Sistema Educativo. Este proceso demandó una figura cercana al

poder político, con influencia en las escuelas, facultades para atender problemáticas y garantizar el control de los centros escolares (Bonilla, 2006).

En ese contexto la autoridad política creó la instancia especializada: la inspección escolar y asignó a sus funcionarios: los inspectores escolares (Tapia, 2009). Al emerger de manera paralela al proceso de creación de escuelas en el país, la inspección escolar fue pionera de esa causa, incluso antes que los regidores municipales de educación (Bonilla, 2006).

Dado el contexto social inestable en el país, propio de la segunda mitad del siglo XIX (particularmente entre la caída de la Segunda República Central (1857) y el inicio del Porfiriato a partir de 1876), los responsables políticos se avocaron a fortalecer el control en los ámbitos de la vida pública, ello se reflejó en la supervisión escolar. La figura se robusteció con atribuciones político-administrativas para sancionar a quienes incumplieran las disposiciones educativas, con amplio poder para la vigilancia permanente, que garantizara que educadores y padres de familia cumplieran con sus funciones. Así desde su origen la supervisión (llamada entonces inspección) centró sus atribuciones en el control administrativo y normativo, asegurando el cumplimiento de las reglas (Tapia, 2006).

La formal creación de la supervisión escolar, a finales del siglo XIX y fortalecida durante el porfiriato (1876-1911) respondió al poder político en sus propósitos de control y consolidación de una nación preparada para los retos nacionales e internacionales, asegurando la prevalencia de una escuela que ofreciera educación adecuada con cada época.

2.2 Primeras funciones y regulación de la supervisión escolar en la República Restaurada y el Porfiriato

La supervisión educativa en México tuvo una evolución distinta en cada entidad. Entre los años de 1876 a 1911 mantuvo la constante de control y regulación de los procesos educativos. Se le asignaron pequeñas funciones para la mejora de la enseñanza, pero la labor se enfocó en vigilar el cumplimiento normativo e informar de ello a las autoridades superiores. A la fecha persiste la idea de una figura inquisidora y coercitiva en la supervisión escolar, que puede ser un elemento inhibitor para considerarle como instancia de apoyo (Tapia, 2009).

De acuerdo con Arnaut (1998a), en la época referida, la inspección tenía una función sustancialmente político-administrativa y penal, establecida para asegurar la educación de los niños. Los inspectores verificaban la asistencia de los niños a la escuela, vigilaban que los chicos

en edad escolar no estuvieran en las calles, hablaban con los padres y, si éstos no atendían las sugerencias del supervisor respecto de llevar a sus hijos a la escuela, les consignaban ante el ayuntamiento, para que éste decidiera el castigo por la omisión. Así fue evolucionando durante el siglo XIX la figura de supervisión escolar.

Una modificación importante en las funciones de la supervisión escolar surge con la Ley Reglamentaria de Instrucción Obligatoria de 1891, la cual dio lugar al Consejo Superior de Enseñanza Primaria. Este órgano asumió, a través de los inspectores, la responsabilidad de supervisar la orientación científica de la enseñanza, el cumplimiento de la normatividad, la evaluación en la aplicación de métodos pedagógicos oficiales, brindar acompañamiento a docentes y directivos, la promoción de reformas, la remoción de personal por causas justificadas y la atención a conflictos dentro de la comunidad educativa (Tapia, 2009).

Este fue el diseño, funciones y operación de la inspección escolar durante el siglo XX. El Consejo Superior de Enseñanza Primaria se imitó en los territorios del país, y cobraron vigencia las Juntas Auxiliares del Consejo Superior, con atribuciones similares a las establecidas para Educación Primaria.

De acuerdo con Meneses Morales (1998) a partir del año de 1896, con el establecimiento de la Dirección General de Instrucción Primaria, las funciones del inspector se especializaron en la vigilancia de que la educación tuviese un carácter científico, es decir que, la enseñanza se organizara conforme a principios pedagógicos modernos, métodos racionales de enseñanza y contenidos sustentados en el conocimiento científico, en contraste con las formas tradicionales de instrucción de la época. Además, en las entidades del país se abrieron las delegaciones de la Dirección General de los Territorios Federales, desde donde comenzaron a operar inspectores especializados: pedagógicos, médicos y de labores, con funciones específicas en su ámbito de experiencia. En este mismo año la figura del supervisor se diversificó por niveles (preescolar, primaria y secundaria) y la demarcación geográfica donde el supervisor escolar intervenía recibió la nominación de zona escolar.

Con la creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en el año de 1905, desapareció la figura de los delegados, adscritos a la Dirección General de Instrucción Primaria, y en su lugar se nombraron (a partir de 1906) dos Inspectores Generales. Cada uno de ellos intervendría mediante un conjunto de atribuciones, por lo cual su denominación fue un Inspector

(supervisor) Técnico y un Inspector (supervisor) Administrativo (Tapia, 2009). Después, se suprimió esta coexistencia de ambas figuras por discrepancias en la emisión de instrucciones, y se unificaron las responsabilidades nuevamente en un solo inspector.

Tapia (2009) señala que la evolución de la supervisión escolar durante este periodo implicó modificaciones normativas, administrativas, políticas e institucionales, que permitieron consolidar sus funciones y diferenciar las de carácter administrativo y técnico pedagógico. Las reformas educativas, como la centralización, la estandarización de la enseñanza, la incorporación de nuevas asignaturas y el enfoque de nacionalismo y laicismo, consolidaron a la figura con mecanismos especializados de control.

2.3 La supervisión escolar en el periodo posrevolucionario (1921-1972)

En 1921, luego de la Revolución Mexicana, se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP) y con ella iniciaron procesos de desarrollo normativo, administrativo y político que impactaron en la operación de la supervisión escolar. En 1922, la SEP estableció el Departamento Escolar como responsable de inspeccionar escuelas y en los años 1938 y 1942 se promulgaron leyes orgánicas de educación, que contenían disposiciones para esta figura de autoridad (Tapia, 2009).

Para Rafael Ramírez las funciones asignadas a los supervisores escolares eran: 1) mejorar las escuelas a su cargo, para elevar la calidad educativa y el impacto en la interacción social de la escuela con la comunidad; 2) mejorar la preparación cultural, pedagógica, y didáctica de los docentes; y 3) promover el bienestar y desarrollo de las comunidades (Bonilla Pedroza et al., 2011).

Se destacan del periodo la publicación de documentos orientadores como "*Principios y técnica de la supervisión escolar*" (1943), y el primer reglamento específico para la inspección escolar, en 1945. Este reglamento refiere a la inspección escolar como una instancia de la Secretaría de Educación Pública encargada de dirigir, provocar y supervisar la obra educativa. Su labor abarca los aspectos material, técnico, social y administrativo (Tapia, 2009).

El supervisor escolar, por su cercanía a las escuelas, asumió responsabilidades que implicaron un alto grado de trabajo y atención. Sin embargo, esto le otorgó un considerable poder e influencia en las decisiones relacionadas con los centros escolares y las comunidades educativas, incluyendo alumnos, docentes, directores, personal de apoyo y padres de familia.

No obstante, ese poder no se circunscribió al ejercicio institucional. La influencia que los supervisores escolares habían consolidado sobre escuelas, docentes y comunidades les permitió ser

interlocutores más allá de la estructura oficial y propició su participación en los procesos de organización del magisterio que se gestaban en el país, entre los que la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1943 representó un momento de particular relevancia para la trayectoria de la figura.

El SNTE se conformó como resultado de un proceso de cohesión del sindicalismo magisterial impulsado décadas anteriores (Arnaut, 2013). En ese proceso tuvieron injerencia distintos grupos docentes, entre ellos asociaciones integradas por directores y supervisores federales de educación, y su participación se extendió a los procesos de organización magisterial que antecedieron a la creación del SNTE (Arnaut, 2013). El “proceso de imbricación” (como lo denomina Arnaut, 1996) tuvo implicaciones en la gestión supervisora, en sus dimensiones administrativa, pedagógica y laboral, y difuminó los límites entre la autoridad institucional y la representación gremial, generando en distintos momentos la autoridad administrativa de la figura frente a directivos y docentes (Arnaut, 1996; Muñoz Armenta, 2008).

Las consecuencias de esta dinámica se consolidaron en la década de 1950, cuando los supervisores fueron incorporados al esquema sindicalizado en el escalafón de la SEP (Bonilla Pedroza et al., 2011). Lo anterior amplió sus facultades hacia la contratación y asignación de personal, imposición de sanciones y rescisión de relaciones laborales, con el respaldo de la SEP y la aprobación del SNTE. El resultado fue el robustecimiento de las relaciones político-administrativo-laborales entre ambas instancias, el desvanecimiento de la participación de la sociedad civil en los procesos educativos y, paradójicamente, el extravío del propósito original de la supervisión escolar (Bonilla Pedroza et al., 2011).

Las dinámicas descritas (la imbricación entre estructura administrativa y organización sindical, la ampliación de facultades de los inspectores y el debilitamiento de su autoridad pedagógica) no se agotaron en la década de 1950, sino que se consolidaron como rasgos estructurales del sistema educativo que permanecieron vigentes durante el resto del periodo comprendido hasta 1972 y los subsecuentes. De esta forma, lo que inició como una participación en los procesos de organización magisterial derivó en una importante reconfiguración de la figura supervisora, que llegó a la etapa de desconcentración administrativa de la SEP con una identidad marcada tanto por sus responsabilidades institucionales como por su inserción en las dinámicas político-laborales del sistema educativo, aspectos que se analizan en el siguiente apartado.

2.4 La supervisión escolar en la transición administrativa de la SEP (1972-1992)

A finales de la década de 1970, México tuvo un notable crecimiento poblacional y el Estado tuvo que generar alternativas para atender a la población en edad escolar. En este periodo el Sistema Educativo expandió aceleradamente su operación en la totalidad del país (Bonilla Pedroza et al., 2011). Era una etapa de transición en la administración federal, el Lic. Gustavo Díaz Ordaz era sucedido en la presidencia de la república por el Lic. Luis Echeverría Álvarez.

Paralelamente se inició un proceso de desconcentración en áreas administrativas de la SEP, una reforma a los planes y programas de estudio de la educación obligatoria, la sustitución de materiales didácticos y los métodos para la enseñanza (Bonilla, 2006). Este proceso a nivel operativo lo encomendaron a los supervisores escolares, quienes deberían conducir y vigilar la aplicación de innovaciones pedagógicas y didácticas mediante una estrategia de actualización que a la fecha es vigente a pesar de su deficiencia: “la formación en cascada”, que consiste en que desde la SEP se diseñan los cambios curriculares, se forma a los funcionarios estatales respecto a tales modificaciones, quienes habilitan a supervisores escolares, que finalmente desarrollan los procesos de actualización con directores y maestros.

En 1981 se elaboraron los manuales de operación de la supervisión escolar de primaria, que definen a la figura como la que facilita el proceso integral de control y funcionamiento de los servicios educativos otorgados a las escuelas. En 1987, se publicó el *Manual del Supervisor de Zona de Educación Primaria*. Este documento destacó la clasificación de responsabilidades del puesto en dimensiones técnica, administrativa y pedagógica, y definió al supervisor escolar con funciones de orientación, promoción, organización y estímulo para la participación de la comunidad educativa como un elemento de cambio social en el logro de objetivos del Sistema Educativo Nacional (Tapia, 2009).

La supervisión escolar evolucionó de un rol de vigilancia a uno de mejora educativa, asumiendo tareas de diagnóstico, planificación y desarrollo de las escuelas. A partir de ello la figura se orientó a identificar carencias en infraestructura y formación docente, e implementar estrategias de solución, así se ampliaron las responsabilidades en gestión y el ámbito técnico pedagógico. Este proceso de transformación gradual de la supervisión tuvo su punto de quiebre institucional en 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

2.5 La supervisión escolar y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

En el año de 1992 se estableció entre el gobierno federal, los ejecutivos estatales y el SNTE el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), y con este la transferencia de los servicios de educación básica, formación inicial de profesores y formación continua para maestros en servicio a las entidades federativas (Llamas Becerril, 2021). Para fundamentar normativamente estos cambios se reformó el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se expidió la Ley General de Educación de 1993 y se reestructuró internamente la Secretaría de Educación Pública (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1993).

Con la puesta en marcha del ANMEB, la administración, control y operación de los servicios de educación se reubicaron en los gobiernos estatales, conjuntamente con los conflictos inherentes a esas facultades y su resolución laboral, jurídica, política y administrativa. Esta medida reconfiguró a la supervisión escolar de un órgano de control federal a un agente operativo de los gobiernos estatales y disminuyó su poder e influencia política.

Este cambio incorporó entre las funciones de la supervisión: a) la operación de nuevos programas y proyectos; b) la capacitación del personal; y c) la “motivación del personal para cambiar su actitud” ante la nueva orientación de las políticas (Zorrilla Fierro & Tapia García, 2008, p. 126).

Entre 2000 y 2006, se transformaron la estructura, funciones y procesos de supervisión escolar, priorizando el apoyo a centros escolares mediante acciones de asesoramiento técnico-pedagógico. La SEP, atendiendo estas necesidades, publicó distintos documentos de orientación para fortalecer las acciones académicas de la supervisión escolar (Tapia, 2009).

En ese contexto, la supervisión escolar consolidó su papel como instancia intermedia entre las autoridades educativas y los centros escolares, con la responsabilidad de representar, diseñar, implementar, operar y evaluar acciones derivadas de las políticas educativas. De acuerdo con la SEP (2011), la misión de la supervisión escolar es garantizar la eficacia del servicio educativo en los centros escolares.

Para lograrlo, la figura ejerce funciones en tres categorías: a) Control y Administración, relacionada con la gestión de recursos humanos, materiales y financieros, y el servicio regular en las escuelas; b) Enlace, que involucra la representación de autoridades ante los centros educativos y la gestión

de estos ante las instancias gubernamentales; y c) Asesoría y Acompañamiento, orientada a brindar apoyo y orientación técnico pedagógica a las comunidades educativas, con énfasis en la mejora de los aprendizajes y los objetivos establecidos en el marco normativo vigente.

Desde la lógica del ANMEB el puesto se convertiría en un articulador de la política nacional y estatal en las escuelas, coadyuvaría a la rendición de cuentas y la evaluación de resultados de los centros escolares. Particularmente el supervisor se constituye en un acompañante técnico pedagógico de las funciones directivas y docentes, así se reconfigura su función meramente administrativa en acompañante y gestor de las escuelas (SEP, 1992; Ornelas, 2008).

Durante el periodo comprendido entre 2013 y 2024 se realizaron dos reformas educativas que, aunque distintas en su discurso y orientación política, compartieron una característica común en lo que respecta a la supervisión escolar en que la estructura funcional de la figura permaneció sin modificar de manera relevante, aun cuando los marcos normativos que la regularon se transformaron de manera significativa.

De acuerdo con Trujillo (2015), la reforma educativa de 2013, derivada del Pacto por México, colocó énfasis en la calidad de la educación obligatoria e introdujo el concepto de idoneidad del personal como clave para su consecución. La reforma partió de la premisa de que la mejora es un proceso permanente orientado al máximo logro de aprendizaje de los alumnos, y fortaleció la intervención de la comunidad escolar como parte relevante de ese proceso. Con la publicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) se implementaron concursos de oposición para el ingreso y promoción a cargos directivos y de supervisión escolar, para los cuales se fijaron perfiles, parámetros e indicadores de evaluación; en el caso del supervisor escolar, estos se agruparon en 5 dimensiones, 18 parámetros y 72 indicadores (SEP, 2017d).

El documento Perfil, Parámetros e Indicadores para Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en Educación Básica describió las funciones asignadas a la figura en seis categorías: 1) gestión y planeación educativa, 2) acompañamiento y formación docente, 3) atención y equidad educativa, 4) enlace institucional, 5) colaboración intersectorial y 6) supervisión normativa y liderazgo educativo (SEP, 2018). Lo anterior se complementó con la denominada caja de herramientas, distribuida a partir del año 2016, que organizó las funciones del supervisor escolar en 1) Control, Administración y Enlace, 2) Asistencia Técnico-Pedagógica, 3) Organización Escolar y Trabajo Colaborativo, y 4) Participación Social y Comunitaria (SEP, 2018a).

La reforma de 2013 no solamente redefinió las funciones; introdujo dos cambios que representaron una transformación concreta en las condiciones de acceso y ejercicio del cargo. El primero fue la modificación del mecanismo de promoción, donde la LGSPD estableció que el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio se realizarían exclusivamente a través de concursos de oposición que garantizaran la idoneidad de los conocimientos y capacidades requeridas (DOF, 2013). Lo anterior implicó que los sustentantes con dictamen de idoneidad quedaran ordenados en listas de prelación conforme a sus resultados, de modo que, una vez cumplidos los requisitos de participación, solo el desempeño en la evaluación determinaba el acceso al cargo (DOF, 2013).

El segundo cambio fue el fortalecimiento explícito de los procesos de formación docente y directiva. De acuerdo con Valls Esponda (2017), la reforma previó la obligación del Estado para proporcionar formación continua de alta calidad con dos propósitos: 1) mejorar la práctica profesional mediante el fortalecimiento de habilidades pedagógicas y disciplinares, y 2) reconocer las nuevas capacidades del personal en su promoción laboral. De esta forma, el Servicio Profesional Docente articuló evaluación y formación como elementos de un mismo sistema de desarrollo profesional, orientado tanto al ingreso como a la mejora continua en el ejercicio de la función.

En el año 2018 accedió al Poder Ejecutivo Federal un grupo político cuya narrativa se cimentó en el compromiso de reorientar las políticas públicas en favor de los sectores sociales más vulnerables del país, anticipando un alejamiento del esquema aplicado durante los 26 años previos desde la administración pública. Este cambio se manifestó en el ámbito educativo con la undécima reforma del artículo Tercero Constitucional en el año 2019, cuyas modificaciones sustanciales fueron la desaparición del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, la sustitución del Servicio Profesional Docente por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM), y el otorgamiento de rango constitucional al derecho a la educación desde el nivel inicial hasta el superior, con carácter de obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica, desde un enfoque de derechos humanos e igualdad sustantiva (DOF, 2019).

Lo anterior derivó en un nuevo plan y programas de estudio implementado a partir de 2023, cuya propuesta colocó en el centro a la comunidad, articulándola con cuatro campos formativos y siete ejes articuladores, y cuya implementación impulsó el ejercicio de la autonomía profesional y curricular de los actores educativos.

Al igual que el Servicio Profesional Docente, la USICAMM emite periódicamente los requisitos para el ingreso y promoción en el servicio como docente, directivo o supervisor escolar. En este caso, el documento denominado Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en Educación Básica agrupa la descripción de la figura en 4 dominios, 12 criterios y 47 indicadores (SEP, 2024b), y establece que el supervisor escolar debe convertirse en un líder pedagógico y gestor estratégico cuyas funciones se agrupan en 1) supervisión con liderazgo ético y normativo, 2) acompañamiento pedagógico y desarrollo profesional docente, 3) gestión escolar y mejora continua, y 4) vinculación educativa y fortalecimiento de la comunidad escolar (SEP, 2024b).

Ambas reformas revelan una continuidad estructural que contrasta con sus diferencias discursivas. Las categorías funcionales que el Pacto por México definió (control, enlace, acompañamiento técnico pedagógico y participación comunitaria) encontraron su equivalente en los dominios que la Nueva Escuela Mexicana estableció con denominaciones distintas, pero con contenido análogo. De acuerdo con Jiménez y Caballero (2018), la evolución de la supervisión escolar entre 1992 y 2018 resalta por el tránsito de una función administrativa a una con papel estratégico y pedagógico en la mejora de las escuelas; sin embargo, los autores señalan que dicho tránsito se expresó principalmente en el ámbito normativo y discursivo, mientras que en la práctica la figura continuó operando como instancia intermedia con responsabilidades de control, enlace y acompañamiento. Esta permanencia indica que los cambios en los planes de estudio y en la estructura laboral del sistema no reconfiguraron de manera sustantiva las funciones de la supervisión escolar.

Esta continuidad normativa se materializa de manera específica en los supervisores escolares de telesecundaria, quienes ejercen sus funciones en un modelo educativo con características propias que condicionan el alcance de su intervención. En este contexto normativo e institucional, adquiere relevancia examinar el modelo educativo en el que específicamente se despliegan las funciones de los supervisores participantes en este estudio: la escuela telesecundaria.

2.6 El modelo de telesecundaria en México

En México el modelo de telesecundaria surge el 2 de enero de 1968 como una opción para responder a la necesidad de ofrecer el servicio educativo ante una creciente población juvenil producto de la explosión demográfica. La intención de su instalación como subsistema fue la ampliación de cobertura en comunidades rurales y marginadas, en las que la falta de recursos e

infraestructura dificultaban el acceso al nivel de secundaria entre la población que contaba con la edad para cursarla (Navarrete-Cazales y López-Hernández, 2022).

De acuerdo con Jiménez Hidalgo et al. (2010) y Santos del Real y Carvajal Cantillo, 2001) es a través de la Dirección General de Educación Audiovisual de la SEP que se diseñó un modelo de enseñanza que utiliza la televisión para llevar educación secundaria a las localidades rurales. El servicio fue enfocado en localidades con menos de 2,500 habitantes, en contextos de pobreza y rezago educativo. El naciente subsistema permitió que los jóvenes continuaran con su formación académica e impulsó el desarrollo comunitario y social, al permitir el acceso educativo del nivel de secundaria a sectores que históricamente habían sido excluidos del sistema educativo nacional (Navarrete-Cazales y López-Hernández, 2022).

El modelo, fue concebido como respuesta de cobertura para ofrecer el servicio educativo al menor costo posible, ello a través de grupos multigrado atendidos por uno o pocos docentes, apoyados con programas audiovisuales que llegaban a las comunidades mediante transmisión televisada, además con el uso de materiales impresos adecuados a esta modalidad (Santos del Real y Carvajal Cantillo, 2001; Calixto Flores y Rebollar Albarrán, 2008).

Por las características de los contextos donde se instalaban las telesecundarias y al ser un modelo novedoso, el proyecto enfrentó limitaciones en la infraestructura, equipamiento y las condiciones laborales de los docentes. Esta falta de elementos esenciales dificultó la operación del modelo. Aunado a ello, el personal adscrito enfrentó constantes retrasos en el pago de sus salarios y la ausencia de prestaciones laborales. Estas circunstancias generaron poca certidumbre y derivó en la deserción continua de personal (Acevedo Hurtado, 2012).

De acuerdo con Martínez Mercado (2010) y Santos del Real y Carvajal Cantillo (2001), la caracterización del servicio en telesecundaria en el país contaba con rasgos como los siguientes: 1) un solo maestro es responsable de todas las asignaturas y grados; 2) se apoya en programas televisivos y cuadernos de trabajo; 3) se crearon más de 4,000 programas de televisión diseñados para atender los contenidos de los tres grados de secundaria; 4) no existe personal de apoyo y asistencia a la educación en el servicio de telesecundaria lo que genera una sobrecarga de tareas administrativas y de gestión del docente de grupo; 5) regularmente los planteles se instalan con infraestructura precaria en aulas provisionales, con ausencia de algunos servicios básicos, problemas de señal de televisión y dotación irregular de materiales.

Aún con estas limitaciones, la modalidad ha sido eficaz para atender la demanda del servicio de secundaria en comunidades rurales y vulnerables. Con ello se atenúa el rezago en este nivel educativo, aunque posee limitaciones en la formación y actualización docente, en la explotación pedagógica de los medios y la falta de reconocimiento social como opción viable para atender las necesidades del nivel (Calixto Flores & Rebollar Albarrán, 2008).

A la fecha del presente estudio, muchas escuelas en el país permanecen brindando el servicio con altos niveles de marginación, y en algunos casos sin servicios básicos como son agua potable entubada, electricidad estable, sanitarios en buenas condiciones, bibliotecas y laboratorios para el aprendizaje de los alumnos. Estas condiciones de operación, limitan de manera evidente el potencial de los servicios que el modelo puede impulsar (Santos del Real & Carvajal Cantillo, 2001; Calixto Flores y Rebollar Albarrán, 2008).

A estas condiciones, se añan las particularidades y complejidades existentes en los territorios rurales, donde las escuelas y sus docentes deben enfrentar situaciones de pobreza, migración, desnutrición, desplazamiento forzado, trabajo infantil e incluso violencia vinculada al narcotráfico. Factores que colocan el servicio de telesecundaria como la única opción para cursar el último nivel de la educación básica, pero operando bajo condiciones que ponen en estado vulnerable el derecho a la educación en entornos seguros y dignos (Solano López & Trujillo Reyes, 2021).

El trabajo docente en escuelas telesecundarias, sobre todo en las escuelas multigrado implica una carga laboral excesiva y un gasto significativo del propio salario, con el propósito de suplir carencias propias del contexto que no solventa el sistema educativo. Como son la necesidad de diseñar estrategias didácticas diferenciadas que obliga a los maestros a invertir tiempo extra en planeación, evaluación y gestión del aula sin compensación adicional. Ante la falta de materiales, un alto porcentaje de docentes deben costear libros, papelería, impresiones y recursos digitales para garantizar el aprendizaje de sus estudiantes (INEE & UIA, 2018).

2.6.1 Organización Multigrado y contexto rural

En las escuelas telesecundarias de México, la multigraducción es una condición de la modalidad, pues forma parte de la estructura que tiene el modelo en su servicio. Un número importante de escuelas funciona como unitarias o bidocentes, en este tipo de instituciones uno o dos maestros atienden de manera simultánea los tres grados, los cuales se organizan en grupos con matrícula que

se modifica de manera permanente durante el *ciclo escolar* y cuya composición estudiantil es heterogénea (Martínez Mercado, 2010; Santos del Real & Carvajal Cantillo, 2001; SEP, 2018).

De acuerdo con Santos del Real y Carvajal Cantillo (2001), este tipo de estructura y organización, se relaciona con la composición de las comunidades donde están instaladas las escuelas telesecundarias, en aquellas existe una amplia dispersión poblacional y ello deriva en un reducido número de adolescentes, que son el grupo poblacional en el que se enfoca la educación secundaria. Incluso, de acuerdo con Santos del Real y Carvajal Cantillo (2001) y Solano López y Trujillo Reyes (2021) existen estudios recientes relacionados con este tipo de organización escolar en telesecundaria en las que se relacionan condiciones de pobreza y falta de servicios en las comunidades donde se instalan, lo que fortalece la percepción de que los planteles concentran desventajas educativas y sociales.

Según INEE y UIA, (2018) estructura multigrado de las telesecundarias plantean retos a los docentes que atienden el servicio en ese tipo de organización como son la organización del tiempo y distribución de actividades en el aula, la graduación de los contenidos para diferentes alumnos en cada grado, atención diversificada para estudiantes con distintos ritmos y estilos de aprendizaje, y la evaluación formativa en contextos con carga administrativa amplia asignada al docente titular de la escuela.

Otro desafío por enfrentar en las telesecundarias es el amplio número de contenidos que atiende el docente frente a grupo, que en la mayoría de los casos tiene a su cargo más de un grado. Otra particularidad es que los docentes no recibieron formación disciplinar especializada, lo que dificulta el dominio de contenidos y actualización pedagógica (Rodríguez Ayala et al., 2025).

La enseñanza en instituciones con organización multigrado exige estrategias didácticas complejas: trabajo por proyectos, diseño universal para el aprendizaje, uso flexible de materiales audiovisuales e impresos, y gestión diferenciada del tiempo de atención a cada grupo. En la función docente indistintamente el nivel o modalidad existe una carencia de programas de formación continua, particularmente que atiendan al trabajo multigrado. A los retos referidos se suma la sobrecarga administrativa que limita el desarrollo de las prácticas para la mejora en la enseñanza (Rodríguez Ayala et al., 2025; Santos del Real y Carvajal Cantillo, 2001).

De acuerdo con Magallanes Delgado (2017b), en una parte relevante del territorio zacatecano el nivel de secundaria, y particularmente la telesecundaria, se desarrolla en condiciones de pobreza

estructural, migración transnacional y precariedad de los servicios públicos. En 36 de los 58 municipios del estado existen comunidades atendidas por figuras no escolarizadas como el CONAFE, la escolaridad regular es insuficiente para atender a la demanda educativa rural.

Las escuelas telesecundarias de la Dirección Regional 08 estatal son parte de ese patrón estadístico, pues operan en comunidades con limitaciones de conectividad, infraestructura y oportunidades educativas, donde la telesecundaria garantiza de forma estratégica el derecho a la educación en el último nivel de la educación básica (Magallanes Delgado, 2017b; MEJOREDU, 2021).

2.6.2 El modelo de telesecundaria en Zacatecas

En la entidad zacatecana, el modelo de telesecundaria comenzó a operar el día 11 de septiembre de 1980 en seguimiento a la estrategia del gobierno federal de generar la cobertura educativa en comunidades con mayor grado de marginación. En la mayoría de las localidades donde se implementó el servicio se manifestaron retos como el rezago educativo, dificultades de acceso a secundarias convencionales y una tasa de crecimiento poblacional negativa debido a la migración. En la entidad el modelo permitió que adolescentes continuaran con su educación sin necesidad de trasladarse a cabeceras municipales.

A pesar de los desafíos administrativos y la falta de recursos iniciales, esta modalidad se consolidó como un servicio esencial para garantizar el derecho a la educación de los sectores más desfavorecidos, ofreciendo una oportunidad formativa a jóvenes que, de otro modo, habrían quedado excluidos del sistema educativo (Acevedo Hurtado, 2012). Para el ciclo 1983–1984, la modalidad en Zacatecas contaba con 17,329 alumnos, 496 docentes, y 326 escuelas, aunque sólo 30 tenían edificio propio, lo que da cuenta de la magnitud en la cobertura y la precariedad de la infraestructura (Acevedo Hurtado, 2012).

En los inicios de la instalación de esta modalidad en el estado de Zacatecas, se designaron docentes frente a grupo como supervisores para apoyar la inspección escolar en diversas regiones. Posteriormente, la Unidad de Telesecundaria autorizó la creación de 19 supervisiones escolares para reorganizar el servicio en Zacatecas (Acevedo Hurtado, 2012).

De acuerdo con MEJOREDU (2021), en el *ciclo escolar* 2018-2019, se contabilizaron 616 escuelas telesecundarias multigrado, que fueron atendidas por 616 docentes de grupo y 209 docentes académicos. Esto significa que en el periodo descrito un 69.21% de las escuelas telesecundarias en la entidad zacatecana contaron con maestros que atendieron más de un grupo o la totalidad de los

grupos de la escuela. Cabe reiterar que el docente de telesecundaria atiende todas las asignaturas, y las funciones propias que en escuelas de organización completa son atendidas por un director y el personal de apoyo y asistencia a la educación. Tareas como la gestión de recursos, la organización, y la resolución cotidiana de la institución y la comunidad escolar. Si se consideran las tendencias de migración a nivel nacional en los ámbitos rurales a los urbanos o al extranjero es probable que las cifras de docentes multigrado hayan aumentado en estos seis años.

Durante el periodo en el que se desarrolla esta investigación, la modalidad de telesecundaria se ha consolidado como un servicio educativo fundamental para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes que habitan en comunidades rurales y de alta marginación, donde el acceso a la secundaria regular resulta limitado o complejo. Al inicio del *ciclo escolar* 2025-2026, telesecundaria opera a través de 880 escuelas organizadas en 3,059 grupos, atendiendo a una matrícula de 36,473 estudiantes, con el acompañamiento de 1,984 docentes. La telesecundaria ha sido clave para reducir el rezago, mantener a los jóvenes en la escuela y abrir posibilidades reales de desarrollo en comunidades donde no existe otra opción de secundaria (SEZ, 2025).

Tabla 7

Telesecundaria en el estado de Zacatecas. Datos de inicio del ciclo escolar 2025-2026

Telesecundaria en el estado de Zacatecas Datos de Inicio del Ciclo escolar 2025-2026							
Escuelas	Aulas en uso	Grupos	Alumnos	Docentes	Directivos	PAAE	Supervisores Escolares
880	2,772	3,059	36, 473	1,984	79	193	57

Nota. Datos tomados de SEZ (2025).

Las consideraciones de este apartado tienen impacto directo en el estudio, pues las precarias condiciones en las que opera el servicio de telesecundaria, y en especial la deficiente política de formación continua que existe para los maestros en servicio, demandan la intervención de la figura de autoridad intermedia más inmediata a los centros: la supervisión escolar. Sin embargo, la inexistencia de una estructura formal para la formación directiva y supervisora es también parte de la política educativa actual; en tal sentido, es frágil la posibilidad que desde la supervisión escolar se fortalezca eficientemente la tarea hacia los centros que atiende, quedando sin el andamiaje institucional que lo permita, de allí la relevancia de explorar rutas que coadyuven en resolver esta

problemática de forma alternativa a la que idealmente sería, una política de eficiente formación docente y directiva.

2.7 De la regionalización educativa a la Dirección Regional de Educación 08 Jerez

En el año de 1992, después de ser fusionados el Instituto Zacatecano de la Educación y la Secretaría de Educación y Servicios Sociales, como parte de la organización a la recién creada Secretaría de Educación y Cultura, se realizó una reorganización territorial del sistema en Zacatecas, con el proceso de regionalización educativa. Ello ocurrió mediante la creación de los Departamentos de Servicios Educativos Regionales, que se concibieron como ramas de operación de la SEC en diferentes puntos del estado, cuya misión fue el acercamiento de la administración y supervisión a municipios y comunidades (Magallanes Delgado, 2017a).

Esta medida se sustenta jurídicamente en el artículo 6° de la ley general de educación del estado de Zacatecas que establece que para el cumplimiento de los fines y criterios de la educación en la entidad y de acuerdo con las necesidades del contexto poblacional, local y situacional “(...) la autoridad educativa estatal podrá llevar a cabo una regionalización en la prestación del servicio educativo, garantizando a las personas el acceso a una educación con equidad y excelencia” (Congreso del Estado de Zacatecas, 2020, p. 4).

Durante el periodo comprendido de esta investigación, (ciclos escolares 2024-2025 y primer trimestre del *ciclo escolar* 2025-2026) los otrora Departamentos de Servicios Educativos Regionales se han reconfigurado en Direcciones Regionales de Educación, con la responsabilidad de articular las políticas educativas de la SEZ con diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Lo anterior a través de la coordinación, supervisión y seguimiento a las acciones que realizan las escuelas en su ámbito territorial, con el propósito de garantizar la aplicación de la normatividad y la prestación de servicios educativos con equidad, inclusión y calidad. A la par promueven la formación y el desarrollo profesional del personal docente y directivo, fortalecen los procesos de evaluación y acompañamiento pedagógico, la participación de las comunidades escolares y la vigilancia de los recursos materiales, financieros y humanos (GODEZAC, 2018).

Con base en la información disponible en el portal de la secretaría de educación de la entidad, específicamente en el Directorio de Direcciones Regionales el estado se divide en 13 regiones educativas, distribuidas en el siguiente directorio:

Tabla 8*Relación de Direcciones Regionales de la SEZ en 2026*

Dirección Regional	Municipios que atiende
Región 1 Zacatecas	Calera, Enrique Estrada, Morelos, Pánuco, Vetagrande, Villa de Cos, Zacatecas
Región 2 Fresnillo	Cañitas de Felipe Pescador, Fresnillo
Región 3 Jalpa	Apozol, Huanusco, Jalpa, Juchipila, Moyahua, Mezquital del Oro, Tabasco
Región 4 Tlaltenango	Atolinga, Florencia de Benito Juárez, García de la Cadena, Momax, Tepechitlán, Santa María de la Paz, Teúl de González Ortega, Tlaltenango
Región 5 Río Grande	Juan Aldama, Miguel Auza, General Francisco R. Murguía, Río Grande
Región 6 Concepción del Oro	Concepción del Oro, Mazapil, Melchor Ocampo, El Salvador
Región 7 Pinos	Pinos, Villa Hidalgo
Región 8 Jerez	Jerez, Tepetongo, Susticacán, Monte Escobedo, Joaquín Amaro, Villanueva
Región 9 Loreto	Villa González Ortega, Noria de Ángeles, Villa García, Loreto
Región 10 Guadalupe	Guadalupe, Trancoso, Cuauhtémoc, Ojocaliente, Luis Moya, Genaro Codina, General Pánfilo Natera
Región 11 Sombrerete	Sombrerete, Chalchihuites, Jiménez del Teúl, Saín Alto
Región 12 Nochistlán	Nochistlán, Apulco
Región 13 Valparaíso	Valparaíso

Nota. Datos tomados de SEZ (2026)

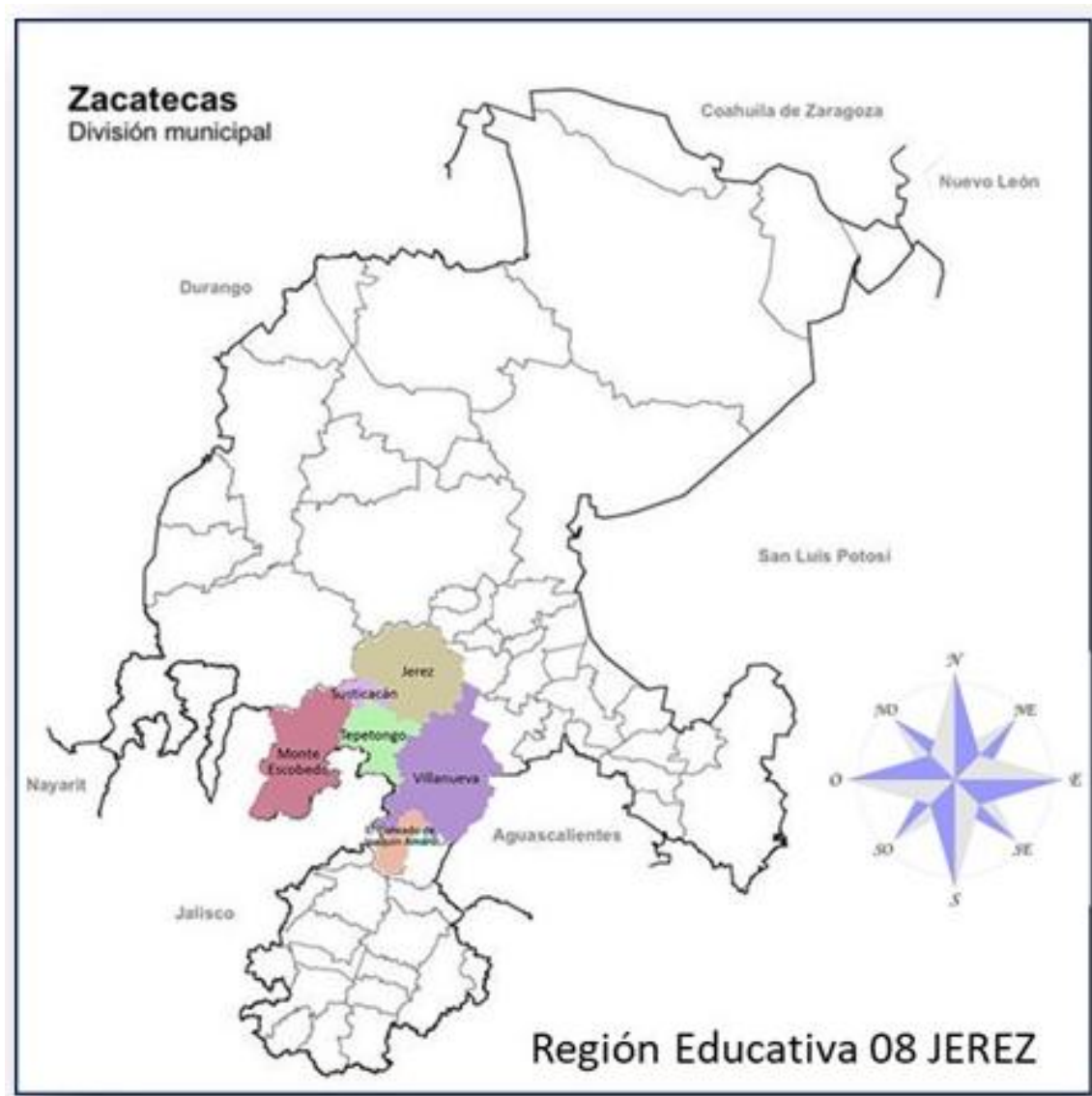
De acuerdo con Carrillo et al. (2024), la Dirección Regional 08 se integra por los municipios de Jerez, Joaquín Amaro, Monte Escobedo, Susticacán, Tepetongo y Villanueva.

Durante el inicio del *ciclo escolar* 2024-2025 contaba con una matrícula de 19,092 alumnos en educación básica (preescolar, primaria y secundaria), de los cuales 13,064 son atendidos por el sistema federalizado y 6,028 por el sistema estatal. Los alumnos son atendidos por 1,359 docentes, 894 adscritos a la Dirección Federal en 177 escuelas y 465 a la Estatal en 148 instituciones escolares. De esta población se debe considerar que 91 alumnos son atendidos por 11 docentes de educación especial en tres Centros de Atención Múltiple con 2 directores técnicos, además de que 841 alumnos enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación, por lo que se les brinda

apoyo especial por medio de 66 docentes y 10 directivos de las Unidades de Servicios de Atención a la Educación Regular.

Figura 1

Ubicación de los municipios que integran la Dirección Regional 08 de Educación, Jerez, Zacatecas.



Nota. Datos tomados de Carrillo et al. (2024)

En la Dirección Regional 08 se cuenta con 79 directores escolares de los niveles de educación básica, 45 federales y 34 estatales, 25 asesores técnico pedagógicos (18 federales y 7 estatales) y 44 supervisores escolares, 29 adscritos de la dirección federal y 15 a la estatal. Se adjuntan tablas:

Tabla 9

Estructura del personal y cobertura educativa por nivel en la Dirección Regional 08 Estatal, ciclo escolar 2024-2025

Dirección Regional 08 Estatal Ciclo escolar 2024-2025					
Indicador	Preescolar	Primaria	Secundaria	Ed. Física	Total
Supervisores	3	3	8	1	15
ATPs	1	1	5	0	7
Escuelas	32	16	100	N/A	148
Directores técnicos	14	13	7	N/A	34
Subdirectores	1	2	0	N/A	3
Docentes frente a grupo	74	193	178	20	465
Alumnos	1,289 ^a	2,365 ^b	2,374 ^c	—	6,028

Nota. Datos tomados de Carrillo et al. (2024). ^a Particulares: 7 escuelas, 36 docentes y 273 alumnos. ^b Particulares: 6 escuelas, 45 docentes y 677 alumnos. ^c Particulares: 3 escuelas, 33 docentes y 347 alumnos. ^d Datos de Educación Física Estatal tomados del registro interno de la Dirección Regional 08, no incluidos en las tablas de Carrillo et al. (2024)

Tabla 10

Estructura del personal y cobertura educativa por nivel en la Dirección Regional 08 Federal, ciclo escolar 2024-2025

Dirección Regional 08 Federalizada Ciclo escolar 2024-2025							
Indicador	Niveles			Ed. especial		Ed. Física	Total
	Preescolar	Primaria	Secundaria	CAM	USAER		
Supervisores	7	17	2	2	N/A	1	29
ATPs	3	10	4	1	N/A	0	18
Escuelas	41	125	11	3	10 ^a	N/A	180
Directores técnicos	9	23	11	2	10 ^a	N/A	45
Subdirectores	0	9	6	0	N/A	N/A	15
Docentes frente a grupo	114	404	255	11	66	44	894
Alumnos	2,065	7,959	2,949	91	841 ^a	10,400 ^a	13,064

Nota. Datos tomados de Carrillo et al. (2024). ^a Los registros de USAER corresponden a servicios de apoyo que atienden alumnado y centros escolares ya contabilizados en los niveles regulares; en consecuencia, dichos valores no se adicionan a los totales para evitar duplicidades. La cifra de alumnado atendido por Educación Física representa cobertura transversal y tampoco se adiciona a la matrícula total.

Tabla 11

Estructura del personal y cobertura educativa por nivel en la Dirección Regional 08, ciclo escolar 2024-2025

Indicador	Niveles			Ed. especial		Ed. Física	Total
	Preescolar	Primaria	Secundaria	CAM	USAER		
Supervisores	10	20	10	2	0	2	44
ATPs	4	11	9	1	0	0	25
Escuelas	73	141	111	3	10 ^a	N/A	328
Directores técnicos	23	36	18	2	10 ^a	N/A	79

Subdirectores	1	11	6	0	0	0	18
Docentes frente a grupo	188	597	433	11	66	64	1,359
Alumnos	3,354	10,324	5,323	91	841 ^a	10,400 ^a	19,092
<i>Nota.</i> Datos tomados de Carrillo et al. (2024). ^a Los registros de USAER corresponden a servicios de apoyo que atienden alumnado y centros escolares ya contabilizados en los niveles regulares; en consecuencia, dichos valores no se adicionan a los totales para evitar duplicidades. La cifra de alumnado atendido por Educación Física representa cobertura transversal y tampoco se adiciona a la matrícula total.							

De acuerdo con los datos de las tablas, en el nivel de secundaria de la dirección regional 08 la población de alumnos en la educación pública se atiende a través de 111 centros de trabajo, los cuales se componen por 6 secundarias técnicas, 5 secundarias generales federales, 2 secundarias generales estatales y 98 escuelas telesecundarias. Las cuales son dirigidas, acompañadas y asesoradas por 10 supervisores escolares, 9 asesores técnico pedagógicos, 18 directores técnicos, 6 subdirectores, 433 docentes frente a grupo, dando servicio a un total de 5,323 alumnos. El nivel de Secundaria Estatal se integra por 8 supervisores; 1 de secundaria general y 7 de telesecundaria, 5 ATP, 7 directores técnicos y 178 docentes, que dan servicio a 2374 alumnos.

La población sobre la cual se desarrolla el estudio se compone por 7 (6 más el investigador) supervisores escolares de telesecundaria, que atienden 98 escuelas, 3 directores técnicos, 129 docentes y brindan servicio a 1,816 alumnos de secundaria distribuidos en los municipios de Jerez, Joaquín Amaro, Monte Escobedo, Susticacán, Tepetongo y Villanueva del estado de Zacatecas (SEP, 2025f).⁴

Esta delimitación territorial ubica el contexto en el que diariamente se desarrollan profesionalmente los participantes en la investigación; las condiciones institucionales y pedagógicas en las que se despliega el servicio educativo y la intervención supervisora han sido abordadas en los apartados precedentes de este capítulo, particularmente en lo que respecta al modelo de telesecundaria, su organización y sus formas de operación en el estado de Zacatecas. A partir del conjunto de elementos descritos, en el siguiente apartado se analizan los desafíos específicos que enfrenta la supervisión escolar de telesecundaria en este contexto.

2.8 Desafíos para la supervisión escolar en el contexto de la investigación

La transición histórica de la supervisión escolar mexicana, del control normativo hacia la asesoría y el acompañamiento pedagógico, quedó documentada en este capítulo y sintetizada en el cierre

⁴ La cifra de escuelas telesecundaria fue verificada de forma cruzada entre Carrillo et al. (2024) y el Sistema de Estadísticas Continuas de Educación (Formato 911, SEP, 2025f), con coincidencia exacta entre ambas fuentes.

del estado del arte (apartado 1.4). En la actualidad la supervisión escolar enfrenta exigencias amplias y en momentos contradictorias como lo es responder al cumplimiento normativo, atender procesos administrativos, verificar el clima escolar y organizacional de los centros a su cargo, operar programas y proyectos institucionales, acompañar pedagógicamente a directivos y docentes, promover el trabajo colaborativo, fortalecer la atención a la diversidad, generar la inclusión educativa y contribuir a la mejora de los aprendizajes.

A lo anterior se añan retos relacionados con la insuficiencia de procesos sistemáticos de formación continua, la persistencia de excesivas cargas administrativas, la demanda de utilizar con un sentido pedagógico las herramientas tecnológicas, la exigencia de actuar con cercanía a contextos escolares complejos, heterogéneos y cambiantes. En este escenario, el reto ya no consiste únicamente en redefinir de forma normativa la función, sino en generar condiciones reales para que la supervisión escolar tenga oportunidades de ejercer un liderazgo educativo situado, pertinente y sostenido.

Este escenario se agudiza al considerar que la reforma de 2019 dismanteló el único sistema que había articulado evaluación y formación profesional de manera explícita, sin sustituirlo por una política equivalente (DOF, 2019), lo que agudiza la insuficiencia de condiciones institucionales para el desarrollo profesional de los supervisores escolares.

En los espacios educativos adscritos a la Dirección Regional 08 Estatal de educación en el estado de Zacatecas, que es el contexto particular del estudio, se suman los retos específicos que enfrentan las supervisiones escolares de telesecundaria, la cual despliega sus funciones en territorios preponderantemente rurales, con escuelas dispersas, en su mayoría multigrado y en condiciones estructurales que limitan la operación cotidiana del servicio.

Por tanto, el desarrollo de una CoP entre supervisores escolares no es exclusivamente una opción complementaria sino una posibilidad de respuesta ante el conjunto de exigencias institucionales y pedagógicas que difícilmente pueden ser afrontadas de manera aislada.

En los capítulos siguientes se desarrollan los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el estudio, considerando que las CoPs entre supervisores escolares pueden constituirse en una vía para fortalecer el ejercicio profesional de la figura y su capacidad de incidencia en la gestión educativa, en escenarios como los descritos en el presente marco.

Capítulo 3. Marco teórico

Este capítulo se encuentra organizado de lo macro a lo micro, parte del paradigma constructivista, y su enfoque sociocultural, con el propósito de ofrecer una visión del desarrollo cognitivo. Posteriormente se integran teorías educativas que describen cómo ocurre el aprendizaje: el constructivismo social, el aprendizaje situado y las comunidades de práctica, que exponen los mecanismos del desarrollo cognitivo, y aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las teorías complementan y detallan el constructivismo sociocultural, facilitando una comprensión del fenómeno y objeto del estudio.

En el desarrollo de cada teoría, se puntualizan conceptos específicos que emergen de su propio marco explicativo, tales como zona de desarrollo próximo, andamiaje, funciones mentales superiores, participación periférica legítima, desarrollo cultural, o acción situada, entre otros. La consideración de estas nociones no implica un abordaje por separado de las propuestas teóricas de sus autores, sino un análisis como parte de los planteamientos integrales que las sustentan. Su incorporación y puntualización resultan relevantes para trasladar las teorías al plano analítico de la investigación, y la vinculación de los aportes teóricos con los objetivos y categorías del estudio.

Ello justifica la colocación de elementos teóricos que coadyuven en la comprensión, análisis y transformación del ejercicio de supervisión escolar de telesecundaria para promover la mejora continua de la figura en respuesta a sus desafíos actuales.

De acuerdo con Hernández Rojas (1998/2011), en el ámbito de la psicología educativa se han desarrollado distintos paradigmas que explican los procesos de enseñanza y aprendizaje desde diversas perspectivas teóricas. Estos enfoques son resultado de investigaciones orientadas a comprender el aprendizaje de los sujetos y la mejora de las prácticas educativas en diferentes contextos.

Desde estos desarrollos teóricos, se ha logrado mayor comprensión sobre los factores que intervienen en el aprendizaje, tales como la motivación, las emociones, los conocimientos previos y el contexto social y cultural de los sujetos. Dichos avances han permitido el fortalecimiento de estrategias pedagógicas y la generación de herramientas para atender diversas necesidades educativas, contribuyendo así a la mejora de su calidad.

Entre los referidos paradigmas, el constructivismo se reconoce como uno de los enfoques para la comprensión de los procesos de aprendizaje; en este se concibe al sujeto como agente activo en la

construcción de su conocimiento, se subraya la influencia de los saberes previos y del contexto de dicho proceso. Por esta razón, y considerando su pertinencia para los propósitos de la investigación, enseguida se desarrolla el conjunto de elementos de este paradigma a partir de diversos aportes que permitan explicar sus fundamentos y alcances en el ámbito educativo.

3.1 El paradigma constructivista

Referirse al constructivismo requiere partir de la idea de que no se trata de una teoría única o cerrada sino de un conjunto de posturas y desarrollos teóricos que provienen de la filosofía, la psicología y la educación. En tal sentido, el constructivismo opera como un paradigma amplio, a partir del cual se puede comprender cómo se produce el conocimiento y cómo ocurre el aprendizaje en contextos formativos (Woolfolk, 2010). Con base en este planteamiento, aprender no equivale a recibir información ya desarrollada, sino a construir significados, organizar la experiencia y dotar de sentido a lo que se vive, se observa o se estudia.

Por tanto, al constituirse como un amplio entramado de elementos teóricos, se reconoce que, si bien no existe solamente una teoría constructivista para el aprendizaje, las propuestas conceptuales que se adscriben a este paradigma comparten supuestos comunes que las agrupan en este gran marco y las vinculan entre sí. Estos elementos consisten en consideraciones como que el sujeto en proceso de aprendizaje no es un receptor pasivo del mismo, sino un agente activo en la construcción de su conocimiento, en tanto el aprendizaje se comprende mejor cuando se consideran las condiciones en que estas ocurren (Woolfolk, 2010). Por ello remitir a una concepción del constructivismo como receta es limitado, se debe hacer desde una perspectiva que incorpore este conjunto de teorías.

En términos epistemológicos, la idea de la diversidad respecto a su campo de origen se fortalece, al sostener que el constructivismo no es solo una teoría psicológica, sino más bien una teoría con aplicaciones en la psicología y la educación (Caycho, 2017). Por ello es que se considera al constructivismo como un paradigma articulador, que comparte una pluralidad en sus desarrollos, aunque se reconoce con sus núcleos compartidos con relación a la actividad del sujeto y al papel de la interacción en la construcción que realiza de los significados el mismo.

Desde esta concepción, es factible la identificación de un elemento transversal para agrupar propuestas constructivistas sin reducirlas a una teoría única. Estas son las dos consideraciones: “los aprendices son individuos activos en la construcción de su propio conocimiento” y “las interacciones sociales son importantes en el proceso de construcción del conocimiento” (Woolfolk,

2010). Este par de consideraciones sobre el constructivismo sostienen desde este paradigma que aprender equivale a producir sentido del conocimiento mediante actividad cognitiva y participación en prácticas culturales.

Derivado de esa diversidad interna que existe en el paradigma, se debe considerar que incluso a pesar de compartir acuerdos y elementos comunes, los diferentes elementos que integran el constructivismo mantienen también una amplia gama de perspectivas, interpretaciones y prácticas diversas, que complejiza la posibilidad de considerarlas como una sola teoría (Araya et al. 2007).

En esta investigación se asume que el constructivismo puede clarificarse mediante principios orientadores que permitan identificar sus supuestos centrales en el ámbito educativo. Esta síntesis no pretende reducir la referida diversidad del propio paradigma, sino ofrecer un marco de referencia operativo para comprender como se concibe el aprendizaje y cuál es el papel del estudiante y del entorno que lo forma en el proceso.

Según Benítez-Vargas (2023), el constructivismo está fundado en tres principios:

El primero consiste en que el sujeto que aprende es el protagonista de su propio aprendizaje, construyendo su conocimiento a través de una participación activa. No se trata de que alguien más pueda hacer este trabajo por él; el aprendizaje es una actividad individual, y aunque un sujeto externo pueda guiar, el aprendizaje depende del esfuerzo del sujeto que aprende, quien debe estar activo al explorar, manipular, descubrir o incluso al escuchar y leer.

El segundo principio refiere que el estudiante trabaja sobre conocimientos establecidos socialmente. No construye conocimiento desde la nada, sino reinterpreta y reconstruye lo presente en su entorno. Como ejemplos de ello son la escritura, las operaciones aritméticas o las normas sociales, todas ya desarrolladas en la cultura y que los sujetos incorporan a su esquema de conocimientos mediante el desarrollo de los aprendizajes. (Benítez-Vargas, 2023).

El tercer principio plantea que, además de crear un entorno adecuado, otro sujeto guía al que aprende para que su conocimiento se acerque de manera gradual a los saberes compartidos culturalmente. Este proceso de mediación da lugar a que el aprendizaje individual esté alineado con los conocimientos que ya existen en la sociedad (Benítez-Vargas, 2023).

El constructivismo considera que aprender es un proceso activo en el que el sujeto construye significados a partir de saberes previos. Como señala Payer (2005), cada nuevo conocimiento se integra con los saberes previos del individuo, construyendo una red de significados. Sin embargo,

esta construcción no es exclusivamente individual, sino que se produce en interacción con otros, mediante procesos sociales y culturales que median el aprendizaje, haciendo que este sea dinámico, situado y compartido.

El constructivismo no solo se enfoca en la acumulación de información, sino también en el desarrollo de habilidades, capacidades, actitudes, valores y convicciones, conformándose como un paradigma integral para la educación y el desarrollo. Para esta investigación, el constructivismo establece un paralelismo con la epistemología de la ciencia, al concebir el conocimiento como una construcción progresiva que se genera a partir de la interacción con el entorno, la reorganización de saberes previos y su validación en contextos sociales, de manera similar a como se produce el conocimiento científico (Ferreiro, 2004).

A través de la creación de espacios de aprendizaje cooperativo, el sujeto mediador aplica una enseñanza indirecta que se enfoca en la participación activa y en la comunicación entre los sujetos que aprenden. Estos momentos para reflexionar, investigar y compartir de manera creativa tanto los procesos como los resultados potencian las capacidades y la autonomía del sujeto que se encuentra en proceso de aprendizaje (Ferreiro, 2004).

Entre los referentes históricos del paradigma constructivista se encuentran Jean Piaget y Lev Vygotsky, cuyos aportes contribuyeron a la comprensión de la construcción del conocimiento desde perspectivas distintas (Schunk, 2012). Para efectos del presente estudio, el referente central es Vygotsky, quien sitúa el aprendizaje y el desarrollo en una matriz social, cultural y mediada, donde la interacción con otros sujetos no es un contexto secundario, sino precisamente el espacio en donde se configuran y modifican las funciones psicológicas superiores, pues toda función aparece dos veces, primero a nivel social y enseguida en el interior del sujeto (Vygotsky, 2008).

Vygotsky ahonda en la dimensión social y cultural del aprendizaje, estableciendo que este no ocurre al interior del individuo, sino que se configura en relaciones de interacción en las que intervienen el lenguaje, los signos, las prácticas y la guía de otros sujetos. En ese contexto cobra relevancia el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), que el autor define como la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial que se visualiza cuando el sujeto resuelve tareas bajo la dirección de alguien más capaz o en colaboración con un compañero (Vygotsky, 2008). En tal sentido, la mediación no es un añadido metodológico sino un mecanismo

de desarrollo, puesto que lo que un sujeto realiza hoy con apoyo, podrá hacerlo de manera independiente en algún momento (Vygotsky, 2008).

Existen estudios que contribuyen a fortalecer la conjunción entre estos dos autores respecto a los niveles en los que se presenta el aprendizaje, entre ellos Jerome Bruner, aporta un elemento notable al que denomina andamiaje, el cual no consiste en ayudar sin un propósito específico, sino de un proceso intencionado en el que el experto determina el momento de retirar el apoyo, lo que el mismo Bruner denominó principio de transferencia a ese traslado, de modo que la mediación se vuelve temporal y formativa (Bruner, 1976 como se citó en Bodrova & Leong, 2004).

En síntesis, y como aporte al presente estudio, Vygotsky ofrece la comprensión del carácter mediado, interactivo y culturalmente situado del aprendizaje, en tanto que Bruner (1976) conceptualiza la mediación como apoyo intencional y gradual que transfiere responsabilidad al sujeto que se encuentra en proceso de construcción del conocimiento. Así, el paradigma constructivista se articula sobre procesos de interacción, mediación y participación cultural, y fundamenta enfoques educativos centrados en la colaboración, el acompañamiento pedagógico y la construcción colectiva del conocimiento.

Los aportes de Lev Vygotsky, desarrollados durante las primeras décadas del siglo XX, no se inscriben en un paradigma constructivista previamente constituido; por el contrario, se cuentan entre las contribuciones teóricas que sentaron las bases de lo que hoy se reconoce con ese nombre. Desde esta concepción, el desarrollo cognitivo no puede comprenderse como un proceso solamente individual ni desligado de las condiciones históricas y culturales en las que los sujetos participan, puesto que Vygotsky (1995a) sustenta que las funciones psicológicas tienen su génesis en un movimiento que se orienta del plano social al plano individual, de manera tal que cualquier función en el desarrollo cultural primero surge de la interacción social y enseguida se interioriza como una forma intrapsíquica.

De esta forma las funciones psicológicas superiores no se explican por su origen biológico aislado, sino como un resultado de la vida social de los individuos, así lo afirma el autor, señalando que aquellas son relaciones interiorizadas de orden social (Vygotsky, 1995a). Este planteamiento genera un vínculo de la cognición con la cultura y la interacción, en tanto que el desarrollo cultural de la conducta se concreta mediante procesos de mediación simbólica, donde el signo sirve como herramienta del medio social. Es así que el enfoque sociocultural de la psicología del aprendizaje

encuentra un fundamento sólido en la idea de que el colectivo no solamente influye, sino que además genera las funciones superiores.

Desde esta serie de elementos teóricos, es posible avanzar en la comprensión respecto de por qué las categorías como mediación, interacción y construcción conjunta del conocimiento se vuelven centrales para el análisis de la enseñanza.

A pesar de estas relevantes aportaciones, su difusión en países occidentales fue limitada por décadas, principalmente por las barreras político-económicas y lingüísticas de la época, que obstaculizaron el intercambio académico y científico entre bloques geopolíticos. Fue hasta la segunda mitad del siglo XX cuando las ideas de Vygotsky obtuvieron vigencia en Occidente, revolucionando la comprensión de la interacción social en el proceso educativo. Por esta razón Hernández Rojas (1998/2011) considera que es un paradigma “relativamente nuevo”, para la psicología occidental, y sus proyecciones al contexto educativo continúan en desarrollo.

Su enfoque ha sido central para generar estrategias formativas en el trabajo colaborativo, la mediación y la construcción conjunta del conocimiento. Resalta la relevancia del papel del docente y los compañeros como mediadores del aprendizaje. Este paradigma concibe la idea de que los procesos de aprendizaje y desarrollo humano están influidos por el entorno histórico, social y cultural de los individuos.

Este enfoque del constructivismo se basa en supuestos como el análisis genético, que implica estudiar los fenómenos en su origen y desarrollo; el énfasis en el origen social de los procesos psicológicos; y la mediación de las funciones mentales superiores a través de herramientas y signos. Concibe el aprendizaje como un proceso dinámico, influenciado por el contexto social en el que se desarrolla el individuo, con implicaciones directas para la enseñanza, el rol del docente, el alumno y la evaluación en el campo educativo (Ramírez, 2022).

Debido a las condiciones contextuales en las que Vygotsky realizó sus estudios, y siendo la psicología un campo poco definido, surgieron (según sus críticos) cuestiones contradictorias del constructivismo sociocultural. Estas objeciones fueron influenciadas por otros autores, enfoques contemporáneos variados y los hallazgos de sus investigaciones. A pesar de esto, el desarrollo del paradigma presenta etapas claras, que, según Minick (1987), son: a) la etapa inicial, centrada en el estudio de la actividad semiótica a través de situaciones experimentales (Vygotsky, 1995a); b) la etapa de análisis de los sistemas interfuncionales y la definición de la palabra como objeto de

análisis de la conciencia (Vygotsky, 1995a; 1995b); y c) la etapa de estudio del sujeto en contextos específicos de interacción social (Vygotsky, 1995a).

En este enfoque, se encuentra la búsqueda de una psicología general centrada en el estudio de la conciencia en todas sus dimensiones. Para Vygotsky, el análisis psicológico no se podía reducir al examen aislado de las funciones, porque ello dejaba sin considerar la interdependencia y su organización en la estructura de la conciencia como una totalidad (Vygotsky, 1995b). Acorde con ello, el autor mediante sus hallazgos sostiene la necesidad de atender la unidad de la conciencia y la interrelación de las funciones psicológicas (Vygotsky, 1995b), puesto que a través de este marco se accede a una comprensión científica de las manifestaciones humanas vinculadas a la cultura. Especialmente, al situar como objeto de estudio las funciones psíquicas superiores y las complejas formas culturales de la conducta (Vygotsky, 1995a) se amplía la visión integradora para la psicología educativa, al articular conciencia, desarrollo psicológico y producción cultural.

3.2 Teorías del aprendizaje

Por el objeto de estudio y sus categorías de análisis, esta investigación se basa en teorías del aprendizaje inscritas en el constructivismo, cuyos conceptos establecen que el aprendizaje es un proceso activo, en el que los individuos construyen su conocimiento mediante la interacción con su entorno y otros miembros de la comunidad a partir del ejercicio de funciones mentales superiores, como el lenguaje, la atención, la memoria y la resolución de problemas, desplegadas mediante herramientas culturales como signos y símbolos.

Hasta aquí se ha expuesto el constructivismo como paradigma y su enfoque histórico-cultural. A partir de esta parte, el capítulo desciende del marco general a las teorías que explican, con mayor detalle, cómo ocurre el aprendizaje en la práctica: el constructivismo social, el aprendizaje situado y las comunidades de práctica. Las tres no se presentan como bloques independientes, sino como teorías que se encadenan, pues cada una precisa lo que la anterior enuncia de manera general.

En este subapartado se fortalece la exploración sobre aspectos relacionados con la influencia del contexto social y cultural en el aprendizaje, y las implicaciones de las teorías señaladas en el diseño e implementación de estrategias efectivas de aprendizaje colaborativo y desarrollo profesional de los supervisores escolares que integran la comunidad de práctica.

3.2.1 Teoría del constructivismo social.

El constructivismo social se incorpora en el estudio para precisar el análisis de la construcción del conocimiento en situaciones educativas y de interacción. Desde esa perspectiva los procesos cognitivos de mayor complejidad (pensamiento conceptual, memoria voluntaria y autorregulación) no surgen de forma espontánea e individual, sino que son producto de la participación de los individuos en prácticas sociales y culturales, que posteriormente se transforman en formas internas de actividad (Vygotsky, 1995a). Ello implica la apropiación activa de herramientas y signos culturales, particularmente del lenguaje, puesto que la interacción con otros facilita el desarrollo compartido de significados a partir de los esquemas previos que cada sujeto tiene incorporados.

Este énfasis en los conocimientos previos tiene una vinculación directa con la teoría del aprendizaje significativo, la cual podría sintetizarse en el principio que establece que el factor más relevante que influye en el aprendizaje es lo que el aprendiz ya sabe, de manera que la enseñanza debe partir de ello para promover conexiones no arbitrarias con lo nuevo (Ausubel et al. 1978/1983). En correspondencia, un aprendizaje es significativo cuando los contenidos se relacionan con lo que el sujeto ya tiene incorporado, funcionando como punto de anclaje; en tal sentido, la mediación opera como condición para orientar esa relación entre lo nuevo y lo disponible en la estructura cognitiva, eludiendo aprendizajes arbitrarios y favoreciendo la elaboración de significados (Ausubel et al. 1978/1983; Vygotsky, 1978/2008).

Esta coincidencia no es casual, en tanto Ausubel et al. (1978/1983) explica por qué los saberes previos son la condición del aprendizaje, Vygotsky (1978/2008) aporta el mecanismo por el cual esos saberes se movilizan, esto es, la mediación de otros en la zona de desarrollo próximo. Ambos planteamientos, leídos en conjunto, sustentan que el aprendizaje del supervisor escolar no parte de cero ni ocurre en solitario.

De esta forma, a través de los elementos que se retoman del constructivismo social para el estudio es posible comprender el intercambio entre los supervisores escolares de telesecundaria en una CoP no como un proceso de transmisión de información, sino de construcción colectiva de conocimiento, mediado por el lenguaje y orientado por las condiciones institucionales y culturales en las que los participantes desarrollan sus funciones.

La teoría sostiene que la interacción social no solamente transmite conocimientos, sino actitudes y habilidades, aportando al desarrollo integral del individuo. Enseguida se refieren una serie de

conceptos como zona de desarrollo próximo, funciones mentales superiores, mediación, o desarrollo cultural, entre otros (González Álvarez, 2012), los cuales se abordan como elementos de la teoría del constructivismo social, relevantes para este marco:

1) *Zona de Desarrollo Próximo*: Alude a la distancia entre lo que un sujeto puede realizar de manera autónoma y aquello que logra con la orientación de un adulto, tutor o compañero con mayor experiencia. Es en esa zona donde el aprendizaje tiene mayor potencial de incidencia, y la mediación promueve que el individuo realice tareas que no podría desarrollar por su propia cuenta (Vygotsky, 1978/2008; Rafael, 1994). La ZDP incluye funciones mentales que no tienen una maduración y se encuentran en proceso de desarrollo, se constituyen como “capullos” del crecimiento psicológico, sugiriendo un proceso de forma retrospectiva y prospectiva a la vez, que señala lo que ha sido alcanzado y aquello que está en curso de conformación (Vygotsky, 2008).

2) *Andamiaje*: De acuerdo con Bodrova y Leong (2004), el término fue propuesto por Wood et al. en 1976 para referirse a la manera en que un experto proporciona apoyo en la ZDP, otorgando la posibilidad de que un principiante actúe en una etapa superior al que podría alcanzar por sí solo. Mediante ese acompañamiento las acciones del novato se vuelven menos complejas por la asistencia recibida. Para que sea efectivo, el sujeto con mayor experiencia debe atraer la atención del aprendiz, y mantener su orientación a la meta, señalando y controlando las características críticas y de frustración que pudieran inhibir el logro de un desempeño ideal (Wood et al., 1976). Este soporte es temporal y se adapta a las necesidades cambiantes del sujeto que aprende a medida que desarrolla sus habilidades (Díaz, 2023).

3) *Funciones Mentales Superiores*. De acuerdo con Vygotsky (2008), existen procesos psicológicos que tienen origen cultural, y son resultado de un proceso histórico de desarrollo, estos procesos se diferencian de las funciones rudimentarias por ser de mayor complejidad en sentido genético y funcional. A estos procesos se les denomina funciones mentales superiores, las cuales son deliberadas, controladas y mediadas por herramientas culturales, y se determinan a partir del contexto cultural del individuo. Para Vygotsky las funciones rudimentarias son comunes entre algunos animales y el ser humano, en tanto que las funciones mentales superiores son exclusivas del ser humano. Al adquirirlas, el ser humano evolucionó cualitativamente en el desarrollo de la civilización (Bodrova & Leong, 2004). Estas funciones se desarrollan con la asistencia de otros y luego se internalizan para su uso independiente.

4) *Desarrollo Cultural*. Se concibe como el desarrollo de conocimientos y habilidades en un contexto social y cultural, en el que la cultura mediatiza las herramientas cognitivas. Vygotsky sostiene que las funciones mentales superiores tienen un origen social, derivado de que su estructura y forma de operación se desarrolla desde la interacción con otros, y aunque se interiorizan, conservan su naturaleza social (García, 2003). Por este motivo el lenguaje tiene un papel principal en el desarrollo del pensamiento y aprendizaje.

3.2.2 Teoría del Aprendizaje situado.

De acuerdo con Lave y Wenger (1991), la teoría del aprendizaje situado plantea que el aprendizaje es un proceso intrínsecamente vinculado al contexto social en el que se desarrolla, donde el conocimiento no se adquiere de forma aislada, sino que surge en la participación activa de los sujetos en prácticas sociales concretas. Esta perspectiva se desarrolló a partir del estudio etnográfico del aprendizaje de personas adultas en distintos oficios y contextos laborales, y sostiene que aprender implica incorporarse de manera progresiva a comunidades, transformando las formas de comprender y accionar a partir de la interacción, la experiencia y la coparticipación en actividades cotidianas que otorgan significado al conocimiento.

Esta teoría concibe el aprendizaje como un proceso inseparable del contexto social y cultural en el que ocurre, en este los individuos construyen significados a partir de su participación activa en prácticas auténticas (Díaz Barriga, 2003). Desde esta concepción, aprender no se reduce a la adquisición de conocimientos abstractos, sino que también supone modificaciones en las formas de comprensión, acción e interacción al interior de las actividades cotidianas, que además son mediadas por herramientas culturales y relaciones sociales.

Este enfoque trasciende los elementos de la educación tradicional, que según Sagástegui (2004) se centra en la transmisión de conocimientos fragmentados y descontextualizados, resultando insuficiente para responder a retos actuales, por tanto, la educación es un proceso dinámico, colectivo, en el que los sujetos que aprenden interactúan con su entorno social, cultural para construir significados; el conocimiento se distribuye, se sitúa en un contexto social específico. Ello demanda favorecer prácticas educativas de colaboración, construcción conjunta de aprendizajes, e involucrar al sujeto de manera integral, pues en una práctica sociocultural, aprender supone llegar a ser un participante de forma total (Lave & Wenger, 1991).

De acuerdo con Rigo Lemini (2006) desde que la institución escolar apareció de forma generalizada se ha pretendido que exista una vinculación de la escuela con las situaciones reales de la vida. Según esta concepción el conocimiento es contextual, se crea y regularmente se recrea por los sujetos en ambientes específicos, sean de índole social, cultural, geográfico, ambiental, personal o motivacional, promoviendo que estos aprendizajes se apliquen a situaciones similares en las que originalmente fueron aprendidas y resulten poco transferibles a otros ámbitos y entornos. De acuerdo con Lave y Wenger (1991), el contexto no solamente contiene lo que se aprende, además es un elemento integral del aprendizaje, lo que implica que aprender involucra a la persona actuando en el mundo.

Un elemento relevante en esta teoría lo constituye la participación periférica legítima, que es un modo para aludir la relación entre los recién llegados a una comunidad y los que ya tienen tiempo en integrarla (Lave & Wenger, 1991). Refiere elementos de este vínculo como las actividades, las identidades y la propia comunidad que se compone. Los integrantes nóveles se desarrollan de forma paulatina en sus identidades, las cuales se reconfiguran derivado del involucramiento gradual con la propia comunidad. (Lave & Wenger, 1991). Lo anterior anticipa que ser un participante pleno en una comunidad demanda una importante transformación de la identidad derivado del involucramiento gradual con la comunidad, en dinámicas propias del aprendizaje profesional adulto en contextos de práctica compartida.

Coherente con el enfoque sociocultural del constructivismo en el aprendizaje, diversas propuestas pedagógicas han enfatizado la importancia del aprendizaje compartido y la construcción colectiva del conocimiento, así como el desarrollo de habilidades avanzadas y estrategias de adaptación y cooperación para la resolución de problemas en contextos académicos como cotidianos donde el aprendizaje se entiende como un proceso de construcción de significados, de naturaleza esencialmente social y dialógica (Díaz Barriga Areceo, 2006).

Desde el enfoque de la participación periférica legítima, los contextos donde se desarrolla el aprendizaje son los que facilitan o limitan la intervención de los participantes. Se enfatiza en la incorporación de estrategias para el aprendizaje en contextos de incertidumbre y cambio constante, que provocan la atención de problemas en escenarios reales, la resolución de conflictos o dilemas éticos, el trabajo colaborativo, la adopción de posturas críticas y la posibilidad para asumir un compromiso con la comunidad (Lave & Wenger, 1991).

Los individuos aprenden practicando las actividades en que desean convertirse en expertos, y son guiados por practicantes más experimentados que, utilizando la terminología de Dewey, los introducen en las tradiciones de la práctica (Dewey, 1938/2004; Lave & Wenger, 1991; Schön, 1992).

Según la teoría del aprendizaje situado, la educación no es producto de procesos cognoscitivos individuales sino de la forma en que dichos procesos se conforman en la actividad por una constelación de elementos que se ponen en juego como son las percepciones, significados, intenciones, interacciones, recursos y elecciones (Lave & Wenger, 1991; Sagástegui, 2004).

Desde esta perspectiva, para que ocurra un aprendizaje es necesario un diálogo que considere tres aspectos, que: a) se desarrolle en un contexto real y concreto, b) se utilicen acciones y palabras y c) exista una reflexión recíproca respecto de la acción (Schön, 1992).

Esta teoría concibe al aprendizaje como un proceso en el que se adquieren conocimientos e implica una transformación en las formas de participar en comunidades específicas, de allí que los planteamientos de esta teoría sean un fundamento conceptual desde el cual se analiza el siguiente apartado, donde las comunidades de práctica se constituyen como espacio en el que se genera conocimiento situado, mediado por la interacción y orientado por las condiciones del contexto en que los sujetos participan.

3.2.3 Teoría de Comunidades de Práctica

Las comunidades de práctica son grupos de personas que se reúnen para compartir ideas, buscar soluciones e innovar, trabajando juntos para mejorar continuamente en un área de conocimiento especializado (Wenger, 2001). Sus integrantes colaboran y aprenden unos de otros, ya sea de manera presencial o virtual, motivados por un objetivo común y el deseo de intercambiar experiencias, conocimientos y buenas prácticas en una disciplina o tema específicos (Wenger, 2001). Desde la referida perspectiva, las comunidades de práctica son estructuras básicas de aprendizaje social, en las que se articula una extensión de la experiencia o la renegociación permanente del significado (Wenger, 2001). La teoría se ha desarrollado principalmente en el estudio del aprendizaje profesional de personas adultas en contextos organizativos y laborales, tradición desde la que se aborda, en el presente estudio.

Es así que las comunidades de práctica no solamente se constituyen por la agrupación de individuos, sino por la implicación activa y sostenida en una práctica compartida que cobra

significado para sus participantes. Desde la perspectiva de Wenger (2001), estas comunidades se configuran a partir de la interacción continua y del aprendizaje que surge de la participación en actividades que resultan relevantes para sus integrantes, las cuales pueden comprender desde intercambios cotidianos hasta la resolución conjunta de problemas complejos.

Entonces se entiende como una comunidad de práctica al grupo de personas que, motivadas por un objetivo común se reúnen de manera presencial o virtual para compartir ideas, resolver problemas, y mejorar continuamente en un área de conocimiento especializado; colaboran, intercambian experiencias y conocimientos, y buscan crear soluciones o innovar dentro de su disciplina o campo de acción. Lo que une a sus miembros es la práctica constante, relevante para ellos, sostenido en el tiempo, lo que genera aprendizajes colectivos y mejores prácticas en su ámbito. Suelen trabajar con metas claras, indicadores y herramientas que facilitan la gestión del conocimiento.

3.2.3.1 Características, objetivos y funciones de la comunidad de práctica

De acuerdo con Wenger (2001), las CoPs se estructuran a partir de tres elementos fundamentales que son: 1) el dominio, que puede comprenderse como el campo de interés que dota de sentido a la comunidad, 2) la comunidad, que refiere a las relaciones de interacción y compromiso entre sus integrantes, y 3) la práctica, que comprende el cúmulo de saberes, experiencias, herramientas y formas de hacer que de manera colectiva se construyen durante el transcurso del tiempo. Estos elementos no operan de manera aislada, sino que convergen mediante procesos que posibilitan el desarrollo de significados, la organización de la participación y el fortalecimiento de vínculos entre sus integrantes (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, citados en Vásquez, 2011).

A partir de ello, Wenger (2001) propone tres dimensiones que explican cómo se configuran estas relaciones en el marco de la práctica común: a) compromiso mutuo, que establece formas de organización y acuerdos de convivencia; b) empresa conjunta, que define la práctica común y puede renegociarse entre sus miembros; y c) repertorio compartido, integrado por los productos generados y utilizados (procedimientos, rutinas, documentos, artefactos o lenguaje propio) en torno a la práctica común. Los tres referidos ámbitos conforman una triada indivisible, pues la práctica no puede existir de manera abstracta, solamente posee vigencia en tanto que hay personas que participan en acciones cuyo significado negocian de manera mutua, proceso que depende de la dualidad entre participación y cosificación (Wenger, 2001). A la par, estas dimensiones funcionan como mecanismos de aprendizaje situado en los que se articulan la acción conjunta y la generación de significados compartidos (Vásquez, 2011).

Un elemento fundamental de la teoría es la identidad de los participantes, quienes a través de su involucramiento en las dinámicas de colaboración redefinen sus formas de ser, de actuar y de pertenecer a una comunidad (Wenger, 2001). A partir de ello aprender supone un proceso de incorporación progresiva a las dinámicas, significados y formas de interacción que caracterizan a la comunidad, lo que lleva no solamente al dominio de saberes, sino a la construcción de una identidad como miembro legítimo, en tal sentido, la identidad se constituye en un proceso dinámico y en construcción continua, estrechamente vinculada a la experiencia, la participación y el reconocimiento dentro de la comunidad (Wenger, 2001).

Desde esa perspectiva, Wenger (2001) establece cuatro premisas que sustentan la teoría: 1) los seres humanos tienen una naturaleza social y con esa visión debe ser concebido el aprendizaje, 2) el conocimiento es una cuestión de competencia en relación con ciertas empresas, 3) conocer es cuestión de participar en la consecución de esas empresas, y 4) el aprendizaje transforma quienes somos al cambiar la capacidad de negociar significados. De acuerdo con Vásquez (2011), las CoPs giran en torno a lo que realmente importa a sus miembros, lo que las constituye como sistemas de auto-organización, ello significa que no son estructuras rígidas ni parte de la organización formal, sino que se constituyen en estructuras paralelas con nivel de autonomía para gestionar el conocimiento y sus aprendizajes.

En cuanto a sus objetivos, Mendoza Yépez et al. (2021) señala que las CoPs están orientadas a vincular personas que enfrentan problemáticas comunes para compartir y generar conocimiento útil para el colectivo, estructurándose en torno a un interés común donde los integrantes se apoyan de manera mutua y voluntaria. De acuerdo con Lave y Wenger (1991), la práctica real es central puesto que nadie puede aprender una práctica nueva de forma aislada, sino que es mediante la participación en actividades donde el aprendizaje ocurre. En cuanto a sus funciones, las CoPs coordinan prioridades estratégicas, fortalecen lazos entre sus miembros, facilitan el intercambio de recursos, experiencias y conocimientos, y promueven la colaboración en proyectos que aprovechan las habilidades del grupo, de allí que su desarrollo no haya sido estático, sino que haya transitado de entornos organizacionales hacia escenarios educativos como el que es objeto del presente estudio (Sanz, 2015).

3.2.3.2 Breve historia de las CoP. Su tránsito de las empresas a las escuelas

El término comunidad de práctica aparece por primera vez en 1991, con la publicación del libro *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*, de Jean Lave y Etienne Wenger, obra sustentada en estudios etnográficos sobre el aprendizaje de personas adultas en distintos oficios. Su elaboración conceptual más amplia se desarrolló años después en Wenger (2001). Uno de los casos que con mayor frecuencia se asocia a esta teoría es el de los técnicos de reparación de la empresa Xerox, documentado por Orr (1996, como se citó en Vásquez, 2011), cuyo análisis del aprendizaje informal entre trabajadores fue ampliamente retomado por la literatura sobre comunidades de práctica.

Durante la década de los ochenta, la empresa Xerox enfrentó una fuerte competencia en el mercado de fotocopadoras por parte de Fuji y Canon. Estas compañías mejoraron sus equipos, haciéndolos más atractivos a los usuarios. En respuesta, Xerox inició un proceso de optimizar sus recursos, incluyendo la capacitación de 25,000 técnicos de reparación distribuidos por el mundo. Este proceso resultaba costoso, pues implicaba reunir periódicamente al personal en las instalaciones centrales de la empresa en Estados Unidos.

Ante ello, la dirección científica de la corporación comenzó a diseñar alternativas más económicas y eficientes para la formación del personal técnico. Una de las soluciones fue crear un curso digital basado en el manual de reparaciones de las fotocopadoras, pero se descartó debido a la limitada experiencia con el trabajo a distancia en medios digitales y cierto escepticismo en la eficacia de esta metodología para la capacitación. Entonces, se decidió realizar un estudio detallado sobre el trabajo de los técnicos, para identificar cómo estos podrían desarrollar esquemas de aprendizaje de manera natural, los que servirían para capacitar a nuevos técnicos y adaptarse a las actualizaciones de los equipos (Vásquez, 2011).

Los resultados revelaron que los técnicos no seguían los protocolos establecidos en los manuales de reparación. En vez de ello, compartían experiencias y soluciones en reuniones informales que tenían de manera recurrente durante la comida, en los descansos de la jornada laboral o cuando coincidían en algún espacio común. En estos encuentros, intercambiaban anécdotas sobre los casos más complejos, se daban consejos prácticos y compartían los contactos de los reparadores más experimentados. Creaban así un sistema de resolución de problemas paralelo, distinto al institucional, al que se denominó Comunidad de Práctica.

De acuerdo con Du Plessis (2008), en los últimos años, numerosas empresas multinacionales han incorporado CoP en sus estructuras. Esto les ha permitido promover la innovación, mejorar su capacidad para adaptarse a los cambios, desarrollar habilidades de sus empleados y evitar la duplicación de actividades y procesos.

En los años noventa, las CoP se consolidaron como medio para conectar el aprendizaje de las personas con su trabajo, a través de procesos formativos en grupos y colectivos. Estas organizaciones generan el intercambio de experiencias y conocimientos entre profesionales, animando el trabajo colaborativo y acentuando el potencial del capital humano en las organizaciones. Además, se promovía el empoderamiento individual, el intercambio entre grupos de profesionales y la atención a necesidades de aprendizaje para evitar la exclusión social. Estas acciones impulsaban el crecimiento organizacional y profesional, generando nuevas formas de relación y comunicación laboral. (Franco, 2019).

De acuerdo con Franco y Pinzón (2019), en la década de los noventa el término de CoP se trasladó del ámbito empresarial al educativo en distintos países latinoamericanos, donde se aplicó como una estrategia para la formación y actualización de docentes, especialmente en instituciones de educación superior y escuelas normales.

Mediante esta metodología se promovieron formas de organización diversas, que incluyeron comunidades de práctica como redes de aprendizaje. Esas redes permitieron a los maestros construir una identidad como sujetos de conocimiento y actores políticos, lo que favoreció el intercambio de saberes, la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo.

Se distinguieron diferentes categorías: territoriales, temáticas, virtuales, sociales y pedagógicas que impulsaron innovaciones didácticas y pedagógicas más allá de los marcos tradicionales de las instituciones educativas.

3.3 Síntesis articuladora del marco teórico y su vinculación con el estudio

Desde el enfoque del paradigma, las teorías y los conceptos mencionados en este capítulo, el aprendizaje es un proceso en construcción y transformación constante, que se encuentra influido por la interacción social, el intercambio de experiencias y el análisis reflexivo de las prácticas desplegadas por los individuos y que en el contexto particular de este estudio se orientan al ámbito educativo, pedagógico, de asesoría y de gestión desde el ejercicio de las funciones del supervisor escolar.

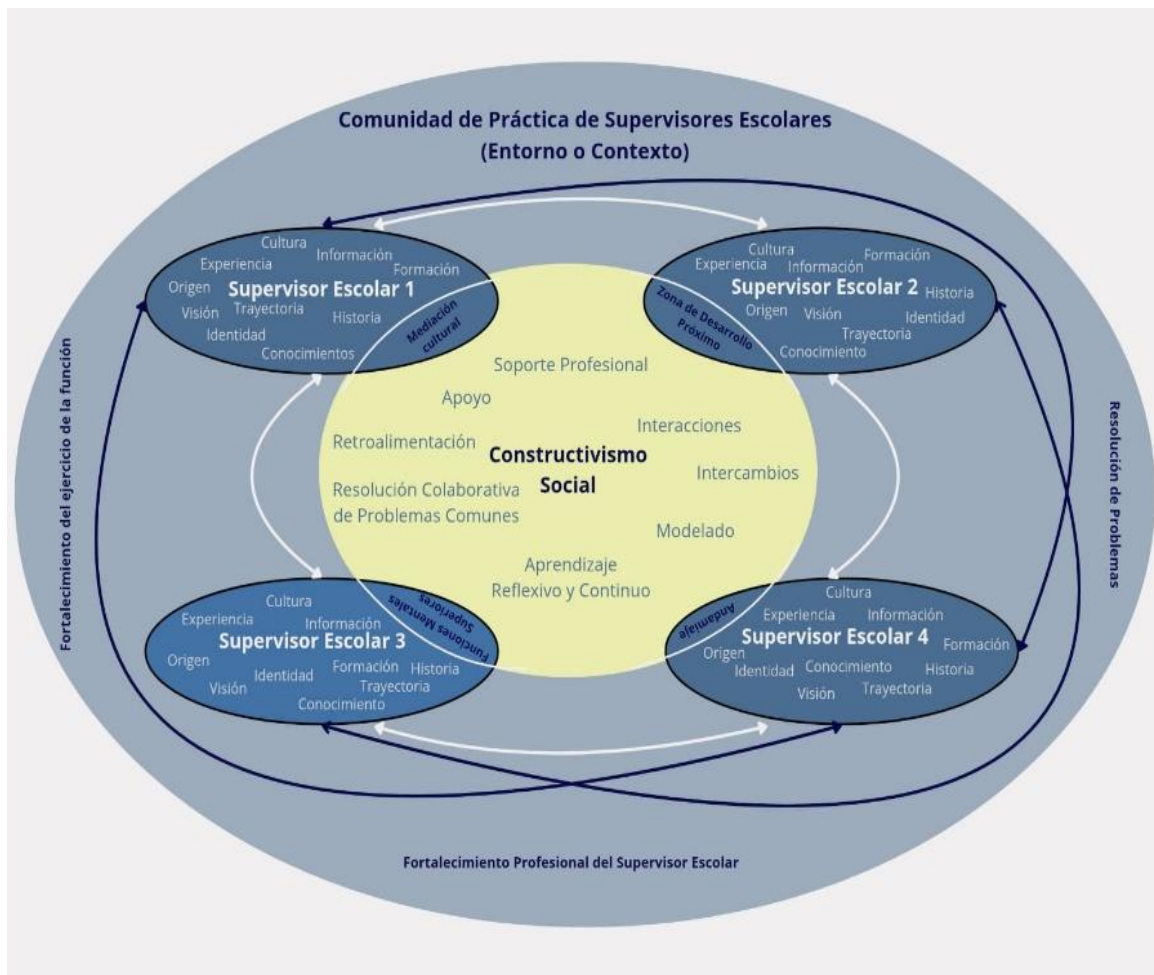
En el plano teórico del aprendizaje la investigación se sustenta principalmente en el paradigma constructivista, que concibe el aprendizaje y el conocimiento como un resultado de un proceso activo de construcción a partir de los saberes previos de los sujetos y la interacción con el entorno, en tanto que el enfoque sociocultural plantea que dicho proceso está mediado por el contexto social, cultural e histórico en el que se desenvuelven los individuos, donde el lenguaje, la interacción y la cultura constituyen los procesos de aprendizaje.

Los conceptos retomados del constructivismo social sustentan teóricamente el aprendizaje entre supervisores escolares que se incorporan a una CoP. En esta perspectiva, el conocimiento se construye mediante experiencias compartidas que sostienen el desarrollo y fortalecimiento profesional, así como la resolución colectiva de problemas comunes en el ejercicio de la función supervisora. Otro elemento sustantivo es que la interacción entre pares con distintos niveles de dominio, experiencia y práctica favorecen procesos de apoyo mutuo y de construcción progresiva de conocimiento profesional, todo lo cual fortalece el ejercicio supervisor en contextos de desempeño específico.

El esquema siguiente incorpora los conceptos centrales de la teoría del constructivismo social en el marco de una CoP de supervisores escolares y muestra cómo el aprendizaje profesional se desarrolla desde la interacción entre sus integrantes. Conceptos como la zona de desarrollo próximo y el andamiaje explican cómo los supervisores con mayor experiencia apoyan a los noveles, lo que favorece la adquisición progresiva de habilidades en contextos reales. En este proceso, mecanismos como la interacción, el apoyo, el modelado, la retroalimentación y el intercambio de experiencias sostienen el aprendizaje reflexivo y continuo orientado a la resolución colaborativa de problemáticas propias de la figura supervisora.

Figura 2

Teoría del Constructivismo Social y una Comunidad de Práctica de Supervisores Escolares



Nota. Elaboración propia con información de Flórez Ochoa (1994), García (2003), Bodrova (2004), González Álvarez (2012) y Díaz Maggioli (2023)

Otra teoría, la del aprendizaje situado, considera que el conocimiento se desarrolla y adquiere en entornos reales y significativos para los sujetos. En esta investigación, el contexto se constituye por los espacios donde el supervisor escolar ejerce sus funciones, mismas que representan escenarios auténticos de aprendizaje. Desde esta postura, los supervisores escolares desarrollan conocimientos, habilidades y valores a partir de la participación activa en situaciones reales, contextualizadas al entorno de la función supervisora, la interacción con otros actores educativos y la resolución de problemáticas propias y cotidianas de la función. El aprendizaje no solamente se limita a la adquisición individual de conocimientos, habilidades y valores, sino que se construye

de manera social y contextualizada, dando espacio para el desarrollo de una identidad colectiva, propia de las características relevantes del estudio.

En el siguiente esquema se representa la conformación de una CoP como un espacio para el aprendizaje profesional vinculado al contexto real en el que cotidianamente se desarrolla la supervisión escolar, incorporando elementos propios de la teoría del aprendizaje situado. En el diagrama se representa como los supervisores escolares se articulan en una red de interacciones donde comparten experiencias, construyen, deconstruyen y reconstruyen aprendizajes de manera simultánea, asumiendo distintos roles en diferentes momentos o circunstancias, incentivando la resolución colaborativa de problemáticas, la innovación y el tránsito de prácticas rutinarias a un ejercicio transformador.

Figura 3

Teoría del Aprendizaje Situado y una CoP de supervisores escolares



Nota. Elaboración propia con información de Lave y Wenger (1991), Schön (1992), Sagástegui (2004)

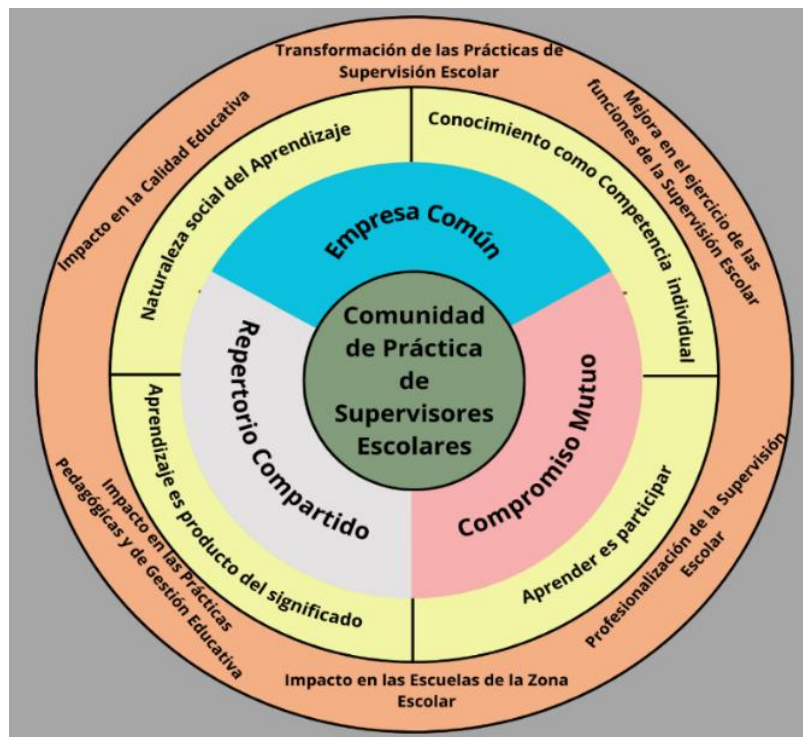
Las CoPs se constituyen como un espacio de gestión del conocimiento que en conjunto al aprendizaje se desarrollan desde la participación activa de sus integrantes en actividades

compartidas. En la investigación una comunidad de práctica anima el intercambio de experiencias, la reflexión colectiva y la construcción de soluciones a problemas comunes. Los tres elementos fundamentales de una comunidad de práctica (empresa conjunta, compromiso mutuo y repertorio compartido) cobran vigencia cuando los supervisores escolares trabajan de manera colaborativa, construyen conocimiento y fortalecen sus funciones profesionales.

El siguiente diagrama representa la organización y funcionamiento de una CoP de supervisores escolares, en ella se muestra cómo la interacción, la colaboración y el intercambio de experiencias contribuyen a la mejora de las prácticas y el fortalecimiento del sistema educativo. El aprendizaje se sustenta como un fenómeno social y situado en cuatro niveles: 1) la CoP como núcleo donde los supervisores colaboran, reflexionan y comparten conocimientos en actividades auténticas, 2) los tres componentes de la teoría (empresa conjunta, compromiso mutuo y repertorio compartido), 3) las condiciones del aprendizaje y 4) sus efectos, que son la transformación de las prácticas, el fortalecimiento de la función, el impacto en las escuelas y la mejora de la calidad educativa.

Figura 4

Una comunidad de práctica de supervisores escolares de telesecundaria



Nota. Elaboración propia con información de Wenger (2001), Vásquez (2011) y Mendoza Yépez et al. (2021)

Los elementos teóricos de este capítulo convergen en una misma comprensión del aprendizaje: la de un proceso social, situado, y mediado por la interacción entre los sujetos. El paradigma constructivista aporta la concepción de que el conocimiento se construye de forma activa. Sobre esa base el enfoque sociocultural explica que dicha construcción no ocurre en el vacío, sino que la moldean el contexto social, cultural e histórico. La teoría del constructivismo social detalla entonces los procesos de interacción y mediación que la hacen posible, mientras que el aprendizaje situado y las comunidades de práctica plantean cómo estos se concretan en escenarios reales de trabajo. Lo anterior no es una adición de teorías yuxtapuestas, sino que constituye un entramado en el que cada aporte responde a una pregunta que el anterior deja abierta.

No obstante, su pertinencia, las teorías que fundamentan el estudio no se trasladan sin tensiones al ámbito de la supervisión escolar. La teoría de las CoPs fue formulada a partir de contextos laborales y empresariales (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2001), de modo que su aplicación a un colectivo de supervisores escolares obliga a distinguir entre una comunidad que surge de forma espontánea en el trabajo y una cuya conformación se promueve de manera deliberada desde la investigación, como ocurre en el estudio. Igualmente, la idea de participación periférica legítima describe con mayor precisión el tránsito de los recién llegados que el de profesionales con trayectoria consolidada, como son los supervisores escolares. Asumir estas consideraciones delimita con mayor certeza sus alcances y exige un uso situado de los conceptos, atento a las condiciones particulares de la función supervisora.

La presente investigación se centra en la categoría de comunidad de práctica (Wenger, 2001), que comparte con la categoría de comunidad de aprendizaje fundamentos en el constructivismo social y el aprendizaje situado. La comunidad de aprendizaje, en su formulación más reciente dentro de la política educativa mexicana, refiere a la transformación de los Consejos Técnicos Escolares en colectivos profesionales orientados al diálogo reflexivo y a la construcción colectiva de saberes (SEP, 2025c). Aunque ambas categorías comparten ese sustrato teórico, no son equivalentes ni intercambiables, y su relación (en particular, las condiciones de origen y consolidación que las distinguen) se examina como parte de los hallazgos de este estudio, desarrollados en el Capítulo 5 de resultados y en las conclusiones.

De manera operativa para este estudio, se denominan acciones iniciales al conjunto de prácticas organizativas que un colectivo profesional despliega durante las primeras fases de constitución como comunidad de práctica, antes de que emerjan rasgos más consolidados de colaboración. Estas

acciones, sin alcanzar todavía la consolidación de los tres elementos constitutivos descritos por Wenger (2001), perfilan los rasgos incipientes del compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido. En la presente investigación, la categoría se aplica al periodo 2024-2026 del CAR08E y se operacionaliza mediante las subcategorías de espacios de trabajo colectivo, reuniones formales de supervisión y espacios promovidos institucionalmente. Las prácticas colaborativas que emergen una vez que estos espacios iniciales se consolidan (resolución colectiva de problemas, apoyo entre pares, intercambio de experiencias) se analizan como una categoría distinta y subsecuente en el apartado 5.2.2.2 Prácticas colaborativas emergentes.

En este marco, la supervisión escolar se asume como un espacio de aprendizaje profesional en el que los supervisores construyen conocimientos y modifican su práctica a partir de la reflexión sobre lo que hacen y del intercambio con otros supervisores que enfrentan condiciones semejantes. De esta forma, la CoP se configura como un dispositivo que articula los aportes teóricos revisados y sustenta el análisis del objeto de estudio en esta investigación.

Capítulo 4. Marco Metodológico

En el presente capítulo se desarrolla el conjunto de elementos metodológicos mediante los cuales se aborda el análisis de la gestión de la formación profesional de los supervisores escolares de telesecundaria, en un contexto de ausencia de política pública sostenida de actualización, con el propósito de comprender las condiciones, los procesos y los significados que orientan las acciones iniciales de conformación de una comunidad de práctica, así como sus implicaciones en la identidad profesional de los participantes.

El interés del estudio no está centrado en la verificación de una comunidad de práctica consolidada, sino en la comprensión crítica de los procesos y condiciones que dieron forma a sus primeras expresiones, desde una postura de facilitación reflexiva que se desarrolló mediante el acompañamiento y promoción de espacios de intercambio profesional orientados a su conformación. En congruencia con el predominio cualitativo del enfoque mixto, los datos no deben ser comprendidos como una comprobación externa del grado real del cumplimiento de las funciones, sino como un acercamiento respecto a cómo es que los supervisores escolares reconocen, interpretan y valoran su propio desempeño.

Durante este capítulo se describe el diseño de la investigación, los criterios de selección de los participantes, así como las estrategias e instrumentos empleados para la recuperación y análisis de la información, teniendo en cuenta las características de los contextos en el que se desarrollan los supervisores escolares que participan como parte del estudio. Asimismo, se establecen los procedimientos para la interpretación de los datos obtenidos en función del objeto de estudio y los propósitos de la investigación.

4.1 Paradigma de investigación

El estudio se adscribe al paradigma sociocrítico, el cual comprende la investigación como una práctica orientada a la reflexión crítica y la transformación de la realidad social y educativa. Desde este enfoque, el conocimiento se desarrolla no solamente para la comprensión de los fenómenos, sino además para cuestionarlos y cambiarlos mediante procesos de autorreflexión crítica (Carr & Kemmis, 1988).

Este paradigma considera la participación activa de los sujetos involucrados como una condición central para la producción de significados compartidos y la mejora de la práctica educativa, y exige que el investigador transite por un proceso de reflexión-acción-reflexión (Latorre, 2003), lo que

favorece la toma de conciencia colectiva orientada hacia la transformación social (Bisquerra Alzina, 2009). El paradigma se adopta desde una perspectiva analítica y formativa, cuyo eje central está enfocado en la comprensión de las acciones iniciales de reflexión colectiva, sin pretender evaluar procesos de transformación estructural.

En correspondencia con lo anterior, el presente estudio asume la perspectiva sociocrítica no solamente como un referente teórico, sino como un mecanismo para problematizar de forma crítica la práctica de la supervisión escolar a partir de la experiencia y visión de los propios participantes. El interés de la investigación no se encuentra enfocado en verificar transformaciones estructurales concluidas, sino en comprender críticamente cómo surgen los primeros procesos de conciencia, cuestionamiento y construcción colectiva de sentido en relación con la realidad educativa de la supervisión escolar de telesecundaria en la región 08 estatal de Zacatecas, México.

La elección del paradigma sociocrítico se sustenta en los siguientes argumentos:

- El estudio plantea la comprensión de las acciones iniciales desarrolladas por 6 supervisores escolares de telesecundaria (más 1 que es el investigador) que atienden 98 escuelas, 3 directores técnicos, 129 docentes y 1,816 alumnos, y su contribución al fortalecimiento en el ejercicio de sus funciones profesionales (SEP, 2025f).
- La investigación coadyuva al análisis y problematización de prácticas tradicionales de la supervisión escolar, a partir de espacios de reflexión e intercambio colectivo que derivan en la identificación de áreas de oportunidad acordes con los desafíos actuales del puesto.
- Con base en las acciones iniciales desarrolladas en el marco de una CoP, será factible la identificación de indicios que contribuyan a fortalecer el ejercicio de las funciones de sus integrantes, sin afirmar necesariamente la existencia de procesos de transformación consolidada.
- La investigación reconoce a los supervisores escolares como agentes con capacidad de análisis crítico sobre su práctica, generadores de conocimiento situado y contextualizado, superando la visión que los reduce a reproductores de saberes desvinculados de la realidad de sus zonas escolares.

La elección del paradigma sociocrítico sitúa el estudio en una perspectiva orientada a la reflexión crítica, la participación de los sujetos y la construcción de conocimiento contextualizado sobre la práctica de las funciones de supervisión escolar en telesecundaria.

4.2 Enfoque de la investigación

En congruencia con el paradigma sociocrítico adoptado, la investigación se desarrolla desde un enfoque mixto con predominio cualitativo, considerado apropiado para los objetivos propuestos, que se orientan a la comprensión de procesos, significados y dinámicas de interacción entre los supervisores escolares de telesecundaria en el marco de una CoP. Desde este enfoque se incorpora un componente cuantitativo de carácter descriptivo, diagnóstico y contextual, cuya finalidad es el aporte de información sobre algunas condiciones institucionales, formativas y colaborativas del ejercicio de la supervisión escolar en Zacatecas, en tanto que el componente cualitativo se constituye como el núcleo analítico del estudio (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

A partir de ello, el componente cualitativo recupera desde la perspectiva de los supervisores escolares participantes, datos que facilitan la comprensión de fenómenos educativos en sus contextos naturales y el análisis de los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias, interacciones y prácticas. En congruencia con ello, el presente estudio se orienta a la comprensión situada de las reflexiones, intercambios y formas de colaboración que surgen entre los supervisores escolares durante el desarrollo inicial de una comunidad de práctica (Creswell, 1998).

Elegir el presente enfoque también intenta responder al carácter dinámico del contexto de estudio. La comunidad de práctica se integra por actores educativos cuyas condiciones de participación, funciones y contextos de actuación pueden modificarse durante el proceso, por lo que se requiere una perspectiva flexible que otorgue la posibilidad para tener nuevas comprensiones de la realidad y ajustar el proceso investigativo conforme emergen los elementos relevantes. De la misma forma, la propia naturaleza de la supervisión escolar como objeto de estudio demanda la recuperación de experiencias, valoraciones e interacciones que solamente se pueden analizar de forma contextualizada (Bisquerra Alquina, 2009).

El componente cuantitativo incorporado en el estudio cumple una función diagnóstica y contextual, sin propósito explicativo ni inferencial. Su propósito se centra en ofrecer un panorama general de algunas condiciones institucionales y profesionales del ejercicio de la supervisión escolar en Zacatecas, así como en identificar necesidades formativas que aportan referentes para la interpretación de las relatorías. En tanto, el núcleo analítico del estudio se concentra en la interpretación cualitativa de las acciones, interacciones y significados construidos por los supervisores escolares participantes (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

En cuanto a la temporalidad de los componentes, estos no se desarrollaron mediante una secuencia lineal en la que la encuesta antecediera al proceso cualitativo. Las reuniones y relatorías del CAR08E comenzaron en septiembre de 2024, mientras que la encuesta se aplicó entre diciembre de 2024 y enero de 2025, cuando el proceso de trabajo colectivo ya se encontraba en desarrollo. Por ello, el componente cuantitativo debe entenderse como un recurso diagnóstico y contextual desarrollado durante el curso del proceso investigativo, y no como una fase previa que determinara el desarrollo posterior del componente cualitativo.

La integración de los dos componentes fue realizada principalmente en el nivel interpretativo. Los datos que se obtuvieron mediante la encuesta se analizaron de forma independiente con los fines que han sido referidos para el instrumento, enseguida, sus resultados se relacionaron con las necesidades formativas y algunas condiciones generales de la supervisión escolar y fueron utilizados como referentes para fortalecer el proceso de interpretación de las relatorías del CAR08E. Por otra parte, la triangulación cualitativa se realizó entre las relatorías y los cuestionarios abiertos. De esta forma la integración no derivó en una comparación directa entre los instrumentos ni en una equivalencia en el peso de los componentes, manteniéndose el predominio cualitativo del enfoque mixto.

4.3 Diseño de la investigación ⁵

El estudio se desarrolla con un diseño de investigación-acción, por resultar congruente con el paradigma sociocrítico que orienta la investigación y con su carácter predominantemente cualitativo. Su elección se deriva a que el interés del trabajo no se limita a la descripción de la realidad de la supervisión escolar de telesecundaria, sino a comprender críticamente cómo una práctica situada puede ser objeto de problematización, reflexión compartida y mejora. La investigación-acción ofrece una posibilidad pertinente para la articulación del conocimiento y la

⁵ *Nota sobre las referencias temporales del estudio.* En este documento se distingue entre ciclo escolar y ciclo de investigación-acción. El ciclo escolar designa el periodo anual del calendario educativo mexicano y permite organizar cronológicamente las fuentes correspondientes a los ciclos escolares 2024-2025 y 2025-2026. Por su parte, el ciclo de investigación-acción refiere al proceso metodológico articulado de planificación, acción, observación y reflexión descrito por Latorre (2003). Para efectos de esta tesis, las acciones documentadas entre septiembre de 2024 y noviembre de 2025 se integran en **un primer ciclo de investigación-acción**, cuyos momentos se desarrollaron de manera interrelacionada y progresiva. Las conclusiones derivadas de este primer ciclo sirven de base para formular el plan de un segundo ciclo, cuya implementación queda fuera del alcance temporal del presente estudio.

acción, la teoría y la práctica en procesos participativos que se orientan a la comprensión crítica de los fenómenos educativos (Bisquerra, 2009; Latorre, 2003).

A partir de esta concepción, Latorre (2003), propone que el proceso de investigación-acción se organiza mediante ciclos en los que se articulan la planificación, la acción, la observación y la reflexión, sin que estas etapas sean entendidas como aisladas entre sí. Por una parte la observación acompaña a la acción y posibilita recuperar información con relación a lo que ocurre durante su desarrollo, en tanto que la reflexión puede generarse durante el proceso, permite revisar las decisiones que se han adoptado, asimismo reformular el plan que se ha trazado y generar condiciones para un siguiente ciclo.

Este diseño de investigación resulta pertinente para el objeto de estudio ya que recupera de la experiencia de los participantes, un análisis de los procesos desarrollados en contextos reales de trabajo y la documentación de dinámicas de colaboración, intercambio de experiencias y construcción colectiva de significados vinculados con el ejercicio de la supervisión escolar. La investigación-acción facilita una comprensión situada de las prácticas profesionales y los procesos de reflexión que surgen cuando los propios actores problematizan su quehacer en espacios de trabajo compartido, tal y como ocurre en el CAR08E y en las acciones orientadas a la formación y al desarrollo de una comunidad de práctica como la que se plantea (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

4.3.1 Proceso de investigación-acción y delimitación del foco de intervención

Es necesario considerar que la investigación-acción admite distintos niveles de desarrollo según la fase del proceso y los propósitos del estudio. En esta investigación, el trabajo se sitúa en el primer ciclo de la espiral reflexiva descrita por Latorre (2003), integrado por procesos de planificación, acción, observación y reflexión sobre la práctica, sin que ello implique afirmar la consolidación de transformaciones estructurales en el ejercicio profesional de los participantes. La observación se concentra en las interacciones documentadas en las sesiones del CAR08E, no incluye observación directa de las prácticas de supervisión escolar en las zonas de responsabilidad de cada integrante, cuyo seguimiento se prevé para un segundo ciclo (de ser viable). En este marco, el rol del investigador se concibió como el de un facilitador reflexivo que acompañó las sesiones del Consejo Académico Regional 08 Estatal (CAR08E), promovió espacios de intercambio profesional y

documentó los procesos de interacción, construcción de significados y acciones iniciales de colaboración surgidas en dichos encuentros.

Desde esta delimitación, la investigación-acción se asume como un proceso situado de intervención y reflexión, sin que ello implique pretender demostrar cambios estructurales consolidados. Como diseño metodológico, orienta además la postura del investigador, su relación con los participantes y su compromiso con la comprensión crítica y situada de la práctica supervisora. Esta precisión es congruente con lo planteado por Carr y Kemmis (1988), quienes reconocen la problematización crítica de la realidad y la reflexión sobre la práctica como elementos fundamentales de los procesos de investigación-acción.

El punto de partida de esta investigación se encuentra en una problemática que se desarrolla previamente y la cual se centra en la ausencia de una política pública sostenida para la formación y la actualización de los supervisores escolares, así como las tensiones que existen entre las funciones históricas de esta figura como son el control, monitoreo y enlace y las que se le han adjuntado en tiempos recientes que son la asesoría y el acompañamiento técnico pedagógico. Sin embargo, como se ha referido esta condición es un problema estructural que no puede ser atendido, ni transformado directamente por el investigador ni los participantes del estudio.

Es por ello que para los efectos del estudio y siendo congruentes con el tipo de investigación (IA), el centro de intervención esta circunscrito a las formas a través de las cuales los supervisores escolares gestionan de forma colectiva su formación profesional y en las posibilidades de fortalecer las dinámicas de colaboración, intercambio de experiencias y la reflexión, desarrolladas al interior del CAR08E. Esta delimitación no cambia el problema general de la investigación, sino que puntualiza el ámbito de las prácticas sobre el cual los participantes poseen reales oportunidades de actuación.

El diagnóstico fue construido de manera progresiva a partir de la problemática identificada, las condiciones del contexto intervenido y los primeros registros rescatados del CAR08E. Particularmente la sesión del día 24 de septiembre de 2024, hizo posible la recuperación de problemáticas, necesidades y prioridades del trabajo regional, en tanto que las reuniones posteriores permitieron ampliar esta comprensión a través del análisis de experiencias, situaciones de acompañamiento y necesidades relacionadas con la formación profesional. Por su parte la encuesta Integral de Autopercepción, Formación Continua y Colaboración desde la Supervisión Escolar

complementó esta comprensión mediante información diagnóstica y contextual. Sin embargo, derivado de que su aplicación se realizó entre diciembre de 2024 y enero de 2025, cuando el trabajo colectivo ya se encontraba en desarrollo, no se considera como una fase previa que haya determinado el inicio de la intervención, sino un recurso diagnóstico y contextual que se desarrolló durante el proceso de la investigación, y coadyuvó a que se complementara la visión sobre el contexto en el que operó el CAR08E a nivel estatal.

4.3.2 Plan de acción y desarrollo del primer ciclo

El plan de acción del primer ciclo de investigación-acción se estructuró a partir de las reuniones periódicas del Consejo Académico Regional 08 Estatal (CAR08E), espacio institucional del que el investigador formaba parte previamente como supervisor escolar de telesecundaria. Las acciones se incorporaron a las dinámicas ordinarias del Consejo y se orientaron a fortalecer las condiciones para la gestión colectiva de la formación profesional mediante el diálogo, el intercambio de experiencias, el trabajo colaborativo y la reflexión sobre la práctica.

El plan consideró la incorporación progresiva de dispositivos de facilitación como preguntas problematizadoras, trabajo individual y por equipos, análisis de experiencias y situaciones relacionadas con la función supervisora, revisión de casos e incidentes críticos, así como el empleo de materiales académicos, normativos y audiovisuales como recursos para promover la discusión colectiva. De manera complementaria, se utilizaron el grupo de WhatsApp del CAR08E y un espacio digital compartido para favorecer la comunicación y circulación de materiales entre las sesiones.

La planificación mantuvo un carácter flexible, propio de la investigación-acción, de manera que los dispositivos de trabajo pudieran ser revisados y ajustados a partir de las condiciones identificadas durante el propio proceso. La acción y su observación se desarrollaron de manera vinculada, principalmente mediante los registros de las sesiones, lo que permitió disponer de información para la reflexión y la revisión posterior del plan.

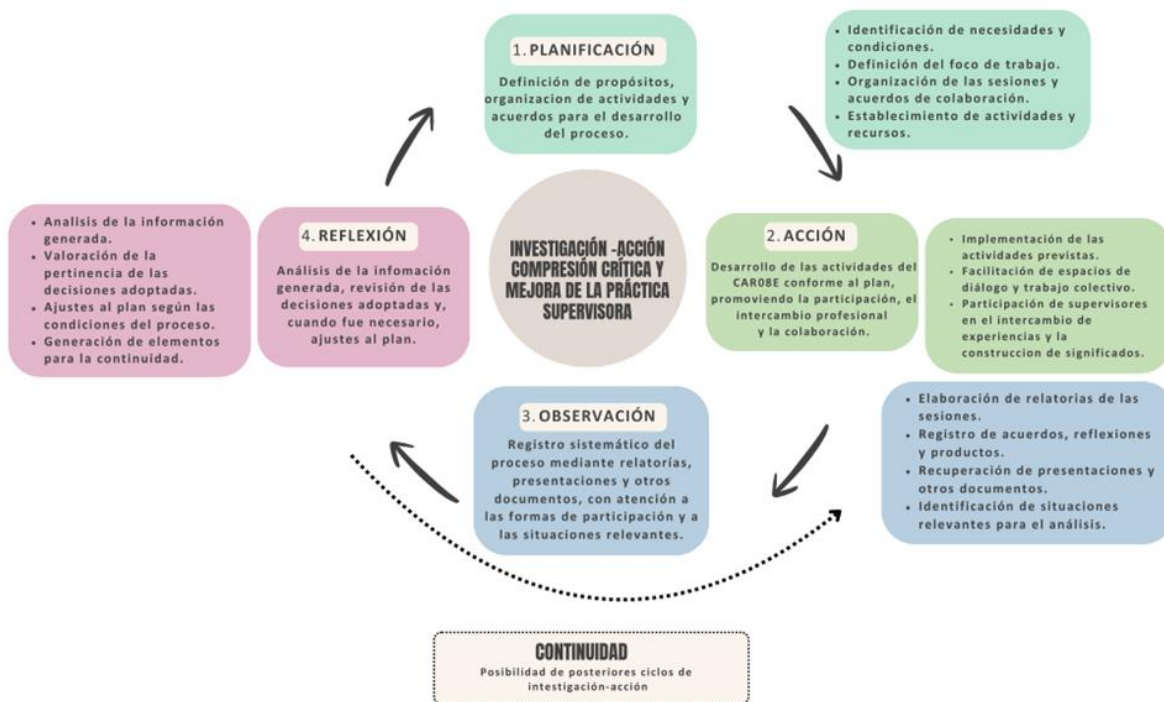
Temporalmente, el primer ciclo de investigación-acción se desarrolló entre septiembre de 2024 y noviembre de 2025, que no coincide con un solo ciclo escolar: sus fases se concentraron en el ciclo escolar 2024-2025 y se extendieron hacia el primer cuatrimestre del ciclo escolar 2025-2026. Para efectos metodológicos, estas reuniones permitieron articular momentos de planificación, acción, observación y reflexión, sin asumirlos como etapas aisladas o estrictamente sucesivas. La relación

de las sesiones, sus focos de trabajo, dispositivos de facilitación y materiales utilizados se sintetiza en la Tabla 15 del subapartado 4.7.3.

Para representar de manera sintética la organización de este proceso, la Figura 5 muestra la articulación entre las fases de planificación, acción, observación y reflexión que integraron el primer ciclo de investigación-acción desarrollado en el CAR08E.

Figura 5

Organización del primer ciclo de investigación-acción desarrollado en el CAR08E



Nota. Elaborada con base en las fases de planificación, acción, observación y reflexión de la investigación-acción propuestas por Latorre (2003).

Como se representa en la Figura 5, el primer ciclo de investigación-acción articuló la planificación de las actividades del CAR08E con su desarrollo, el registro sistemático de las sesiones y la reflexión progresiva sobre la información generada. Las fases no se desarrollaron como etapas aisladas ni estrictamente consecutivas, pues la observación acompañó la acción y generó elementos de revisión a las decisiones adoptadas y la posibilidad de realizar ajustes durante el propio proceso. La reflexión integradora desarrollada al cierre del análisis documental permitió reconocer avances,

tensiones y necesidades pendientes, así como establecer una base para la formulación de un segundo ciclo, cuya ejecución quedó fuera del alcance temporal de esta investigación.

4.3.3 Observación, reflexión y ajustes del proceso

La observación se desarrolló de manera vinculada con la acción y tuvo como propósito documentar las condiciones en que se desarrollaron las actividades del CAR08E, las formas de participación y las situaciones que resultaron relevantes para valorar el desarrollo del plan. Desde la lógica de la investigación-acción, esta observación no constituyó una etapa posterior o independiente, sino un proceso que acompañó las acciones implementadas y proporcionó información para su posterior reflexión.

Las relatorías de las sesiones constituyeron la principal fuente documental para dar seguimiento al proceso, al recuperar de manera longitudinal las actividades, intercambios, acuerdos y situaciones surgidas durante el trabajo colectivo. De manera complementaria, las presentaciones utilizadas en las sesiones, los registros preparatorios y los apuntes analíticos del investigador apoyaron la recuperación reflexiva del proceso, sin asumir estos últimos como un diario de campo sistemático.

La reflexión se desarrolló de manera progresiva a partir de la información generada durante las sesiones y permitió revisar la pertinencia de algunas decisiones adoptadas en la facilitación. En congruencia con el carácter flexible de la investigación-acción, durante el proceso se realizaron ajustes en las formas de promover el diálogo, en los dispositivos utilizados para abordar situaciones de la práctica y en la distribución de algunas responsabilidades dentro del trabajo colectivo. La naturaleza y los efectos de estos ajustes se presentan posteriormente en el capítulo de resultados, con base en las evidencias correspondientes. Uno de esos ajustes, la reducción de preguntas de análisis personal en favor de casos y situaciones hipotéticas, se describe en el apartado 5.3.1.

De esta manera, la observación y la reflexión funcionaron como procesos articulados con la acción y permitieron revisar progresivamente el plan desarrollado. Esta relación entre actuar, documentar lo ocurrido, reflexionar sobre ello y realizar ajustes constituye el mecanismo mediante el cual el primer ciclo de investigación-acción mantuvo su carácter dinámico y abierto a la revisión.

Debido a la doble implicación del investigador en el proceso estudiado, en su condición de supervisor escolar e integrante activo del CAR08E, se reconoció desde el inicio la posibilidad de sesgos en la producción, registro e interpretación de la información. Para compensar este riesgo, se mantuvo una distinción analítica entre el registro empírico de las interacciones y su interpretación

posterior; además, el corpus fue organizado, segmentado y codificado de manera sistemática en MAXQDA 2020, con trazabilidad entre fuentes, segmentos, códigos y categorías analíticas. De manera complementaria, se atendió deliberadamente a segmentos que no confirmaban una lectura favorable del proceso y se recurrió a la triangulación entre relatorías colectivas y cuestionarios abiertos individuales, con el propósito de contrastar perspectivas y fortalecer la consistencia interpretativa de los hallazgos.

Estas decisiones responden a los criterios de rigor propios del componente cualitativo: la credibilidad, sostenida por la triangulación de fuentes y la atención deliberada a segmentos discrepantes, la dependencia y confirmabilidad, garantizadas por la trazabilidad entre fuentes, segmentos, códigos y categorías en MAXQDA 2020; y la transferibilidad, aportada por la descripción densa del contexto institucional, geográfico y profesional de la Dirección Regional 08 Estatal.

4.4 Participantes y criterios de selección

Los participantes principales del estudio son seis supervisores escolares de telesecundaria adscritos a la Dirección Regional 08 Estatal. Su incorporación responde a un muestreo intencional por criterios, procedimiento mediante el cual el investigador define con anticipación las características que deben reunir quienes participan, en función de su pertinencia para los objetivos del estudio (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Los criterios que orientaron esta selección fueron tres: pertenecer a la misma región educativa, desempeñar la función de supervisión escolar en el nivel de telesecundaria y participar de forma sostenida en las reuniones del CAR08E durante el periodo estudiado. La adscripción a una sola región educativa facilitó la realización de encuentros presenciales periódicos, la visita ocasional a centros de trabajo de los propios participantes y el desarrollo de un intercambio con mayor cercanía y riqueza entre los supervisores escolares (Arias González & Covinos Gallardo, 2021).

Para precisar el alcance de la participación en los distintos componentes del estudio, es necesario distinguir tres niveles que cumplen funciones metodológicas distintas. El componente cuantitativo incorporó a 137 supervisores escolares de educación básica del estado de Zacatecas, cuya participación permitió obtener información de carácter diagnóstico y contextual. El núcleo cualitativo se concentra en los seis supervisores escolares de telesecundaria señalados anteriormente, quienes constituyen los participantes principales del análisis. Por su parte, las

relatorías del CAR08E, debido a su naturaleza institucional y situada, registran también las intervenciones de supervisores de otros niveles educativos, asesores técnico-pedagógicos, directores escolares y representantes de la autoridad regional que participaron en las sesiones. Estos actores forman parte del contexto interactivo documentado en las relatorías, pero no sustituyen a los seis supervisores escolares de telesecundaria como participantes principales del componente cualitativo.

Es importante precisar que en las zonas escolares de telesecundaria de la Dirección Regional 08 Estatal, se encuentran adscritos siete supervisores escolares, uno de los cuales es el propio investigador. Para el corpus testimonial del componente cualitativo se consideraron únicamente los otros seis supervisores, identificados como SUPTEL2 a SUPTEL7, quienes participaron como respondientes del cuestionario abierto; la clave SUPTEL1 se reservó para el investigador, cuya participación se analiza desde su doble posición de integrante del colectivo e investigador, pero no como participante de dicho instrumento. En consecuencia, las 98 escuelas referidas en la contextualización corresponden al conjunto de los siete supervisores de telesecundaria, mientras que la Tabla 12 caracteriza exclusivamente a los seis participantes del corpus testimonial, cuyas zonas escolares comprenden 85 escuelas, las 13 escuelas restantes corresponden a la zona atendida por el investigador y la suma coincide con el total contextual de 98 escuelas.

Tabla 12

Caracterización de los supervisores escolares de telesecundaria participantes en el estudio

Característica	⁶ SUPTEL2	SUPTEL3	SUPTEL4	SUPTEL5	SUPTEL6	SUPTEL7
Antigüedad en el servicio	30 años	26 años	40 años	28 años	11 años	32 años
Antigüedad en la función supervisora	10 años	10 años	11 años	9 años	9 años	7 años
Formación académica	Licenciatura en Agronomía	Licenciatura en Ingeniería Electromecánica	Maestría en Televisión y Comunicación Educativa	Licenciatura en Ingeniería Civil	Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad	Maestría en Matemática Educativa

⁶ Para preservar la confidencialidad de los participantes se utilizaron códigos alfanuméricos según el nivel o modalidad educativa de adscripción: SUPTEL identifica a supervisores escolares de telesecundaria, SUPEFI a supervisores escolares de Educación Física, SUPRE a Supervisores de Preescolar, SUPRI a supervisores escolares de Primaria. El número final corresponde al identificador asignado a cada participante. Los códigos SUPTEL2 a SUPTEL7 corresponden a los seis supervisores escolares de telesecundaria participantes, mientras que SUPTEL1 se reserva para el investigador, quien también funge como supervisor escolar de telesecundaria adscrito al CAR08E.

en Telesecundaria						
Escuelas en su zona	17	15	14	15	10	14
Condición multigrado	100%	100%	100%	100%	90%	92.85%
Adscripción municipal	Villanueva	Tepetongo y Jerez	Jerez	Villanueva y Gral. Joaquín Amaro	Jerez y Sustiacán	Monte Escobedo

La Tabla 12 da cuenta de un colectivo con trayectoria amplia en el servicio educativo, la cual oscila entre los 11 y los 40 años, y una antigüedad con mayor uniformidad en la función supervisora específica, la cual varía entre los 7 y los 11 años. Existe un elemento que resalta y se relaciona con la diversidad de formación académica de origen, misma que incluye licenciaturas en ingeniería y agronomía como formación pedagógica específica en telesecundaria, así como estudios de posgrado en dos de los seis participantes. La totalidad de las zonas escolares presenta condición predominantemente multigrado, y los 6 supervisores se distribuyen en los 6 municipios que integran la Dirección Regional 08, con adscripciones compartidas entre municipios en tres casos.

4.5 Los instrumentos

Los instrumentos se seleccionaron en función de los cinco objetivos específicos y del carácter mixto con predominio cualitativo del estudio. El núcleo cualitativo se integró con las relatorías de las reuniones del CAR08E y los cuestionarios abiertos aplicados a seis supervisores escolares de telesecundaria; la encuesta aportó información cuantitativa de carácter diagnóstico y contextual. La Tabla 13 sintetiza la correspondencia entre los objetivos y los instrumentos empleados.

Tabla 13

Correspondencia entre objetivos específicos e instrumentos de investigación

Objetivo específico	Instrumento aplicado	Justificación del uso
OE1. Describir las condiciones institucionales, profesionales y contextuales del ejercicio de la supervisión escolar de telesecundaria.	Cuestionario abierto (principal), encuesta diagnóstica con escala tipo Likert y relatorías (complementarios).	El cuestionario recuperó las condiciones del ejercicio supervisor desde las voces de los seis participantes, la encuesta aportó un panorama estatal y las relatorías permitieron documentar las condiciones situadas del trabajo colectivo.
OE2. Identificar los procesos colectivos de trabajo mediante los cuales los supervisores escolares de telesecundaria gestionan su formación profesional, así como la manera en que estos procesos se	Relatorías del CAR08E (principal), cuestionario abierto y encuesta	Las diez relatorías permitieron seguir de forma longitudinal interacciones, acuerdos, dispositivos y prácticas colaborativas, los otros instrumentos

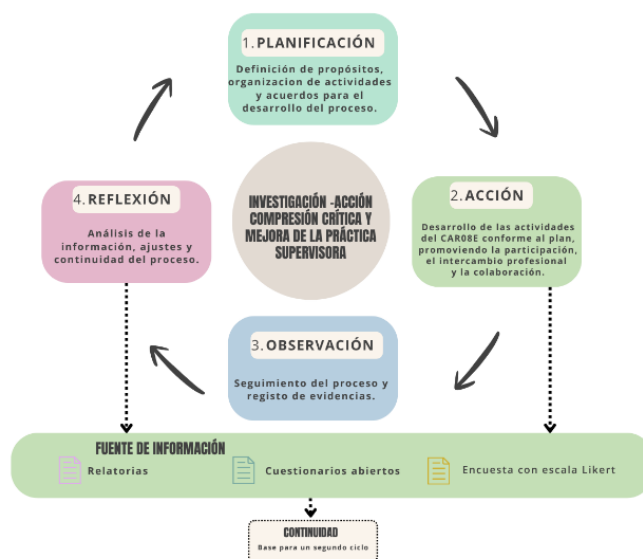
Objetivo específico	Instrumento aplicado	Justificación del uso
articulan con las acciones iniciales orientadas a la conformación de una comunidad de práctica.	diagnóstica (complementarios).	aportaron valoraciones y necesidades formativas de los participantes.
OE3. Interpretar el sentido formativo y el valor que los supervisores escolares de telesecundaria atribuyen, para el ejercicio de la gestión escolar, a los procesos colectivos de trabajo que desarrollan.	Cuestionario abierto (principal), relatorías del CAR08E (complementarias).	El cuestionario profundizó en significados y valoraciones individuales, las relatorías permitieron contrastarlos con las expresiones e interacciones registradas en el espacio colectivo.
OE4. Identificar indicios discursivos de resignificación de la identidad profesional en el trabajo colectivo documentado de los supervisores escolares de telesecundaria.	Relatorías del CAR08E y cuestionario abierto.	El contraste temporal de las relatorías permitió identificar variaciones en el lenguaje sobre la función supervisora, el cuestionario aportó reflexiones personales sobre la práctica y la identidad profesional.
OE5. Valorar los rasgos asociados a una comunidad de práctica presentes en los procesos de trabajo documentados, así como las condiciones en que podrían consolidarse en el contexto de la supervisión escolar de telesecundaria.	Relatorías del CAR08E (principal), cuestionario abierto y encuesta diagnóstica (complementarios).	Las relatorías aportaron evidencia sobre compromiso mutuo, empresa conjunta, repertorio compartido y tensiones; el cuestionario profundizó en significados y condiciones de consolidación, y la encuesta contextualizó la disposición y las condiciones institucionales.

Nota. La identificación de instrumentos principales y complementarios atiende a la función metodológica que cada fuente cumplió en el estudio. La encuesta no formó parte de la triangulación cualitativa.

Además de esta correspondencia, las fuentes de información se articularon con las fases de planificación, acción, observación y reflexión del primer ciclo de investigación-acción.

Figura 6

Articulación de las fuentes de información con el ciclo de investigación-acción



Nota. Diseño con base en las fases de la investigación-acción propuestas por Latorre (2003).

La Figura 6 muestra el lugar de cada fuente dentro del ciclo sin equiparar sus alcances. Los subapartados siguientes precisan las características, la aplicación y el tratamiento de cada instrumento.

4.5.1 Encuesta Integral de Autopercepción, Formación Continua y Colaboración desde la Supervisión Escolar (Carácter diagnóstico)

La encuesta constituyó el procedimiento para el levantamiento de datos cuantitativos de carácter diagnóstico en la presente investigación. El instrumento que se utilizó fue un cuestionario estructurado, diseñado por el investigador y orientado para los fines del estudio, estuvo dirigido a la totalidad de supervisores escolares de educación básica de Zacatecas y se aplicó con fines diagnósticos y de contextualización con el propósito de obtener un panorama general sobre su desempeño, necesidades formativas y dinámicas colaborativas en el entorno de sus actividades profesionales. El instrumento no constituye el eje analítico central del estudio y su aporte al mismo es el acceso a los referentes iniciales que ayuden a contextualizar e interpretar las acciones desarrolladas en el marco de una comunidad de práctica.

La construcción del instrumento con este alcance se sustenta en lo que Hernández Sampieri y Mendoza (2018) señalan respecto del componente cuantitativo en los diseños mixtos de dominancia cualitativa. En esta clase de diseño, dicho componente opera como la vía menos dominante, de manera que su finalidad no es generalizar los resultados ni establecer relaciones causales, sino aportar un referente empírico que amplíe y sitúe la comprensión construida por la vía cualitativa. Desde esa lógica, el alcance estatal de la encuesta permite que la mirada sobre los seis supervisores de telesecundaria que integran el CAR08E se lea en relación con el conjunto de la supervisión escolar de la entidad, y no de forma aislada. Esta articulación entre una escala estatal y una regional posibilita reconocer en qué medida las condiciones de ejercicio, las necesidades formativas y las disposiciones hacia el trabajo colaborativo documentadas en el colectivo regional coinciden o se distancian de las que caracterizan al conjunto de los supervisores escolares en Zacatecas. Por ello, los datos de la encuesta no se incorporan a la triangulación de los datos cualitativos, sino que operan como un marco de referencia que fortalece la interpretación de los procesos analizados.

Los 42 reactivos fueron formulados bajo un formato de respuesta tipo escala de Likert de cuatro puntos (Nunca, A veces, Generalmente, Siempre). Esta escala gradúa la reacción de las personas

participantes ante un conjunto de afirmaciones o juicios relacionados con el objeto de estudio. Cada afirmación se acompaña de categorías de respuesta ordenadas a las que se les asigna un valor numérico, de tal forma que las respuestas expresan diferentes grados de posicionamiento respecto del contenido evaluado, así como la obtención de puntuaciones para cada reactivo y cuando corresponde, puntuaciones agregadas para la escala. La cantidad de categorías puede variar en función de las características de los participantes, sin embargo, debe mantenerse el mismo número de opciones de respuesta en todos los reactivos que integran la escala (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018).

El instrumento se organizó en cuatro bloques temáticos correspondientes al ejercicio de funciones, la oferta formativa institucional, el aprendizaje informal y colaborativo, y las condiciones para el trabajo en las comunidades de práctica. Se determinó elegir cuatro categorías de respuesta y prescindir de la opción neutral para favorecer el posicionamiento de una postura definida ante cada afirmación y evitar interpretaciones ambiguas en el punto medio. Cada bloque, junto con el apartado de datos generales, admite un tratamiento autónomo o conjunto en el análisis.

Para el diseño de los ítems son considerados referentes del marco teórico, en especial el constructivismo social, que concibe al aprendizaje como un proceso que se media socialmente, a través de la colaboración e interacciones culturales y la teoría de comunidades de práctica, que sostiene que los procesos de aprendizaje e identidad profesional surgen de contextos sociales compartidos.⁷

Desde ese fundamento, la formulación de los reactivos de cada bloque se apoyó en los referentes que orientan el conjunto del estudio y en las dimensiones que posteriormente se tradujeron en afirmaciones. El bloque relativo al ejercicio de las funciones se construyó a partir de los rasgos y criterios del desempeño supervisor establecidos en el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar (SEP, 2024b), así como de las categorías de control, administración, enlace, asesoría y acompañamiento técnico-pedagógico descritas por la SEP (2011, 2018b) y por Del Castillo y Azuma (2011). El bloque sobre la oferta formativa institucional se nutrió de la revisión que Antúnez et al. (2013) realizan de la formación profesional del supervisor, con el fin de valorar

⁷ En los reactivos 25 y 26 el término 'autogestiva' designa una modalidad de formación en la que el participante organiza por sí mismo su ruta de actualización con recursos institucionales. La figura del investigador se documenta a lo largo del apartado 4.3 como facilitador reflexivo, con las limitaciones y sesgos que implica.

la pertinencia y la frecuencia de la actualización que la figura recibe desde la autoridad educativa. El bloque dedicado al aprendizaje informal y colaborativo retomó los hallazgos sobre el trabajo entre pares y las comunidades profesionales de aprendizaje de Piñón (2020), Herrera-Díaz (2021) y Franco y Pinzón (2019), para explorar el aprendizaje que se origina en el intercambio cotidiano entre supervisores. Por último, el bloque sobre las condiciones para el trabajo en comunidades de práctica se sostuvo en la teoría de Wenger (2001), en el aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991) y en la lectura que de ambos desarrolla Vásquez Bronfman (2011), de donde se tomaron los rasgos que permiten reconocer la disposición de la figura y las condiciones institucionales para la conformación de este tipo de colectivos. La estructuración del conjunto de los reactivos y del apartado inicial de datos generales siguió las recomendaciones de Bisquerra Alzina (2009).

El instrumento fue administrado mediante la plataforma de Google Forms, de forma autogestiva y en línea. La aplicación permaneció disponible desde el 11 de diciembre de 2024 hasta el 17 de enero de 2025. La invitación para participar fue distribuida de manera directa a través de mensajes de WhatsApp enviados a los 407 supervisores escolares de educación básica registrados en la entidad zacatecana. Las respuestas se recibieron entre el 11 de diciembre de 2024 y el 14 de enero de 2025. La configuración del formulario previó la admisión únicamente de respuestas completas, por lo que no se registraron cuestionarios con reactivos sin responder; en tal sentido no hubo necesidad de aplicar ningún procedimiento de depuración de respuestas con datos faltantes.

Una versión preliminar del cuestionario fue revisada cualitativamente por tres especialistas con formación doctoral, mediante una rúbrica que consideró la pertinencia, claridad, congruencia, relevancia y representatividad de reactivos. A partir de estas observaciones fueron retiradas preguntas redundantes. Sin embargo, no se conservan la rúbrica ni la matriz de modificaciones. No se aplicó un procedimiento cuantitativo de validación de contenido, esta limitación se declara en el apartado correspondiente a los límites del estudio.

De acuerdo con SEZ (2024) el universo total de supervisores escolares en la entidad zacatecana adscritos a educación básica (preescolar, primaria, secundaria, educación física y educación especial) es de 407. De estos 407 a quienes se dirigió la invitación se obtuvieron 137 respuestas válidas, lo que representa un 33.7% del total. Derivado de que la participación fue de forma voluntaria y no se aplicó un procedimiento de selección probabilística, los participantes conforman una muestra no probabilística por participación voluntaria. Derivado de ello, los resultados son

empleados en el estudio con fines descriptivos, diagnósticos y de contextualización, por lo que no permiten realizar generalizaciones estadísticas al conjunto de supervisores escolares de Zacatecas.

Con los datos obtenidos en la aplicación definitiva se estimó la consistencia interna de los reactivos mediante el coeficiente alfa de Cronbach. El análisis realizado con las 137 respuestas válidas obtuvo un coeficiente de $\alpha = .919$, lo que indica una alta consistencia interna del conjunto de reactivos analizados. Este resultado se considera un indicador de confiabilidad del instrumento para los fines descriptivos y diagnósticos del estudio.

Antes de su aplicación definitiva, el instrumento se piloteó con cinco supervisores escolares de la Dirección Regional 8 federalizada, dos adscritos a preescolar y tres de primaria. El ejercicio permitió revisar la comprensión de los reactivos y el funcionamiento del formulario, sin que se realizaran nuevos ajustes. Derivado de que no se conserva un registro sistematizado de la retroalimentación, se reporta como pilotaje exploratorio. Este procedimiento fue independiente del realizado con el cuestionario abierto. La versión íntegra del instrumento se presenta en el Anexo 1.

4.5.2 Relatorías del Consejo Académico Regional 08 Estatal (CAR08E)

Las relatorías de reuniones regionales se consideran un instrumento cualitativo de naturaleza documental orientado a recuperar, de forma sistemática, los procesos de interacción y construcción colectiva de sentido que se generan en los espacios de trabajo profesional (Bisquerra Alquina, 2009). De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este tipo de registros forma parte de los documentos producidos en contextos naturales, pertinentes cuando el propósito analítico se centra en comprender procesos y significados en desarrollo. En este estudio, el corpus está integrado por 10 relatorías elaboradas en el marco del CAR08E: 7 del *ciclo escolar* 2024–2025 y 3 del 2025–2026, cuya inclusión responde a una lógica de seguimiento progresivo orientada a documentar la evolución de las interacciones y las acciones iniciales vinculadas con la conformación de una CoP.

Su producción fue realizada de forma manuscrita por diferentes integrantes del colectivo (se trata de registros sintéticos elaborados durante la sesión, no de transcripciones literales ni de grabaciones de audio o video), aunque su organización, resguardo y sistematización correspondieron al investigador, quien en su doble función de facilitador y observador asumió el seguimiento de los encuentros regionales. El propósito no fue la transcripción literal de las intervenciones, sino una recuperación sintética de los elementos relevantes: aportaciones, reflexiones, acuerdos y productos

de trabajo. Aunque el formato fue libre, los registros conservaron de forma recurrente datos como fecha, número de sesión, asistentes, temas y dinámicas desarrolladas, lo que permitió continuar el proceso. Una vez revisados, los archivos se incorporaron al programa de análisis MAXQDA 2020. Su carácter sintético exige leerlos como registros documentales de apoyo analítico, no como reproducciones exhaustivas de las sesiones (Creswell, 1998; Barraza Macías, 2023).

Por su naturaleza institucional, las relatorías registraron las interacciones de los distintos actores que concurrieron a las reuniones del CAR08E, entre ellos supervisores de diferentes niveles educativos, asesores técnico-pedagógicos, directores escolares y representantes de la autoridad regional. Esta participación ampliada permitió documentar intercambios inter-nivel e inter-función, así como procesos de construcción de acuerdos y significados compartidos. Como se precisó en el apartado 4.4, estas intervenciones forman parte del contexto interactivo registrado en las relatorías, mientras que el análisis detallado de las experiencias individuales se concentra en los seis supervisores escolares de telesecundaria participantes.

Con la finalidad de dar trazabilidad metodológica al corpus, se incorpora en anexos la relación de las 10 relatorías y una o dos versiones íntegras seleccionadas por su representatividad. El conjunto de relatorías anonimizadas para consulta académica se resguarda en un repositorio digital disponible en: <https://goo.su/8b3yO>

4.5.3 Cuestionarios Abiertos

En esta etapa del estudio se aplicó un cuestionario abierto a los seis supervisores escolares de telesecundaria, con el propósito de profundizar en las experiencias, percepciones y significados individuales que construyen en torno al ejercicio de la función. A diferencia de las relatorías, que registran las interacciones colectivas situadas del CAR08E, este instrumento dio acceso a las elaboraciones personales y reflexivas de cada participante, con lo que complementó la mirada colectiva y alimentó la reflexión integradora del primer ciclo de investigación-acción.

Su aplicación no buscó un contraste directo con la encuesta ni la incorporación de esta a la triangulación cualitativa, dado que el componente cuantitativo cumplió una función diagnóstica y contextual. Aunque ambos instrumentos coinciden en algunos temas, el cuestionario abierto los abordó desde una orientación cualitativa dirigida a ampliar y comprender la experiencia de los participantes.

En atención a las condiciones de disponibilidad de cada participante, dos cuestionarios se desarrollaron por llamada telefónica, con respuestas registradas en audio y transcritas con apoyo del software Otter.ai, seguidas de una revisión para verificar la correspondencia entre el registro sonoro y el texto resultante. Los cuatro restantes fueron respondidos por escrito en archivos de Word. En ambos casos, los archivos se resguardaron en formato digital y se incorporaron al proyecto de análisis en MAXQDA 2020.

El instrumento se organizó en seis secciones: datos generales del perfil profesional, funciones de supervisión escolar, satisfacción profesional, impacto de la supervisión escolar, colaboración y formación continua, y comunidades de práctica. En conjunto, integró 24 preguntas, de las cuales cinco corresponden a los datos generales de perfil y diecinueve son preguntas abiertas distribuidas en las cinco secciones sustantivas.

La construcción de cada sección se sostuvo en los referentes que orientan el estudio. La de funciones de supervisión escolar se formuló a partir del Perfil del personal con funciones de supervisión escolar que establece el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar (SEP, 2024b; SEP, 2018b), de las categorías de control y administración, enlace, asesoría y acompañamiento que describen la SEP (2011) y Del Castillo y Azuma (2011), y de la caracterización del ejercicio académico de la figura que plantea Zorrilla (2013). La sección de satisfacción profesional se vinculó con el ejercicio de esas mismas funciones, al explorar cuáles de las actividades que la figura desempeña le generan satisfacción y cuáles mayor dificultad, de modo que no se abordó como un elemento independiente, sino como una dimensión del cumplimiento de la función. El apartado de impacto de la supervisión escolar recuperó esos referentes y los complementó con los hallazgos sobre el liderazgo intermedio y su incidencia en la mejora educativa de Barrero Fernández et al. (2020). La sección de colaboración y formación continua se construyó desde la revisión de la formación profesional de quienes ostentan la figura de Antúnez et al. (2013) y desde los estudios sobre el trabajo entre pares de Piñón (2020), mientras que la de comunidades de práctica se apoyó en la teoría de Wenger (2001), en el aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991) y en la lectura que de ambos desarrolla Vásquez Bronfman (2011).

El instrumento fue validado por expertos en diseño y aplicación de instrumentos y en metodologías cualitativas, quienes revisaron la claridad, la relevancia y la coherencia de las preguntas respecto de los objetivos del estudio y de los referentes conceptuales del marco teórico (Bisquerra Alzina,

2009). Siguiendo las recomendaciones de Latorre (2003), se realizó un pilotaje con tres supervisores escolares de distintos niveles educativos en los municipios de Jerez, Jalpa y Ojocaliente, Zacatecas, a quienes se aplicó un bloque adicional de tres preguntas para obtener retroalimentación sobre la comprensión, la duración y los posibles ajustes del instrumento (se incluyen en el anexo correspondiente al cuestionario). Las observaciones derivadas se incorporaron a la versión final, cuya estructura y conjunto de preguntas se presentan en el Anexo 2.

Con la finalidad de dar mayor claridad a la conformación del corpus y favorecer la trazabilidad del proceso de producción de la información, la Tabla 14 presenta la relación de los seis cuestionarios abiertos aplicados, con la fecha, la extensión y la modalidad de aplicación de cada uno.

Tabla 14

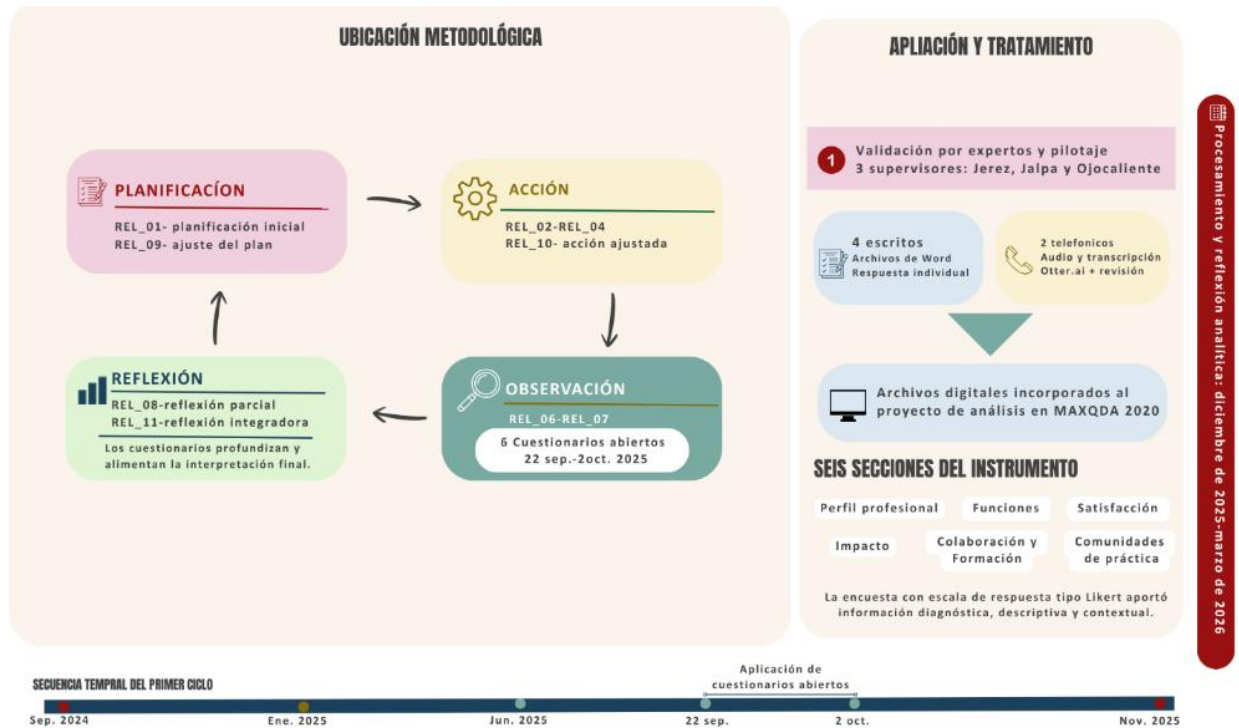
Relación de los cuestionarios abiertos aplicados a 6 supervisores escolares

Código	Fecha de aplicación	Extensión aproximada (palabras)	Modalidad de aplicación
SUPTTEL2	23/09/2025	1,277	Escrita (cuestionario en Word enviado y respondido por WhatsApp).
SUPTTEL3	22/09/2025	1,445	Escrita (cuestionario en Word enviado y respondido por WhatsApp).
SUPTTEL4	24/09/2025	1,007	Escrita (cuestionario en Word enviado y respondido por WhatsApp).
SUPTTEL5	02/10/2025	3,844	Verbal (llamada telefónica grabada y transcrita con apoyo de software Otter.ai).
SUPTTEL6	24/09/2025	749	Escrita (cuestionario en Word enviado y respondido por WhatsApp).
SUPTTEL7	01/10/2025	3,792	Verbal (llamada telefónica grabada y transcrita con apoyo de software Otter.ai).
<i>Nota.</i> Cuatro de los seis cuestionarios (SUPTTEL2, SUPTTEL3, SUPTTEL4, SUPTTEL6) se aplicaron de forma escrita, mediante el envío y respuesta del instrumento en formato digital a través de WhatsApp. Los dos restantes (SUPTTEL5, SUPTTEL7) se aplicaron de forma verbal, mediante llamada telefónica grabada con consentimiento del participante, posteriormente transcrita por el investigador.			

Las versiones íntegras de las respuestas y, en los casos correspondientes, los archivos de audio y sus transcripciones se mantienen resguardados en un repositorio digital de acceso controlado, de acuerdo con los criterios de confidencialidad y la normativa aplicable. Las fuentes se incorporaron en momentos distintos del primer ciclo y conservaron funciones metodológicas diferenciadas. La Figura 7 sintetiza su ubicación, aplicación y tratamiento.

Figura 7

Ubicación metodológica, aplicación y tratamiento de los cuestionarios abiertos y de la encuesta con escala tipo Likert



Nota. Elaboración propia con base en Latorre (2003) y en el corpus del estudio. Los cuestionarios abiertos se aplicaron entre el 22 de septiembre y el 2 de octubre de 2025: cuatro por escrito y dos por vía telefónica, con su correspondiente transcripción y revisión. La encuesta con escala tipo Likert cumplió una función diagnóstica y contextual. Los archivos resultantes se incorporaron al proyecto de análisis en MAXQDA 2020.

La articulación representada no implica que cada fuente perteneciera exclusivamente a una fase del ciclo. Las relatorías acompañaron el desarrollo longitudinal de la acción y la observación; los cuestionarios abiertos aplicados entre el 22 de septiembre y el 2 de octubre de 2025 se incorporaron principalmente durante la etapa final de observación y aportaron elementos para la reflexión integradora, mientras que la encuesta permitió ampliar la comprensión diagnóstica del contexto durante el desarrollo del proceso. Esta complementariedad hizo posible relacionar las interacciones colectivas con las elaboraciones individuales, sin equiparar la función cualitativa de las relatorías y los cuestionarios con el alcance descriptivo de la encuesta. Los archivos del corpus cualitativo fueron incorporados a MAXQDA 2020 para su organización, codificación y análisis.

4.6 Proceso de codificación y construcción de categorías analíticas

En este apartado se presenta el tratamiento mediante el cual se organizó el corpus empírico, se definieron las unidades de análisis, se desarrolló la codificación y fueron construidas las categorías analíticas que se usaron como base para estructurar los resultados del estudio.

En el presente estudio la codificación es concebida como el proceso analítico a través del cual los datos se fragmentan, se dotan de significado e integran, donde los códigos son asumidos como etiquetas conceptuales asignadas a acciones, interacciones, acontecimientos y significados relevantes que se identifican en el corpus (Strauss & Corbin, 2002).

Asimismo, las categorías analíticas son concebidas como conceptos que se derivan de los datos que representan fenómenos y otorgan la posibilidad de agrupar, con un mayor nivel de abstracción grupos de significados, prácticas y condiciones observadas durante el análisis (Strauss & Corbin, 2002).

El proceso de codificación y la construcción de categorías analíticas estuvieron orientadas a la recuperación, organización y posterior interpretación de significados, acciones, tensiones y formas de interacción presentes en las relatorías y en los cuestionarios abiertos que integraron el corpus empírico en la investigación desarrollada. Este proceso se efectuó en congruencia con el enfoque y tipo de investigación asumidos, con el interés de comprender cómo los supervisores escolares de telesecundaria gestionan su formación profesional ante la falta de esquemas para su actualización y profesionalización, así como las implicaciones de ello en la configuración de su identidad profesional.

4.6.1 Organización del corpus y preparación del análisis

El análisis se orientó a recuperar, organizar e interpretar significados, acciones, tensiones, valoraciones y formas de interacción desarrolladas por los participantes en contextos reales de trabajo. No buscó medir variables ni establecer relaciones de causa-efecto. Esta dinámica de análisis es consistente con lo que plantean Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), que señalan que el análisis cualitativo implica la organización de los datos, la definición de unidades de análisis, su codificación y agrupamiento en categorías y temas de forma recurrente.

Las categorías de análisis fueron desarrolladas desde un vínculo directo con las preguntas y objetivos de la investigación, por tanto la codificación no se asumió como un ejercicio general de clasificación de temas, sino como un procedimiento que se orientó a partir de los objetivos del

estudio: 1) describir las condiciones institucionales, profesionales y contextuales del ejercicio de la supervisión escolar de telesecundaria en la Dirección Regional 08 Estatal, 2) identificar los procesos colectivos de trabajo desde los cuales los supervisores escolares gestionan su formación profesional, 3) interpretar el sentido formativo que atribuyen a estos procesos, 4) Identificar indicios discursivos de resignificación de la identidad profesional en los procesos colectivos documentados y 5) valorar su relación con los rasgos de una comunidad de práctica.

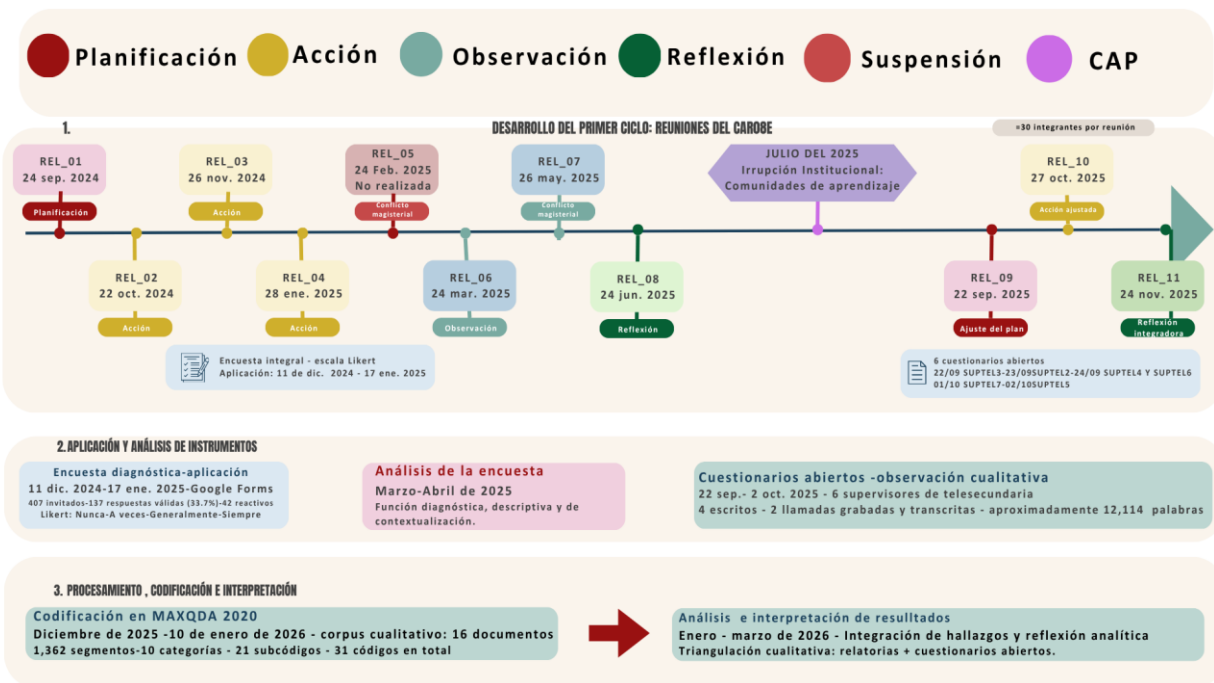
El corpus cualitativo se integró por diez relatorías de sesiones ordinarias del Consejo Académico Regional 08 Estatal y seis cuestionarios abiertos aplicados a supervisores escolares de telesecundaria. De las relatorías se recuperaron dinámicas colectivas de interacción, reflexión y trabajo profesional en contexto, en tanto que de los cuestionarios abiertos se logró obtener un análisis a detalle de percepciones, significados individuales, necesidades formativas y prácticas de colaboración. Por lo que se puede afirmar que el corpus articuló una dimensión colectiva y situada con otra individual e interpretativa.

Para delimitar las unidades de análisis fue adoptado el criterio de segmento textual con unidad de sentido temático, comprendido como toda porción del corpus que expresa una idea, acción o valoración identificable y relevante para los objetivos del estudio (Saldaña, 2021). Este criterio permitió realizar una acotación precisa de los fragmentos susceptibles de codificación, evitando fragmentar excesivamente el material y perder el contexto interpretativo necesario para su comprensión.

La organización inicial del corpus y del conjunto de documentos se realizó mediante el apoyo del software MAXQDA 2020, usado como una herramienta técnica de gestión del material empírico. Su uso permitió integrar documentos, organizar las fuentes y preparar el corpus para su revisión analítica. Se debe aclarar que el software no sustituyó la interpretación del investigador, sino que permitió ordenar, codificar y documentar el proceso analítico en atención a lo referido por Rädiker & Kuckartz (2020) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

Figura 8

Secuencia temporal del trabajo de campo y del tratamiento analítico de la información



Nota. Elaboración con base en los registros del CAR08E, las fechas de aplicación de los instrumentos y el proyecto de análisis en MAXQDA 2020. El trabajo de campo del primer ciclo se desarrolló entre septiembre de 2024 y noviembre de 2025. La organización, codificación e interpretación del corpus se realizaron posteriormente, entre diciembre de 2025 y marzo de 2026; por tanto, estos procedimientos analíticos no amplían la duración del ciclo de intervención.

Esta secuencia permite hacer una diferencia del periodo de producción de información al correspondiente de su tratamiento analítico. El primer ciclo concluye empíricamente con la sesión de noviembre de 2025 y su correspondiente levantamiento de la relatoría. Enseguida las 10 relatorías y los seis cuestionarios abiertos se organizaron y codificaron en MAXQDA 2020. Posteriormente la interpretación se desarrolló entre enero y marzo de 2026, posibilitando así la integración de los hallazgos y la formulación de elementos de continuidad, ello sin implicar la ejecución de un segundo ciclo de investigación-acción, aunque queda el planteamiento concreto en la parte correspondiente a las conclusiones.

4.6.2 Codificación inicial y sistema de códigos

En un primer momento se realizó una lectura integral y comparativa de las relatorías y de los cuestionarios abiertos, en el propósito de identificar segmentos textuales con unidad de sentido, las

cuales derivaron en fragmentos importantes del corpus para el proceso de codificación y posterior organización del sistema de códigos.

Enseguida, posterior a esa primera revisión se desarrolló una codificación combinada de carácter inductivo en tanto que los códigos emergieron del análisis del corpus y deductivo mientras los referentes teóricos del estudio orientaron la perspectiva analítica del investigador sin determinar de forma rígida las categorías resultantes.

Esta interacción entre los datos y el marco teórico se reconoce como una estrategia analítica en la investigación cualitativa interpretativa (Saldaña, 2021). Los códigos no partieron de una compilación cerrada; fueron emergiendo y ajustándose en el diálogo con el corpus, los objetivos del estudio y los referentes teóricos que orientan la investigación.

De manera progresiva el sistema de códigos se organizó en núcleos analíticos que permitieron el reconocimiento de dimensiones centrales del fenómeno estudiado, entre las que se encuentran acciones iniciales, dificultades o condiciones, significados atribuidos a la comunidad de práctica, funciones de la supervisión escolar, necesidades formativas, tensiones y resistencias iniciales, y liderazgos y roles emergentes.

De la misma manera se fueron incorporando códigos de trabajo preliminar vinculados con el lenguaje institucional y con prácticas reales propias de la comunidad de práctica, a efecto de distinguir entre formulaciones normativas o discursivas y acciones que realmente se desarrollaron por los participantes.

El conjunto de códigos integradores y sus subcódigos resultantes constituye la base desde la cual se construyeron las categorías analíticas del estudio. Su depuración, agrupamiento por afinidad semántica y articulación con los hallazgos se desarrollan en el capítulo de resultados.

El conjunto cualitativo se codificó mediante MAXQDA 2020, en el cual fueron generados 1,362 asignaciones de codificación correspondientes a 10 códigos principales y 21 subcódigos (en total son 31 códigos). Los códigos principales fueron: Tensiones y resistencias iniciales; Liderazgos y roles emergentes; Lenguaje institucional/Comunidad de Aprendizaje; Tensiones, fricciones, sobrecarga y alertas; Prácticas reales tipo Comunidad de Práctica; Dificultades o condiciones; Significados atribuidos a la Comunidad de Práctica; Funciones de supervisión; Necesidades formativas; y Acciones iniciales. Entre los de mayor frecuencia se encontraron Significados atribuidos a la Comunidad de Práctica (142 segmentos), Acciones iniciales (81), Dificultades o

condiciones (78) y Tensiones y resistencias iniciales (71). El detalle de los subcódigos y sus frecuencias se presenta en el **Anexo 5**. Dado que se analizó la totalidad del corpus disponible (diez relatorías y seis cuestionarios abiertos), la saturación teórica no se utilizó como criterio de cierre, y la suficiencia analítica se sustentó en la codificación íntegra de las fuentes recopiladas.

4.6.3 Uso complementario de herramientas de apoyo

De manera complementaria, los datos correspondientes al componente cuantitativo fueron procesados mediante el software JASP 0.98.1, con fines descriptivos, diagnósticos y de contextualización. En el proceso de análisis fueron considerados frecuencias, porcentajes, moda y mediana, en correspondencia con la naturaleza de los datos y con el alcance asignado a este componente, sin que esto implicase un desplazamiento del predominio cualitativo del enfoque mixto que adopta el estudio. Asimismo, con fines de transparencia, el sistema de códigos y algunos productos ilustrativos del proceso de segmentación y organización del corpus en MAXQDA se incorporan en el capítulo de resultados y en los anexos del documento final de esta investigación.

Lo anterior describe el conjunto de decisiones analíticas que orientaron el tratamiento del corpus empírico en el presente estudio. Su desarrollo se acompañó en todo momento de criterios éticos para el manejo de la información y la relación con los participantes, los cuales se presentan en el apartado siguiente.

4.7 Consideraciones éticas de la investigación

La investigación educativa que involucra integrantes del servicio escolar impone al investigador compromisos éticos que trascienden el cumplimiento formal de requisitos de procedimiento. Desde la perspectiva de BERA (2019), el tema ético en la investigación educativa no se circunscribe solamente a la verificación de elementos complementarios, sino que se constituye como un compromiso de mayor fortaleza con los valores esenciales que soportan la calidad, legitimidad y pertinencia del conocimiento generado.

El Código de Ética de la APA (2017) sostiene que toda investigación se debe orientar por principios de beneficencia, no maleficencia, la justicia y el respeto a la dignidad humana, garantizando con ello la transparencia del proceso y la confidencialidad de la información en cada una de sus etapas. Estos principios, no se constituyen como condiciones ajenas al proceso metodológico, sino más bien como criterios que son transversales al proceso de investigación, desde el acceso al campo y la relación con los participantes, hasta el tratamiento, análisis y presentación de los datos.

Para el caso de esta investigación, en que los participantes centrales son supervisores escolares, los cuales ocupan una posición de autoridad intermedia en el sistema educativo de la entidad zacatecana, la consideración ética toma una relevancia adicional, ya que implica la protección no solamente de la privacidad individual de cada participante, sino además la prevención de cualquier tipo de riesgo de exposición institucional o de consecuencia en su ámbito laboral que se deriven de la participación en el estudio.

En este apartado se describen dos núcleos éticos que orientaron el desarrollo de la investigación: por una parte, el consentimiento informado y, por otra, la confidencialidad en el manejo de datos, articulada con criterios de equidad y justicia social en el diseño, la aplicación de instrumentos y el tratamiento de la información. En ambos casos se explicita su sustento normativo y su aplicación concreta en el estudio, facilitando al lector una valoración de la coherencia entre los compromisos éticos declarados y las determinaciones metodológicas efectivamente adoptadas.

4.7.1 Consentimiento informado

El consentimiento informado es un proceso fundamental de la relación ética que se establece entre el investigador y los participantes del estudio. Mediante este se asegura la determinación para participar de forma libre, consciente e informada a partir de datos claros y suficientes. Se parte del principio en que los participantes poseen el derecho para recibir explicaciones claras y completas respecto del propósito, los métodos, los riesgos y los beneficios que puede tener la investigación (BERA, 2019).

De acuerdo con APA (2017), el consentimiento informado es un proceso que debe mantenerse de forma continua, cuya información debe ser proporcionada con un lenguaje accesible a los participantes. Para ello en un documento expreso se debe incluir una descripción clara de los objetivos, procedimientos y beneficios del estudio, asimismo generar garantías para que los participantes puedan retirarse del proceso en cualquier momento sin repercusiones.

En el marco de esta investigación, cada uno de los seis supervisores escolares de telesecundaria y los aproximadamente 30 integrantes del CAR08E de otros niveles y funciones (asesores técnico-pedagógicos, supervisores de preescolar, primaria, educación física y personal de dirección regional) que participaron en las sesiones regionales, sin ser sujetos principales de análisis, fueron informados del carácter académico de la investigación y de la naturaleza pública y colegiada de las reuniones observadas en el marco de la normativa institucional que rige el funcionamiento de dicho

consejo, por lo cual todos firmaron un consentimiento informado en el proceso de su participación al estudio. En dicho documento se especificaron el objetivo central de la investigación, el carácter voluntario de la misma en todo momento, los procedimientos en los que se involucraron y las medidas adoptadas para la protección de sus datos personales y la información de contacto del investigador para la atención de dudas o preocupaciones. Lo anterior garantiza que la participación fue en todo momento informada, voluntaria y respetuosa de los derechos y la dignidad de cada participante, en correspondencia con las normas nacionales e internacionales de investigación educativa.

4.7.2 Confidencialidad, manejo de datos y equidad en la participación

La confidencialidad en la investigación educativa implica la protección de los datos personales proporcionados por los participantes y la garantía de que su uso se limita a los fines establecidos en el estudio. De acuerdo con APA (2017), el investigador debe adoptar medidas razonables para resguardar la información obtenida y minimizar el riesgo de exposición no autorizada; a su vez, BERA (2019) establece que ello fortalece la confianza de los participantes. En este estudio, dicho resguardo se articuló con un criterio de equidad y justicia social, entendido como la adopción de decisiones metodológicas sensibles a la diversidad de condiciones institucionales, laborales, geográficas y de disponibilidad de los supervisores escolares, de modo que tales diferencias no se convirtieran en barreras para su participación ni en factores de distorsión de la información producida (Sañudo, 2006; Cubero Pérez, 2005).

En consecuencia, los nombres de los participantes no aparecen en ningún documento del corpus ni en el reporte final, y en su lugar se emplearon claves de identificación que preservan el anonimato individual. Las relatorías del CAR08E y las respuestas del cuestionario abierto se trataron exclusivamente como material de análisis, sin que su contenido fuese compartido con autoridades educativas u otros órganos institucionales. Del mismo modo, los archivos del corpus y el proyecto de codificación en MAXQDA 2020 se resguardaron en dispositivos de acceso restringido al investigador. Desde el criterio de equidad, los instrumentos se diseñaron y aplicaron considerando las condiciones reales de trabajo de los supervisores escolares de telesecundaria, y la aplicación del cuestionario abierto pudo realizarse de forma presencial, escrita o verbal para evitar que las condiciones de actuación limitaran la participación. Asimismo, los hallazgos se construyeron a partir de las aportaciones y experiencias de los propios supervisores escolares, procurando no

imponer categorías externas que distorsionaran el sentido que ellos atribuyen a su práctica profesional y al trabajo colectivo desarrollado en el CAR08E.

En este estudio, los criterios éticos operaron como orientaciones metodológicas sustantivas a lo largo de todo el proceso, y no como un requisito formal de cumplimiento. Su aplicación y su documentación fortalecen la credibilidad de los hallazgos y garantizan un proceso riguroso, transparente y respetuoso de la dignidad de quienes participaron. A estas consideraciones éticas se suma una precisión sobre la posición del investigador en el proceso, cuya naturaleza metodológica conviene explicitar antes de presentar los resultados.

4.7.3 Precisión metodológica sobre la posición del investigador

El estudio se apegó a un diseño de investigación-acción en su primer ciclo (Latorre, 2003), ello implica que el investigador no es un observador externo al proceso, sino un participante en el grupo de estudio denominado Consejo Académico Regional 08 Estatal (CAR08E). El responsable se integra como supervisor escolar de telesecundaria en la Dirección Regional 08 Estatal. El colectivo existía antes de que el estudio se formulara, y la pertenencia a él es parte inherente de la función cotidiana del investigador. Asumir esta investigación supuso sumar el papel de investigador al ejercicio de la supervisión escolar, sin dejar el desempeño del primero ni subordinarlo por completo al segundo.

Durante los ciclos escolares en los que se desarrolló el estudio, el investigador diseñó, propuso y acordó la agenda de cada sesión en diálogo con la autoridad educativa regional y con integrantes del colectivo (particularmente con cinco de ellos que a partir del *ciclo escolar 2025-2026* coadyuvaban en la organización de las reuniones). Además, moderó las plenarias, administró el grupo de WhatsApp del colectivo como un espacio virtual de intercambio entre sesiones y sostuvo el espacio digital compartido, la circulación de materiales generadores y la coordinación logística con la autoridad regional (espacios de reunión, insumos de trabajo, intervenciones institucionales).

Tabla 15

Síntesis analítica de las sesiones y dispositivos de facilitación del CAR08E

Relatoría	Fecha	Foco de trabajo de la sesión	Dispositivos y mediaciones de facilitación	Materiales movilizados	Alcances del trabajo colectivo
REL_01	24/09/2024	Construcción de diagnóstico y	Revisión guiada de resultados; análisis	Presentación; orientaciones SEP; resultados	Lectura compartida de problemáticas;

Relatoría	Fecha	Foco de trabajo de la sesión	Dispositivos y mediaciones de facilitación	Materiales movilizados	Alcances del trabajo colectivo
		bases del PMC en el CTE	colectivo; articulación diagnóstico–planeación	de fase intensiva (cuantitativos y cualitativos)	definición de prioridades; organización de la Primera Sesión de fase escolar
REL_02	22/10/2024	Acompañamiento pedagógico y sentido del diálogo profesional	Dinámica de posicionamiento (emocional/profesional); intercambio de experiencias; problematización del acompañamiento	Presentación; video institucional; frase detonadora; insumos sobre comunidades discursivas y de práctica	Identificación de prácticas de acompañamiento; construcción inicial de estrategias para el trabajo con colectivos
REL_03	26/11/2024	Articulación entre ejes articuladores, proyectos y acompañamiento	Análisis de experiencias; diálogo colegiado; diseño de acciones de asesoría; trabajo por equipos	Presentación; orientaciones; insumos del Plan de Estudio 2022; casos de proyectos	Definición de acciones de asesoría y acompañamiento; acuerdos para implementación en zonas escolares
REL_04	28/01/2025	El diálogo como eje del acompañamiento pedagógico	Pregunta problematizadora; trabajo en equipos; discusión guiada; apoyo técnico para producción de materiales	Presentación; video; preguntas guía; insumos sobre plataformas digitales	Reflexiones colectivas sobre el diálogo; acuerdos para la preparación de la sesión escolar
REL_05	No documentado; sesión no realizada a nivel estatal por suspensión de actividades educativas en Zacatecas. Originalmente estaba prevista para el día 24 de febrero de 2025.				
REL_06	24/03/2025	Reflexión sobre la práctica y fortalecimiento del trabajo colegiado	Exposición de experiencias; diálogo entre pares; contraste de prácticas; organización por zonas	Presentación; video; aportes temáticos (proyectos, juego, estrategias didácticas, multigrado)	Ampliación del repertorio pedagógico; intercambio de estrategias; organización de trabajo en zonas
REL_07	26/05/2025	Reflexión colectiva sobre la práctica docente	Lectura comentada; contraste conceptual; preguntas abiertas; diálogo argumentado	Presentación; artículo académico; infografía; preguntas detonadoras	Identificación de condiciones y retos para la reflexión colectiva; preparación de consulta escolar
REL_08	24/06/2025	Dispositivos para la reflexión sobre la práctica	Análisis de incidentes críticos (PANIC); trabajo estructurado por fases; identificación de dispositivos	Presentación; pauta PANIC; caso detonador; tipología de dispositivos	Análisis de incidentes críticos; definición de dispositivos aplicables; propuestas de intervención

Relatoría	Fecha	Foco de trabajo de la sesión	Dispositivos y mediaciones de facilitación	Materiales movilizados	Alcances del trabajo colectivo
^a REL_09	22/09/2025	Rasgos de Comunidades de Aprendizaje y organización del ciclo	Análisis conceptual; identificación de rasgos; articulación con PMC	Presentación; esquemas conceptuales; materiales normativos	Definición de metas y acciones; organización del itinerario del CTE
^b REL_10	27/10/2025	Diagnóstico y reorientación del CTE hacia comunidad de aprendizaje	Análisis FODA; lectura de resultados; dinámica de integración; discusión colegiada	Presentación; resultados diagnósticos; matrices FODA	Identificación de problemáticas; definición de estrategias de mejora del CTE
REL_11	24/11/2025	Autoevaluación del proceso y avance hacia aprendizaje entre pares	“Termómetro” del CTE; trabajo individual–equipo–plenaria; reflexión metacognitiva	Presentación; preguntas reflexivas; guion de autoevaluación	Autoevaluación del colectivo; identificación de avances y tensiones; diseño de la siguiente sesión

Nota. La tabla documenta, para cada sesión ordinaria, el foco de trabajo diseñado, los dispositivos y mediaciones que el investigador propuso como facilitador, los materiales movilizados y los alcances del trabajo colectivo resultante. REL_05 no fue realizada por suspensión de actividades educativas a nivel estatal. La versión ampliada de esta síntesis, junto con el compendio de presentaciones y materiales detonadores utilizados en cada sesión, se encuentra disponible en el repositorio digital del colectivo <https://goo.su/8b3yO>. ^a Aparece en la tercera columna la expresión de Comunidad de Aprendizaje, lo cual se explica en el desarrollo del mismo capítulo. ^b 11 sesiones convocadas, 10 realizadas, 10 relatorías generadas

La posición de facilitador (animador) permitió documentar el proceso desde una cercanía que difícilmente habría tenido un observador externo, a la par implicó un riesgo de sesgo, debido a que intervenir en la dinámica del colectivo como parte del mismo necesariamente influye en los datos que posteriormente se analizaron.

Para dar atención a esta particularidad se implementaron tres medidas de reflexividad. La primera de ella fue la triangulación entre fuentes: contrastar relatorías colectivas con cuestionarios abiertos individuales permitió la comparación de las interpretaciones construidas en el espacio colegiado con la elaborada por participantes específicos. La segunda fue la codificación sistemática de MAXQDA 2020 a través de un libro de códigos que documenta la construcción de cada categoría analítica. La tercera consiste en atender deliberadamente los segmentos que contradicen las posibles lecturas favorables del proceso. Por ello, el capítulo incorpora tanto evidencias de avance como momentos donde aparecen tensiones, inconsistencias y límites.

Las presentaciones de cada sesión funcionaron como una síntesis reflexiva del investigador sobre el proceso, y los registros preparatorios y apuntes analíticos asociados a cada sesión operaron como una bitácora del facilitador, sin pretender ser un diario de campo sistemático.

La doble función (supervisor e investigador) es congruente con el tipo de diseño (investigación-acción), que no exige neutralidad sino reflexividad explícita, y lo que se demanda al investigador en esa posición no es imparcialidad sino dar cuenta de esa implicación.

4.7.4 Transparencia sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa

Como parte del compromiso de transparencia e integridad académica, en el Anexo 4 se presenta la declaración formal sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa y de apoyo técnico durante la elaboración de la tesis. En ella se precisan las herramientas utilizadas, las tareas para las que fueron empleadas, los procedimientos de verificación aplicados y la responsabilidad que el autor asume sobre el contenido del documento.

De esta manera, el presente capítulo ha descrito las decisiones metodológicas y éticas que orientaron el desarrollo del estudio. Lo anterior constituye el andamiaje desde el cual se desarrolla el análisis que se presenta en el capítulo siguiente de resultados.

Capítulo 5. Resultados

El presente capítulo incorpora los hallazgos que se obtienen a partir de los componentes del estudio. Del cuantitativo recupera datos sobre los supervisores escolares de educación básica en la entidad zacatecana, en tanto que el componente cualitativo se desarrolla con supervisores escolares de la Dirección Regional 08 Estatal, en el marco del CAR08E, durante los ciclos escolares 2024-2025 y 2025-2026. Es necesario mencionar existe mayor detalle en el análisis de las reflexiones de los seis supervisores de telesecundaria que forman parte de este colectivo regional.

Para su presentación, los resultados se organizan en cuatro momentos. En el apartado 5.1 se presentan resultados descriptivos del componente cuantitativo. Los apartados 5.2 a 5.4 desarrollan los resultados del componente cualitativo consistente en el análisis de diez relatorías del CAR08E y seis cuestionarios abiertos aplicados a los supervisores de telesecundaria. Por último, en el apartado 5.5 se presenta una síntesis general y la interpretación integrada de ambos componentes. La discusión teórica se realiza en los subapartados que corresponden.

5.1 Resultados Cuantitativos (Encuesta Integral de Autopercepción, Formación Continua y Colaboración desde la Supervisión Escolar. Análisis descriptivo)

Esta encuesta, fue aplicada al colectivo de supervisores escolares de educación básica con fines diagnósticos y de contextualización, buscó delinear las condiciones institucionales, las necesidades formativas y las dinámicas colaborativas asociadas al ejercicio de la supervisión escolar en la entidad. Atendiendo a esa función es que se presentan los resultados de los 42 reactivos, y cada bloque aporta información necesaria para situar los referidos elementos. La intención es mostrar, para cada afirmación, la moda, la mediana y la distribución completa de las cuatro categorías de respuesta, para favorecer la transparencia y la trazabilidad del análisis sin atribuir al componente cuantitativo un alcance inferencial que no posee.

El instrumento fue aplicado al colectivo de supervisores escolares de educación básica. Se obtuvieron 137 respuestas válidas de un universo de 407 supervisores escolares registrados en la entidad zacatecana (SEZ, 2024), lo que representa un 33.7% del universo. Los resultados se utilizan con fines descriptivos, diagnósticos y de contextualización. En las tablas 16 y 17, los datos se presentan mediante frecuencias y porcentajes, complementando el marco contextual con evidencia sobre las percepciones y condiciones reportadas por los propios supervisores escolares, y con el fin de delinear el escenario institucional desde el cual se desarrolla el análisis cualitativo.

Los reactivos correspondientes a las tablas 18, 19, 20 y 21 se organizaron con una escala ordinal de cuatro categorías: 1 = Nunca, 2 = A veces, 3 = Generalmente y 4 = Siempre. Para leer estos valores conviene tener presentes las categorías de respuesta de la escala. La interpretación de cada reactivo se apoya en la moda y la mediana en cada uno de los reactivos. De ahí que estos datos no deban leerse como una verificación objetiva del cumplimiento real de las funciones asignadas, sino como una ventana hacia el juicio que los propios supervisores escolares hacen sobre su desempeño y lo que consideran logrado, lo que reconocen como pendiente y el sentido que le atribuyen a su labor cotidiana.

5.1.1 Características generales de los participantes en la encuesta

De esa muestra, 58.4% de personas participantes fueron hombres y 41.6%, mujeres. En cuanto a la distribución por modalidad, telesecundaria concentró el 32.8% y primaria el 30.7%, seguidas por preescolar regular con el 23.4%. Los servicios de educación física, secundaria técnica, secundaria general y educación especial registraron porcentajes menores, cada uno por debajo del 5%.

Tabla 16

Participantes por género y modalidad educativa (n = 137)

		Modalidad							
Género		Preescolar Regular	Primaria	Secundaria General	Secundaria Técnica	Telesecundaria	Educación Especial	Educación Física	Total
Femenino	Frecuencia	27	10	0	0	15	3	2	57
	Porcentaje	47.37 %	17.54 %	0.00 %	0.00 %	26.32 %	5.26 %	3.51 %	100 %
Masculino	Frecuencia	5	32	4	6	30	0	3	80
	Porcentaje	6.25 %	40.00 %	5.00 %	7.50 %	37.50 %	0.00 %	3.75 %	100.00 %
Total	Frecuencia	32	42	4	6	45	3	5	137
	Porcentaje	23.36 %	30.66 %	2.92 %	4.38 %	32.85 %	2.19 %	3.65 %	100.00 %

La Tabla 17 indica que el 73.8% de los participantes se ubica entre los 46 y 65 años, con trayectorias que oscilan predominantemente entre 21 y 30 años en el sistema educativo. La coincidencia entre ambos datos caracteriza al colectivo como un grupo con experiencia consolidada, aspecto relevante para interpretar sus formas de colaboración y formación profesional.

Tabla 17

Distribución de participantes por edad y años de servicio en la encuesta de autopercepción de la supervisión escolar

Edad			Años de Servicio		
Rango	f	%	Rango	f	%
25 a 35 años	3	2.2	11 a 15 años	6	4.4
36 a 45 años	29	21.2	16 a 20 años	12	8.8
46 a 55 años	59	43.1	21 a 25 años	32	23.4
56 a 65 años	42	30.7	26 a 30 años	33	24.1
Más de 65 años	4	2.9	31 a 35 años	12	8.8
			36 a 40 años	25	18.2
			41 a 45 años	13	9.5
			46 o más años	4	2.9
Total	137	100.0	Total	137	100.0

Los datos de esta caracterización ofrecen una descripción general del perfil de las personas que participan en la encuesta que será utilizada como una referencia contextual que sitúe el análisis cualitativo posterior.

5.1.2 Percepción de los supervisores escolares sobre el ejercicio de sus funciones

La Tabla 18 presenta la percepción de los supervisores escolares respecto del ejercicio de las funciones que se asocian a este puesto, en una escala del 1 al 4 donde estos valores corresponden, respectivamente, a Nunca, A veces, Generalmente y Siempre. En este subapartado, la intención se enfoca en reconocer cómo los propios actores valoran diferentes ámbitos de su desempeño profesional, especialmente vinculados con la atención a estudiantes, la convivencia escolar, el acompañamiento al trabajo docente, la gestión institucional y la vinculación con el resto de la comunidad educativa.

Tabla 18

Percepción de los supervisores escolares sobre el ejercicio de sus funciones

Ítem	No. de la moda	No. de la mediana	% Nunca	% A veces	% Generalmente	% Siempre
1.- Garantizo que todos los estudiantes reciben una educación inclusiva y equitativa.	3	3	0.0%	5.8%	59.9%	34.3%

Ítem	No. de la moda	No. de la mediana	% Nunca	% A veces	% General mente	% Siempre
2.- Cumplo con la normativa educativa para asegurar un servicio educativo de calidad.	3	3	0.0%	1.5%	52.6%	46.0%
3. Promuevo el bienestar físico y emocional de los estudiantes.	4	4	0.0%	7.3%	36.5%	56.2%
4. Fomento la convivencia armónica y el respeto por la diversidad cultural.	4	4	0.0%	2.9%	30.7%	66.4%
5.- Aplico estrategias para resolver los conflictos escolares de manera pacífica.	4	4	0.0%	3.6%	33.6%	62.8%
6.- Conozco y aplico los lineamientos de la política educativa vigente.	3	3	0.0%	5.1%	59.1%	35.8%
7.- Identifico las características sociales, culturales y lingüísticas de las escuelas.	3	3	0.0%	8.8%	51.1%	40.1%
8.- Fomento que el personal comparta una visión educativa positiva y alcanzable.	4	4	0.0%	3.6%	32.1%	64.2%
9.- Promuevo la autonomía profesional del personal docente en la interpretación del currículo.	4	4	0.0%	0.7%	36.5%	62.8%
10.- Garantizo que las escuelas cuenten con las condiciones necesarias para su funcionamiento.	3	3	1.5%	14.6%	59.9%	24.1%
11.- Doy seguimiento sistemático al trabajo docente para asegurar la formación integral.	3	3	0.7%	18.2%	53.3%	27.7%
12.- Fomento el uso responsable de los recursos escolares.	4	4	0.0%	4.4%	36.5%	59.1%
13.- Acompaño al personal docente en la implementación de estrategias de mejora educativa.	3	3	0.0%	18.2%	54.7%	27.0%
14.- Establezco vínculos con autoridades educativas y otras instancias.	3	3	0.0%	16.8%	45.3%	38.0%
15.- Gestiono apoyos de autoridades e instituciones para mejorar las condiciones de las escuelas.	4	3	1.5%	24.8%	34.3%	39.4%
16.- Fomento la participación activa de la comunidad en los proyectos educativos.	3	3	0.0%	21.9%	52.6%	25.5%

Ítem	No. de la moda	No. de la mediana	% Nunca	% A veces	% General mente	% Siempre
17.- Impulso la participación de las familias en el logro de los aprendizajes.	3	3	1.5%	29.2%	50.4%	19.0%

Nota. La moda y la mediana se expresan conforme a la codificación ordinal: 1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = Generalmente; 4 = Siempre. Los porcentajes corresponden a respuestas válidas (n = 137); las sumas pueden variar en una décima debido al redondeo.

Las respuestas se concentraron predominantemente en las categorías superiores de la escala, lo que sugiere que, desde la perspectiva de los supervisores escolares de educación básica en Zacatecas, las funciones asociadas a su labor se realizan de manera favorable en relación con lo que demandan las normativas vigentes.

Sobresalen particularmente aquellas funciones que se relacionan con la convivencia armónica y el respeto a la diversidad, la promoción de la autonomía profesional del personal docente, el impulso de una visión educativa compartida y la resolución pacífica de conflictos escolares, en donde la mayoría de las respuestas se ubicaron en el nivel más alto de la escala. Este comportamiento refleja una autopercepción favorable en el ejercicio de la función supervisora, con mayor grado de consolidación en estas funciones.

En contraste, otro conjunto de reactivos se caracteriza porque presenta una distribución menos concentrada en la categoría superior, especialmente las que se relacionan con la participación de las familias, el involucramiento de la comunidad en los proyectos educativos y la garantía de condiciones materiales para la operación y/o funcionamiento de los centros escolares. En este conjunto de respuestas los rangos se distribuyen entre “a veces” y “generalmente” con mayor frecuencia, lo que refleja una autopercepción menos robusta en el cumplimiento de las funciones relacionadas con esos aspectos. Esta autopercepción se podría asociar a factores del contexto, institucionales y organizativos que influyen en las posibilidades reales de actuación de los supervisores escolares que forman parte de la muestra, los cuales podrían considerarse como elementos transversales de la propia función del puesto.

5.1.3 Formación y actualización de la supervisión escolar desde la autoridad educativa

En seguimiento al desarrollo de este análisis, enseguida se presenta la tabla 19, en la que se incorporan los datos que son resultados de la percepción que tiene los supervisores escolares con relación a la formación y actualización que reciben desde la autoridad educativa.

Tabla 19*Percepción de los supervisores escolares sobre la oferta formativa desde la autoridad educativa*

Ítem	Número de la Moda	Número de la Mediana	% Nunca	% A veces	% Generalmente	% Siempre
18. La formación que recibo por parte de la Autoridad educativa responde a las necesidades reales de mi función como supervisor escolar.	2	2	2.9%	49.6%	35.8%	11.7%
19. La Autoridad educativa me proporciona oportunidades de actualización continua para mejorar mi desempeño como supervisor de manera constante.	2	3	2.2%	43.1%	38.0%	16.8%
20. Considero que los contenidos y estrategias de la formación impartida por la Autoridad educativa son de alta calidad y favorables para la mejora de mi desempeño en la función.	2	2	4.4%	46.7%	43.1%	5.8%
21. La formación y actualización recibida desde la Autoridad educativa me ha permitido aplicar conocimientos directamente en las escuelas que superviso.	2	3	1.5%	45.3%	37.2%	16.1%
22. La Autoridad educativa me ha acompañado adecuadamente en mi proceso de profesionalización como supervisor.	2	2	18.2%	54.7%	24.1%	2.9%

Ítem	Número de la Moda	Número de la Mediana	% Nunca	% A veces	% Generalmente	% Siempre
23. Considero que la frecuencia de los programas de formación impartidos por la Autoridad educativa es suficiente para mi desarrollo profesional como supervisor escolar.	2	2	12.4%	51.8%	29.9%	5.8%
24. La formación recibida por parte de la Autoridad educativa ha mejorado significativamente mi desempeño como supervisor.	2	2	5.1%	46.7%	39.4%	8.8%
25. La modalidad de formación (presencial, en línea, híbrida, autogestiva, etc.) ofertada por la Autoridad educativa es accesible en el contexto en el que presto mi servicio.	3	3	4.4%	27.0%	50.4%	18.2%
26. La Autoridad educativa ofrece una modalidad de formación (presencial, en línea, híbrida, autogestiva, etc.) que se adapta a mis posibilidades de participación y desarrollo.	3	3	2.9%	36.5%	41.6%	19.0%
<i>Nota.</i> La moda y la mediana se expresan conforme a la codificación ordinal: 1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = Generalmente; 4 = Siempre. Los porcentajes corresponden a respuestas válidas (n = 137); las sumas pueden variar en una décima debido al redondeo.						

Los resultados de la tabla 19 con mayor concentración de respuestas está en los ítems que se refieren a la accesibilidad y adaptación de la modalidad formativa, en tanto que aquellos ítems que se relacionan con la pertinencia de la formación para la función supervisora, la calidad de los contenidos, el acompañamiento institucional, la frecuencia de los programas y su impacto en la mejora del desempeño tienden a ubicarse con mayor frecuencia en niveles más bajos de la escala.

De manera contextual, esta distribución de patrones apunta a que la principal limitación en la formación que se analiza parece radicar más en la capacidad para dar respuesta de forma sostenida y significativa a las necesidades reales del trabajo de la supervisión escolar, que en el formato a través del cual se realiza.

Desde la opinión de los participantes, la autoridad educativa ofrece modalidades de formación accesibles relativamente, aunque no necesariamente se orienta hacia procesos formativos

pertinentes, frecuentes o acompañados. Los datos reportan una tensión entre la disponibilidad formal de opciones de actualización y su efectividad percibida para el fortalecimiento de la profesionalización de los supervisores escolares en el ejercicio cotidiano de sus actividades.

Estos resultados son consistentes con una de las condiciones planteadas en el problema de investigación, que establece la percepción de una oferta formativa institucional insuficiente y poco sostenida. En este contexto cobran sentido los procesos de aprendizaje entre pares y la disposición hacia formas colaborativas de trabajo que se analizan en los siguientes subapartados.

5.1.4 Experiencias de aprendizaje en espacios colectivos no formales ⁸

La tabla 20 identifica cómo valoran las oportunidades de intercambio de experiencias, el diálogo profesional, la colaboración con otros supervisores escolares y el aprendizaje que se origina de estos vínculos cotidianos, así como aquellos procesos que pueden contribuir a la mejora de su práctica y al fortalecimiento de su desarrollo profesional.

Tabla 20

Percepción de los supervisores escolares sobre el aprendizaje informal y colaborativo

Ítem	Moda	Mediana	% Nunca	% A veces	% Generalmente	% Siempre
27. En mi entorno de trabajo, tengo oportunidades de intercambiar experiencias y buenas prácticas con otros supervisores.	2	3	0.7%	43.1%	33.6%	22.6%
28. Participar en espacios de diálogo y reflexión con colegas me ha ayudado a mejorar mis prácticas de supervisión.	3	3	0.0%	26.3%	39.4%	34.3%
29. He colaborado con otros supervisores para resolver problemas comunes en nuestras funciones.	2	2	3.6%	49.6%	32.8%	13.9%

⁸ La denominación de “espacios colectivos no formales” se alinea con la clasificación de la UNESCO (2015): aprendizaje formal (instituciones con currículo y certificación), no formal (organizado fuera del sistema educativo formal, con propósito formativo) e informal (vida cotidiana, sin organización deliberada). Las reuniones del CAR08E corresponden a un ámbito de aprendizaje no formal, en tanto están organizadas Institucionalmente con propósito formativo, pero no producen certificación curricular. Referencia: UNESCO (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

Ítem	Moda	Mediana	% Nunca	% A veces	% Generalmente	% Siempre
30. Aprendo de las experiencias y conocimientos que mis colegas comparten en los espacios de trabajo cotidiano.	3	3	0.7%	21.9%	40.1%	37.2%
31. El aprendizaje que surge del intercambio con otros supervisores ha fortalecido mi desarrollo profesional.	3	3	0.0%	20.4%	40.1%	39.4%
32. La colaboración regular con mis colegas ha impactado positivamente en mi labor como supervisor escolar.	3	3	2.9%	25.5%	44.5%	27.0%
<i>Nota.</i> La moda y la mediana se expresan conforme a la codificación ordinal: 1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = Generalmente; 4 = Siempre. Los porcentajes corresponden a respuestas válidas (n = 137); las sumas pueden variar en una décima debido al redondeo.						

A partir de las respuestas del apartado sobre aprendizaje informal y colaborativo, se identifica que las experiencias de colaboración y aprendizaje entre supervisores escolares se encuentran vigentes en su trabajo cotidiano, aunque no de manera constante ni homogénea.

De manera más específica, una parte relevante de los supervisores escolares señala que aprende de las experiencias y conocimiento que comparten sus compañeras y compañeros supervisores escolares, que el intercambio con otros supervisores ha contribuido y contribuye a su desarrollo profesional. Además, varios participantes indican que los espacios de diálogo y reflexión con colegas les han sido de utilidad para la mejora de su práctica de supervisión.

Las respuestas presentan una mayor diversidad cuando las preguntas se relacionan con la colaboración directa para la resolución de problemas comunes o por la existencia de oportunidades frecuentes para el intercambio de buenas prácticas, lo que apunta a que este tipo de experiencias no se presenta con la misma regularidad en todos los contextos en los que se desarrollan los supervisores escolares. El aprendizaje entre pares se manifiesta con mayor claridad en el intercambio y la reflexión que en la resolución sistemática de problemas comunes.

5.1.5 Conocimiento, disposición y condiciones para el trabajo en comunidades de práctica

El siguiente conjunto de datos en la tabla 21 concentra la percepción que existe en los participantes respecto de algunos elementos que se vinculan con el conocimiento previo, la disposición personal

y las condiciones institucionales para la participación en procesos de trabajo organizados a partir de la conformación de una comunidad de práctica.

Para el caso del estudio, el interés se encuentra centrado en el reconocimiento sobre como valoran su familiaridad con este tipo de organización para el aprendizaje profesional, la disposición para compartir conocimientos con otros colegas supervisores, la existencia de prácticas frecuentes de intercambio y apoyo mutuo, así como las condiciones materiales y temporales que podrían favorecer o limitar su participación en una comunidad de práctica en el contexto de la supervisión escolar. Enseguida se concentran los 10 ítems específicos:

Tabla 21

Percepción de los supervisores escolares sobre el conocimiento, disposición y condiciones para el trabajo en comunidades de práctica

Ítem	Moda	Mediana	% Nunca	% A veces	% Generalmente	% Siempre
33. Poseo información sobre la gestión de actividades de aprendizaje a través de una Comunidad de Práctica (CoP).	2	2	19.7%	39.4%	35.8%	5.1%
34. Percibo el desarrollo de Comunidades de Práctica (CoP) como una oportunidad favorable para el intercambio de conocimientos y experiencias en el ámbito de la supervisión escolar.	3	3	8.0%	14.6%	46.0%	31.4%
35. Contribuyo de forma regular a la introducción de mejoras en el ejercicio de mi función dentro de la supervisión escolar.	3	3	1.5%	16.8%	54.0%	27.7%
36. Estoy dispuesto a participar en procesos enfocados en compartir conocimientos con otros supervisores escolares sobre el desempeño de nuestras funciones.	4	4	0.0%	2.2%	30.7%	67.2%
37. Compartir conocimientos con mis compañeras y compañeros de trabajo es una práctica habitual que realizo.	3	3	0.7%	28.5%	37.2%	33.6%
38. Mantengo el hábito de ofrecer y recibir apoyo mutuo con mis compañeras y compañeros de trabajo sobre temas relacionados al ejercicio de la función de la supervisión escolar.	3	3	0.7%	23.4%	39.4%	36.5%

Ítem	Moda	Mediana	% Nunca	% A veces	% Generalmente	% Siempre
39. Confío en mis compañeras y compañeros, lo cual facilita el intercambio mutuo de conocimientos y experiencias.	3	3	0.7%	22.6%	48.2%	28.5%
40. El espacio donde desempeño la función de supervisión escolar cuenta con áreas adecuadas para el trabajo en grupo, tales como despachos compartidos, salas de reunión y espacios de descanso.	1	2	32.8%	21.2%	24.1%	21.9%
41. El lugar en el que realizo mis funciones de supervisión escolar dispone de recursos tecnológicos y materiales, como equipos informáticos, conexión a internet y salas de reunión, que facilitan mi participación en Comunidades de Práctica.	2	2	21.9%	35.0%	24.1%	19.0%
42. Puedo contar con un tiempo asignado dentro del horario laboral para participar en una Comunidad de Práctica (CoP) y favorecer el intercambio de experiencias y conocimientos en torno a la supervisión escolar.	2	3	2.9%	40.9%	35.8%	20.4%
<i>Nota.</i> La moda y la mediana se expresan conforme a la codificación ordinal: 1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = Generalmente; 4 = Siempre. Los porcentajes corresponden a respuestas válidas (n = 137); las sumas pueden variar en una décima debido al redondeo.						

Con base en los resultados de este subapartado, es posible situar de forma general un punto de partida de los supervisores escolares con relación a los elementos que se vinculan a las comunidades de práctica, en especial el conocimiento previo que tiene sobre este tipo de organización para el aprendizaje profesional, la disposición para que se pueda desarrollar el intercambio entre pares y las condiciones institucionales para su posible desarrollo.

En términos generales, los datos de la tabla exponen un comportamiento diferenciado, mientras el conocimiento específico sobre las CoPs se ubica en niveles moderados, la disposición para participar en procesos de intercambio y colaboración aparece con valoraciones más favorables.

De forma precisa, el reactivo 33 advierte que la información que se declara sobre la gestión de actividades de aprendizaje a través de una comunidad de práctica, se concentra aún en niveles incipientes, mientras que el reactivo 36 registra una disposición que claramente favorece la participación en procesos que se orientan a compartir conocimientos con otros supervisores escolares. A ello se debe agregar que los reactivos 35, 37, 38 y 39 se concentran principalmente en

la categoría de “Generalmente”, lo que apunta a que la introducción de mejoras, el compartir conocimientos, el apoyo mutuo y la confianza entre colegas son prácticas que se vinculan de manera regular a la experiencia profesional que declaran los participantes en la muestra. Respecto al reactivo 34 (Percepción del desarrollo de comunidades de práctica como oportunidad favorable para el intercambio de conocimientos y experiencias en el ámbito de la supervisión escolar), los resultados evidencian una valoración predominantemente favorable con una moda de 3 y mediana de 3, concentrando aproximadamente el 46% de las respuestas en la categoría Generalmente y 31.4% en Siempre. Este resultado es particularmente relevante para el objeto de la investigación, pues muestra que, más allá del conocimiento previo declarado sobre las CoPs en el reactivo 33, los participantes reconocen su potencial como espacio favorable para el desarrollo profesional entre pares.

En otro sentido, los reactivos que se vinculan con las condiciones materiales y organizativas presentan la distribución menos favorable de todo el bloque. El reactivo 40, referente a la disponibilidad de espacios adecuados para el trabajo en grupo, concentra su respuesta más frecuente en la categoría de “Nunca” (32.8%), con el resto de las respuestas distribuidas entre las categorías restantes, lo que sugiere que estas condiciones no están garantizadas de forma consistente en los contextos laborales de los participantes.

En el reactivo 41 relacionado con los recursos tecnológicos y materiales disponibles muestra una distribución algo más favorable, con una mayor concentración en la categoría de “A veces” (35%), aunque casi una cuarta parte de los participantes (21.9%) señala no contar nunca con estos recursos. En conjunto ambos reactivos muestran que, entre los participantes las condiciones materiales para sostener el trabajo colegiado son el aspecto valorado de forma menos favorable entre los factores analizados.

El reactivo 42, relacionado con el tiempo asignado dentro de la jornada laboral para participar en una comunidad de práctica y el favorecimiento de intercambio de experiencias y conocimientos de la supervisión escolar registra disponibilidad no homogénea entre los participantes.

Estos resultados sugieren entre los participantes, una base de elementos favorables para el trabajo en CoP, en términos de disposición, intercambio, confianza entre pares y reconocimiento del potencial formativo de esta modalidad de organización profesional para el aprendizaje. Sin embargo, el conocimiento específico del enfoque y las condiciones institucionales (espacios,

recursos tecnológicos y tiempo asignado) para sostenerlo de forma sistemática aún aparecen como aspectos no consolidados de forma plena.

Los resultados de la encuesta muestran una caracterización diagnóstica de las condiciones institucionales, las prácticas de acompañamiento y las dinámicas de trabajo colegiado en las que se inscribe el CAR08E. Si bien estos hallazgos no forman parte del proceso de codificación cualitativa desarrollado en los apartados siguientes, sí son un referente contextual importante para la interpretación del proceso estudiado. Su articulación con los hallazgos del componente cualitativo se desarrolla en los apartados correspondientes y se recupera de forma conjunta en el apartado de la Síntesis general e interpretación integrada.

5.2 Resultados Cualitativos

Los resultados cualitativos que enseguida se presentan están organizados a partir de una interpretación construida desde el análisis de las relatorías del CAR08E y los cuestionarios abiertos aplicados a los supervisores escolares de telesecundaria. Su distribución en el presente apartado se encuentra en función del vínculo que existe entre segmentos de texto codificados, nodos de sentido, categorías de análisis y bloques narrativos, en el propósito de dotar de coherencia visible al proceso de análisis y la redacción de los principales hallazgos.

Se apoyó la organización y codificación del material analizado con MAXQDA 2020; la interpretación analítica es responsabilidad del investigador. La constitución de los registros documentales en los apartados y subapartados de este capítulo se derivó del desarrollo de un contraste entre los objetivos de investigación, las regularidades significativas del corpus y los distintos referentes conceptuales que orientaron el estudio, y no de una extracción automática del software. Para visibilizar la trazabilidad que existe entre el análisis que se desarrolla en este apartado y la organización del capítulo, a continuación, se presenta la Tabla 22.

Tabla 22

Correspondencia entre categorías analíticas, subcódigos y apartados del capítulo de resultados

Categoría analítica	Subcódigos asociados	Objetivo específico asociado	Apartado del capítulo de resultados
Condiciones institucionales, profesionales y contextuales del ejercicio supervisor	Condiciones profesionales, Condiciones contextuales, Condiciones institucionales, Necesidades formativas como condición del ejercicio supervisor	OE1. Describir las condiciones institucionales, profesionales y contextuales del ejercicio de la supervisión escolar de telesecundaria.	5.1 (como contextualización diagnóstica) y 5.3.2 Condiciones institucionales, profesionales y contextuales
Necesidades formativas como condición y como detonante del trabajo colectivo	Necesidades formativas, Necesidades formativas vinculadas al desarrollo profesional, Necesidades formativas como detonante de acción colectiva, Necesidades formativas como condición del ejercicio supervisor	OE1 y OE2. Caracterizar las condiciones que inciden en el ejercicio de la supervisión e identificar las formas de trabajo colectivo mediante las cuales los supervisores atienden sus necesidades de formación profesional y se vinculan con acciones iniciales orientadas a la conformación de una comunidad de práctica.	5.1.3, Formación y actualización de la supervisión escolar desde la Autoridad educativa, 5.1.4 Experiencias de aprendizaje en espacios colectivos informales, 5.1.5 Conocimiento, disposición y trabajo colectivo con CoP, 5.2.2.1 Acciones Iniciales y espacios de trabajo colectivo y 5.5 Síntesis general e interpretación integrada
Acciones iniciales orientadas a la conformación de una comunidad de práctica	Acciones iniciales, Espacios de trabajo colectivo, Reuniones formales de supervisión, Espacios promovidos institucionalmente	OE2. Reconocer los procesos de trabajo colectivo mediante los cuales los supervisores gestionan su formación profesional y su articulación con las acciones iniciales dirigidas a conformar una comunidad de práctica.	5.2.2.1 Acciones iniciales y espacios de trabajo colectivo
Procesos colectivos de trabajo y colaboración emergente	Resolución colectiva de problemas, Apoyo entre pares; Intercambio de experiencias, Prácticas colaborativas emergentes	OE2. Identificar las prácticas de colaboración mediante las cuales los supervisores escolares atienden colectivamente necesidades relacionadas con su formación y con el ejercicio de su función.	5.2.2.2 Prácticas colaborativas emergentes
Significados atribuidos al trabajo colectivo y a la comunidad de práctica	Significados atribuidos a la Comunidad de Práctica, CoP y desarrollo profesional, CoP y ejercicio de la gestión escolar, CoP como espacio de apoyo y reconocimiento profesional, Proyección futura de la Comunidad de Práctica	OE3. Comprender el sentido formativo y el valor que los supervisores atribuyen a los procesos colectivos de trabajo en relación con el ejercicio de la gestión escolar.	5.2.2.3 Significados atribuidos al trabajo colectivo, 5.4.1 Correspondencia y contraste entre relatorías y cuestionarios abierto y 5.5 Síntesis general en los resultados

Categoría analítica	Subcódigos asociados	Objetivo específico asociado	Apartado del capítulo de resultados
Tensiones y resistencias del proceso colectivo	Tensiones y resistencias iniciales	OE2 y OE5. Examinar los procesos colectivos desarrollados por los supervisores y valorar los rasgos asociados a una comunidad de práctica, así como las tensiones y condiciones que inciden en su posible consolidación.	5.3.1 Tensiones y resistencias en el proceso colectivo
Liderazgos y roles emergentes en el trabajo colectivo	Liderazgos y roles emergentes	OE2, OE4 y OE5. Examinar los procesos colectivos de trabajo, reconocer indicios discursivos de resignificación de la identidad profesional y valorar los rasgos de una comunidad de práctica presentes en las formas de participación, liderazgo y colaboración documentadas.	5.2.2.2 Prácticas colaborativas emergentes, 5.4.2 Continuidades y transformaciones en la práctica colaborativa y 5.5 Síntesis general e interpretación integrada
Funciones de supervisión resignificadas en el proceso	Funciones de supervisión, Acompañamiento técnico-pedagógico, Enlace, Control y monitoreo	OE4. Reconocer, en el trabajo colectivo documentado, indicios discursivos que muestran cambios en la manera en que los supervisores comprenden y expresan su identidad profesional.	5.3 Tensiones y condiciones del proceso, 5.4.1 Correspondencias y contrastes entre relatorías 2024–2025 y cuestionarios abiertos y 5.5 Síntesis general e interpretación integrada
Rasgos asociados a una comunidad de práctica en desarrollo	Prácticas colaborativas emergentes, Liderazgos y roles emergentes, Proyección futura de la Comunidad de Práctica	OE5. Valorar los rasgos asociados a una comunidad de práctica presentes en los procesos de trabajo documentados, así como las condiciones en que podrían consolidarse en el contexto de la supervisión escolar de telesecundaria.	5.4.2 Continuidades y transformaciones en la práctica colaborativa y 5.5 Síntesis e interpretación integrada

Nota. ^aPara el contraste temporal de las reuniones correspondientes al *ciclo escolar* 2025–2026 se emplearon marcadores auxiliares de lectura en el proyecto de análisis (prácticas observables, tensiones del proceso y lenguaje institucional), los cuales no se incorporan en esta tabla por no constituir categorías analíticas sustantivas del estudio. ^b Las formulaciones incluidas en la columna “Objetivo específico asociado” constituyen una síntesis analítica que conserva el sentido de los objetivos de investigación; su redacción íntegra se presenta en el apartado de objetivos específicos.

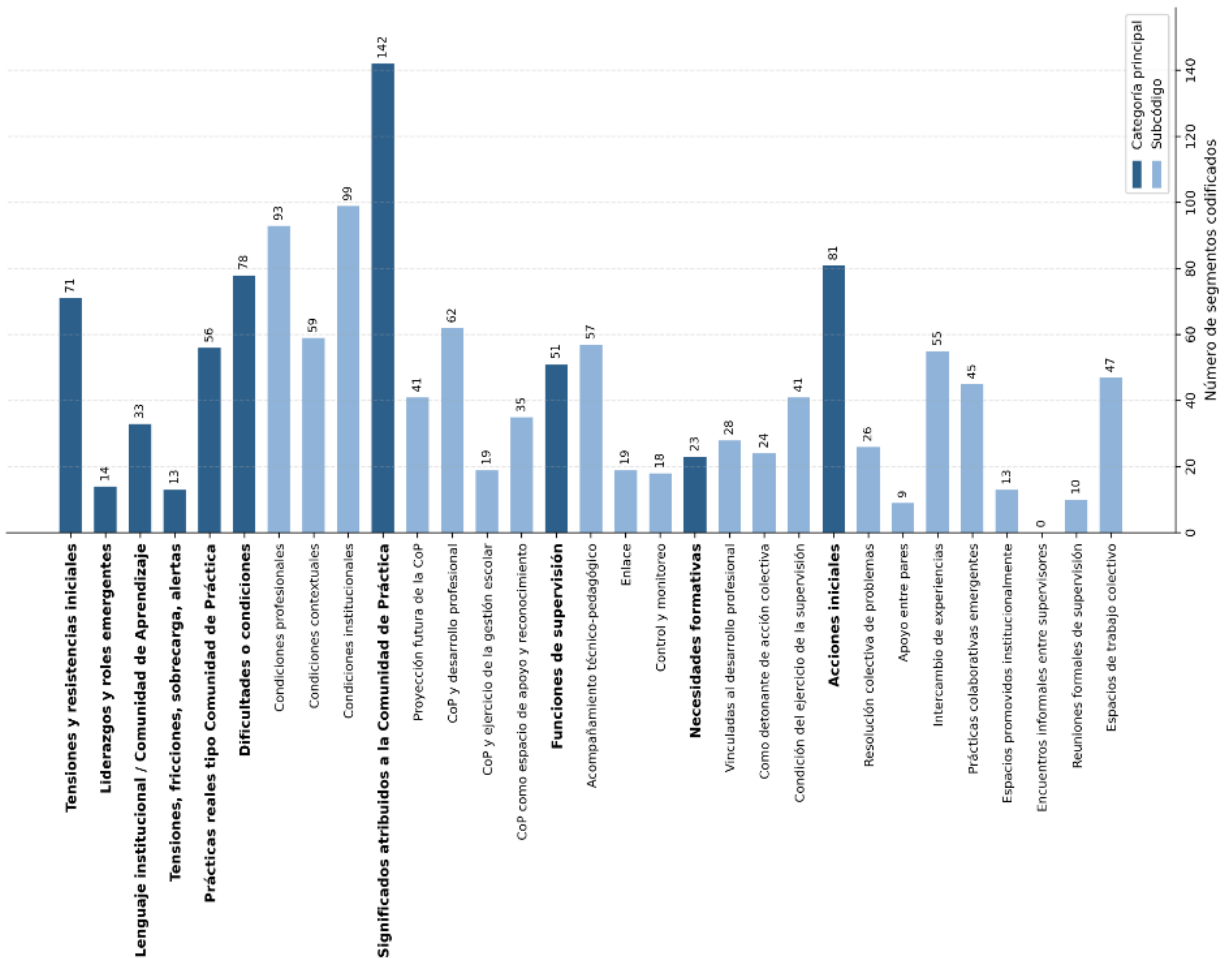
La tabla contiene el conjunto de categorías analíticas que están como ejes de interpretación que articulan subcódigos, objetivos específicos y subapartados del capítulo. Esta es la lógica interna con la que se organizan los resultados, en ella se explicita la relación entre el proceso de codificación, la interpretación y la redacción definitiva de los hallazgos.

El sistema de categorías y subcategorías presentado se desarrolló durante el proceso de análisis y fue documentado a través de memos de código y compilado en el libro de códigos que se generó

desde el software MAXQDA 2020, el cual se incorpora en los anexos de la investigación como parte de la trazabilidad metodológica.

Figura 9

Distribución de segmentos codificados por categorías y subcódigos del corpus cualitativo



Nota. Elaboración a partir del sistema de códigos desarrollado en MAXQDA 2020. Los valores representan asignaciones de codificación efectuadas en las diez relatorías y los seis cuestionarios abiertos. Las frecuencias muestran la presencia documental de los códigos dentro del corpus; no representan número de participantes, respuestas independientes, importancia jerárquica ni prevalencia estadística. Un mismo segmento pudo recibir más de un código.

La figura previa permite observar una mayor presencia de segmentos vinculados con los significados atribuidos a la CoP, las condiciones institucionales, profesionales y contextuales, y las acciones iniciales desarrolladas por el colectivo. Este conjunto de valores se utiliza como una referencia descriptiva para reconocer la composición del corpus, pero la interpretación de los

distintos hallazgos se sustenta en el contenido, el contexto y la relación entre los segmentos, no exclusivamente en su frecuencia.

5.2.1 Corpus documental y criterios de organización para el análisis.

El corpus documental del presente estudio se integró por una compilación de diez relatorías (corresponden a 11 sesiones convocadas y 10 realizadas) y seis cuestionarios abiertos, los cuales fueron producidos en el periodo comprendido entre los ciclos escolares 2024-2025 y los meses de agosto, septiembre, octubre y noviembre del *ciclo escolar* 2025-2026. Este conjunto de fuentes documentales aportó dos elementos para complementar el fenómeno estudiado, por un lado, se incorporan al conjunto de documentos registros situados de las interacciones profesionales que surgieron en los espacios colectivos de trabajo y a la par documentos individuales de carácter reflexivo sobre el ejercicio de la supervisión escolar, las necesidades formativas y las experiencias de colaboración.

5.2.1.1 Caracterización de las relatorías del CAR08E

Las relatorías se componen por narraciones colectivas registradas durante los intercambios que se desarrollaron en las sesiones del Consejo Académico Regional Estatal, instancia convocada de manera mensual con el objetivo institucional de preparar las fases directiva y escolar de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) de educación básica en la Dirección Regional 08 Estatal.

En estos espacios de colaboración se tuvo la participación de 14 supervisores escolares (3 de preescolar, 3 de primaria, 1 de secundaria general y 7 de telesecundaria), además de 9 asesores técnicos pedagógicos (1 de primaria, 1 de secundaria general y 7 de telesecundaria), 9 directores escolares con asistencia alternada durante las reuniones y diversas figuras de autoridad y representación de la Dirección Regional 08 Estatal. Estos textos se elaboraron en contextos reales de trabajo, sin fines evaluativos ni de experimentación, lo que preservó la autenticidad del discurso y el carácter situado de las prácticas de supervisión escolar observadas.

Siguiendo la lógica de investigación-acción descrita por Latorre (2003) y para precisar la función analítica de las diez sesiones que integran el conjunto de relatorías, se considera el periodo comprendido entre septiembre de 2024 y noviembre de 2025 como un solo proceso metodológico, en el que los momentos de planificación, acción, observación y reflexión se desarrollaron de manera progresiva e interrelacionada. Esta organización reconoce que las fases no operaron como

bloques completamente aislados, debido a que la observación acompañó el desarrollo de la acción y la reflexión fue adquiriendo mayor presencia conforme avanzó el proceso.

De esta manera, el primer ciclo se abrió con un momento importante para la fase de planificación en la Primera Sesión Ordinaria del 24 de septiembre de 2024 (REL_01), donde se recuperaron elementos diagnósticos iniciales y se sentaron las bases del Programa de Mejora Continua en el Consejo Técnico Escolar. Las sesiones de octubre y noviembre de 2024, y enero de 2025 (REL_02, REL_03 y REL_04), se constituyeron en un periodo de acción acompañada de observación concomitante, en la que se desplegaron las primeras dinámicas de acompañamiento pedagógico, articulación curricular, análisis de experiencias y diálogo profesional que dan cuerpo a las acciones iniciales documentadas en el apartado 5.2.2.1 que registran estas interacciones, respuestas, tensiones y ajustes emergentes de la intervención. La sesión prevista para el 24 de febrero de 2025 (REL_05) no se llevó a cabo por la suspensión de actividades educativas en el estado, lo que interrumpió momentáneamente la continuidad de las actividades previstas sin comprometer su desarrollo posterior. A esta discontinuidad se suma una condición de volatilidad institucional más amplia, ya que la relatoría del 24 de marzo de 2025 registra que, aunque la sesión se desarrolló con normalidad, el paro de labores y la toma de edificios de la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas afectaron de manera paralela la formación estatal, lo que confirma que el primer ciclo transcurrió en un entorno institucional sujeto a contingencias que el colectivo no controlaba. Durante las sesiones de marzo, mayo y junio de 2025 (REL_06, REL_07 y REL_08) dieron continuidad al primer ciclo, mediante acciones acompañadas de observación y una presencia progresiva mayor de la reflexión de la práctica. En esta etapa el CAR08E revisó incidentes críticos, tensiones y dispositivos de trabajo, en tanto que el investigador utilizó estas evidencias de los acontecimientos para modificar las mediaciones posteriores.

Los registros correspondientes a septiembre, octubre y noviembre de 2025 (REL_09, REL_10 y REL_11) se incorporan como parte de la continuidad del mismo primer ciclo de investigación-acción. Durante este periodo se mantuvieron las acciones de trabajo colectivo y se introdujeron ajustes derivados de las condiciones y necesidades reconocidas durante el proceso. REL_09 y REL_10 permiten documentar la continuidad y adecuación de las acciones desarrolladas dentro del CAR08E, mientras que REL_11 adquiere una función predominantemente reflexiva al recuperar elementos de autoevaluación, avances y tensiones del trabajo colectivo. Para efectos de esta investigación, esta última sesión constituye el referente temporal para el cierre del corpus

correspondiente al primer ciclo y aporta elementos que posteriormente son retomados en las conclusiones para formular el plan de un segundo ciclo.

Figura 10

Organización de las relatorías al interior del primer ciclo de investigación-acción



Nota. Elaboración propia con base en la síntesis analítica de las sesiones presentada en la Tabla 15 y en las fases del ciclo de investigación-acción propuestas por Latorre (2003). La organización temporal del corpus se realizó mediante MAXQDA 2020.

La figura representa la organización temporal y analítica de las relatorías producidas entre septiembre de 2024 y noviembre de 2025 dentro de un único primer ciclo de investigación-acción. Su elaboración se apoyó en la tabla de sistematización del corpus generada mediante MAXQDA 2020, a partir de la cual se organizaron y contrastaron temporalmente las relatorías correspondientes al proceso. La ubicación de las sesiones responde a la función predominante que desempeñaron en los momentos de planificación, acción, observación y reflexión, sin asumir estas fases como rígidas o aisladas. En congruencia con Latorre (2003), la observación acompañó el desarrollo de la acción y la reflexión adquirió una presencia progresiva conforme avanzó el proceso. La REL_05 corresponde a una sesión programada que no se realizó debido a una contingencia externa. REL_11 constituye el referente temporal para el cierre del corpus empírico del primer ciclo, cuya reflexión integradora sustenta posteriormente la formulación del plan de un segundo ciclo de investigación-acción, no ejecutado en esta investigación.

Esta secuencia ordena los datos empíricos que los apartados siguientes interpretan con mayor detenimiento, como son las acciones iniciales y las prácticas colaborativas emergentes en 5.2.2, las tensiones y condiciones estructurales en 5.3, y el contraste temporal entre los registros correspondientes a los ciclos escolares 2024-2025 y 2025-2026 en 5.4.

Con el propósito de sintetizar la relación entre el desarrollo del primer ciclo de investigación-acción y las fuentes de información utilizadas en el estudio, la figura 10 representa la articulación de los momentos de planificación, acción, observación y reflexión con el corpus empírico empleado para documentar y comprender el proceso. Las relatorías constituyeron la fuente longitudinal principal para el seguimiento de las sesiones del CAR08E; los cuestionarios abiertos permitieron un mayor análisis en las valoraciones y reflexiones individuales de los supervisores, mientras que la encuesta con escala Likert aportó información diagnóstica, descriptiva y contextual durante el desarrollo del proceso. Esta representación no supone que cada fuente corresponda exclusivamente a una fase de la investigación-acción, sino que muestra su contribución diferenciada a la comprensión del primer ciclo.

Las relatorías son testimonios de interacción profesional en los que fueron registrados procesos de diálogo, análisis de problemáticas, intercambio de experiencias, construcción de acuerdos y reflexiones conjuntas sobre el ejercicio de la supervisión escolar, incluyendo las primeras acciones de articulación entre supervisores y otras figuras educativas en torno a la conformación de una comunidad de práctica. Aunque no son transcripciones literales, hacen visibles dinámicas de trabajo, temas abordados, repertorios compartidos y formas de participación en un escenario institucional auténtico. Su limitación (no haber sido sometidas a valoración formal por el colectivo) se retoma en el apartado de conclusiones.

Para fortalecer la comprensión del proceso de análisis, en la Tabla 23 se presenta la relación de las relatorías consideradas en el estudio. Las claves de cada relatoría conservan el prefijo CTR08, correspondiente al código institucional utilizado para la organización de los archivos del colectivo, en el cuerpo del texto, este órgano se denomina CAR08E, conforme a su nombre oficial: Consejo Académico Regional 08 Estatal.

Tabla 23

Relatorías del CAR08E consideradas para el análisis del estudio

Momento analítico	Periodo	Claves de relatorías	Espacio de Producción	Función Analítica
Corpus principal de análisis	<i>Ciclo escolar 2024-2025</i>	REL_01 a REL_08 seleccionadas	Reuniones del Consejo Académico Regional 08 Estatal	Caracterizar las condiciones del ejercicio supervisor e interpretar las acciones iniciales, los procesos colectivos, los significados atribuidos al trabajo compartido, así como las tensiones y roles emergentes vinculados con

Momento analítico	Periodo	Claves de relatorías	Espacio de Producción	Función Analítica
Corpus de contraste temporal	Ciclo escolar 2025-2026	3 relatorías del periodo (Septiembre, Octubre y Noviembre de 2025)	Reuniones del Consejo Académico Regional 08 Estatal	la conformación incipiente de una comunidad de práctica.
				Examinar, en el contraste temporal del <i>ciclo escolar</i> 2025–2026, la relación entre el lenguaje institucional sobre Comunidades de aprendizaje, las tensiones y alertas del proceso, y las prácticas colectivas efectivamente desarrolladas, con el fin de identificar continuidades, transformaciones y reconfiguraciones del trabajo colectivo entre supervisores escolares.
				Nota. De la serie REL_01 a REL_08 se analizaron siete relatorías (REL_01 a REL_04 y REL_06 a REL_08). REL_05 no se incluye porque la sesión correspondiente no se llevó a cabo a nivel estatal, debido a la suspensión de actividades educativas en Zacatecas durante ese periodo, según se documenta en la tabla de caracterización de las sesiones del CAR08E. La caracterización del corpus se construyó a partir de la información del proyecto y del sistema de documentos del software MAXQDA 2020 .

Para fortalecer la verificabilidad del análisis, la relación de las relatorías anonimizadas y una selección de versiones de consulta académica se encuentran disponibles en el repositorio digital del estudio: <https://goo.su/8b3yO>. Asimismo, a continuación, se presenta una caracterización sintética de las siete reuniones del *ciclo escolar* 2024-2025 que integran el núcleo principal del análisis de este apartado.

Tabla 24

Caracterización de las siete reuniones del CAR08E durante el ciclo escolar 2024-2025

Clave de relatoría	Fecha	Tema o eje principal	Dinámica predominante	Producto o acuerdo relevante	Aporte analítico al estudio
REL_01_CTR08_ReunionRegional_2024-09-24	24/09/2024	Plan de Estudios 2022, Trabajo por proyectos y programa analítico.	Trabajo en tres equipos temáticos, preguntas generadoras, plenaria y planeación por zona.	Conclusiones por equipo, ejercicios de planeación por zona y revisión de objetivos, metas y acciones para el Programa de Mejora Continua.	Aporta evidencia de las acciones iniciales de organización colegiada, el trabajo por equipos y la construcción conjunta de respuestas frente a tareas comunes.

Clave de relatoría	Fecha	Tema o eje principal	Dinámica predominante	Producto o acuerdo relevante	Aporte analítico al estudio
REL_02_CTR08_ReunionRegional_2024-10-22	22/10/2024	Autonomía profesional, comunidades de aprendizaje e inteligencia artificial aplicada al trabajo escolar.	Reflexión colectiva guiada por preguntas, intercambio horizontal de experiencias, trabajo por zonas y preparación de la sesión de CTE.	Identificación de necesidades formativas, reflexión sobre emociones y función supervisora, y organización de la segunda sesión ordinaria de CTE.	Identifica la continuidad del trabajo colaborativo, la valoración del CTE como espacio de autonomía profesional y el reconocimiento de la insuficiencia formativa institucional.
REL_03_CTR08_ReunionRegional_2024-11-26	26/11/2024	Ejes articuladores, acompañamiento y asesoría pedagógica.	Análisis de videos sobre los temas principales, trabajo en equipos, formulación de problemas y elaboración de infografías.	Identificación de problemáticas docentes en el uso de ejes articuladores y propuesta de acciones de asesoría y acompañamiento.	Muestra intercambio horizontal de experiencias y reflexión situada sobre la práctica, así como dificultades profesionales concretas que afectan el acompañamiento pedagógico.
REL_04_CTR08_ReunionRegional_2025-01-28	28/01/2025	Diálogo y acompañamiento pedagógico; contextualización curricular.	Análisis de material audiovisual, trabajo en equipos con preguntas orientadoras y socialización de respuestas.	Sistematización de necesidades y beneficios del acompañamiento, así como estrategias para enriquecerlo en cada zona.	Aporta evidencia sobre la problematización del acompañamiento pedagógico y el reconocimiento de condiciones contextuales y profesionales que inciden en su desarrollo.
REL_06_CTR08_ReunionRegional_24-03-25	24/03/2025	Reflexión sobre la práctica, mejora continua y metodologías de trabajo por proyectos.	Análisis de video, preguntas generadoras, intercambio colectivo y organización por momentos de trabajo.	Acuerdo sobre la necesidad de reflexionar de manera sistemática sobre la práctica y compartir estrategias, materiales y experiencias.	Reconoce la consolidación parcial del espacio como escenario de diálogo, reflexión y fortalecimiento del trabajo colectivo, así como tensiones vinculadas al juicio y al cambio.
REL_07_CTR08_ReunionRegional_2025-05-26	26/05/2025	Reflexión colectiva sobre la práctica y organización de la Consulta Escuela por Escuela.	Preguntas orientadoras, contraste con texto teórico, discusión colectiva y selección de dispositivos de práctica reflexiva.	Acuerdo para que cada directivo seleccione e investigue un dispositivo de reflexión para su aplicación posterior.	Aporta evidencia del fortalecimiento del trabajo colegiado y de la incorporación de dispositivos concretos para promover reflexión y aprendizaje entre pares.
REL_08_CTR08_ReunionRegional_2025-06-24	24/06/2025	Acompañamiento, asesoría y reflexión sobre la práctica desde gestión, observación y retroalimentación.	Diálogo colectivo, análisis de incidentes críticos, intercambio de experiencias y revisión de estrategias de seguimiento.	Recuperación de diagnósticos, discusión sobre herramientas de acompañamiento y análisis de un incidente crítico.	Muestra continuidades y límites del proceso colectivo, especialmente en relación con la resistencia docente, la carga de tareas y la necesidad de un acompañamiento más sistemático y horizontal.

<i>Clave de relatoría</i>	<i>Fecha</i>	<i>Tema o eje principal</i>	<i>Dinámica predominante</i>	<i>Producto o acuerdo relevante</i>	<i>Aporte analítico al estudio</i>
<i>Nota.</i> Las citas textuales de las relatorías del CAR08E se identifican mediante su fecha de realización (día/mes/año), que corresponde de manera única a cada una de las siete sesiones documentadas en esta tabla. En el resto del capítulo, las citas se presentan únicamente con la fecha completa, en formato de cuatro dígitos para el año.					

5.2.1.2 Caracterización de los cuestionarios abiertos

Los cuestionarios abiertos fueron aplicados a seis supervisores escolares de telesecundaria adscritos al mismo número de zonas educativas de la Dirección Regional 08 Estatal, entre el 22 de septiembre y el 2 de octubre de 2025. Este instrumento, orientado de manera principal a los objetivos específicos 1 y 3, profundizó en los significados, valoraciones y reflexiones individuales respecto de la función supervisora, las necesidades formativas y las formas de colaboración que desarrollan en el marco de sus actividades cotidianas, y aportó de forma complementaria a los objetivos específicos 2, 4 y 5. De forma distinta a las relatorías, que contienen el registro de interacciones colectivas situadas, los cuestionarios abiertos dieron acceso a elaboraciones personales sobre el proceso analizado, por lo que su valor radica en complementar y contextualizar la lectura desarrollada a partir del corpus colectivo.

Tabla 25
Cuestionarios abiertos como fuente complementaria de análisis

Momento analítico	Periodo	Claves de los cuestionarios	Espacio de Producción	Función Analítica
FUENTE COMPLEMENTARIA DE PROFUNDIZACIÓN ANALÍTICA	Septiembre a octubre de 2025	SUPTEL2 – SUPTEL7	Aplicación individual en el marco de la Dirección Regional 08 Estatal	Profundizar en la perspectiva individual de los supervisores escolares de telesecundaria sobre las condiciones del ejercicio supervisor, las necesidades formativas, el valor atribuido al trabajo colectivo, las tensiones del proceso y los significados contruidos en torno a su práctica profesional y los indicios discursivos asociados con su resignificación.
<i>Nota.</i> La caracterización del corpus se construyó a partir de la información del proyecto y del sistema de documentos del software MAXQDA 2020, sin recurrir a conteos de frecuencia ni a procedimientos estadísticos, en coherencia con el carácter interpretativo del componente cualitativo.				

En términos de tratamiento metodológico, los cuestionarios se consideran un dispositivo para la el fortalecimiento interpretativo. Su función consistió en constituir una dimensión más reflexiva y

subjetiva del fenómeno estudiado. Fueron útiles para conocer cómo los supervisores escolares de telesecundaria adscritos a la Dirección Regional 08 Estatal valoran el aprendizaje entre pares, la autonomía profesional, el acompañamiento pedagógico y la construcción de espacios de colaboración de forma sostenida, por lo cual su inclusión al estudio no remplaza el análisis desarrollado sobre las relatorías, pero sí fortalece la comprensión de los significados que se atribuyeron a la práctica profesional y al trabajo colectivo.

5.2.2 Configuración inicial de rasgos asociados a una comunidad de práctica (*Ciclo escolar 2024-2025*)

Este conjunto de evidencias documentales, integrado por las siete relatorías que conforman el periodo, coadyuva a la reconstrucción de dinámicas de interacción profesional, reflexión colectiva y construcción paulatina de repertorios compartidos. A partir de este conjunto de datos empíricos, es posible identificar indicios de un proceso de organización colaborativa entre supervisores escolares, sin que constituya todavía la existencia de una comunidad de práctica plenamente consolidada.

Un indicio de ello puede observarse en la relatoría de la Primera Sesión Ordinaria celebrada el día 24 de septiembre de 2024, en esta es posible detectar la participación de supervisores escolares de los tres niveles educativos junto con asesores técnico-pedagógicos, directores escolares (presentes en esta reunión) y representantes de la Dirección Regional 08 Estatal. El registro documental da cuenta que la sesión se organizó mediante una dinámica de trabajo colectivo estructurada en tres equipos temáticos orientados al análisis de los ejes articuladores y campos formativos del Plan de Estudios 2022, la metodología del trabajo por proyectos y los materiales educativos, además de los elementos del programa analítico. Asimismo, se registra la formulación de preguntas generadoras, la elaboración de materiales de apoyo, la presentación de conclusiones en plenaria y los ejercicios de planeación por zona escolar. Además de documentar la secuencia formal de actividades la relatoría rescata elementos propios de una organización colegiada, la interacción recíproca y la toma colectiva de acuerdos, que son elementos esenciales para el análisis de las acciones iniciales del proceso de estudio. Además, los registros del resto de las relatorías dejan testimonio de la continuidad de estas reuniones regionales durante el *ciclo escolar 2024-2025*. En estas reuniones se continúa con una estructura de organización constante, es decir se registran la fecha, el carácter de cada sesión, la adscripción institucional y la participación recurrente de los tres niveles educativos y figuras convocadas. Asimismo, los documentos plantean los temas abordados, las

dinámicas de trabajo y los productos generados, facilitando observar una configuración paulatina de un espacio de colaboración del que surgen las primeras expresiones asociadas a una comunidad de práctica entre supervisores escolares.

5.2.2.1 Acciones iniciales y espacios de trabajo colectivo

Las acciones iniciales vinculadas con la conformación de una CoP se desarrollaron en un ámbito de trabajo colegiado e institucional del Consejo Académico de la Dirección Regional 08 Estatal. Las relatorías documentan que las reuniones trascendieron la mera coordinación burocrática para convertirse en ámbitos de intercambio y reflexión colectiva.

Fueron reuniones cuyo propósito institucional se vinculó con la preparación de las sesiones ordinarias de Consejo Técnico Escolar en sus fases de supervisión escolar, previos a las etapas de escuela que de acuerdo con el calendario lectivo son 8 distribuidas los primeros viernes de cada mes de los determinados por la autoridad educativa federal (SEP, 2024a), sin embargo, el contenido de las relatorías deja constancia que en la práctica comenzaron a funcionar como escenarios sistemáticos de trabajo colectivo en donde los participantes compartieron inquietudes, problematizaron dificultades y desarrollaron respuestas comunes ante demandas profesionales similares. Este desplazamiento no fue un resultado espontáneo, el investigador como facilitador del proceso propuso deliberadamente dinámicas orientadas al diálogo entre pares, introdujo materiales que detonaran la reflexión colectiva y diseñó momentos de socialización que trascendieron la coordinación operativa.

El carácter colaborativo del espacio, en parte es resultado de algunas decisiones metodológicas sostenidas, el hecho de que el CAR08E se haya apropiado de estas dinámicas y las mantenga en desarrollo durante dos ciclos escolares indica evolución, aunque haya iniciado como propuesta no se sostiene solo por la voluntad del facilitador.

Esta tendencia en constituir la organización del CAR08E como sede del trabajo colectivo, aparece de forma reiterada en las relatorías. Por ejemplo, en la misma sesión del día 24 de septiembre de 2024 (citada previamente) se registra que los participantes “prepararon material (diapositivas) que presentaron en plenaria” (24/09/2024), esto hace visible desde el inicio de las reuniones la incorporación de dinámicas de socialización colectiva.

Otro segmento textual muestra esta dinámica aparece explícita en el registro del 22 de octubre de 2024 “el aprendizaje es a partir de la aportación de todos” (22/10/2024), ello indica que las

reuniones comienzan a ser asumidas por sus integrantes como un proceso de intercambio formativo entre pares donde es posible aportar elementos que enriquezcan el trabajo a los equipos o al propio órgano colegiado en general, además es necesario establecer que la conformación de las ideas aportadas no surgen de una visión exclusiva de un nivel o función educativa, atendiendo la composición del CAR08E.

La relatoría del 26 de noviembre de 2024 documenta que "mediante el trabajo en equipos, las y los participantes analizaron el caso presentado, recuperando elementos de la realidad para identificar aspectos de mejora tanto en la situación observada como en su propia práctica" (26/11/2024). En esta expresión es posible reconocer que las reuniones comenzaron a funcionar como escenarios para la problematización y la reflexión colectiva, más allá de la coordinación operativa de una agenda de orientación nacional, estatal o regional.

Desde una perspectiva de análisis, las acciones iniciales descritas dan respuesta al objetivo específico que se orienta a identificar como surgen los procesos colectivos de trabajo y aprendizaje entre supervisores escolares en ámbitos institucionales compartidos. Estas acciones no se diseñaron como un programa formativo vertical. Surgieron del uso recurrente de un dispositivo ya existente, que los propios participantes resignificaron desde las exigencias de su función.

En esta medida, las acciones iniciales de este periodo se pueden analizar como respuestas facilitadas y progresivamente apropiadas por el colectivo frente a una oferta institucional de formación percibida insuficiente en el diagnóstico previo, lo que en términos de la teoría de Wenger sugiere que la interacción recurrente entre los integrantes del CAR08E, sostenida por el dispositivo de facilitación diseñado por el investigador, y acordado con los demás integrantes del colectivo (determinación de agenda, administración del grupo de WhatsApp y temáticas por abordar) comenzó a derivar de manera incipiente a una práctica compartida en un contexto institucional resignificado por el propio colectivo.

5.2.2.2 Prácticas colaborativas emergentes

Un elemento adicional que se identifica en las relatorías correspondientes al *ciclo escolar* 2024-2025 es el conjunto de prácticas colaborativas en proceso de consolidación, en las cuales se percibe la evolución hacia dinámicas de intercambio profesional y reflexión compartida entre los participantes en el desarrollo de las reuniones.

Las relatorías del *ciclo escolar* 2024-2025 reflejan en su contenido secuencial un tránsito progresivo del trabajo colectivo del CAR08E, donde son visibles rasgos como el trabajo en equipo, análisis de diferentes casos, el intercambio de materiales, la recuperación de experiencias en diferentes zonas escolares relacionadas con el trabajo de la supervisión y la elaboración colectiva de acuerdos. Enseguida se presentan segmentos textuales que demuestran cómo en las relatorías se narran prácticas colaborativas emergentes, concretamente relacionadas con lo descrito.

Tabla 26

Segmentos sobre prácticas colaborativas emergentes en relatorías del ciclo escolar 2024-2025

Fecha	Código / subcódigo	Segmento (texto literal)	Práctica observada
24/09/2024	Acciones iniciales / Prácticas colaborativas emergentes	“presentaron en plenaria.”	Socialización de hallazgos
22/10/2024	Acciones Iniciales / Prácticas colaborativas emergentes	“aprendizaje social al compartir condiciones y características. El espacio de trabajo como comunidad de aprendizaje (práctica)”	Aprendizaje entre pares
26/11/2024	Acciones Iniciales / Resolución colectiva de problemas	“los participantes analizaron el caso presentado, recuperando elementos de la realidad para identificar aspectos de mejora”	Análisis conjunto de casos
28/01/2025	Acciones Iniciales / Prácticas colaborativas emergentes	“acuerdos y compromisos concretos”	Construcción de acuerdos colectivos
24/03/2025	Acciones Iniciales / Prácticas colaborativas emergentes	“intercambio permanente de estrategias, acciones, textos, materiales y reflexiones derivadas de la práctica profesional”	Intercambio de materiales y reflexiones profesionales
26/05/2025	Acciones Iniciales / Prácticas colaborativas emergentes	“contrastar las reflexiones del colectivo con el artículo La práctica reflexiva en los docentes en servicio”	Contraste reflexivo de saberes
26/05/2025	Acciones Iniciales / Intercambio de experiencias	“problemas de enseñanza que suelen abordarse en el CTE”	Problematización compartida de la práctica
24/06/2025	Acciones Iniciales / Prácticas colaborativas emergentes	“revisión sobre el análisis de la práctica de la función docente, directiva y de supervisión escolar”	Revisión colectiva de la práctica profesional
<i>Nota.</i> Segmentos sobre prácticas colaborativas emergentes en las relatorías del <i>ciclo escolar</i> 2024–2025, codificados en MAXQDA 2020.			

Los datos que se registran en la tabla anterior proporcionan el reconocimiento de coincidencias entre los participantes, como el hecho de que comparten un escenario y construyen formas de participación compartida a través de repertorios de trabajo comunes. En la tabla aparecen referencias al intercambio de estrategias, acciones, textos, materiales y reflexiones que se derivan de la práctica profesional, así como al análisis colectivo de casos y la recuperación de elementos propios de los contextos para la identificación de elementos por mejorar.

Esta dinámica de interacción se puede observar en el segmento donde se señala que aparecía un “aprendizaje social al compartir condiciones y características. El espacio de trabajo como comunidad de aprendizaje (práctica), donde el aprendizaje es a partir de las aportaciones de todos” (22/10/2024). A partir de este segmento, se interpreta un rasgo importante de las prácticas colaborativas emergentes, donde el espacio de reunión ya no era concebido exclusivamente para el aprendizaje institucional, operativo y “en cascada”, sino que se comenzaba a asumir como un punto de convergencia para el aprendizaje entre pares. Se destaca que la mención alude a la construcción del conocimiento colectivo a partir del conocimiento de todos los integrantes del CAR08E.

Otro rasgo se relaciona con la posibilidad para constituir las reuniones como escenarios de análisis conjunto de situaciones concretas de la práctica profesional. La relatoría del día 26 de noviembre de 2024 documenta el hecho que “los participantes analizaron el caso presentado, recuperando elementos de la realidad para identificar aspectos de mejora tanto en la situación observada como en su propia práctica” (26/11/2024). El segmento evidencia que el trabajo colegiado rebasó la revisión de orientaciones institucionales y el intercambio de información: los integrantes del colectivo contrastaron experiencias, identificaron dificultades relevantes y orientaron su reflexión hacia la mejora mediante ejercicios de problematización compartida. De esta forma, el análisis de casos empieza a funcionar como un ejercicio de mediación concreta para la transformación de la reunión institucional en un escenario de reflexión profesional situada.

Un tercer elemento que fortalece la interpretación de estas prácticas colaborativas emergentes, es el desarrollo gradual de repertorios comunes de actuación. La relatoría del día 24 de marzo de 2025 registra el “intercambio permanente de estrategias, acciones, textos, materiales y reflexiones derivadas de la práctica profesional, con el propósito de enriquecer colectivamente los procesos de acompañamiento y asesoría en educación básica” (24/03/2025), el texto se constituye en un elemento relevante para este subapartado porque, más allá de documentar una interacción en la reunión, registra el inicio de un intercambio de recursos, saberes y procedimientos que se reconocen útiles para el ejercicio de la función. A partir de ello, se puede sostener que el CAR08E, además de compartir un espacio y un problema común, comenzaba a producir e intercambiar repertorios de trabajo profesional que fortalecen la identidad entre sus integrantes.

Estos rasgos dan a conocer el desarrollo de una cultura colaborativa inicial, donde los participantes comienzan un proceso de reconocimiento como una parte de un conjunto de profesionales que aprende, comparte y se apoya de manera mutua en el ejercicio de la función de supervisión escolar.

Desde una perspectiva situada en la teoría de Wenger, este conjunto de prácticas hace visibles el reconocimiento de elementos de compromiso mutuo y el repertorio compartido de manera incipiente, características que distinguen a una comunidad de práctica en etapa inicial.

5.2.2.3 Significados atribuidos al trabajo colectivo

En el conjunto de documentos analizados las expresiones relacionadas con los significados atribuidos al trabajo colectivo no se establecen de manera uniforme. Existen valoraciones favorables que se asocian al aprendizaje entre pares, a la corresponsabilidad y la autonomía profesional; aunque también existen menciones y opiniones relacionadas con reservas y referencias a límites estructurales que revelan el carácter incipiente de este proceso. En la relatoría se distinguen voces que indican interpretaciones distintas sobre el sentido y las posibilidades que existen en la colaboración entre los integrantes del CAR08E.

Algunos registros revelan que la participación en reuniones que se vinculan con el Consejo Técnico Escolar es valorada como una experiencia que favoreció la apertura al diálogo, la reflexión en colectivo y el trabajo colegiado. En ese mismo sentido aparecen expresiones que se asocian con una mayor autonomía, con la pretensión de que el Consejo Técnico Escolar se convierta en un espacio para la autonomía profesional y con la valoración del espacio como ámbito de diálogo, reflexión y fortalecimiento del trabajo colectivo.

Este conjunto de afirmaciones da a conocer que, para una parte de los participantes, el trabajo colectivo comenzó a tener un significado formativo y profesional que trascendió la naturaleza administrativa, burocrática e institucional del desarrollo de las reuniones del CAR08E.

Esta diversidad de valoraciones fortalece el carácter genuino del proceso, y presenta un colectivo en construcción que genera actuaciones desiguales y tensionadas, precisamente las que conforman una comunidad de práctica en fase inicial. A continuación, se comparte un conjunto de segmentos textuales para hacer visible lo referido en los párrafos previos relacionados con la categoría de análisis y sus subcategorías analizadas en este subapartado.

Tabla 27

Segmentos sobre significados atribuidos al trabajo colectivo y tensiones iniciales en relatorías del ciclo escolar 2024-2025

Fecha	Código / subcódigo	Segmento (texto literal)	Práctica observada
24/09/2024	Significados atribuidos a la Comunidad de Práctica\CoP y ejercicio de la gestión escolar	“mayor autonomía”	Valoración de la autonomía en el ejercicio supervisor
22/10/2024	Significados atribuidos a la Comunidad de Práctica\CoP y desarrollo profesional	“Favorecer y propiciar espacios de formación entre las maestras y los maestros que les permita ejercer plenamente su autonomía profesional.”	Formación entre pares orientada al desarrollo profesional
22/10/2024	Significados atribuidos a la Comunidad de Práctica\CoP como espacio de apoyo y reconocimiento profesional	“Que haya la satisfacción al compartir en colectivo, ya que lleva a experiencias significativas.”	Satisfacción y reconocimiento derivados del compartir colectivo
28/01/2025	Significados atribuidos a la Comunidad de Práctica	“Es un diálogo reflexivo, proactivo y profesional entre iguales.”	Comprensión del trabajo colectivo como diálogo entre pares
24/03/2025	Significados atribuidos a la Comunidad de Práctica\CoP como espacio de apoyo y reconocimiento profesional	“espacio de diálogo, reflexión y fortalecimiento del trabajo colectivo”	Valoración del espacio colectivo como fortalecimiento profesional
24/03/2025	Significados atribuidos a la Comunidad de Práctica	“debe existir un clima de confianza”	Reconocimiento de la confianza como condición del trabajo colectivo
26/05/2025	Significados atribuidos a la Comunidad de Práctica\CoP como espacio de apoyo y reconocimiento profesional	“se construyen acuerdos comunes”	Construcción de acuerdos del colectivo
26/05/2025	Significados atribuidos a la Comunidad de Práctica\CoP y desarrollo profesional	“inciden directamente en la mejora de las prácticas escolares”	Valor atribuido al trabajo colectivo para la mejora escolar
24/09/2024	Tensiones y resistencias iniciales	“no se ha generado un cambio significativo en los CTE.”	Falta de continuidad y alcance desigual del cambio
24/06/2025	Tensiones y resistencias iniciales	“se ha dejado de lado el trabajo entre pares”	Debilitamiento de la cohesión entre pares
<i>Nota.</i> Extractos de los códigos significados atribuidos al trabajo colectivo y tensiones y resistencias iniciales (MAXQDA 2020) sobre las relatorías del periodo; la muestra no agota los segmentos asociados a cada código.			

En el segmento textual que define el trabajo colectivo como "Es un diálogo reflexivo, proactivo y profesional entre iguales" (28/01/25) es posible conocer que, para un conjunto de los integrantes del CAR08E, el proceso colaborativo se concebía como algo que excede el intercambio operativo o de información, y se convierte gradualmente un proceso más acabado, traducido en una relación profesional y horizontal entre los integrantes de un equipo de trabajo. Esta expresión es particularmente significativa porque concibe una perspectiva diferente del sentido de la reunión, la cual parte de una lógica jerárquica o de conducción institucional hacia una interacción que se fortalece con la reflexión compartida, la iniciativa profesional y el reconocimiento mutuo de sus integrantes. Desde un enfoque analítico este significado dota al espacio de trabajo colectivo de un

valor que rebasa lo organizativo, se trata de una experiencia de interlocución profesional y no solo de un dispositivo regional de trabajo educativo.

Algo similar pasa con la relatoría del día 22 de octubre de 2024 la cual contiene un segmento que plantea la necesidad de “Favorecer y propiciar espacios de formación entre las maestras y los maestros que les permita ejercer plenamente su autonomía profesional.” (22/10/2024). Esta expresión apunta a que el trabajo en colectivo comenzó a valorarse como una mediación para el desarrollo profesional y no solo como una condición instrumental de la organización de los consejos técnicos escolares. Así mismo el texto referido articula dos dimensiones de gran relevancia en el estudio que son la formación entre pares y la autonomía profesional. A partir de este enfoque, la reunión compartida comienza a significarse como un recurso legítimo para aprender con otros, fortalecer capacidades profesionales y ampliar márgenes de decisión profesional en el ejercicio de la supervisión escolar.

A esta valoración se integra el segmento que señala que estos espacios "inciden directamente en la mejora de las prácticas escolares" (26/05/25). A partir de esta expresión se conoce que el trabajo colectivo no aparece solo como una experiencia positiva o satisfactoria sino como una práctica que tiene potencial para contribuir al ejercicio de las funciones de los integrantes del colectivo. El enunciado hace patente que algunos participantes comenzaron a atribuir a la colaboración una posible contribución al ejercicio profesional, vinculado con la posibilidad de mejorar la práctica en las funciones que se desarrollan, más allá del intercambio o el acompañamiento. Desde un punto de vista analítico este significado es relevante porque anticipa una evolución desde la valoración relacional del trabajo colectivo hacia un reconocimiento como medio de transformación situada para el quehacer educativo.

Sin embargo, el significado atribuido al trabajo colectivo no fue homogéneo ni completamente favorable. Esta diversidad queda expresada con claridad en el segmento que afirma que "los juicios inhiben los espacios para la reflexión, la disposición y el temor al cambio" (24/03/25). La expresión señala un límite relacional de gran importancia analítica: la posibilidad de ser juzgado debilita las condiciones necesarias para hablar con franqueza, revisar la práctica y sostener una interacción profesional abierta. Este tipo de evidencia impide idealizar el proceso e indica que, aunque el trabajo colaborativo comenzó a ser significado por algunos participantes como un espacio para el diálogo, la formación y la mejora, se desarrolló atravesado por obstáculos que afectaban su profundidad y continuidad.

Los registros presentan los tres elementos de Wenger (2001) en forma incipiente: 1) la preparación del CTE opera como empresa conjunta, 2) la continuidad de las reuniones indica compromiso mutuo, y 3) el intercambio de materiales y dinámicas fortalece un repertorio compartido. La coexistencia de estos rasgos con tensiones y valoraciones diversificadas describe con mayor precisión el proceso de análisis, y muestra una experiencia compartida que perfila rasgos compatibles con una comunidad de práctica en desarrollo, todavía heterogénea y lejos de una consolidación uniforme.

Esta interpretación se fortalece en el siguiente subapartado, dedicado a las tensiones y condiciones del proceso.

5.3 Tensiones y condiciones del proceso

En el análisis del *ciclo escolar* 2024-2025 se identifican un conjunto de tensiones y condiciones estructurales que incidieron en el desarrollo del trabajo colectivo en las reuniones del CAR08E. Estas evidencias se documentan tanto en las relatorías de las sesiones de dicho *ciclo escolar* como en los cuestionarios abiertos aplicados a supervisores escolares de telesecundaria al cierre del mismo periodo, lo que hace viable una lectura complementaria entre las tensiones emergentes del espacio colegiado y aquellas elaboradas desde la reflexión individual sobre el ejercicio de la supervisión escolar.

A diferencia del apartado previo, centrado en las acciones iniciales, las prácticas colaborativas y los significados atribuidos al trabajo colectivo, en este subapartado el foco se sitúa en los factores que limitaron, condicionaron o tensionaron la trayectoria, bajo la premisa de que la conformación dinámica colectiva depende, además de la existencia de sesiones regulares, de condiciones institucionales, profesionales y contextuales que hagan posible la participación continuada, el compromiso mutuo, la confianza, la reflexión sobre la práctica sin inhibiciones y la construcción de significados compartidos en torno al quehacer profesional. Bajo esta orientación, los subapartados ahondan en las tensiones y resistencias que atraviesan la experiencia colectiva, y examinan las condiciones que delimitan sus posibilidades de desarrollo.

El análisis amplía gradualmente la comprensión del fenómeno, al mostrar que la colaboración profesional se desarrolla dentro de un conjunto de regulaciones, disposiciones, restricciones y márgenes de acción que afectan la forma en que los actores se integran, se reconocen y construyen sentidos compartidos para su práctica. Estas tensiones coadyuvan al conocimiento de los límites

que enfrenta el trabajo colectivo del CAR08E, y la forma en cómo se acercan a la práctica profesional compartida.

5.3.1 Tensiones y resistencias en el proceso colectivo

Las tensiones y resistencias del conjunto documental son dimensiones constitutivas de la dinámica. Lo anterior obliga a leerlas como parte del fenómeno y no como un desvío del mismo. En el *ciclo escolar* 2024-2025 se observó que la profundidad del diálogo se interrumpía cuando los participantes percibían que exponer su práctica, e incluso sus opiniones, podría derivar en juicio entre los integrantes del CAR08E. Ante ello, el investigador ajustó la intervención y redujo las preguntas de análisis personal, privilegiando aquellas que abordaban la práctica desde casos o situaciones hipotéticas. Esta determinación conforma un rasgo propio del diseño de investigación-acción, las decisiones del investigador no son independientes del fenómeno observado, y reconocer esa interdependencia es condición para la validez del estudio.

En las relatorías y los cuestionarios abiertos se reconocen expresiones vinculadas a la sobrecarga administrativa, la dificultad para profundizar en los procesos, la resistencia al cambio, la frustración profesional y el temor al juicio en las sesiones de trabajo, lo que orienta a inferir que la colaboración profesional surge de posibilidades y restricciones concretas de despliegue.

De manera recurrente, las relatorías generan evidencia de la saturación administrativa como factor que inhibe el tiempo disponible para el análisis pedagógico y la reflexión colectiva. Los participantes reportan que las tareas de control, monitoreo, enlace y seguimiento institucional limitan la posibilidad de ahondar en problemáticas formativas o de destinar tiempo al acompañamiento y la mejora de la gestión educativa. Esta tensión, permanente en los discursos analizados, expresa la subordinación del trabajo formativo a las exigencias administrativas, lo que desplaza la prioridad pedagógica que debería orientar las funciones de supervisión escolar.

Expresiones como "exceso de las actividades administrativas" o "Es imposible elaborar en una sola reunión el diagnóstico, programa analítico y plan de mejora continua" (24/09/2024) patentizan que la sobrecarga, además de aumentar las tareas, impone ritmos verticales de cumplimiento que dificultan la profesionalización. Que estas expresiones se repliquen en los cuestionarios: "una supervisión distante de las y los maestros causa que no tenga ningún impacto" (SUPTel5) confirma un efecto puntual y es que la presión administrativa desplaza las funciones de asesoría y acompañamiento o inhibe el que sean efectivas por completo.

En los documentos también se identifican expresiones de resistencia al cambio, particularmente aquellas asociadas a la implementación de nuevas disposiciones institucionales, nuevos formatos de planeación y la reorganización de los Consejos Técnicos Escolares. En algunos casos, estas resistencias se expresan a través de sentimientos de frustración, incertidumbre o saturación laboral. Sin embargo, interpretar esta situación como un simple rechazo resulta insuficiente. La dificultad para "transitar de la teoría a la praxis" (26/11/2024) y la expresión de que "hay compañeros/as que les resulta difícil aceptar sugerencias de la supervisión para mejorar sus prácticas" (SUPTEL6) señalan que el cambio se enfrenta a hábitos profesionales arraigados y a condiciones poco favorables para una apropiación situada. La resistencia expresa, más que un rechazo, la fricción entre la intención a mejorar y las condiciones reales en que debe implementarse esa transformación.

A esto se añade una tensión de particular relevancia analítica, mencionado ya y es el temor al juicio en los espacios de análisis sobre la práctica profesional. Tanto en las relatorías como en los cuestionarios aparecen referencias a la inhibición que generan los juicios entre pares y a la reserva con que algunos integrantes del CAR08E participan en ejercicios de autoanálisis. Este hallazgo importa porque pone de relieve que la práctica reflexiva, aunque valorada en el discurso, no surge de manera automática y demanda condiciones de confianza, horizontalidad y seguridad simbólica que, en esta trayectoria, los participantes apenas estaban construyendo.

Las relatorías lo expresan con claridad: "es difícil verse al espejo" (24/03/2025) y "retos que enfrentan supervisores y directivos para promover la reflexión" (26/05/2025). Los cuestionarios lo confirman desde la experiencia individual: "no existe la confianza suficiente para exponer casos delicados" (SUPTEL6) y "si digo mi opinión como que causó controversia" (SUPTEL7). La reflexión compartida se percibe limitada por la fragilidad de las condiciones relacionales necesarias para exponer la propia práctica sin anticipar juicio, y no por la falta de temas ni de interés.

A ello contribuye también la renovación continua de integrantes en el CAR08E, que modifica de manera recurrente las condiciones para la construcción de confianza y ralentiza la integración de nuevos participantes a la dinámica colectiva. Como señala Wenger (2001), el compromiso mutuo no se reduce a la presencia en un espacio común, también supone reconocimiento, negociación de sentidos y construcción de vínculos que sostengan una práctica compartida. Cuando el temor o la desconfianza limitan la reflexión, no solo inhiben la expresión individual, también debilitan la base del aprendizaje social y la posibilidad de participar en una práctica reconocida como relevante.

Tabla 28

Segmentos sobre tensiones y resistencias en el proceso colectivo en relatorías del ciclo escolar 2024-2025

Fecha	Segmento (texto literal)	Práctica observada
24/09/2024	“Carga administrativa”	Saturación administrativa que limita el desarrollo del trabajo pedagógico y colectivo.
24/09/2024	“Resistencia al cambio”	Oposición inicial frente a procesos de innovación y transformación institucional.
24/09/2024	“Es imposible elaborar en una sola reunión el diagnóstico, programa analítico y plan de mejora continua.”	Dificultad para profundizar en los procesos por limitaciones de tiempo y carga de trabajo.
22/10/2024	“Me siento frustrado, ya que existe la limitación por lo correspondiente a cuestiones administrativas”	Frustración profesional derivada de las restricciones administrativas.
22/10/2024	“Parece utópico ya que hay situaciones administrativas y normativas que limitan y se deja a veces un poco de lado las circunstancias del contexto”	Tensión entre las disposiciones normativas y las condiciones reales del contexto escolar.
26/11/2024	“transitar de la teoría a la praxis.”	Dificultad para traducir los planteamientos teóricos en prácticas situadas de intervención.
28/01/2025	“exceso de las actividades administrativas”	Saturación administrativa que desplaza la prioridad pedagógica de la función supervisora.
24/03/2025	“es difícil verse al espejo (sobre nuestra práctica supervisora)”	Resistencia al autoanálisis crítico de la propia práctica profesional.
24/03/2025	“proceso de reflexión necesario y doloroso.”	Reconocimiento de la reflexión profesional como una exigencia compleja y emocionalmente demandante.
24/03/2025	“Los juicios inhiben los espacios para la reflexión, la disposición y el temor al cambio.”	Temor al juicio entre pares que limita la apertura reflexiva y la disposición al cambio.
26/05/2025	“retos que enfrentan supervisores y directivos para promover la reflexión”	Dificultades institucionales y profesionales para sostener espacios de reflexión colectiva.
26/05/2025	“resistencias docentes a la reflexión”	Resistencia del profesorado ante ejercicios de análisis y reflexión sobre la práctica.
24/06/2025	“como la percepción de control que existe sobre la observación docente”	Percepción de vigilancia que obstaculiza la confianza y la apertura profesional.
24/06/2025	“resistencia ante disposiciones institucionales”	Oposición a lineamientos y exigencias promovidas institucionalmente.
24/06/2025	“la carga de tareas dificulta el acompañamiento”	Sobrecarga laboral que restringe el seguimiento, la asesoría y el acompañamiento pedagógico.

Nota. Segmentos del código tensiones y resistencias iniciales en las relatorías del *ciclo escolar* 2024–2025 (MAXQDA 2020), referidos a la sobrecarga administrativa, la dificultad para profundizar en los procesos, la resistencia al cambio, la frustración profesional y el temor al juicio en los espacios de reflexión.

Los seis cuestionarios abiertos no representan la opinión de la totalidad de los actores del CAR08E y se incorporan para recuperar la perspectiva de los supervisores escolares de telesecundaria. Su valor reside en ahondar, desde un segmento específico, en la experiencia subjetiva de las tensiones identificadas previamente en las relatorías, más que en ampliar representatividad.

En los cuestionarios aparecen de forma reiterada referencias a la excesiva carga de trabajo, la atención permanente de lo inmediato, la imposibilidad de centrarse en lo pedagógico y la dificultad para sostener procesos sistemáticos de acompañamiento. Lo que los cuestionarios aportan con mayor fuerza es la dimensión subjetiva del desgaste, frases como: "ya no se hacía tan interesante y perdía sentido" (SUPTEL7) o "íbamos ya predispuestos a que fuera rápido para irnos" (SUPTEL7) muestran que las tensiones de la dinámica colectiva inciden en la disposición y la valoración que los actores construyen sobre el trabajo colectivo, y no solo restringen la colaboración desde el exterior.

Tabla 29

Segmentos textuales sobre tensiones y resistencias en el proceso colectivo en cuestionarios abiertos de supervisores de telesecundaria

Clave de supervisor	Segmento (texto literal)	Práctica observada
SUPTEL2	“situaciones o problemas que se generan sin razón de ser, que vienen a alterar el trabajo armónico que en todo momento se promueve”	Aparición de conflictos que alteran la dinámica colaborativa y afectan la continuidad del trabajo colectivo.
SUPTEL3	“La colaboración con los supervisores de otros niveles es poca,”	Escasa articulación horizontal entre supervisores, que limita la construcción de procesos colectivos más amplios.
SUPTEL4	“hay que mediar con los docentes la realización de actividades complementarias a su trabajo en los tiempos que nos marcan,”	Presión temporal e institucional que dificulta sostener procesos formativos y de acompañamiento.
SUPTEL4	“Se podría decir, entonces, que la llamada Autonomía Profesional debe ser flexible a las necesidades de las autoridades educativas.”	Tensión entre autonomía profesional y subordinación a requerimientos institucionales.
SUPTEL5	“Me siento frustrado, ya que existe la limitación por lo correspondiente a cuestiones administrativas”	Frustración profesional asociada a la saturación administrativa y a las restricciones del trabajo supervisivo.
SUPTEL5	“una supervisión distante de los de las y los maestros causa que no tenga ningún impacto”	Dificultad para sostener un acompañamiento cercano y con incidencia real en la práctica docente.
SUPTEL5	“La colaboración tiene un problema en nuestras supervisiones que a veces los contextos son diferentes”	Heterogeneidad de contextos que complejiza la colaboración y el trabajo colectivo entre supervisiones.
SUPTEL6	“Hay compañeros/as que les resulta difícil aceptar sugerencias de la supervisión para mejorar sus prácticas.”	Resistencia a la retroalimentación y a la modificación de la práctica profesional.
SUPTEL6	“no es suficiente porque no se puede particularizar a situaciones propias de unos cuantos”	Insuficiencia de los espacios colectivos para atender problemáticas específicas y situadas.

Clave de supervisor	Segmento (texto literal)	Práctica observada
SUPTTEL6	“no existe la confianza suficiente para exponer casos delicados que requieren mayor cuidado en su atención.”	Falta de confianza para compartir situaciones complejas, lo que limita la reflexión y el análisis colectivo.
SUPTTEL7	“así como malestar lo frustra uno verdad.”	Afectación emocional directa ante las tensiones del ejercicio profesional.
SUPTTEL7	“todavía no nos tienen mucha confianza”	Débil construcción de confianza como condición para el trabajo colectivo y la reflexión compartida.
SUPTTEL7	“digo mi opinión como que causó controversia”	Tensión frente a la expresión abierta de opiniones en espacios colegiados.
SUPTTEL7	“tenemos que cumplir el horario contra mi voluntad”	Vivencia de rigidez organizativa que reduce la disposición favorable hacia el trabajo colectivo.
SUPTTEL7	“íbamos así ya predispuestos a que fuera rápido para irnos”	Desgaste y disposición limitada frente a los espacios colectivos, asociados a la saturación y al cansancio profesional.
SUPTTEL7	“ya como que ya no ya no se hacía tan interesante y perdía sentido”	Desgaste en la valoración del espacio colectivo, que afecta la manera en que se vive y resignifica la práctica profesional.
<i>Nota.</i> Segmentos del código tensiones y resistencias iniciales en los cuestionarios abiertos a supervisores de telesecundaria (MAXQDA 2020), referidos a la saturación administrativa, la presión temporal, las limitaciones para sostener el acompañamiento y la colaboración, la falta de confianza y la afectación emocional y profesional de su práctica.		

Estos hallazgos convergen con los de Calderón López Velarde y García Salazar (2021), quienes en la Dirección Regional 05 Federal de Zacatecas documentaron cómo la sobrecarga administrativa y el predominio de rutinas individuales debilitan las condiciones para el acompañamiento sistemático. En el caso del CAR08E la coincidencia es directa en el diagnóstico, pero se agrega un elemento adicional que aquellos autores no exploran: la resistencia a exponer la propia práctica proviene también de los propios supervisores y no solamente del profesorado al que acompañan. Este matiz amplía la lectura sobre las condiciones relacionales que atraviesan al colectivo.

Esto confirma que las tensiones del proceso colectivo son una dimensión constitutiva del análisis. La conformación de procesos colaborativos entre supervisores escolares depende de condiciones institucionales, relacionales y pedagógicas que hagan posible una participación sostenida, con sentido profesional y apertura reflexiva, más allá de la disposición al diálogo o de la existencia de reuniones periódicas. En la medida en que esas condiciones se fortalezcan, el trabajo colectivo podrá avanzar hacia una práctica compartida más consistente.

5.3.2 Condiciones institucionales, profesionales y contextuales

El análisis del proceso colectivo que se documentó durante el *ciclo escolar* 2024-2025 no se circunscribe a las tensiones y resistencias descritas en el subapartado anterior. Los registros recuperados documentan, además, un conjunto de condiciones estructurales desde las cuales los supervisores escolares de telesecundaria ejercen su función regular y en las que se incorpora el trabajo del CAR08E. Su comprensión es relevante para interpretar con mayor claridad los alcances y los límites del proceso analizado.

En ese sentido, este subapartado examina tres dimensiones que emergen del conjunto de documentos: 1) las condiciones institucionales que regulan y orientan el desarrollo de las sesiones y el trabajo de la supervisión escolar, 2) las condiciones profesionales, referidas a las trayectorias, los saberes y las restricciones propias del ejercicio de la función y 3) las condiciones contextuales que caracterizan el territorio, las escuelas y las comunidades en que ese ejercicio se desarrolla. De su análisis se reconoce un escenario real desde el cual los supervisores escolares gestionan su formación y construyen formas colaborativas de trabajo.

5.3.2.1 Condiciones institucionales

Las relatorías también hacen visible un conjunto de condiciones institucionales que dan vigencia y orientan el desarrollo del trabajo colectivo de las reuniones del CAR08E. En diferentes registros se alude a la centralización de los temas y orientaciones de operación académica, las cuales surgen de instancias regionales o estatales, así como la utilización sistemática de guías, orientaciones, materiales de trabajo y productos previamente determinados, que definen el sentido y secuencia de las sesiones. A ello se incorpora una disposición diferenciada para la reflexión y dificultades para sostener el acompañamiento pedagógico en contextos de gran demanda de operación, lo que sugiere que el trabajo colaborativo se desarrolla dentro de un marco regulado por lineamientos, prioridades y dispositivos institucionales, y no en un vacío de organización.

Estas condiciones son acompañadas de tiempos previamente definidos para la realización de las actividades, lo que incorpora un carácter normativo al desarrollo de las sesiones. En la práctica se distingue que el trabajo colectivo del CAR08E se desarrolla a partir de los lineamientos provenientes de instancias nacionales y estatales, lo que incorpora un carácter regulado en la determinación y organización de las sesiones, y además delinea los márgenes en los cuales los

supervisores escolares pueden intervenir sobre los contenidos, ritmos y prioridades del trabajo que se desarrolla en cada sesión.

De esta manera, aunque en el discurso es promovida la autonomía escolar y profesional, los datos apuntan a que tal autonomía opera dentro de un marco de injerencia institucional permanente, traducida en tiempos regulados, preparación de sesiones ligadas al Consejo Técnico Escolar, indicaciones externas desde alguna autoridad y ofertas formativas limitadas a determinaciones ajenas al colectivo.

En diferentes registros de las relatorías se observa que los temas que se desarrollan, los materiales de trabajo y una parte de las orientaciones que operan en las reuniones se definen fuera del propio colectivo. Esto produce márgenes de autonomía restringidos, puesto que las reuniones responden a productos institucionales preestablecidos y no siempre podrán ajustarse plenamente a las necesidades emergentes de las zonas escolares o de los propios supervisores. La intervención institucional define contenidos, agendas y prioridades, lo que indica que rebasa la sola fijación de un marco.

Segmentos textuales como "quién informó al colectivo que los temas a desarrollar fueron propuestos desde la coordinación regional" (24/06/2025) y "se desarrolla como parte de la preparación de la séptima sesión ordinaria de consejo" (24/06/2025) revelan que las reuniones se insertan en una lógica institucional que previamente fue estructurada.

A esto se añaden expresiones como "La sobrecarga de actividades administrativas y de organización que nos marcan las autoridades educativas sin considerar tiempos" (SUPTEL4) e "indicaciones poco claras, confusas, erráticas o contradictorias que emite la autoridad educativa" (SUPTEL2). Estas frases dan cuenta que la regulación institucional no solo organiza, además genera presión e incertidumbre y, en ocasiones, restringe el ejercicio de la supervisión escolar. Con este enfoque se observa que la autonomía del colectivo no desaparece, pero se desarrolla en condiciones de restricción externa que afectan su capacidad de decisión sustantiva.

Sin embargo, también es posible identificar intentos de contextualización y ajuste, lo que sugiere que la autonomía no está del todo restringida, aunque sí condicionada, por lo cual se puede percibir como posibilidad de determinación parcial del trabajo colegiado.

Tabla 30

Segmentos sobre condiciones institucionales que orientan y norman el trabajo colectivo en el CAR08E

Fecha de reunión / Registro Supervisor	Segmento (texto literal)	Condición observada
24/09/2024	“cambió el nombre de guía a orientaciones”	Uso de dispositivos institucionales que estructuran el trabajo colegiado mediante guías y orientaciones previamente definidas.
22/10/2024	“Hace énfasis al respeto de los tiempos como órgano colegiado.”	Presencia de tiempos normados que imprimen un carácter regulado al desarrollo de las sesiones.
24/03/2025	“condiciones de tiempo y espacio gestionadas institucionalmente”	Organización de las sesiones sujeta a condiciones definidas desde la estructura institucional.
26/05/2025	“se desarrolla como parte de la preparación de la Séptima Sesión Ordinaria del Consejo”	Inserción de las reuniones en una agenda formal previamente establecida por el sistema.
24/06/2025	“quien informó al colectivo que los temas a desarrollar fueron propuestos desde la Coordinación Regional”	Centralización de los temas y orientaciones del trabajo desde instancias regionales.
SUPTTEL4	“La sobrecarga de actividades administrativas y de organización que nos marcan las autoridades educativas sin considerar tiempos”	Presión administrativa generada por mandatos institucionales que restringen la disponibilidad para el trabajo sustantivo.
SUPTTEL4	“la oferta educativa está circunscrita únicamente a lo que dicta USICAMM y PRODEP.”	Restricción de la oferta formativa a lineamientos externos al propio colectivo.
SUPTTEL2	“indicaciones poco claras, confusas, erráticas o contradictorias que emite la autoridad educativa”	Inestabilidad y falta de claridad en las directrices institucionales.
SUPTTEL2	“que la autoridad educativa gire instrucciones a tiempo, no pida las cosas de un día para otro”	Exigencia de temporalidades más razonables frente a la urgencia institucional.
SUPTTEL3	“la cantidad de trabajo administrativo que se tiene que atender,”	Carga administrativa que absorbe tiempo y desplaza otras funciones del ejercicio supervisor.
Nota. PRODEP: Programa para el Desarrollo Profesional Docente; en el contexto de este testimonio refiere al mecanismo federal de reconocimiento de perfiles docentes.		

Desde la teoría de las comunidades de práctica, el comportamiento de las condiciones institucionales puede interpretarse como un marco de regulación que determina la producción local de la práctica. Wenger (2001) establece que las comunidades desarrollan su propia práctica incluso cuando están influidas por reglas e instituciones externas, sin embargo, esa producción autónoma se condiciona cuando los contenidos, ritmos, productos y prioridades provienen de una agenda definida fuera del propio colectivo. La autonomía del CAR08E es parcial: el colectivo negocia, dentro del marco normativo, la construcción de una empresa conjunta.

5.3.2.2 Condiciones profesionales

En el ámbito profesional, las condiciones que se presentan para las reuniones afectan también la posibilidad para el sostenimiento de un acompañamiento pedagógico sistemático. En los cuestionarios abiertos, así como en algunas relatorías es posible percibir que varios supervisores identifican como problema la imposibilidad para profundizar en los procesos, la escasez de tiempo institucional y la necesidad para atender múltiples tareas en un mismo espacio de trabajo y la dificultad para mantener continuidad en el seguimiento a docentes, directivos y escuelas.

A esta circunstancia se suman factores como la rotación del personal, la resistencia de algunos actores para aceptar sugerencias en las modificaciones de sus prácticas, la fragilidad del trabajo entre colegas y la necesidad para reiniciar trayectorias de acompañamiento cuando se transforman las condiciones del colectivo.

Esta limitación influye tanto en la forma y calidad del acompañamiento como en la percepción de eficacia que existe desde la propia función que se desempeña. En los registros se reconoce la dificultad para traducir el intercambio profesional en un seguimiento continuo mejora situada y transformación efectiva de las prácticas escolares, justamente porque el acompañamiento exige tiempo, sistematicidad disposición al diálogo, apertura a la retroalimentación y condiciones organizativas mínimas que no están garantizadas.

Desde los segmentos textuales recuperados es posible observar que las condiciones profesionales que inhiben el acompañamiento no solamente operan como una dificultad operativa aislada y afectan la posibilidad para sostener trayectorias formativas con continuidad.

Las expresiones "teóricamente se puede llevar a cabo, pero en la práctica no se puede realizar" (24/03/2025) aporta evidencia de una distancia que persiste entre las expectativas formativas y las condiciones reales para su ejecución.

La lectura anterior se fortalece cuando se reconoce otro segmento que menciona "sin un trabajo sistemático y sostenido no se logran avances significativos en la mejora de la práctica docente" (24/06/2025) y "se ha dejado de lado el trabajo entre pares" (24/06/2025), ambos segmentos muestran que la mejora depende de la existencia de dinámicas estables para el seguimiento, intercambio horizontal y acompañamiento prolongado, más que de la sola intención pedagógica.

A lo anterior se suma que aparece un registro con la siguiente expresión "te llega personal nuevo donde tienes que empezar nuevamente a trabajar con ellos para lograr esa armonía" (SUPTEL2), situación que introduce reinicios constantes y debilita la continuidad del trabajo profesional.

Estos hallazgos coadyuvan hacia una comprensión que la condición profesional del acompañamiento se encuentra permanentemente incorporada en procesos discontinuos que limitan su fortalecimiento formativo y su alcance real de acompañamiento. Desde el enfoque sociocultural, estas condiciones profesionales sugieren que el acompañamiento no puede concebirse como una acción aislada o espontánea, esta debe ser entendida como un proceso de mediación.

Vygotsky (1978) sustenta que el aprendizaje se constituye en relaciones de colaboración y mediación, donde la guía de otro más capaz activa el potencial de desarrollo del sujeto. Lo anterior es coherente con lo que Bruner, a partir de esa misma base, conceptualiza como apoyos temporales orientados a favorecer la progresiva toma de responsabilidad (Bruner, 1976 como se citó en Bodrova y Leong, 2004). La falta de tiempo, la fragilidad del trabajo entre pares, la rotación del personal y la discontinuidad del seguimiento afectan la operación cotidiana del supervisor escolar y debilita las condiciones para que el acompañamiento tenga un carácter formativo acumulativo y transformador.

Tabla 31

Segmentos sobre condiciones profesionales que limitan el acompañamiento pedagógico y la continuidad en el trabajo colectivo

Fecha / Registro Supervisor	Segmento (texto literal)	Condición observada
24/03/2025	“teóricamente se puede llevar a cabo, pero en la práctica no se puede realizar por todas las actividades que realizan, tanto es difícil realizarla tal cual.”	Brecha entre la viabilidad teórica de las propuestas y la posibilidad real de sostenerlas en la práctica profesional cotidiana.
26/05/2025	“profundizar en la reflexión colectiva sobre la práctica”	Necesidad de mayor profundidad reflexiva como condición para que el intercambio profesional tenga efectos formativos reales.
24/06/2025	“se ha dejado de lado el trabajo entre pares,”	Debilitamiento del intercambio horizontal como condición del acompañamiento y la mejora compartida.
24/06/2025	“sin un trabajo sistemático y sostenido no se logran avances significativos en la mejora de la práctica docente”	Reconocimiento de que la mejora requiere continuidad, sistematicidad y seguimiento sostenido.
SUPTEL6	“Hay compañeros/as que les resulta difícil aceptar sugerencias de la supervisión para mejorar sus prácticas.”	Resistencia a la retroalimentación que limita el acompañamiento y la transformación de la práctica.
SUPTEL6	“e asesorar a docentes que no tienen voluntad de realizar cambios en su práctica docente”	Dificultad para traducir la asesoría en modificación efectiva de las prácticas escolares.
SUPTEL2	“tienes algunos docentes poco comprometidos lo que te obliga a trabajar extra con ellos para lograr que tengan un buen desempeño en su labor”	Sobrecarga profesional derivada del acompañamiento intensificado a personal con bajo compromiso.
SUPTEL2	“te llega personal nuevo donde tienes que empezar nuevamente a trabajar con ellos para lograr esa armonía.”	Reinicio constante de procesos de acompañamiento debido a cambios de personal y necesidad de reconstruir acuerdos de trabajo.
SUPTEL5	“Algunos por ya la edad y la preparación para cambiar sus prácticas docentes no lo aceptan”	Resistencia al cambio que dificulta sostener procesos de mejora y acompañamiento pedagógico.

Nota. Segmentos del código condiciones profesionales en relatorías y cuestionarios abiertos (MAXQDA 2020): escasez de tiempo, multiplicidad de tareas, discontinuidad del acompañamiento, resistencia a la retroalimentación, rotación del personal y fragilidad del trabajo entre colegas, factores que limitan un acompañamiento pedagógico sistemático.

Se concibe entonces que el problema radica, más allá de la voluntad profesional, en que el ejercicio de supervisión se realiza bajo condiciones que dividen el trabajo continuo, restringen la deliberación a detalle y limitan el desarrollo de escenarios colegiados a un proceso de interacción sostenida y orientada a la mejora directiva y docente.

5.3.2.3 Condiciones contextuales

En un ámbito contextual, las condiciones del ejercicio para la supervisión escolar remiten a un entorno que es altamente normado, cargado de demandas y sujeto a temporalidades institucionales con poca flexibilidad. Aun así, los datos hacen visible que el entorno en el que se desarrollan los supervisores escolares es, además de normativo, territorial, material y socialmente desigual.

En las relatorías y los cuestionarios aparecen referencias a los contextos diversos que existen en la región, a la ubicación geográfica de las zonas escolares, a los problemas de inseguridad, a la prevalencia de escuelas multigrado (particularmente unitarias), a carencias de infraestructura, equipamiento y conectividad, incluso al grado de la falta del servicio de energía eléctrica. Estas condiciones no pueden soslayarse como elementos ajenos al análisis, porque son parte del escenario real en el que se desarrolla la función del supervisor escolar.

El trabajo colectivo es posible, aunque situado y condicionado, puesto que las disposiciones de la organización de la reunión están centralizadas, la presión por cumplir entregables o productos, la saturación de tareas y la limitada disponibilidad de tiempos para un análisis serio generan un escenario en el que la colaboración profesional debe abrirse espacio entre exigencias que con frecuencia no fueron diseñadas para favorecer la reflexión pedagógica o directiva sostenida.

Esta dimensión relacionada al contexto tiene una particular relevancia sobre todo cuando los segmentos empíricos registran que las restricciones para el trabajo de la supervisión escolar involucran, además de la organización institucional, elementos propios de las condiciones del territorio, materiales y sociales que son bastante desiguales, condiciones que influyen de en la forma de desarrollar la actividad de la supervisión escolar y, por consecuencia, en la posibilidad de integrarse a procesos formativos y de seguimiento como el consejo académico.

Referencias como "ubicación geográfica de las zonas escolares, los problemas de inseguridad" (28/01/2025), al hecho de que "la mayoría el 80 o el 90% son multigrado por lo tanto unitarias" (SUPTEL5), o incluso "tengo una escuela que no tiene energía eléctrica" (SUPTEL7) dejan constancia de que el acompañamiento pedagógico y la construcción de trabajo colectivo se desarrolla en escenarios de gran complejidad estructural. La mención a la "presencia de la delincuencia organizada" fortalece esta lectura la función supervisora se ejerce también bajo condiciones de riesgo y alta vulnerabilidad.

Desde esta consideración, el contexto debe entenderse como una dimensión que constituye los márgenes de acción del colectivo y obliga a situar de manera analítica cualquier expectativa de mejora, acompañamiento o colaboración profesional, no como un elemento ajeno o secundario.

Tabla 32

Segmentos sobre condiciones contextuales que sitúan y condicionan el ejercicio de la supervisión escolar

Fecha de reunión / Registro Supervisor	Segmento (texto literal)	Condición observada
24/09/2024	"acorde al contexto de la escuela"	Necesidad de ajustar la intervención supervisiva a condiciones específicas de cada escuela.
24/09/2024	"programa del día conforme a la situación de su zona en base al orden de prioridad de sus escuelas"	Organización del trabajo condicionada por prioridades situadas de cada zona escolar.
24/09/2024	"zona tiene peculiaridades, por lo que decide realizar ajustes a las orientaciones"	Diversidad contextual que obliga a contextualizar las orientaciones institucionales.
28/01/2025	"reconocimiento de la diversidad de contextos regionales"	Heterogeneidad territorial como rasgo estructural del ejercicio supervisor.
28/01/2025	"ubicación geográfica de las Zonas Escolares, los problemas de inseguridad"	Restricciones territoriales y de seguridad que afectan el acompañamiento y la supervisión.
28/01/2025	"atención a contextos geográficos complicados."	Dificultad operativa para intervenir en zonas de alta complejidad geográfica.
24/03/2025	"inconvenientes para la capacitación estatal debido al paro de labores y a la toma de edificios de la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas"	Impacto de contingencias sociopolíticas e institucionales en la continuidad de los procesos formativos.
SUPTEL5	"la mayoría el 80 o el 90 % son multigrado por lo tanto unitarias"	Predominio de escuelas multigrado y unitarias que complejiza el acompañamiento pedagógico.
SUPTEL5	"condiciones de distancia espacio geográfico infraestructura equipamiento material didáctico que existen en nuestras escuelas"	Precariedad material y territorial que condiciona el ejercicio supervisor.
SUPTEL7	"tengo una escuela que no tiene energía eléctrica."	Carencia extrema de infraestructura básica que limita el trabajo escolar y el acompañamiento.

SUPTTEL2	“presencia de la delincuencia organizada.”	Entorno social adverso que incide directamente en la vida escolar y en la supervisión.
SUPTTEL3	“cada vez hay menos interés por las tareas educativas por parte de los padres de familia”	Débil implicación familiar que complejiza la mejora escolar y el trabajo de seguimiento.
<i>Nota.</i> Segmentos del código condiciones contextuales en relatorías y cuestionarios abiertos (MAXQDA 2020): diversidad regional, inseguridad, multigrado, precariedad de la infraestructura, contingencias sociopolíticas y limitada implicación familiar en que se ejercen la supervisión y el trabajo colectivo.		

A esto se añan condiciones sociales más complejas como la inseguridad, la débil implicación familiar en los contextos escolares, la vulnerabilidad escolar y la precariedad material, las cuales amplían la complejidad del acompañamiento y reducen los márgenes de actuación del colectivo de supervisores escolares. Por lo cual es visible que la dinámica colaborativa enfrenta resistencias internas e institucionales, y también las que impone el contexto en que se ejerce, lo que limita de forma estructural las posibilidades para su consolidación.

Las condiciones contextuales que se refieren toman una relevancia teórica especial interpretadas desde la teoría del aprendizaje situado, pues el contexto se convierte en un elemento integral para el aprendizaje y la participación, por lo que la diversidad geográfica, la inseguridad, los espacios multigrado (particularmente en las escuelas unitarias), la precariedad material y las contingencias institucionales deben considerarse factores que redefinen constante y concretamente las posibilidades de intervención, acompañamiento y colaboración profesional.

En otras palabras, el trabajo colectivo entre supervisores escolares se realiza en contextos que facilitan o restringen la participación y que, por ello mismo, condicionan el alcance real de cualquier trayectoria de aprendizaje social compartida, no en un terreno igualitario.

Aun cuando estas condiciones no producen un escenario exclusivamente restrictivo, en los documentos analizados es posible advertir expresiones de confianza incipiente, reconocimiento mutuo y búsqueda de entendimiento común, factores que conviven con las tensiones previamente señaladas. Esta convergencia entre apertura y cautela es significativa para el desarrollo metodológico y de investigación, puesto que revela que el trabajo colectivo se desarrolla en una dinámica de negociación constante entre regulación institucional, experiencia profesional y aspiración de autonomía compartida, y no en términos dicotómicos.

El conjunto de tensiones y condiciones analizadas en este subapartado confirma que la dinámica colaborativa del CAR08E se desarrolla en medio de exigencias administrativas, tiempos

restringidos, condiciones institucionales reguladas desde el exterior y relaciones profesionales que condicionan la disposición subjetiva de los participantes, y no en un escenario neutral. Lo anterior no invalida el proceso, sino que lo sitúa, como señala Wenger (2001), el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido no emergen de forma automática, sino que se construyen gradualmente en las condiciones reales (favorables o no) en que opera el colectivo. Es desde ese escenario que el siguiente apartado examina las continuidades y transformaciones del proceso en el *ciclo escolar* 2025-2026.

5.4 Contraste temporal entre relatorías 2024-2025, 2025-2026 y cuestionarios abiertos y profundización del proceso

A través de la revisión de las relatorías del CAR08E y de los cuestionarios abiertos aplicados a supervisores escolares de telesecundaria (cuya función diferenciada se precisó en el marco metodológico), se buscan continuidades, transformaciones y nuevas orientaciones en las prácticas colaborativas, los significados que se atribuyen al acompañamiento y las condiciones institucionales que enmarcan su desarrollo. Este contraste se realiza a partir de ejes analíticos contruidos en los apartados previos del capítulo, en particular los vinculados con prácticas colaborativas, significados atribuidos al trabajo colectivo, tensiones del proceso y las condiciones referidas en 5.3.2.

El presente contraste temporal, visibiliza las continuidades y las transformaciones de las diferentes prácticas que fueron observadas y en su caso analizadas, asimismo coadyuva en la valoración respecto a la forma en que avanza la trayectoria de conformación de una comunidad de práctica del CAR08E.

El siguiente análisis toma como perspectiva la teoría de las comunidades de práctica y busca identificar los rasgos de participación sostenida, compromiso mutuo, construcción de significados compartidos y aparición de repertorios comunes en el trabajo del CAR08E, así como los indicios de consolidación, reconfiguración o tensión que aparecen en el *ciclo escolar* y el siguiente. Desde el aprendizaje situado de Lave y Wenger, este contraste hace visible cómo las transformaciones del proceso responden no solamente a la voluntad y acción de los actores sino también a las condiciones institucionales y profesionales específicas en las que se desarrollan.

5.4.1 Correspondencias y contrastes entre relatorías 2024–2025 y cuestionarios abiertos

Con el propósito de fortalecer la comprensión del análisis desarrollado en este apartado, se incorporan segmentos textuales que visibilizan la relación entre los registros obtenidos en las relatorías de las reuniones del CAR08E y las respuestas provenientes de los cuestionarios abiertos aplicados a supervisores escolares de telesecundaria. Esta articulación busca reconocer continuidades, énfasis, tensiones y matices en los significados, valoraciones y percepciones expresadas en los dos conjuntos de datos, sin establecer comparaciones causales ni interpretaciones de equivalencia entre ambas fuentes.

Tabla 33

Contraste entre relatorías 2024-2025 y cuestionarios abiertos (supervisores de telesecundaria)

Dimensión analítica	Relatorías 2024–2025 (segmentos literales)	Cuestionarios abiertos (segmentos literales)
Carga administrativa	“Carga administrativa” (24/09/2024)	“la excesiva carga de trabajo muchas veces de la dimensión administrativa” (SUPTEL2)
	“Es imposible elaborar en una sola reunión el diagnóstico, programa analítico y plan de mejora continua” (24/09/2024)	“atiendes lo inmediato y no lo principal” (SUPTEL3)
	“la carga de tareas dificulta el acompañamiento” (24/06/2025)	“existen muchos trámites y demandas que no permiten enfocarse en lo pedagógico” (SUPTEL4)
Acompañamiento pedagógico		“una supervisión distante de los de las y los maestros causa que no tenga ningún impacto” (SUPTEL5)
	“Reflexión acerca de la importancia del acompañamiento a los CTE.” (22/10/2024)	“Hay compañeros/as que les resulta difícil aceptar sugerencias de la supervisión para mejorar sus prácticas.” (SUPTEL6)
	“Requerimos un ATP para cumplir con las funciones de acompañamiento” (28/01/2025)	
	“la carga de tareas dificulta el acompañamiento” (24/06/2025)	“hay que mediar con los docentes la realización de actividades complementarias a su trabajo en los tiempos que nos marcan,” (SUPTEL4)
Reflexión sobre la práctica	“Los juicios inhiben los espacios para la reflexión, la disposición y el temor al cambio.” (24/03/2025)	“no existe la confianza suficiente para exponer casos delicados que requieren mayor cuidado en su atención.” (SUPTEL6)
	“es difícil verse al espejo (sobre nuestra práctica supervisora)” (24/03/2025)	“digo mi opinión como que causó controversia” (SUPTEL7)
	“proceso de reflexión necesario y doloroso.” (24/03/2025)	“todavía no nos tienen mucha confianza” (SUPTEL7)
Autonomía profesional	“mayor autonomía” (24/09/2024)	“Se podría decir, entonces, que la llamada Autonomía Profesional debe ser flexible a

Dimensión analítica	Relatorías 2024–2025 (segmentos literales)	Cuestionarios abiertos (segmentos literales)
	“Que el CTE sea un espacio genuino para la autonomía profesional” (22/10/2024)	las necesidades de las autoridades educativas.” (SUPTTEL4)
	“hay aspectos donde sí se ejerce la autonomía profesional de manera libre atendiendo las particularidades.” (22/10/2024)	“los tiempos institucionales no permiten tomar todas las decisiones” (SUPTTEL6), “las normativas limitan la autonomía en la práctica” (SUPTTEL2)
Trabajo colaborativo	“intercambio permanente de estrategias, acciones, textos, materiales y reflexiones derivadas de la práctica profesional” (24/03/2025) “aprendizaje social al compartir condiciones y características” (22/10/2024) “El trabajo colaborativo enriquece a los colectivos de cada zona. Aprovechar las bondades de las redes y plataformas para compartir.” (22/10/2024)	“La colaboración con los supervisores de otros niveles es poca,” (SUPTTEL3) “La colaboración tiene un problema en nuestras supervisiones que a veces los contextos son diferentes” (SUPTTEL5) “Aunque en estos momentos no estoy integrado a alguna comunidad de aprendizaje o grupo de colegas,” (SUPTTEL2)
<i>Nota.</i> Reúne tres segmentos por dimensión, sin repetición dentro de cada una y con la mayor literalidad posible respecto del corpus de relatorías 2024–2025 y de los cuestionarios abiertos a supervisores de telesecundaria. Retoma cinco categorías de la Tabla 22 y las cruza con ambas fuentes para distinguir continuidades, énfasis y tensiones entre el registro colectivo y la perspectiva individual.		

El contraste entre ambos instrumentos revela que las coexistencias registran distintas etapas de elaboración del mismo proceso, y no se reducen a un conjunto de sesiones donde se desarrolla una repetición de temas relacionados con el trabajo educativo, de las funciones inherentes a las figuras que integran el CAR08E.

Las relatorías establecen que “es imposible elaborar en una sola reunión el diagnóstico, programa analítico y plan de mejora continua”, mientras que los cuestionarios recogen expresiones como “atiendes lo inmediato y no lo principal”. Este contraste hace visible que la saturación administrativa opera como una condición objetiva del trabajo colectivo y a la vez como una experiencia que modifica las prioridades en las tareas cotidianas.

Con relación al acompañamiento pedagógico ocurre algo similar, en específico en la expresión “la carga de tareas dificulta el acompañamiento”, se puede encontrar una resonancia en la idea de “una supervisión distante de las y los maestros causa que no tenga ningún impacto”, en esta conjunción de expresiones es posible encontrar que una misma tensión de organización tiene consecuencias formativas concretas.

De la misma forma, el juicio entre pares y la falta de confianza inhiban la deliberación colectiva y la posibilidad para exponer casos delicados sobre las actividades que desarrollan los integrantes del CAR08E. Se reconoce que la práctica reflexiva permanece en este colectivo como una aspiración importante, sin embargo, tiene áreas de oportunidad que son de necesaria atención, lo cual limita afirmar su desarrollo pleno, siendo más preciso establecerla como un espacio incipiente.

Desde la teoría, el cruce analítico, y en especial las similitudes de las expresiones en las relatorías y los cuestionarios se puede interpretar como rasgo de la doble dimensión del constructivismo social, por una parte, la experiencia que se comparte en el espacio del CAR08E como punto de interacción, y por otra su reconstrucción reflexiva en cada uno de los integrantes del mismo órgano colectivo, en este caso desde la visión de un supervisor de telesecundaria integrante de la misma comunidad. Resulta además coherente, con el postulado de esta misma teoría de Vygotsky este fenómeno es congruente con la idea de que los significados son contruidos desde la interacción y se configuran a partir de las trayectorias, saberes previos y las mediaciones contextuales.

Finalmente, con una perspectiva desde las comunidades de práctica, de la permanencia del colectivo CAR08E se desprende que el compromiso mutuo existe tanto en la asistencia a las reuniones como en los aportes que se desarrollan, la escucha activa y las propuestas. Asimismo, la negociación de los significados existe en torno al ejercicio de la función supervisora, la función directiva y la asesoría técnico pedagógica, las cuales no se construyen en espacios neutrales y coexisten en entornos donde prevalecen tensiones que inciden en la participación, la confianza y el reconocimiento del trabajo colaborativo como un ejercicio profesional con sentido compartido.

Los vínculos de correspondencia entre las relatorías y los cuestionarios abiertos operan en dos direcciones que conviene nombrar con precisión. El punto de convergencia más consistente se establece en la dimensión de carga administrativa, pues ambas fuentes coinciden en que las exigencias institucionales restringen el tiempo para un adecuado análisis pedagógico y desplazan las funciones de asesoría y acompañamiento. Esta coincidencia, que se documenta en párrafos previos con segmentos de las dos fuentes, fortalece la solidez del hallazgo y lo incorpora como una condición transversal del colectivo, no como una percepción aislada.

El elemento de discrepancia surge en la valoración del trabajo colectivo, pues en este conjunto de relatorías, las expresiones reconocen el valor formativo del intercambio entre pares y la disposición a sostenerlo, expresiones como "mayor autonomía" (24/09/2024), "es un diálogo reflexivo,

proactivo y profesional entre iguales" (28/01/2025). En los cuestionarios, los supervisores de telesecundaria ajustan esa valoración con expresiones de reserva, mediante expresiones "no existe la confianza suficiente para exponer casos delicados" (SUPTEL6), "todavía no nos tienen mucha confianza" (SUPTEL7). Esta oposición no invalida las fuentes, aunque sí informa al análisis respecto a que el colectivo opera como dispositivo de manejo de imagen profesional, mientras que el cuestionario individual funciona parcialmente como un espacio para la expresión individual más amplia. Las condiciones de confianza necesarias para una práctica reflexiva plena aún no se perciben plenamente en el CAR08E.

Considerar estas dos posiciones (tanto la convergencia en la condición estructural como la divergencia en la valoración subjetiva) otorga fortaleza al análisis y aporta una interpretación más amplia de los significados que los supervisores escolares atribuyen al trabajo compartido.

5.4.2 Continuidades e indicios de transformación discursiva (Relatorías 2025–2026)

El contraste temporal de este subapartado se desarrolla desde el análisis de las relatorías del CAR08E correspondientes al primer cuatrimestre del *ciclo escolar* 2025-2026. Aunque no son aún un seguimiento anual completo, este segmento ofrece indicios suficientes para reconocer la persistencia de algunas prácticas, la introducción de nuevos encuadres institucionales y la reconfiguración del lenguaje con que el colectivo nombra sus propias experiencias.

En este segundo conjunto de relatorías se incorpora de forma explícita el discurso promovido desde la Secretaría de Educación Pública, orientado a la transformación de los Consejos Técnicos Escolares en Comunidades de aprendizaje. Este nuevo contexto institucional se interrelaciona con las acciones mensuales impulsadas para la conformación de una comunidad de práctica entre supervisores escolares, y genera un escenario en el que los dos referentes organizativos del aprendizaje (el institucional de comunidades de aprendizaje y el profesional a través de la comunidad de práctica) se articulan en los espacios regionales.

Tabla 34

Procedencia y alcance de los registros analizados

Fuente empírica	Periodo	Actores participantes	Tipo de información	Alcance analítico
Relatorías de reuniones regionales	2024–2025	Supervisores, directivos, ATP	Narrativas situadas de interacción colectiva	Descripción de prácticas, tensiones y condiciones del trabajo colectivo

Cuestionarios abiertos	22 de septiembre–2 de octubre de 2025	Supervisores de telesecundaria	Percepciones individuales y valoraciones reflexivas	Significados atribuidos a la función, al trabajo colectivo y a la autonomía profesional.
Relatorías de reuniones regionales	2025–2026	Supervisores y figuras de acompañamiento	Registros institucionales con encuadres explícitos	Continuidad y reconfiguración discursiva del trabajo colectivo

Nota. La triangulación entre fuentes documentales y testimoniales contribuye a fortalecer la validez interpretativa del análisis cualitativo, permitiendo situar las prácticas observadas en el marco de las condiciones institucionales, organizativas y profesionales que acompañan la conformación de la Comunidad de Práctica entre supervisores escolares.

La Tabla 34 sintetiza la procedencia y el alcance analítico de cada fuente utilizada en este contraste temporal. En las relatorías del *ciclo escolar* 2025-2026 es posible identificar la continuidad de prácticas de intercambio y trabajo colectivo registradas durante el ciclo escolar 2024-2025: organización de sesiones en torno a actividades de análisis compartido, recuperación de experiencias de distintas zonas escolares y participación activa en discusiones sobre problemáticas pedagógicas y de gestión escolar. Además, es perceptible que se mantienen dinámicas orientadas al diálogo, al análisis sobre la práctica supervisora y la toma de acuerdos colectivos, de forma reiterada en ambos periodos, como parte de la dinámica regular de las reuniones regionales del CAR08E.

Sin embargo, los registros del *ciclo escolar* 2025-2026 reportan que la carga administrativa, la presión temporal, las dificultades para sostener el acompañamiento sistemático y las limitaciones institucionales permanecen operando como condición continua. Lo anterior fortalece la idea de que la colaboración profesional se desarrolla en un escenario que por un lado beneficia y por otro restringe, con una complejidad que no desaparece con la continuidad de las reuniones.

Tabla 35

Elementos de continuidad en las prácticas de trabajo colectivo (relatorías 2024-2025 y 2025-2026)

Elemento observado	Categoría analítica / Subcategoría	Segmento 2024–2025	Segmento 2025–2026
Planteamiento conjunto de problemáticas y búsqueda de soluciones	Acciones iniciales / Resolución colectiva de problemas	“Los participantes analizaron el caso presentado, recuperando elementos de la realidad para identificar aspectos de mejora.” (26/11/2024)	“Compartir estrategias para resolver problemas, Desarrollar procesos de reflexión crítica.” (22/09/2025)

Elemento observado	Categoría analítica / Subcategoría	Segmento 2024–2025	Segmento 2025–2026
Acompañamiento y apoyo mutuo entre supervisores	Acciones iniciales / Apoyo entre pares	“Intercambio permanente de estrategias, acciones, textos, materiales y reflexiones derivadas de la práctica profesional.” (24/03/2025)	“Se enfatizó que el acompañamiento debe realizarse desde un clima de confianza, apoyo y respeto” (24/11/2025)
Socialización de experiencias de zona o supervisión	Acciones iniciales / Intercambio de experiencias	“Aprendizaje social al compartir condiciones y características.” (22/10/2024)	“una vez concluida se comentaron en plenaria distintas experiencias de las y los docentes” (16/12/2025)
Colaboración emergente a partir del trabajo compartido	Acciones iniciales / Prácticas colaborativas emergentes	“Aprendizaje social al compartir condiciones y características. El espacio de trabajo como comunidad de aprendizaje (práctica).” (22/10/2024)	“favorecer el diálogo horizontal y la toma de decisiones compartidas” (24/11/2025)
Actividades definidas desde encuadres institucionales	Acciones iniciales / Espacios promovidos institucionalmente	“¿Cuándo he tomado decisiones autónomas en mi práctica educativa? ¿Qué desafíos y éxitos he enfrentado?” (24/09/2024)	“Dio a conocer la Agenda de Actividades, la cual fungió como eje rector de toda la jornada de trabajo” (24/11/2025)
Interacción informal entre supervisores	Acciones iniciales / Encuentros informales entre supervisores	“Enseguida SUPEFI1 orienta a los integrantes del colectivo a la realización de una pausa activa en donde se hace una actividad cantando para formar 2 equipos” (26/11/2024)	“Tiempo para compartir situaciones problemáticas y experiencias, Proponer problemas y necesidades” (22/09/2025)
Sesiones estructuradas convocadas oficialmente	Acciones iniciales / Reuniones formales de supervisión	“Se hace la presentación y se da la bienvenida a los compañeros.” (24/09/2024)	“de conformidad con la agenda previamente establecida, dio inicio la Tercera Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar” (24/11/2025)
Organización del trabajo en equipos o colectivos	Acciones iniciales / Espacios de trabajo colectivo	“Se organiza en 3 equipos para trabajar con campos semánticos...” (24/09/2024)	“SUPRI3 ⁹ organiza al colectivo en tres grupos por nivel educativo: preescolar, primaria y secundaria” (22/09/2025)
<i>Nota.</i> Continuidades en las acciones iniciales y el trabajo colectivo entre las relatorías de los ciclos escolares 2024–2025 y 2025–2026, según los segmentos codificados en MAXQDA 2020 en la categoría acciones iniciales y sus subcategorías. Cada expresión textual incluye la fecha de la relatoría de procedencia.			

⁹ En la nomenclatura utilizada, SUPTEL corresponde a supervisores escolares de telesecundaria, SUPRE a supervisores escolares de preescolar, SUPRI a supervisores escolares de primaria y SUPEFI a supervisores escolares de Educación Física; el número final identifica al participante.

De los datos de la tabla 35 se desprende que, de un *ciclo escolar* a otro, el proceso al interior del CAR08E no se interrumpe, pues es reconocible una base de prácticas compartidas. En ambos conjuntos de segmentos textuales aparece el diálogo y la reflexión orientados a la resolución colectiva de problemas, lo que confirma que el trabajo colegiado mantiene una orientación práctica y deliberativa. En el ciclo escolar 2025-2026 se enfatiza que el acompañamiento debe realizarse desde un clima de confianza, apoyo y respeto, con lo que el CAR08E, además de desarrollar actividades conjuntas, comienza a explicitar con mayor claridad las condiciones relacionales que considera necesarias para su funcionamiento.

Con relación al diálogo horizontal y la toma de decisiones compartidas, los datos sugieren una reconfiguración gradual donde las determinaciones se van constituyendo en momentos de decisión colectiva, aunque inscritas aún en agendas definidas institucionalmente desde la autoridad educativa regional. La recuperación de experiencias por zona escolar, el establecimiento de acuerdos y la práctica compartida de herramientas para la reflexión dan cuenta del surgimiento de funciones de mediación y conducción entre pares que rebasan la lógica exclusivamente vertical de la supervisión escolar. Esta modificación es relevante porque deja observar indicios de que la comunidad de práctica se expresa tanto en actividades compartidas como en formas iniciales de reparto de roles de mediación y corresponsabilidad profesional.

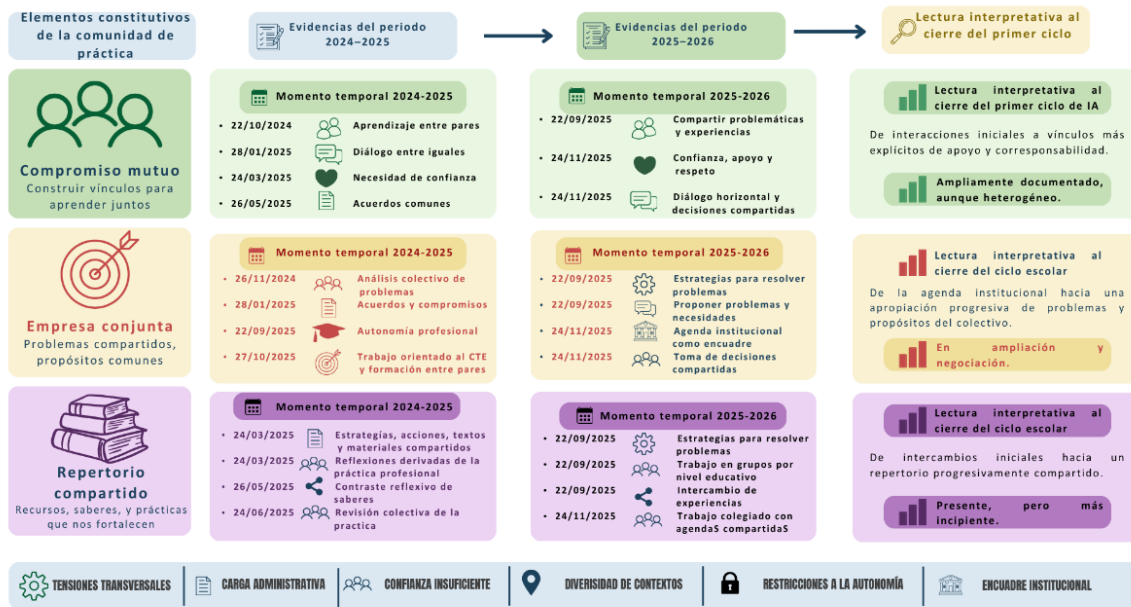
Interpretados desde el enfoque de las comunidades de práctica de Wenger (2001), estos datos indican que el CAR08E ha ido construyendo los tres elementos constitutivos (compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido) aunque prevalecen en carácter incipiente. El compromiso mutuo aparece en la participación sostenida y en la interrelación de reflexiones antes, durante y después de cada sesión, manteniéndose enfocado al desarrollo y fortalecimiento del colectivo más allá del compromiso institucional inherente a cada función. La empresa conjunta, originalmente ligada a la preparación de los Consejos Técnicos Escolares, comienza a reconocerse como un espacio que se enriquece entre todos para la reflexión y el desarrollo profesional. El repertorio compartido se nutre de la trayectoria de cada integrante y de la cultura organizacional pedagógica e institucional, pero comienza a producir expresiones propias (asesoría, acompañamiento, seguimiento a las escuelas) que forman parte del trabajo cotidiano del colectivo.

A partir del contraste entre las relatorías correspondientes a los periodos 2024–2025 y 2025–2026, se identificaron continuidades y variaciones en los tres elementos constitutivos de una comunidad de práctica: compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido. La figura 11 sintetiza

las evidencias documentales asociadas con cada elemento y la lectura interpretativa construida al cierre del primer ciclo de investigación-acción.

Figura 11

Trayectoria interpretativa del compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido del CAR08E



Nota. Elaboración con base en los segmentos de las relatorías del CAR08E codificados y analizados en MAXQDA 2020 y en los elementos constitutivos de las comunidades de práctica propuestos por Wenger (2001). Las fechas corresponden a las sesiones de procedencia de las evidencias sintetizadas. La organización temporal permite reconocer continuidades y variaciones entre los periodos 2024-2025 y 2025-2026, sin establecer una evolución lineal, causal o uniforme. Las expresiones finales constituyen una interpretación del investigador sustentada en el corpus.

Como se observa en la figura 11, durante el primer ciclo de investigación-acción se identificaron indicios diferenciados de los tres componentes propuestos por Wenger. El compromiso mutuo adquirió mayor presencia mediante expresiones de confianza, apoyo y diálogo horizontal; la empresa conjunta se manifestó en la construcción de acuerdos y propósitos compartidos; y el repertorio compartido se hizo visible en la circulación de recursos, experiencias y formas comunes de comprender la práctica supervisora. Estos hallazgos no representan una trayectoria lineal ni permiten afirmar la consolidación de una comunidad de práctica, sino que documentan cambios en las formas de participación y condiciones iniciales asociadas con su posible conformación.

Desde la teoría del aprendizaje situado, Lave y Wenger (1991) establecen que aprender es participar, y que el conocimiento no es previo a la práctica, sino que es una construcción en el desarrollo de la misma; en ese sentido, las actividades del CAR08E se han constituido en una práctica significativa para el colectivo. Wenger (2001) añade que esta práctica compartida se forma en los intersticios de la regulación formal y no en su ausencia, y el caso del CAR08E documenta ese fenómeno en un contexto poco estudiado.

En las relatorías 2025-2026 las actividades y orientaciones de las sesiones se encuadran en el propósito de que los Consejos Técnicos Escolares se conviertan de forma paulatina en espacios de aprendizaje colectivo y de reflexión compartida sobre la práctica. La SEP define las comunidades de aprendizaje como los colectivos docentes *“en el ejercicio de su autonomía profesional se reúnen con los propósitos de aprender juntos, compartir conocimientos, experiencias, ideas y recursos para enriquecer sus aprendizajes, alcanzar metas comunes y tomar decisiones pedagógicas para el desarrollo de sus prácticas educativas.”* (SEP, 2025c, p5).

Añade que esta concepción supone confianza, respeto mutuo, responsabilidad colectiva por el aprendizaje y un propósito común orientado a la formación integral del estudiantado. Se puede advertir que estos elementos coinciden con los que se relacionan con las comunidades de práctica, al compartir fundamentos en el constructivismo social, el intercambio dialógico y la responsabilidad colectiva.

La tensión aparece con la dinámica en la que se pretenden implementar las comunidades de aprendizaje desde la autoridad educativa federal, pues se dictaminaron verticalmente en los medios institucionales, sin mediar un proceso de formación sistemático, fortalecido y previo, y no con el concepto ni con su lógica teórica. Los propios materiales institucionales del *ciclo escolar* 2025-2026 contienen una contradicción relevante: citan a Freire (2008) para afirmar que "el cambio hacia la mejora inicia de abajo hacia arriba, de adentro hacia afuera", tanto en las escuelas y en los colectivos, como posibilidad de una mejor integración, mayor responsabilidad de los distintos actores, capacidad de iniciativa y participación, así como la toma de decisiones democráticas (SEP, 2025c). Es decir, el referente institucional que convoca a las comunidades de aprendizaje contradice la forma en que las implementa.

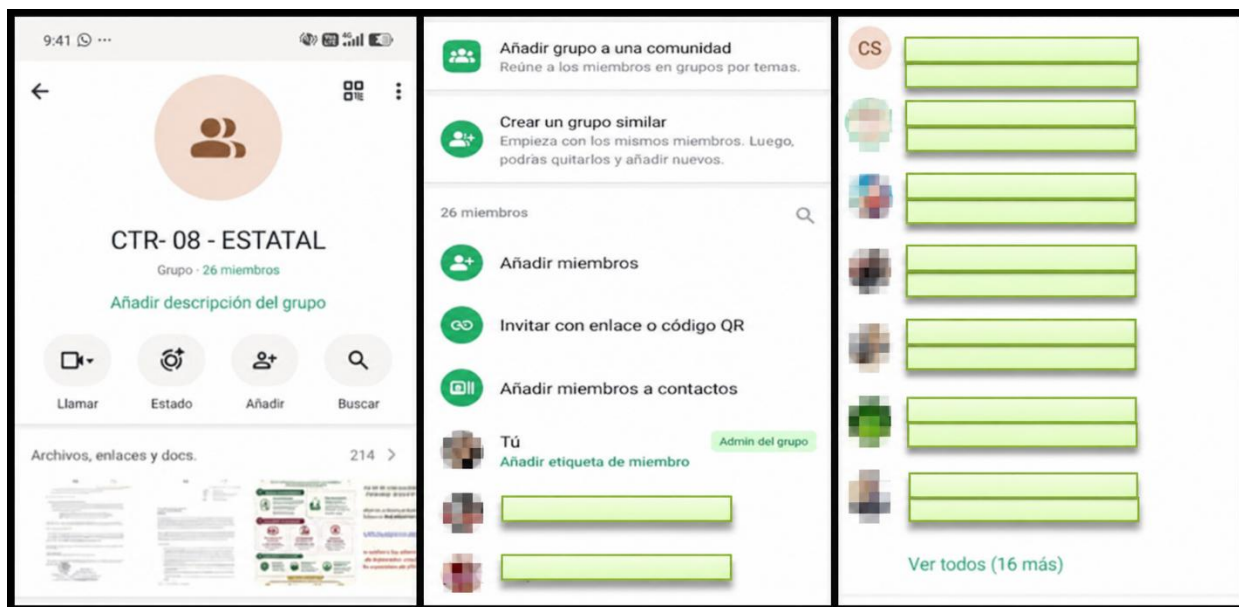
El propio material institucional reconoce que, para el desarrollo de este tipo de organizaciones, debe evitarse la imposición vertical y la aplicación de un formato único, y favorecerse en cambio

un proceso gradual de acompañamiento y autonomía colegiada que permita transitar de un modelo vertical a otro horizontal, donde el colectivo elija sus temas de acuerdo con sus intereses, necesidades y contexto, y donde se fortalezca el diálogo, la colaboración, la reflexión sobre la práctica y la toma colectiva de decisiones (SEP, 2025c).

Durante el desarrollo de este estudio es posible reconocer que la construcción de estos colectivos para el aprendizaje no puede darse por decreto ni de forma automática. Aunque ha pasado cerca un ciclo escolar con una tercera parte de otro, y los avances son incipientes, en ello han tenido que confluír las voluntades de los propios integrantes del colectivo del CAR08E, y no ha sido una disposición vertical solamente. Cada sesión ha sido preparada y desarrollada a través de un proceso de negociación, privilegiando la incorporación de actividades para detonar el diálogo reflexivo y conjunto sobre la práctica. Asimismo, previo, durante y después de cada sesión ordinaria se mantienen espacios de comunicación permanentes para continuar preparando, compartiendo o desarrollando actividades para el fortalecimiento y la profesionalización del colectivo, como lo son el grupo de WhatsApp (CTR – 08 – ESTATAL) y un sitio digital para el intercambio de materiales asincrónico, aún incipiente (<https://n9.cl/k71ez>). Lo que la política pública posterior vino a legitimar y reencuadrar mediante un lenguaje institucional lo que ya existía. Su función no fue originarlo.

Figura 12

Imagen que muestra la conformación del grupo de WhatsApp del CAR08E



Nota. Captura de pantalla del grupo de WhatsApp del CAR08E realizada el 1 de septiembre de 2026, creado como espacio complementario de comunicación, coordinación e intercambio de materiales entre las sesiones presenciales. Se ocultaron los nombres, números telefónicos e imágenes de perfil para proteger los datos personales de sus integrantes. Archivo personal del investigador.

Figura 13

Vista general del espacio virtual del CAR08E



Nota. Captura de pantalla del espacio virtual del CAR08E realizada el 01 de septiembre de 2026, organizado para concentrar y compartir presentaciones, materiales de trabajo y otros recursos utilizados durante el único ciclo de investigación-acción. Este espacio funciona como repositorio digital y medio complementario para dar continuidad al intercambio profesional entre las sesiones presenciales. En este documento se ocultaron los datos personales de los integrantes. Archivo personal del investigador.

Con relación a la figura y para efectos de esta investigación, la denominación CTR08, correspondiente al Consejo Técnico Regional 08 Estatal, identifica el nombre con el que se creó originalmente el espacio digital; posteriormente, este se incorporó a la dinámica del Consejo Académico Regional 08 Estatal (CAR08E), denominación empleada en el estudio. El espacio virtual funcionó como un medio para concentrar materiales, acuerdos y evidencias, así como para dar continuidad al intercambio profesional entre las sesiones. Su utilización aportó indicios de la circulación de recursos y de la construcción inicial de un repertorio compartido, sin que ello implique, por sí mismo, la consolidación de una Comunidad de Práctica.

Sin embargo, además de la tensión que puede generarse entre estas dos formas de gestión del aprendizaje colectivo, el encuadre discursivo de la autoridad dota de legitimidad institucional y, probablemente, el lenguaje disponible para nombrar el proceso, sin que se sustituya la trayectoria histórico-temporal concreta que el CAR08E ya desarrollaba. Esta coincidencia puede concebirse

como un punto de articulación en potencia, siempre que no se confunda el surgimiento situado del proceso con su posterior formalización discursiva desde la política pública local o federal.

Este reconocimiento, aunque indirecto y parcial, constituye una condición que favorece el desarrollo y posible consolidación de la comunidad de práctica, en tanto que alinea las determinaciones del colectivo con las orientaciones de la política educativa. Lo que resta es que esa alineación se convierta en condiciones institucionales concretas (tiempo, infraestructura, equipamiento, conectividad) que permitan sostener el proceso más allá de la coincidencia discursiva.

De acuerdo con Wenger (2001), la transformación de la identidad individual y colectiva es una de las consecuencias de mayor influencia en la participación sostenida de una comunidad de práctica. Los registros del *ciclo escolar* 2025-2026 muestran indicios de este proceso, pues supervisores que el ciclo previo expresaban incertidumbre respecto del valor del trabajo colectivo comienzan a nombrarlo con mayor claridad y convicción, incorporando el lenguaje colaborativo, la reflexión conjunta y el aprendizaje entre pares como parte de su forma de describir su propia práctica.

Esta modificación en el lenguaje sugiere un indicio de reconfiguración identitaria, coherente con lo que Wenger (2001) describe como el proceso de llegar a ser dentro de una comunidad, que consiste en no solamente saber más, sino convertirse en un sujeto distinto como resultado de la participación. Estos indicios son visibles en la manera en que los supervisores nombran el trabajo colectivo y en la valoración creciente del aprendizaje entre pares, sin que ello implique aún una transformación consolidada de la identidad profesional.

Las continuidades que se rescatan de los ciclos escolares 2024-2025 y 2025-2026 interactúan con las contribuciones de Herrera (2021) sobre el valor de la colaboración sostenida en las comunidades profesionales de aprendizaje. El caso del CAR08E confirma que la colaboración no se produce en una sesión, pues debieron transcurrir dos ciclos escolares de sostenimiento para la aparición de indicios de repertorio compartido y de reparto de roles de mediación. Los hallazgos sobre acompañamiento entre pares también coinciden con Gordon (2023) en la interrelación entre supervisión, enseñanza y aprendizaje, aunque en el caso del CAR08E aparecen condiciones institucionales adversas que el contexto comparativo no enfrenta con la misma intensidad y recurrencia.

El contraste temporal entre los ciclos escolares 2024-2025 y 2025-2026 documenta continuidades de prácticas y reconfiguraciones en la forma de nombrar, legitimar y orientar institucionalmente el trabajo colectivo. La introducción del discurso de comunidades de aprendizaje se incorporó a una dinámica de colaboración que ya existía, sin sustituirla. Persisten tensiones y condiciones estructurales que limitan la consolidación de la CoP. Lo anterior configura el conjunto de hallazgos desde los cuales se establece, en el apartado siguiente, la contribución específica del estudio.

5.5 Síntesis general e interpretación integrada

En este capítulo queda registrado cómo un colectivo de supervisores escolares, directores escolares y asesores técnicos pedagógicos adscritos a la Dirección Regional 08 Estatal, que conforman el Consejo Académico Regional 08 Estatal resignifica progresivamente un espacio institucional de coordinación, que originalmente se convocó para la preparación de los consejos técnicos escolares y lo va convirtiendo en un espacio para el aprendizaje profesional entre pares.

La evidencia analizada en este capítulo proviene de tres fuentes de información consideradas en el proceso de la investigación: 1) la encuesta a los supervisores escolares de educación básica del estado de Zacatecas (ver 5.1), 2) 10 relatorías del Consejo Académico Regional 08 Estatal, las cuales se dividen en 7 del *ciclo escolar* 2024-2025 y en 3 del *ciclo escolar* 2025-2026 (<https://goo.su/8b3yO>), y 3) un conjunto de 6 cuestionarios abiertos que se aplicaron a supervisores escolares de telesecundaria adscritos a este colectivo de trabajo.

Las tres fuentes aportan información de diferente naturaleza y cumplen funciones diferenciadas en la interpretación de los resultados. La encuesta permite situar el escenario estatal e identificar con alcance diagnóstico y descriptivo, condiciones y necesidades formativas reportadas por los supervisores escolares de educación básica. Las relatorías permiten la recuperación del desarrollo en el trabajo colectivo del CAR08E a través del registro de interacciones, acuerdos y tensiones, mientras que los cuestionarios abiertos profundizan en las experiencias, percepciones y significados contruidos de forma individual por los participantes. La integración de los componentes cuantitativo y cualitativo se realiza en el nivel interpretativo, en tanto que los resultados de la encuesta funcionan como referentes diagnósticos y contextuales para la comprensión del proceso que se documenta cualitativamente, sin incorporarse a la triangulación desarrollada entre relatorías y cuestionarios abiertos.

Por último, es necesario centrar el cierre de esta síntesis en tres puntos específicos:

Para el ámbito educativo el hecho de que un colectivo académico y en particular los supervisores escolares para su fortalecimiento profesional puedan apoyarse en procesos colaborativos que los mismos integrantes construyen, y no sólo en ofertas formativas externas es un elemento importante, que probablemente ya ocurre en gran parte del espacio geográfico educativo, sin embargo, es necesario documentarlo, y compartirlo.

Para la investigación educativa, tiene que ver con que el estudio de comunidades de práctica en contextos formales demanda la atención simultánea de la dimensión institucional y la dimensión situada, y que ninguna puede circunscribirse a la otra, debido a que en ambos espacios se desarrollan las interacciones cotidianas de los hechos educativos.

Para la política pública, el hecho de promover comunidades de aprendizaje por decreto puede legitimar procesos existentes aplicados sin reconocimiento de lo que ya ocurre en los colectivos. Sustituir procesos emergentes por un formato decretado vacía su sentido y contradice la lógica misma de las comunidades de aprendizaje. Estas implicaciones se retoman en las conclusiones.

Tabla 36

Síntesis integrada de los hallazgos detectados por objetivo específico.

Objetivo específico	Hallazgo principal	Evidencia empírica	Referente teórico
OE1. Caracterizar las condiciones institucionales, profesionales y contextuales en las que se desarrolla el ejercicio de la supervisión escolar de telesecundaria.	Las condiciones institucionales y contextuales limitan el acompañamiento y determinan las necesidades formativas.	Encuesta estatal y seis cuestionarios abiertos; Tablas 18-21 y 30-32.	Constructivismo social y aprendizaje situado.
OE2. Reconocer los procesos de trabajo colectivo mediante los cuales los supervisores gestionan su formación profesional y su vinculación con las acciones iniciales orientadas a conformar una comunidad de práctica.	El CAR08E transitó de la coordinación institucional hacia el aprendizaje y la reflexión entre pares.	Diez relatorías; Tablas 15, 23, 24 y 26.	Wenger (2001); Lave y Wenger (1991).
OE3. Comprender el sentido formativo y el valor que los supervisores atribuyen al trabajo colectivo en relación con el ejercicio de la gestión escolar.	El trabajo colectivo es valorado como espacio formativo, aunque persisten diferencias de participación y confianza.	Relatorías y cuestionarios abiertos; Tablas 27-29 y 33.	Wenger (2001).
OE4. Reconocer, en el trabajo colectivo documentado, indicios discursivos que muestran una posible resignificación de la identidad profesional de los supervisores escolares de telesecundaria.	Se observa un desplazamiento discursivo del control hacia la asesoría, sin evidencias de una transformación consolidada.	Contraste de relatorías 2024-2025 y 2025-2026; Tablas 33 y 35.	Wenger (2001); Lave y Wenger (1991).
OE5. Examinar los rasgos asociados a una comunidad de práctica presentes en los procesos de trabajo documentados y las condiciones que podrían favorecer o limitar su consolidación en	El CAR08E presenta rasgos de una comunidad de práctica todavía en proceso de consolidación.	Relatorías, cuestionarios y contraste temporal; Figura 11 y	Wenger (2001); Lave y Wenger (1991).

Objetivo específico	Hallazgo principal	Evidencia empírica	Referente teórico
el contexto de la supervisión escolar de telesecundaria.		Tablas 24, 26-32 y 35.	

Nota. Síntesis integrada de los hallazgos correspondientes al cierre del primer ciclo de investigación-acción. Los objetivos se presentan mediante formulaciones sintéticas que conservan su sentido; su redacción íntegra se encuentra en el apartado de objetivos específicos.

Conclusiones

Las presentes conclusiones cierran el primer ciclo de la investigación, no el proceso completo. Su función es ofrecer un dictamen provisional que servirá de base al segundo ciclo, conforme al planteamiento de la investigación-acción sociocrítica.

Lo anterior define el carácter de este apartado final y los subapartados desarrollados a continuación articulan el dictamen alcanzado en este primer ciclo, como son el cumplimiento desigual de los objetivos específicos, el diálogo que los hallazgos sostuvieron con el marco teórico, las tensiones que el proceso dejó abiertas, la contribución del estudio, los límites reconocidos, el plan trazado para el segundo ciclo, las propuestas para las autoridades educativas y las líneas de investigación abiertas. Se intenta dejar el estudio en condiciones de ser retomado con mejor base que la inicial.

Hallazgos y respuesta a la pregunta general de la investigación, a los objetivos y la hipótesis

El estudio inició de un hecho documentable de forma empírica, consistente en que la supervisión escolar opera sin un sistema sostenido de formación y profesionalización desde el Estado. De acuerdo con los datos oficiales en el año 2026 la inversión en este rubro representa apenas el 0.02% del gasto educativo federal, lo que equivale a 73.36 pesos anuales por educador. En este escenario se plantea la pregunta general ¿cómo gestionan los supervisores escolares de telesecundaria su formación profesional y cómo se articulan las condiciones, los procesos y los significados de esa gestión con las acciones iniciales orientadas a la conformación de una comunidad de práctica y con la configuración de su identidad profesional? La respuesta se sustenta en dos afirmaciones:

La primera describe cómo en colectivo los supervisores escolares de telesecundaria adscritos a la Dirección Regional 08 Estatal resuelven su formación mediante el desarrollo de un espacio colectivo de trabajo que no es paralelo ni ajeno al sistema. Las reuniones mensuales del CAR08E, convocadas originalmente para preparar los Consejos Técnicos Escolares, se desplazaron colectivamente hacia un ámbito de intercambio profesional, análisis de casos, reflexión compartida y construcción de repertorios comunes.

La anterior afirmación se sostiene en las diez relatorías y los seis cuestionarios abiertos analizados, en los que se documenta la movilización de recursos institucionales, profesionales y digitales, como materiales académicos y normativos, experiencias de los integrantes, análisis de casos, el grupo de WhatsApp y el sitio digital compartido. También se reconoce la priorización de situaciones propias de la función supervisora, entre ellas el acompañamiento a directivos y docentes, la atención de

problemáticas comunes y la preparación de los Consejos Técnicos Escolares. Estas situaciones fueron abordadas mediante el diálogo, el trabajo en equipos, el intercambio de experiencias y la construcción de acuerdos, mientras que los canales de comunicación utilizados antes, durante y después de las reuniones permitieron dar continuidad al intercambio de información y materiales.

De esta manera, el aprendizaje quedó vinculado con problemas concretos de gestión, asesoría y acompañamiento técnico-pedagógico, y no solamente con la revisión de contenidos externos. Esta transformación ocurrió en los intersticios de la regulación formal, que es donde Wenger (2001) ubica el desarrollo de las prácticas compartidas en los contextos institucionales.

La segunda afirmación interpreta esa descripción desde el marco teórico que orientó el estudio. Las prácticas documentadas contienen rasgos compatibles con las fases iniciales de una CoP, como son la participación sostenida, la negociación de propósitos y la construcción inicial de significados compartidos sobre la función del supervisor escolar.

El compromiso mutuo se manifiesta en la continuidad de las reuniones durante los dos ciclos escolares considerados y en el mantenimiento de canales de comunicación entre sesiones, la empresa conjunta, en la ampliación del propósito original del CAR08E hacia el análisis de la práctica supervisora y de las formas de acompañamiento, y el repertorio compartido, en la circulación de estrategias, textos, materiales, experiencias y formas comunes de plantear los problemas de la función. A ello se agrega un desplazamiento parcial del lenguaje de control, monitoreo y verificación hacia expresiones relacionadas con el acompañamiento, el diálogo horizontal y la reflexión compartida.

Sin embargo, estos rasgos no se encuentran consolidados, sino en formación, pues persisten diferencias en los niveles de participación, resistencias para exponer la propia práctica y condiciones institucionales que limitan la continuidad del proceso. Por ello, la evidencia permite sostener la existencia de indicios iniciales de resignificación de la identidad profesional, pero no afirmar una transformación sostenida de las prácticas de gestión, asesoría y acompañamiento en las zonas escolares.

Con relación al cumplimiento de los cinco objetivos específicos se advierte un avance desigual:

El primer objetivo se cumplió con amplitud. Los resultados documentan la percepción de los integrantes del colectivo respecto de la insuficiencia formativa, la sobrecarga administrativa, la rotación del personal, el predominio de las escuelas multigrado (entre 80 y 90 por ciento de escuelas

unitarias en algunas de las zonas atendidas por los integrantes del colectivo), la presencia de centros escolares que no cuentan con servicios básicos y el entorno de inseguridad provocado por el crimen organizado en los contextos donde se encuentran las escuelas. En conjunto, estos hallazgos muestran que el ejercicio de la supervisión escolar se desarrolla en condiciones institucionales, profesionales y territoriales que limitan el tiempo y las posibilidades para el acompañamiento pedagógico, y que las necesidades de formación no pueden comprenderse separadas de los problemas cotidianos que los supervisores enfrentan en sus zonas escolares.

El segundo objetivo, identificar los procesos colectivos de trabajo, también se cumplió. En las diez relatorías analizadas aparecen el estudio de casos, la elaboración de infografías, el contraste con materiales teóricos y normativos, la revisión de incidentes críticos, el trabajo en equipos y el intercambio de experiencias relacionadas con la función supervisora. El análisis colectivo de una situación concreta, registrado el 26 de noviembre de 2024, permitió que los participantes recuperaran elementos de la realidad para identificar aspectos de mejora en el caso abordado y en su propia práctica. Asimismo, el intercambio de estrategias, acciones, textos, materiales y reflexiones registrado durante el proceso muestra que las reuniones comenzaron a rebasar su propósito de organización institucional y adquirieron de forma progresiva un sentido formativo. Estos elementos constituyen pasajes representativos de las interacciones desarrolladas durante las sesiones del CAR08E y de las formas mediante las cuales los supervisores gestionaron colectivamente parte de su formación profesional.

El tercer objetivo, consistente en interpretar el sentido atribuido al trabajo colectivo, se cumplió parcialmente. Los participantes atribuyeron a estos espacios un valor relacionado con el intercambio de experiencias, el apoyo entre pares, el análisis de problemas comunes y la posibilidad de fortalecer las funciones de asesoría y acompañamiento. En algunos registros se reconoce que el trabajo colectivo puede incidir en la mejora de las prácticas escolares y contribuir al desarrollo profesional de quienes participan. Sin embargo, esta valoración no es uniforme, pues varía según el subgrupo de pertenencia, la regularidad de la participación y el nivel de confianza construido entre los integrantes.

Persiste cierta resistencia para exponer la propia práctica ante un ambiente de confianza todavía frágil. Wenger (2001) advierte que toda comunidad de práctica configura internamente subgrupos con distintos niveles de cohesión y compromiso mutuo, algunos integrantes se apropian con mayor rapidez del repertorio compartido, mientras otros permanecen más tiempo en la periferia. Esta

asimetría también se manifiesta en el CAR08E. Además, no fue posible verificar si las valoraciones expresadas por los participantes se traducen en el desarrollo de prácticas diferentes de supervisión escolar en sus respectivas zonas.

El cuarto objetivo, identificar indicios discursivos de resignificación de la identidad profesional, se cumplió parcialmente. En el conjunto de documentos analizados se reconoce un ligero desplazamiento del discurso y el vocabulario propio del control, el monitoreo y la verificación hacia expresiones relacionadas con la asesoría, el acompañamiento, el diálogo horizontal y la reflexión compartida. Este cambio se aprecia con mayor claridad en los registros del ciclo escolar 2025-2026 y entre los integrantes con una participación más regular en las reuniones del CAR08E. Sin embargo, puede relacionarse tanto con las acciones iniciadas durante el ciclo escolar 2024-2025 como con la adopción del discurso institucional sobre comunidades de aprendizaje introducido por la SEP en 2025.

Otro elemento por mencionar es la dificultad para comprobar que estos indicios discursivos se traduzcan en acciones que rebasen la narrativa utilizada, pues el estudio no incorporó procedimientos metodológicos para recuperar evidencias directas de los cambios en la práctica de cada integrante. Por lo anterior, con la evidencia disponible no es posible confirmar una transformación consolidada de la identidad profesional, sino reconocer indicios iniciales de revisión y resignificación de la función supervisora.

El quinto objetivo, relacionado con la valoración de los rasgos asociados a una comunidad de práctica en el CAR08E, se cumplió en los términos factibles para un primer ciclo de investigación-acción. Los tres elementos propuestos por Wenger (2001) aparecen vinculados, aunque con distintos grados de avance. El compromiso mutuo se expresa en la continuidad de las reuniones y en la participación sostenida de una parte importante de los integrantes, la empresa conjunta, en la ampliación del propósito original del CAR08E hacia la reflexión sobre la práctica supervisora y las formas de acompañamiento, y el repertorio compartido, en la circulación de estrategias, textos, materiales, experiencias y formas comunes de plantear los problemas de la función. No obstante, estos elementos coexisten con una participación diferenciada, la rotación de integrantes, la sobrecarga administrativa y la fragilidad de la confianza. En este sentido, el CAR08E presenta rasgos de una comunidad de práctica en desarrollo, cuya consolidación depende de condiciones institucionales que rebasan la voluntad del propio colectivo.

Con relación a la hipótesis (las acciones colaborativas desarrolladas por supervisores escolares de telesecundaria pueden dar origen a una CoP profesionalizante, que emerge como espacio de aprendizaje situado y no como un modelo normativo, en la que los participantes construyen significados compartidos sobre su práctica, fortalecen paulatinamente su identidad profesional y transforman sus formas de gestión, acompañamiento y asesoría técnico-pedagógica, en función de las condiciones reales de su contexto de influencia), los resultados permiten confirmarla parcialmente, pues aportan evidencia diferenciada sobre los elementos que la integran. Esta relativa a que las acciones de colaboración entre supervisores escolares de telesecundaria pueden dar origen a una comunidad de práctica, esta se confirma parcialmente, pues los resultados aportan evidencia diferenciada sobre los elementos que la integran. La continuidad de las reuniones, el análisis colectivo de situaciones relacionadas con la función, el intercambio de materiales y experiencias, así como el mantenimiento de canales de comunicación entre las sesiones muestran la existencia de acciones iniciales de colaboración y aprendizaje entre pares. La construcción de significados compartidos aparece documentada, el fortalecimiento de la identidad profesional se manifiesta de forma inicial y heterogénea, y el componente relativo a la transformación de las prácticas de gestión, acompañamiento y asesoría técnico-pedagógica no pudo confirmarse empíricamente en este primer ciclo, debido a que el diseño no incorporó procedimientos de seguimiento directo de las prácticas desarrolladas por cada supervisor en sus respectivas zonas escolares.

Por su parte, el planteamiento de que la comunidad constituya un espacio de aprendizaje situado y no solamente un modelo normativo encuentra respaldo en la evidencia analizada, puesto que el contraste temporal entre los ciclos escolares 2024-2025 y 2025-2026 muestra un proceso desarrollado en el CAR08E que antecede a la política pública que incorporó las comunidades de aprendizaje en las actividades propias del CTE.

De este primer ciclo de investigación-acción se desprenden tres reflexiones:

Primera. Cuando el Estado carece de una política sostenida para profesionalizar a sus figuras de supervisión escolar, estos agentes se actualizan entre sí, no por vocación colectiva solamente, sino porque la función les enfrenta a problemas que rebasan sus repertorios profesionales. Los resultados de la encuesta permiten dimensionar esta condición, pues de los 137 supervisores participantes, el 72.9% señala que nunca o solo a veces ha recibido un acompañamiento adecuado de la autoridad durante su proceso de profesionalización, el 64.2% considera que la frecuencia de

los programas de formación nunca o solo a veces es suficiente y el 52.5% refiere que la formación recibida responde nunca o solo a veces a las necesidades reales de la función.

Estos datos adquieren sentido al relacionarlos con lo registrado en las relatorías, donde aparecen el análisis de casos, el intercambio de estrategias, textos y materiales, así como la reflexión sobre situaciones de asesoría y acompañamiento, como formas de atender problemas que los integrantes enfrentan en su práctica. Por ello, la ausencia de una política de profesionalización no produjo pasividad, pero sí propició que algunas necesidades fueran atendidas desde los propios recursos del colectivo y bajo condiciones poco favorables. En términos de Lave y Wenger (1991), lo que se genera es un aprendizaje situado, debido a que los conocimientos compartidos adquieren significado en la medida en que se relacionan con las situaciones concretas que los supervisores buscan comprender y atender.

Segunda. El aprendizaje entre pares no suple el vacío institucional, sino que lo atiende de manera parcial y lo hace perceptible. En la encuesta, el 79.5% de los participantes reconoce que el aprendizaje surgido del intercambio con otros supervisores generalmente o siempre ha fortalecido su desarrollo profesional, mientras que el 73.7% señala que los espacios de diálogo y reflexión con sus colegas le han ayudado a mejorar sus prácticas. En el CAR08E esta valoración se relaciona con la continuidad de las reuniones, el análisis de problemáticas comunes, el intercambio de materiales y la comunicación que se mantuvo entre las sesiones. El contraste es relevante: los supervisores reconocen el valor formativo de estos procesos, pero al mismo tiempo reportan una oferta institucional insuficiente y poco vinculada con las necesidades de su función.

El trabajo entre pares puede contribuir a la formación, pero no reemplaza un sistema estructurado de actualización, acompañamiento y seguimiento, ni disminuye la responsabilidad que tiene la autoridad educativa en este ámbito. Esta contradicción entre el valor educativo de la colaboración y las condiciones institucionales en que intenta desarrollarse encuentra relación con el planteamiento sociocrítico de Carr y Kemmis (1988), pues permite hacer visible la distancia que existe entre lo que el sistema declara como deseable y las condiciones que realmente ofrece para llevarlo a la práctica. El sostenimiento del CAR08E durante los dos ciclos escolares considerados no compensa la falta de una política formativa y asumirlo en positivo significaría trasladar a los propios supervisores una responsabilidad que no les corresponde asumir por completo.

Tercera. La conformación de una CoP entre supervisores escolares es posible, pero no ocurre de manera automática ni se genera por el hecho de incorporarla al discurso institucional. Existe una disposición favorable, pues el 77.4% de los participantes considera que una comunidad de práctica representa generalmente o siempre una oportunidad para el intercambio de conocimientos y experiencias, y el 97.9% manifiesta estar dispuesto a participar en procesos orientados a compartir conocimientos con otros supervisores. Sin embargo, las condiciones no corresponden plenamente con esa disposición: el 54% señala que nunca o solo a veces cuenta con espacios adecuados para el trabajo grupal, el 56.9% refiere la misma situación respecto de los recursos tecnológicos y materiales, y el 43.8% indica que nunca o solo a veces dispone de tiempo dentro de su horario laboral para participar en una comunidad de práctica.

Esta distancia entre la disposición de los participantes y las condiciones disponibles constituye uno de los principales límites para el desarrollo del proceso. En el CAR08E se reconocen indicios de los tres elementos propuestos por Wenger (2001): la continuidad de la participación y de la comunicación entre las sesiones se relaciona con el compromiso mutuo; la ampliación de los propósitos del Consejo hacia la reflexión sobre la práctica supervisora se acerca a la construcción de una empresa conjunta; y el intercambio de experiencias, estrategias, textos y materiales comienza a conformar un repertorio compartido.

La posterior incorporación del discurso de comunidades de aprendizaje por parte de la SEP coincide con algunos de estos elementos y ofrece un lenguaje institucional para nombrarlos, pero no fue el origen de las prácticas documentadas, pues estas se desarrollaban con anterioridad. Para que el proceso avance se requiere participación sostenida, confianza, estabilidad en la integración del colectivo, facilitación en sus etapas iniciales, infraestructura, recursos tecnológicos, tiempo dentro de la jornada laboral y una disminución de las tareas burocráticas que restan atención al trabajo pedagógico. De acuerdo con Latorre (2003), los resultados de este primer ciclo no cierran el proceso, ya que permiten reconocer lo que debe revisarse y fortalecerse en la formulación de un segundo ciclo.

Diálogo de los resultados con la teoría de la comunidad de práctica

El marco teórico del estudio se sustenta en tres referentes: el constructivismo social de Vygotsky, el aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991) y la teoría de comunidades de práctica de Wenger (2001). El conjunto de formulaciones teóricas encontró respaldo diferenciado en los resultados, algunas mostraron amplia correspondencia con los datos empíricos, otras fue necesario matizarlas

y en un aspecto específico el marco teórico fue insuficiente para tener una comprensión plena del fenómeno observado.

La evolución documentada del CAR08E de convocatoria institucional para la preparación de los CTE a espacio de trabajo colaborativo y reflexivo, resulta consistente con los planteamientos de Lave y Wenger (1991), respecto del carácter situado y participativo del aprendizaje. Los integrantes del CAR08E no aprenden a desarrollar actividades de supervisión escolar mediante la lectura de manuales. Y sí es posible observar que el desarrollo de las funciones de esta figura aparece en el ejercicio de la función y en colectivo, cuando se analiza un problema concreto, se contrastan las formas de gestionar la resistencia de un docente o son compartidos materiales elaborados para circunstancias específicas. Este tipo de aprendizaje no es posible desprenderlo del contexto en el que ocurre ni tampoco traducirse para su envío como receta de solución.

Con relación al concepto de participación periférica legítima, también aparece, aunque con rasgos particulares. Mediante este concepto Wenger describe la trayectoria del recién incorporado, quien la inicia observando, participa marginalmente en los límites y posteriormente avanza hacia formas de amplia implicación. En el CAR08E la dinámica tiene ese curso, aunque no de forma idéntica, puesto que los supervisores escolares no podrían ser referidos como novatos. La Tabla 12 documenta, para los supervisores de telesecundaria integrantes del CAR08E, trayectorias de servicio entre 21 y 30 años, mientras que la Tabla 17 registra, para el conjunto de supervisores escolares de educación básica en Zacatecas, un rango entre 11 y 40 años. En ambos casos se trata de expertos en docencia, dirección o asesoría técnico-pedagógica que fueron promovidos al puesto de supervisión escolar, desde donde enfrentan una función para la cual no cuentan con formación específica previa.

Desde esta perspectiva su periferia no es la de quien desconoce el sistema educativo ni sus dinámicas, sino la de quien lo conoce, pero no domina el ejercicio específico de la supervisión escolar. Ello obliga a precisar que en el CAR08E no existen novatos en sentido estricto, sino expertos educativos desplazados a otra función, acepción que puede ser considerada como una categoría analítica provisional. Esta distinción no se aborda en la literatura revisada; por tanto, es uno de los aportes conceptuales del presente estudio, cuya definición, vinculación con otras categorías y análisis minucioso puede ser parte de las líneas futuras a investigar.

Los tres conceptos que integran la CoP de Wenger operaron como perspectiva analítica y límite a la vez. El compromiso mutuo se encuentra ampliamente documentado en el corpus, ya que los integrantes del CAR08E mantuvieron participación durante dos ciclos escolares continuos, establecieron canales informales paralelos a las sesiones y adoptaron actividades formativas que trascendieron la agenda institucional. La empresa conjunta aparece con una mayor complejidad, pues el origen vertical para preparar los CTE se amplió hacia propósitos propios del colectivo como fueron la reflexión sobre la práctica supervisora, el análisis de formas de acompañamiento a directivos, la producción de materiales compartidos o el abordaje de distintos protocolos escolares, entre otros. Esta ampliación es lo más cercano que el caso aporta a una transformación legítima, en ella se detecta como la acción colectiva modificó en parte la razón institucional del espacio. Finalmente, el repertorio compartido es el elemento más incipiente. En el CAR08E surgen palabras, formas de plantear problemas y circulación de materiales reconocidos como propios, pero este repertorio convive con el vocabulario institucional asumido a partir de 2025 y no logra la fuerza de una CoP consolidada.

El marco teórico, no fue suficiente para comprender un fenómeno que el caso del CAR08E visibiliza y que la teoría sociocrítica interpreta, relacionado a la coexistencia de dos modelos distintos para promover el trabajo colectivo en un mismo espacio institucional, los cuales aparecen en tensión. La introducción del discurso de comunidades de aprendizaje como orientación para transformar los Consejos Técnicos Escolares coincide en distintos rasgos con lo desarrollado desde el enfoque de una comunidad de práctica (diálogo entre pares, reflexión sobre la práctica, construcción colectiva), pero aparece una diferencia de fondo, y es que la comunidad de aprendizaje es decretada institucionalmente, en tanto que los rasgos de la comunidad de práctica aparecen producto de su cultivo intencionado durante 14 meses. El material que la SEP distribuyó durante el *ciclo escolar* 2025-2026 cita a Freire para sostener que el cambio inicia de abajo hacia arriba, mientras que el procedimiento de implementación es estrictamente descendente y jerárquico. Esa contradicción es una tensión estructural de la política educativa mexicana reciente, que formula en lenguaje horizontal lo que implementa con operación vertical.

Kemmis y Carr (1988) establecen que la reflexión del ciclo investigativo busca identificar las contradicciones entre los valores educativos y los institucionales. La observación de este estudio pone en marcha ese principio, donde el valor educativo declarado por la política (colaboración horizontal, aprendizaje entre pares, reflexión sobre la práctica) contradice el valor institucional

durante su implementación (mandato vertical, formato homogéneo, indicador externo). Las prácticas de colaboración del CAR08E precedieron a la política pública, no fueron resultado de un decreto, sino producto de una negociación colectiva sostenida dentro de los límites de la institución. La aportación teórica del estudio (con la medida de un primer *ciclo de investigación-acción*) es la distinción entre comunidad de práctica emergente y comunidad de aprendizaje decretada.

El estudio converge con Calderón López Velarde y García Salazar (2021), que documenta en la Dirección Regional 05 Federal de Zacatecas resistencias docentes ante el acompañamiento sistemático, ausencia de espacios para el análisis y predominio de prácticas profesionales individuales. El caso del CAR08E confirma esos hallazgos en otro nivel del sistema (el del equipo académico regional) y agrega una observación que el estudio no formula, consistente en la resistencia a exponer la propia práctica de los supervisores, y no solo del profesorado al que acompañan.

Una segunda coincidencia importante se establece con Hudson (2024), quien documenta en un contexto noruego las estructuras habilitantes, la confianza colegial y la práctica reflexiva como elementos efectivos de liderazgo intermedio. El contraste es interesante, mientras el caso noruego presenta como condiciones operantes, el CAR08E registra como aspiración. La comparación evidencia con precisión la carencia estructural que comparte el sistema educativo, no solo en la región, sino en la entidad y el país. En conjunto, estos hallazgos confirman lo planteado desde el constructivismo social, que sostiene que el conocimiento profesional de los supervisores se produce y actualiza mediante la interacción mediada dentro de un colectivo que comparte prácticas, códigos y propósitos.

Evolución y efectos del primer *ciclo de investigación-acción*

El informe de la investigación-acción debe realizar una narración enfocada en la evolución del estudio, los ajustes que la acción demandó y una valoración sobre cómo es que se modificó la lógica de las prácticas (Elliott, 1993; Carr & Kemmis, 1988), y a ello se avoca el presente apartado.

Como es natural, la comprensión del problema estudiado se fue reconfigurando a través del desarrollo del primer ciclo de investigación. Al inicio el planteamiento era simple, en él se establecía que ante la carencia formativa estructural para los supervisores escolares se tenía una alternativa (la comunidad de práctica), y desde esta posición las acciones deberían enfocarse a documentar como de esa alternativa de organización del aprendizaje colectivo se suplía esa

carencia, sin embargo, este planteamiento estaba limitado, pues no incorporaba un elemento valioso, como el hecho de que la CoP no funciona en un vacío institucional, sino que se plantea y desarrolla al interior de un complejo conjunto de normas, políticas y demandas administrativas que la determinan, y en algunos espacios la capturan.

En este cierre del primer ciclo, el problema es concebido como una relación entre tres elementos en constante disputa: 1) una carencia estructural de formación, 2) una capacidad colectiva de respuesta de los supervisores escolares y 3) un marco institucional que regula a las dos primeras y de acuerdo con el contexto subordina en mayor o menor medida sus lógicas de control. Desde esta posición el problema no se limita a la carencia y a la respuesta ante ella, sino que se define en la interacción entre ambas, con la presión de una política educativa que contiene mecanismos formales que se contraponen con sus discursos institucionales.

Desde el inicio, el plan de acción consideró las sesiones mensuales del CAR08E, en las cuales se introdujeran materiales para detonar la colaboración, dinámicas en equipos, análisis de casos e instrumentos al cierre del *ciclo escolar*. Desde esta consideración varios elementos funcionaron al inicio, como fueron las dinámicas que produjeron resultados visibles desde la primera sesión, el análisis de casos del 26 de noviembre de 2024 produjo la movilización de intercambios que una exposición frontal no habría tenido, y los videos detonadores de reflexión; desde la sesión cuatro activaron registros de conversación que las preguntas directas no generaron.

Otro ajuste significativo que se realizó en el transcurso del primer ciclo fue el manejo de las preguntas orientadoras hacia la reflexión de la propia práctica en la función, pues en las primeras sesiones algunas preguntas como las del tipo "¿Qué hace usted en su zona cuando enfrenta tal situación?" tenían respuestas vagas, dirigidas hacia lugares comunes o simplemente no eran respondidas. Ante esa percepción, a partir de la tercera sesión del 2024-2025 se registró que la exposición directa generaba inhibición, pues los participantes conjeturaban el juicio de sus pares, incluso uno de ellos lo expresó con bastante franqueza y exactitud el 24 de marzo de 2025, a través de la frase "es difícil verse al espejo".

A partir de la cuarta sesión, las preguntas fueron reformuladas como análisis de casos, situaciones hipotéticas o contraste con materiales externos, y la participación de los integrantes aumentó notablemente. Este ajuste no atendió elementos puramente operativos, pues se enfocó en un hallazgo sobre las condiciones y la posibilidad de la práctica reflexiva en un colectivo profesional

cuyos integrantes se evalúan de forma mutua, los evalúa el sistema y compiten por posiciones de desarrollo profesional en lo individual. El reconocimiento de este comportamiento y el rediseño de la intervención es lo que se identifica como un rasgo distintivo de la fase de observación de acuerdo con Latorre (2003) quien considera que las tensiones no son un obstáculo sino son datos que demandan reflexión.

En el proceso también fue necesario realizar una modificación en cómo se integraba el CAR08E, en la distribución de la facilitación. En el primer ciclo se integraron de manera estable 14 supervisores escolares, nueve asesores técnico-pedagógicos y directivos con asistencia alternada. En el mes de septiembre de 2025, el equipo eligió una comisión académica de cinco integrantes para conjuntamente coadyuvar con la organización de las sesiones. Esta modificación es de gran relevancia en el periodo, pues sin pretender consolidación, el CAR08E no depende exclusivamente de la iniciativa de una persona e inicia a partir de las acciones de un subgrupo corresponsable.

Uno de los efectos del sostenimiento del primer ciclo consistió en el reconocimiento empírico de una comunidad de práctica en formación en el CAR08E, previamente intuida por el compromiso profesional atribuido a sus integrantes. El seguimiento del proceso durante dos ciclos escolares permitió apreciar, además, la magnitud del trabajo profesional que los supervisores escolares despliegan cotidianamente sin elementos que evidencien reconocimiento formal, dotación suficiente de recursos o un sistema institucional que lo ordene o profesionalice.

Los efectos formativos que fueron documentados son parciales: 1) un tránsito del vocabulario en las relatorías del *ciclo escolar* 2025-2026, donde el lenguaje de control, monitoreo y verificación fue siendo sustituido (no en todos los casos ni por todos los integrantes) por expresiones conceptuales como acompañamiento, diálogo horizontal y reflexión compartida. No se puede determinar con exactitud si esta transformación deriva de un cambio identitario sostenido o aparece como producto de la apropiación del discurso institucional de comunidades de aprendizaje. Es probable que ambas condiciones en diferente medida operaron en cada participante, 2) la detección de una mayor disposición a formular las problemáticas de la función en lenguaje pedagógico y no burocrático-institucional propio de un alejamiento de las problemáticas escolares que son atendidas desde el grupo estudiado, y 3) la consolidación de canales informales (grupo de WhatsApp y sitio compartido) que operan entre sesiones y funciona como espacios comunes de intercambio tan relevantes como las propias reuniones presenciales, y cuyo análisis sistemático queda pendiente para un segundo ciclo de investigación.

Un efecto verificable adicional, de carácter individual, se identifica en la práctica del propio investigador, en su calidad de supervisor escolar integrante del CAR08E. El sostenimiento de las sesiones y la observación sistemática de la propia función llevaron a reconsiderar decisiones tomadas en ciclos escolares previos e incorporar formas de acompañamiento a docentes y directores derivadas de los intercambios sostenidos en el colectivo. La extensión de efectos análogos al resto de integrantes requiere instrumentos y fuentes que corresponden al segundo ciclo.

Respecto a la posibilidad para la resignificación del papel técnico-administrativo del supervisor escolar hacia un rol de liderazgo pedagógico, la respuesta debe ser atendida con prudencia, por cuestiones metodológicas de alcance del estudio. Aunque existen indicios en los discursos de los integrantes del CAR08E no se cuenta con evidencia de que estos se traduzcan en acciones concretas, ya que el estudio se centró en las reuniones de CAR08E, y no en el seguimiento de cada supervisor escolar en su zona. Asegurar que la identidad profesional de los integrantes del CAR08E se transformó iría más allá de lo que las fuentes documentales registran, y afirmar que se cambió en absoluto sería de la misma manera arbitrario.

Lo que sí puede sostenerse es que el espacio colectivo produjo condiciones que, de mantenerse y ampliarse, tienen potencial para incidir en la resignificación del rol, tanto de los supervisores escolares como en el resto de las figuras participantes en el CAR08E.

Por último, las condiciones institucionales que determinan el ejercicio profesional permanecen adversas y no fueron modificadas en el primer ciclo, y esto es necesario reconocerlo y declararlo puesto que un *ciclo de investigación-acción*, por serio que sea, no reemplaza una competencia obligatoria del Estado. La emancipación que demanda la visión del paradigma sociocrítico no se cumple a cabalidad, aunque sí se establecieron condiciones iniciales para su alcance probable en ciclos posteriores de la investigación, siempre que el proceso se sostenga y las condiciones institucionales no se conviertan en circunstancias aún más restrictivas.

Tensiones, resistencias y resultados inesperados

Las conclusiones de un ciclo sociocrítico se acercan al límite de las contradicciones entre los valores educativos declarados y las condiciones institucionales en que esos valores intentan desarrollarse (Carr & Kemmis, 1988; Latorre, 2003). Es conveniente mencionarlas con transparencia y no minimizarlas con base en un optimismo producto del propio trabajo.

Al inicio del estudio, se anticipaban resistencias como una oposición abierta al trabajo colaborativo, la defensa del individualismo profesional, lecturas críticas del proyecto como injerencia del investigador en sus áreas de trabajo; sin embargo, estas no aparecieron con la intensidad de las consideraciones iniciales.

Las que sí fueron perceptibles y quizá más difíciles de revertir estuvieron centradas en la cautela profesional que inhibía la exposición abierta de la propia práctica. Los integrantes del CAR08E se abren a dialogar sobre casos generales, políticas públicas o materiales curriculares y didácticos, o bien externan opiniones sobre lo que gestionan mal las autoridades u otros niveles ajenos al propio en el que se desarrolla el integrante del CAR08E. Sin embargo, cuando la conversación toca el trabajo de la propia función, la tónica y el registro se modifica, las opiniones se contienen, o son vertidas con cierta generalidad y las respuestas son redirigidas a un plano abstracto. Esta conducta no se puede ligar con elementos de mala fe, sino más bien debe atribuirse a la reserva propia de quienes se desarrollan en un sistema que todo lo evalúa y compara, que promueve abiertamente los méritos individuales, aunque el discurso institucional sea de construcción colectiva. Desde esta consideración se puede establecer que la colaboración entre supervisores escolares no solamente enfrenta la inercia cultural y las condiciones contextuales, sino además un sistema de incentivos estructurado para la participación individual por la USICAMM que antes fue el SPD.

Otra tensión estuvo centrada en la sobrecarga administrativa, que fue reiteradamente mencionada por los participantes con expresiones como "carga administrativa, atiendes lo inmediato y no lo principal, la excesiva carga de trabajo muchas veces de la dimensión administrativa". Opiniones como esa describen un estilo de trabajo y gestión concretos, en donde el supervisor escolar de telesecundaria atiende de forma recurrente reportes y formatos de al menos cuatro subsecretarías estatales, gestiona al menos 8 plataformas digitales, algunas de dependencias externas (INEGI, Salud, Seguridad, Protección Civil, presidencias municipales), realiza visitas, atiende a padres, directores y maestros, e interviene en conflictos, algunos de ellos relacionados con temas que involucran delitos o faltas graves. En este régimen, las cuatro o cinco horas mensuales del CAR08E compiten contra lo urgente. En ese sentido, lo sorprendente es que en ese escenario se logre algún avance. Desde una visión sociocrítica, sostener un espacio reflexivo contra la corriente burocrática a través de dos ciclos escolares consecutivos es, en sí una forma de resistencia a la racionalización administrativa y burocrática de la supervisión escolar.

El desgaste emocional es otra situación de tensión que aparece en el estudio, y que la teoría clásica de comunidades de práctica no aborda con suficiencia. Wenger (2001) describe procesos de pertenencia, identidad y aprendizaje, sin embargo, no se encuentra una línea que se enfoque en lo que ocurre cuando la pertenencia profesional coincide con condiciones de trabajo precarias y un entorno que produce ansiedad. El supervisor que reporta una escuela sin energía eléctrica no está solamente describiendo un problema de infraestructura, a la par está colocando un límite emocional a su capacidad de gestión. El que refiere la presencia del crimen organizado en el entorno escolar da a conocer un temor que acompaña sus decisiones cotidianas. Este registro afectivo es propio del ejercicio cotidiano de la supervisión escolar, y cualquier propuesta de fortalecimiento profesional que no lo considere quedaría limitada en la atención del problema.

Aparecieron tres resultados inesperados:

Primero, los canales digitales entre sesiones, previstos como un recurso complementario menor que originalmente se colocó en un drive (que incluso quedó sin registro), se constituyeron en elementos importantes, y donde las conversaciones del grupo de WhatsApp operan en ciertos momentos como importantes espacios para el intercambio profesional, y no fueron analizados con el rigor que demanda un dispositivo de esta relevancia y permanecen como una línea abierta para investigaciones posteriores.

Segundo, la diferencia entre lo que los participantes refieren en las relatorías colectivas y lo que algunos de ellos manifiestan en los cuestionarios individuales. En la primera se percibe un registro más contenido, alineado al discurso institucional y atento a lo que el resto de los integrantes pueda interpretar. En tanto que en los cuestionarios aparecen expresiones que el espacio colectivo de alguna manera inhibe, por lo que en ellos pueden distinguirse elementos como la frustración directa, la falta de confianza, la dificultad para hablar con franqueza con ciertos colegas. Esta divergencia entre narrativas, más allá de invalidar las fuentes proporciona un marco situacional. De ello se puede mencionar también que el espacio colectivo es además un espacio de manejo de imagen profesional, en tanto que el cuestionario individual es parcialmente un espacio para la expresión individual más amplia. Esta distinción en el comportamiento de los participantes en la dinámica de ambos instrumentos muestra que las condiciones de confianza necesarias para una práctica reflexiva a plenitud, aún no se encuentran instaladas en el CAR08E, y que este coexiste con áreas de reserva propias de una confianza en construcción.

Un tercer efecto no anticipado, es el discurso oficial de comunidades de aprendizaje durante el *ciclo escolar 2025-2026*. La SEP empleó un vocabulario que coincidía parcialmente con el que el CAR08E venía utilizando, lo cual produjo una percepción de alineación que oculta diferencias operativas de fondo. La preocupación que esto deja como hipótesis para ciclos posteriores es que la política pública, al nombrar un proceso que no produjo, puede convertirlo en formalidad. Esta posibilidad queda planteada para su revisión en el segundo ciclo.

Contribución del estudio

El cierre del subapartado 1.4 del estado del arte declara un vacío específico, y se relaciona con la ausencia de estudios sobre comunidades de práctica entre supervisores escolares de Telesecundaria. El presente estudio se ubica en ese vacío con una aproximación empírica sistemática en el caso de Zacatecas. La contribución no se limita a llenar el hueco del conocimiento, sino que aporta evidencia de que dicho vacío es una expresión de la escasez general de investigación educativa sobre la supervisión escolar mexicana, particularmente en los niveles que operan en contextos rurales y multigrado, y no es casual. Esta carencia en el área del conocimiento, que el presente estudio hace visible, aunque no satisface por sí sola, se retoma en el apartado sobre líneas de investigación abiertas, como parte de las implicaciones del trabajo que se tendría que desarrollar.

El estudio complementa los trabajos previos desde un ángulo menos documentado, sin competir con ellos. Confirma tendencias generales, matiza afirmaciones con precisión contextual, ocupa espacios específicos poco estudiados y aporta un elemento conceptual novedoso, que se desarrolla en el presente apartado de conclusiones, referido a la distinción entre comunidades de práctica emergentes y comunidades de aprendizaje institucionalmente decretadas. Esta distinción no había sido formulada con el detalle que el caso del CAR08E confirma en ninguno de los estudios revisados en el estado del arte.

Límites del estudio

Atendiendo los principios éticos que Latorre (2003) exige al informe final de un *ciclo de investigación-acción*, en este apartado se declaran los límites técnicos del estudio. La encuesta aplicada a supervisores escolares de educación básica en Zacatecas obtuvo 137 respuestas válidas, equivalentes al 33.7% de los 407 supervisores registrados en la entidad. Debido a que la participación fue voluntaria y no se aplicó un procedimiento de selección probabilística, los participantes conforman una muestra no probabilística por participación voluntaria. Por ello los

resultados del apartado 5.1 deben ser interpretados como una caracterización descriptiva y diagnóstica de los participantes y como un referente de contextualización para el componente cualitativo, no como una medición que pueda generalizarse al universo de supervisores escolares de Zacatecas. Quienes responden pueden compartir características particulares como son mayor acceso a conectividad, interés en la formación o disposición a la colaboración, que no necesariamente corresponden a quienes no participaron.

Con relación al instrumento cuantitativo, la consistencia interna de los reactivos fue estimada mediante el coeficiente de Cronbach, con un resultado de $\alpha = .919$. No obstante, este coeficiente constituye un indicador de confiabilidad y no sustituye la evidencia de validez de contenido con la V de Aiken o la razón de validez de contenido de Lawshe. Esta condición constituye una limitación metodológica que debe ser considerada en la interpretación de los resultados descriptivos.

Las diez relatorías analizadas no son transcripciones literales, sino registros narrativos elaborados durante la reunión por distintos relatores. No fueron sometidas a validación formal por el colectivo (un límite que en el segundo ciclo se debe corregir). Los seis cuestionarios abiertos permitieron ahondar en la dimensión subjetiva de seis de siete supervisores de telesecundaria, sin recoger la perspectiva de los asesores técnico-pedagógicos, los supervisores de preescolar, primaria y educación física, los directores escolares; ni se aplicaron cuestionarios abiertos para autoridades educativas regionales que también integran o acompañan al CAR08E. Esa mirada de las demás figuras quedó incorporada únicamente a través de las relatorías colectivas, sin tratamiento mediante instrumentos propios.

Adicionalmente, es necesario establecer que las categorías e interpretaciones derivadas del análisis cualitativo no fueron sometidas a un proceso sistemático de validación comunicativa con el resto de los participantes. Por ello las interpretaciones presentadas corresponden a la construcción analítica realizada por el investigador a partir de los datos disponibles en el corpus documental, apoyado en la triangulación entre las relatorías y cuestionarios abiertos, la trazabilidad del proceso de codificación y la atención a segmentos discrepantes.

El contexto del estudio es específico y no representa al sistema estatal ni nacional. Las condiciones de la región descritas con amplitud en el capítulo 2 (alta proporción de escuelas unitarias, inseguridad asociada al crimen organizado o limitaciones de infraestructura básica) no

necesariamente se replican en otras zonas escolares. Por ello, las conclusiones no son generalizables en sentido estadístico, aunque pueden ser transferibles bajo condiciones similares.

El diseño de la investigación-acción involucra al investigador en el propio proceso, lo cual es fortaleza y límite. Esta doble función de supervisor escolar del colectivo y facilitador reflexivo otorga acceso privilegiado a los datos (incluidos silencios cuyo significado fue reconocido pero no resultó codificable, así como las conversaciones de índole privado que no pueden reportarse), pero introduce una mirada parcializada que se debe reconocer y declarar, para atenuar los efectos que esta condición provoca se intentó mediante la triangulación de fuentes cualitativas (relatorías y cuestionarios abiertos), la codificación sistemática en MAXQDA 2020 y la atención deliberada a los segmentos que contradicen las interpretaciones favorables del proceso mantener una distancia reflexiva. No se declara el logro pleno en este propósito, pero sí el intento de hacerlo con transparencia. Por ello es importante esta declaración para quien lea el documento, el narrador no es un observador ajeno y estas conclusiones deben leerse con ese conocimiento.

El proceso de codificación y construcción de categorías se realizó de forma unipersonal por el investigador, sin la participación de un segundo codificador, ni la aplicación de una prueba formal de estabilidad en ese proceso. Además, las categorías e interpretaciones derivadas del análisis no se sometieron a procesos sistemáticos de validación comunicativa con los participantes. Estas circunstancias representan límites del componente cualitativo y debe ser consideradas al valorar la dependencia y confirmabilidad de las interpretaciones. Para fortalecer el rigor del análisis en este estudio se recurrió a la triangulación entre relatorías y cuestionarios abiertos, a la trazabilidad de segmentos, códigos y categorías de MAXQDA 2020 y a la atención deliberada a evidencia discrepante.

El tiempo del estudio es breve para documentar transformaciones consolidadas, y lo que se registra son acciones iniciales y tendencias incipientes, no cambios de estructura. La comunidad de práctica presenta rasgos reconocibles en su fase inicial, pero su consolidación depende de variables que van más allá del análisis que es posible realizar en este primer ciclo.

Durante la codificación en MAXQDA 2020 se identificaron códigos y subcódigos valiosos que no se incorporaron al análisis final (los relacionados con las necesidades formativas y las funciones genéricas de la supervisión escolar). La decisión no obedece a falta de relevancia, sino a una cuestión de enfoque y extensión, pues incluirlos habría desplazado el eje analítico hacia un análisis

distinto, propio de otro estudio. Los códigos quedan disponibles en el proyecto MAXQDA como punto de partida concreto para el segundo ciclo de investigación-acción.

Un compromiso ético asumido en el diseño del estudio consistió en preservar textualmente las expresiones de los participantes, en el propósito de dejar documentadas sus condiciones cotidianas de ejercicio para hacerlas accesibles a lectores distintos a quienes las expresaron originalmente.

Plan de segundo ciclo de investigación-acción

Latorre (2003) sostiene que las conclusiones del primer ciclo de la investigación-acción no concluyen el proceso, sino que son la base para diseñar el segundo. Este apartado plantea, con la claridad que el caso permite, el plan revisado que el CAR08E requiere y el conjunto de condiciones institucionales sin las cuales ese plan se mantendrá en precariedad.

El nivel de especificidad con el que se formulan estas líneas no corresponde a un diseño metodológico ya ejecutado ni a una ampliación encubierta del alcance de esta tesis, la cual se circunscribe al primer ciclo de investigación-acción documentado en los capítulos precedentes. Responde, en cambio, a la intención de dejar planteada una agenda de continuidad con posibilidad de desarrollarse como una segunda fase de investigación, ya sea en el marco del seguimiento a esta investigación y como parte del trabajo sostenido del propio CAR08E.

Primero, un seguimiento longitudinal de lo que cada supervisor realiza en su zona tras las reuniones del CAR08E. Sin esta indagación, el estudio puede permanecer circunscrito al espacio colegiado sin documentar la traducción efectiva en las prácticas. Se propone una bitácora breve (dos páginas por mes) por cada integrante, junto con visitas mutuas rotativas entre zonas con un protocolo compartido, lo cual requiere negociación previa y validación del instrumento.

Segundo, un análisis sistemático de los canales digitales propios del CAR08E, en el que se desarrolle un muestreo intencional de conversaciones del grupo de WhatsApp por periodos definidos (probablemente dos semanas por bimestre), con consentimiento explícito de los participantes, y mapeo de uso del sitio digital compartido.

Tercero, validación colectiva de las relatorías, y que cada registro del segundo ciclo se compartirá en los días posteriores a la sesión para recibir correcciones, matizaciones y aportes, y la versión final incluirá un espacio que visibilice las observaciones colectivas. Es un procedimiento que el primer ciclo no realizó y que ahora se propone incorporar de manera regular.

Cuarto, consolidar la distribución de la facilitación y provocar que el equipo académico electo en septiembre de 2025 rote efectivamente en roles de conducción de plenarias, diseño de agendas y selección de materiales detonadores. Esta rotación es indicador de que la comunidad evoluciona hacia su propia sustentabilidad.

Quinto, profundizar el estudio con el resto de participantes, e indagar minuciosamente con los asesores técnico-pedagógicos, supervisores de preescolar, primaria y educación física, y directores escolares con asistencia alternada, mediante instrumentos propios que recojan sus percepciones sobre los temas abordados con los supervisores de telesecundaria.

Sexto, abordar el objetivo cuyo cumplimiento fue más limitado en el primer ciclo, relacionado con la transformación efectiva de las prácticas de gestión, acompañamiento y asesoría técnico-pedagógica. Para reconocerla en el segundo ciclo se incorporará al análisis una selección de casos concretos aportados por cada supervisor (un acompañamiento exitoso y uno que no funcionó) con el propósito de construir colectivamente una metodología compartida de intervención supervisora.

Propuestas para las autoridades educativas

El hallazgo de un colectivo como el CAR08E, que sostiene procesos formativos con los recursos disponibles y sin un sistema institucional que los ordene, requiere una lectura cuidadosa. Interpretarlo como autogestión eficaz dejaría fuera la desigualdad existente entre las capacidades individuales de los participantes, sostenidas en su convicción y responsabilidad profesional, y las condiciones estructurales del ejercicio de la supervisión escolar que se documentan en el Marco Contextual del presente estudio. Por ello, las propuestas que se dirigen a las autoridades educativas parten del reconocimiento de que estos procesos ya ocurren en la práctica, y de que su continuidad requiere un apoyo institucional que rebase el esfuerzo individual de quienes los sostienen.

Los planteamientos se dirigen a la Secretaría de Educación de Zacatecas, a la Secretaría de Educación Pública y a la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Estas propuestas se orientan a revertir condiciones estructurales que este estudio documentó como adversas al trabajo profesional de la supervisión escolar.

Primero, debe reconocerse institucionalmente que un presupuesto de 122 millones de pesos para formación docente y directiva en el año 2026, frente a un sistema de 1,668,477 docentes (SEP,

2025e)¹⁰, constituye no solo una omisión del Estado respecto a la profesionalización del magisterio, sino un incumplimiento de la obligación de excelencia educativa que la Constitución consagra. Ninguna propuesta pedagógica puede compensar esas cifras. Toda política que invoque la visión humanista, inclusiva e integral mientras reduce el gasto formativo al 0.02 por ciento del presupuesto sectorial opera bajo una contradicción que los colectivos escolares no pueden solventar desde sus contextos.

Segundo, si la SEP aspira a que las comunidades de aprendizaje operen funcionalmente, conviene que deje de promulgarlas por decreto y comience a generar condiciones para que prevalezca su cultivo desde los propios colectivos. El caso del CAR08E muestra que se desarrollan dinámicas de aprendizaje situado cuando hay tiempo protegido dentro del horario laboral, espacio físico regular, estabilidad de la composición y acompañamiento metodológico al menos en las fases iniciales. Ninguna de esas condiciones está garantizada por los actuales lineamientos para los Consejos Técnicos Escolares ni por las realidades de los CTE del territorio. Publicar un documento con vocabulario colaborativo en el mejor de los casos, produce cumplimiento formal en el registro discursivo pero no promueve la creación de trabajo colaborativo.

Tercero, la Secretaría de Educación de Zacatecas puede considerar que las reuniones mensuales de los Consejos Académicos Regionales son ya, en los hechos, espacios con potencial formativo. Reconocerlo institucionalmente implica asignarles recursos básicos, como lo son materiales bibliográficos, conectividad, apoyo logístico, tiempo laboral protegido más allá de las cinco horas mensuales del CTE y, sobre todo, retirar la sobrecarga administrativa innecesaria. Esto último es lo menos oneroso presupuestalmente y de gran impacto. Las reuniones ya existen, lo que falta es que el sistema las considere como dispositivos formativos y no como mero trámite previo al Consejo Técnico Escolar.

Cuarto, los procesos administrados por USICAMM evalúan al personal educativo mediante criterios individuales que no contemplan la participación en espacios colaborativos de aprendizaje profesional, lo cual genera un incentivo estructural que aviva el individualismo y desincentiva la inversión de tiempo en colectivos. Incluir en los marcos de excelencia indicadores que valoren la

¹⁰ La cifra corresponde al registro oficial de la SEP para 2025 y actualiza el dato de 2,019,632 docentes de 2023 (CONAPO, 2023) empleado en la Justificación para calcular el promedio sexenal 2018-2024. La discrepancia obedece a la diferencia de fuente y año, no a una inconsistencia analítica.

participación sostenida en comunidades profesionales (sin convertirlos en una nueva carga burocrática) sería una reforma viable y de gran impacto.

El alcance transformador del presente estudio es limitado. Su función es documentar y hacer visible el proceso observado en el CAR08E, no sustituir la construcción de un sistema formativo estructurado para la supervisión escolar, tarea que corresponde al Estado y que las políticas públicas educativas mexicanas no han orientado de manera sostenida. En tanto esa construcción no se concrete, colectivos con características similares al CAR08E, en regiones que enfrentan las condiciones descritas en el Marco Contextual, continuarán sosteniendo procesos formativos cuya garantía corresponde a las políticas públicas educativas.

Líneas de investigación abiertas

El vacío en el campo de las investigaciones relacionadas con este estudio es considerable. Existen más estudios sobre prácticas docentes, directivas e incluso de asesoría técnico-pedagógica que sobre la supervisión escolar, y en esta última, particularmente sobre la modalidad de telesecundaria, que atiende contextos rurales. Este estudio aporta solamente un caso, se requieren más. Se identifican cuatro líneas particularmente necesarias.

Primera, la documentación de experiencias de autoorganización entre supervisores escolares de otras regiones del estado y del país. Si lo que ocurre en el CAR08E ocurre también en otras supervisiones, conviene hacerlo visible y comparar sus condiciones, esto produciría una cartografía de la profesionalización no formal que hoy no existe en el campo mexicano.

Segunda, un estudio longitudinal del proceso de ingreso al puesto de supervisión escolar, conocer cómo se forma alguien que acaba de promoverse, qué apoyos recibe, qué gana y qué pierde en esa evolución. Coadyuvaría en la verificación empírica y el refinamiento conceptual de la noción de experto educativo desplazado propuesta en el apartado precedente sobre el diálogo de los resultados con la teoría de la comunidad de práctica, comparando trayectorias de ingreso al puesto desde distintas modalidades para contrastar si la periferia de la función supervisora opera igual desde cualquier origen docente.

Tercera, la investigación sobre la interacción entre dispositivos institucionales descendentes (como las comunidades de aprendizaje promovidas por la SEP) y procesos emergentes en los colectivos escolares. La tensión entre ambos modos de producir trabajo colectivo es un objeto de investigación con implicaciones que trascienden el espacio zacatecano.

Cuarta, el seguimiento del avance individual en la gestión del acompañamiento y la asesoría técnico-pedagógica de cada supervisor en su zona escolar, para verificar si la transformación discursiva documentada en este primer ciclo se traduce, con el tiempo, en transformación efectiva de las prácticas.

La documentación producida por el primer ciclo de investigación-acción constituye una base cuya continuidad depende de las decisiones que el propio Consejo Académico Regional 08 Estatal adopte en su próxima sesión ordinaria. La parte del trabajo correspondiente a este ciclo está concluida; la siguiente inicia cuando el colectivo retome los elementos aquí registrados como pendientes y determine sostenerlos. La utilidad final de esta documentación para otros colectivos de supervisores escolares en otras demarcaciones y para el eventual diseño de una política pública que reconozca la relevancia formativa de estos espacios trasciende el alcance del presente estudio.

Referencias bibliográficas

- Acevedo Hurtado, J. L. (2012). *La modernización educativa en telesecundaria: Zacatecas, 1980–2011*. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas.
- Aguerrondo, I. (2013). *El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas*. *EDUCAR*, 49(1), 13–27.
- Antúnez, S., Silva, B. P., González, J. J., & Carnicero, P. (2013). *Formación de los supervisores y supervisoras escolares en México. Análisis de necesidades*. *EDUCAR*, 49(1), 83–102.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.12>
- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). *Constructivismo: Orígenes y perspectivas*. *Laurus*, 13(24), 76–92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>
- Arias Gonzáles, J. L., & Covinos Gallardo, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. *Enfoques Consulting*
- Arismendi Gómez, F. A. (2022). *Formación de formadores de lenguas extranjeras en educación intercultural por medio de una comunidad de práctica*. *Folios*, (55), 199–219.
<https://doi.org/10.17227/folios.55-12893>
- Arnaut, A. (1998a). *Historia de una profesión: Los maestros de educación primaria en México, 1887–1994*. Secretaría de Educación Pública.
- Arnaut, A. (1998b). *La federalización educativa en México: Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa, 1889–1994*. Centro de Investigación y Docencia Económicas; El Colegio de México.
- Arnaut, A. (2013). *El SNTE: Un sindicato distinto en América Latina*. *Red Estrado*.
<https://redeaste.irice-conicet.gov.ar/sites/default/files/Arnaut2013.pdf>
- Asociación Británica de Investigación Educativa. (2019). *Guía ética para la investigación educativa*. BERA.
- Asociación Estadounidense de Psicología. (2017). *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta*. *American Psychological Association*.

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2a ed.). Trillas. (Trabajo original publicado en 1978)
- Barraza Macías, A. (2023). *Comunidades de práctica y desarrollo profesional docente: Aproximaciones metodológicas desde la investigación educativa*. Universidad Pedagógica de Durango.
- Barrero Fernández, B., Domingo Segovia, J., & Fernández Gálvez, J. D. (2020). *Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso*. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1–13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1751>
- Beech, J. (2007). *La internacionalización de las políticas educativas en América Latina*. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 153–173.
- Benítez-Vargas, B. (2023). *El constructivismo. Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3*, 10(19), 65–66.
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/10453>
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2.ª ed.). La Muralla.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura* (F. Díaz, Trad.). Visor. (Trabajo original publicado en 1996).
- Bodrova, E., y Leong, D. J. (2004). *Herramientas de la mente: El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky* (1.ª ed.). SEP/Pearson Educación de México. (Trabajo original publicado en 1996).
- Bonilla, O. (2006). *La asesoría a las escuelas: Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. SEP-PRONAP/OEI/Cooperación Española.
- Bonilla Pedroza, O., Guerrero, C., Gutiérrez, H., Jiménez, P., & Santillán, M. (2011). *Función de alto riesgo: La tarea pedagógica de la supervisión escolar. Somos Maestros / Innovación y Asesoría Educativa A. C.*
- Bonilla Santamaría, K., & Ferra Torres, G. E. (2021). *Comunidades virtuales e innovación: Propuestas desde la asesoría técnica pedagógica en la escuela telesecundaria*. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1102. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1102

- Calderón López Velarde, J., & García Salazar, T. (2021). *Acompañamiento y asesoría técnica pedagógica: Desafíos y líneas de actuación en una región de Zacatecas, México. Práctica Docente: Revista de Investigación Educativa*, 3(5), 79–107.
<https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.2021.3.5.81>
- Calixto Flores, R., & Rebollar Albarrán, A. M. (2008). *La telesecundaria ante la sociedad del conocimiento. Revista Iberoamericana de Educación*, 44(7), 1–11.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1993, 13 de julio). *Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación*.
https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_orig_13jul93_ima.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2014). *Presupuesto de Egresos de la Federación para el ejercicio fiscal 2015. Diario Oficial de la Federación*.
https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/pef_2015/PEF_2015_abro.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019, 30 de septiembre). *Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación*.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). *Presupuesto de Egresos de la Federación para el ejercicio fiscal 2025. Diario Oficial de la Federación*.
https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/PEF_2025.pdf
- Campuzano, M. E. P. (2021). *¿Administradores o líderes pedagógicos? Un estudio de caso sobre los alcances de las políticas en materia de supervisión escolar desde la perspectiva del sensemaking* [Tesis doctoral, Centro de Investigación y Docencia Económicas].
- Caracas Sánchez, B. P., & Ornelas Hernández, M. (2019). *La evaluación de la comprensión lectora en México: El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. Perfiles Educativos*, 41(164), 8–27.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59087>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado* (J. A. Bravo, Trad.). Martínez Roca.

- Carrillo Bermúdez, A. Espitia García, J. M., Márquez Sandoval, L. O., Sánchez Ibarra, A., Estrada Mireles, N. L., Saldívar Pérez, M., De la Cruz Reveles, A. A., Martínez Medina, L., Acevedo Montoya, E., Gálvez Muro, L. A., González Hernández, J. F., Rojas Báez, M. G., De la Torre Correa, T., Quiñonez García, F. J., Madrigal Ruiz, M. J., Guerrero Muñoz, E. A., Ramírez de Santiago, S. A., López Román, D., Castañón Cabrera, C., & Gurrola Godina, G. F. R. (2025). *Programa de Mejora Continua Regional: Dirección Regional 08, Jerez, ciclo escolar 2024-2025* [Documento inédito]. Dirección Regional Estatal y Federal 08, Jerez, Zacatecas.
<https://docs.google.com/document/d/1KsODfivS0xvUFTS4mnOvi9r5TL0Aw77S/edit?usp=sharing&oid=103451419686768173961&rtpof=true&sd=true>
- Carron, G., & De Grauwe, A. (2003). *Cuestiones de actualidad en supervisión: Una revisión de la literatura*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.
- Caycho, T. (2017). *Una visión actual del constructivismo*. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 475–482. <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.159>
- Cervantes Holguín, E. (2019). *Mapa colaborativo de la supervisión escolar en el norte del estado de Chihuahua*. En *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx>
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: Una disciplina del pasado y del futuro*. Morata.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *Indicadores estatales de la mejora continua de la educación*. Zacatecas. *Información del ciclo escolar 2018–2019*. MEJOREDU.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *La educación en México durante la emergencia sanitaria por COVID-19: Acciones para la recuperación de los aprendizajes*. MEJOREDU.
- Congreso del Estado de Zacatecas. (2020). *Ley de Educación del Estado de Zacatecas*. Secretaría de Educación Pública.
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15117/3/images/zacatecas_1_2020.pdf
- Consejo Nacional de Población. (2023, 15 de mayo). *Día de las y los maestros: 15 de mayo*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/conapo/articulos/dia-de-las-y-los-maestros-15-de-mayo>

- Cordero Arroyo, G., Fragoza González, A., & Vázquez Cruz, M. del Á. (2015). *El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: Aproximaciones a su configuración en México*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 55–71.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412015000100004
- Cosme-Garcilazo, R. I., Portilla Ríos, I. G., & Lino Tupiño, R. M. (2023). *Comunidades de aprendizaje en las instituciones educativas de nivel secundaria: Una revisión bibliográfica*. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 143–152.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.503>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. SAGE.
- Cubero Pérez, R. (2005). *Elementos básicos para un constructivismo social*. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23(1), 43–61. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1240>
- Del Castillo, G., & Azuma, A. (2011). *Gobernanza local y educación: La supervisión escolar*. FLACSO México.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1938).
- Diario Oficial de la Federación. (2013, 11 de septiembre). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Gobierno de México.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Diario Oficial de la Federación. (2019, 15 de mayo). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Gobierno de México.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- Diario Oficial de la Federación. (2020, 6 de julio). *Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019–2024*. Gobierno de México.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf
- Díaz Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1–13.

- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz Maggioli, G. (2023). *Andamiaje: A casi medio siglo de su creación*. Cuadernos de Investigación Educativa, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3251>
- Du Plessis, M. (2008). *The strategic drivers and objectives of communities of practice as vehicles for knowledge management in small and medium enterprises*. *International Journal of Information Management*, 28(1), 61–67. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2007.05.002>
- Elías Hernández, J. A., Ronquillo Chávez, C., y Anguiano Escobar, B. (2017). *Entre espejismos, realidades divergentes y reflejos inversos del sentido de la función supervisora*. En XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1833.pdf>
- Elías Hernández, J. A., Ronquillo Chávez, C. C., y Anguiano Escobar, B. (2017, 20–24 de noviembre). *Valoración del desempeño del supervisor escolar desde la perspectiva del docente en educación básica [Ponencia]*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1271.pdf>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Fernández, M. A., & Herrera, L. N. (2023, 20 de septiembre). *La estrategia política por encima de la prioridad educativa. Distancia por tiempos*. <https://educacion.nexos.com.mx/la-estrategia-politica-por-encima-de-la-prioridad-educativa/>
- Ferreiro, R. (2004). *Más allá de la teoría: El aprendizaje cooperativo: El constructivismo social*. Nova Southeastern University, 6. <https://maestrias.clavijero.edu.mx/cursos/MPPGEET1IEDL/modulo4/documentos/website-magister-articulo6.pdf>
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill Interamericana.
- Franco, M. A., & Pinzón, C. A. L. (2019). *Arqueología y genealogía de las comunidades de práctica en Colombia*. *Aletheia*, 11(2), 37–62. <https://doi.org/10.11600/ale.v11i2.573>
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

- Garcés, M., & Casado da Rocha, A. (2020). *Comunidades de práctica y el futuro de la educación. Dilemata: Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 12(33), 5–9.
- García Cabrero, B., & Zendejas Frutos, L. (Coords.). (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*.
- García, I. (2008). *La configuración de la supervisión escolar de la educación básica en el contexto de la reestructuración del sistema educativo mexicano y de la emergencia de subsistemas educativos estatales débilmente acoplados: El caso de estudio de Guanajuato, México*. FLACSO México.
- García Mancilla, C. D., Jiménez Hidalgo, J. de J., & Martínez Jiménez, R. (2010). *La telesecundaria en México: Un breve recorrido histórico por sus datos y relatos* (M. C. Martínez Mercado, Coord.). Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Materiales Educativos.
- García, R. R. (2020). *Las in-tensiones de la política educativa en el campo de la supervisión escolar*. Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu, 9(17), 59–71.
- Garzón Castrillón, M. A. (2020). *Las comunidades de práctica en las organizaciones. Desarrollo Gerencial*, 12(1), 1–22. <https://doi.org/10.17081/dege.12.1.3683>
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (I. Arias, Trad.). Ministerio de Educación y Ciencia; Ediciones Paidós Ibérica. (Trabajo original publicado en 1988).
- Gobierno del Estado de Zacatecas. (2018, 24 de febrero). *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación. Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas*. <https://periodicooficial.zacatecas.gob.mx>
- González Álvarez, C. M. (2012). *Aplicación del constructivismo social en el aula. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4660>
- Gordon, S. P. (2023). *Supervision, teaching, and learning in successful schools: A hall of mirrors. Journal of Educational Supervision*, 6(3), 1–24. <https://doi.org/10.31045/jes.6.3.1>

- Goss-Sampson, M. A. (2019). *Análisis estadístico con JASP: Una guía para estudiantes*. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- Guzmán Ramírez, C. (2019). *Exploración de las funciones de asesoría y acompañamiento que realizan los supervisores de educación básica en Aguascalientes. En XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE* (pp. 1–9).
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2047.pdf>
- Hernández Coronado, M. G. (2020). *La necesidad de reconocimiento a la función de la supervisión escolar. Revista Educinade*, 7, 22–32.
https://www.cinade.edu.mx/img/revista/Revista_Educinade_No.7.pdf
- Hernández Rojas, G. (2011). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1998)
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hernández Soto, R., Gutiérrez Ortega, M., & Rubia Avi, B. (2021). *Key factors in knowledge sharing behavior in virtual communities of practice: A systematic review. Education in the Knowledge Society*, 22, e22715. <https://doi.org/10.14201/eks.22715>
- Herrera, J. (2017). *La investigación cualitativa*.
 WordPress. <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>.
- Herrera-Díaz, J. L. (2021). *Comunidades de aprendizaje y comunidades profesionales de aprendizaje como herramientas para mejorar la función de supervisión escolar en educación secundaria. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 13(23).
- Hicks, F. (1997). *Supervisión escolar como guía*. México, D.F. Trillas.
- Hudson, C. (2024). A conceptual framework for understanding effective professional learning community operation in schools. *Journal of Education*, 204(3), 649–659.
<https://doi.org/10.1177/00220574231197364>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, & Universidad Iberoamericana. (2018). *Evaluación de las intervenciones públicas y programa de escuelas multigrado [Documento de*

trabajo]. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

<https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-intervenciones-y-programa-escuelas-multigrado.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *La educación obligatoria en México: Informe 2019*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>

Jiménez, J., Hernández, J., & González, C. (2018). *Funciones del supervisor escolar en el contexto de la reforma educativa de México*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 1–12. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1729>

Jiménez Hidalgo, J. de J., Martínez Jiménez, R., & García Mancilla, C. D. (2010). *La telesecundaria en México: Un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Materiales Educativos. <https://www.sepbcs.gob.mx/contenido/documentos/educativo/telesecundarias/Breve%20Historia%20de%20Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf>

Jiménez Lozano, M. de la L., & Caballero Arriaga, J. M. (2018). *Supervisores escolares: Trayectorias, sensibilidades y disposiciones al acompañamiento pedagógico*. Ediciones Académicas.

Jiménez Williams, A. G., & Nieblas Villa, S. Z. (2023). *La asesoría técnica como un factor clave para el fortalecimiento del personal directivo*. *MAJTA*, 1(1). <https://majta.creson.edu.mx/index.php/majta/article/view/19>

Kant, I. (2003). *Pedagogía* (L. Luzuriaga & J. L. Pascual, Trans.). Akal. (Trabajo original publicado en 1803).

Lastarria, J. (2008). *Formación docente, mejora de la gestión educativa y dotación de recursos en los centros educativos públicos del cono este de Lima: Supervisión y monitoria educativa*. Universidad Católica Sedes Sapientiae. http://www.ucss.edu.pe/cesed/bibli-virtual/g-pedagogica/supervision_educativa_monitoreo1.pdf

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

- Leiva-Guerrero, M. V., & Vásquez, C. (2019). *Liderazgo pedagógico: De la supervisión al acompañamiento docente. Calidad en la Educación*, 51, 225–251.
<https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes. Archives of Psychology*, 22(140), 1–55.
- Lizcano-Dallos, A., & Hennig-Manzuoli, C. (2022). *Factores, resultados y evaluación del impacto de las comunidades de práctica en el desarrollo de competencias tecnológicas en educación superior: Una revisión sistemática de literatura. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(36.2), 207–230. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.90739>
- Llamas Becerril, E. (2021, 15–19 de noviembre). *La gestión educativa en el contexto del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en México. Estudio comparativo de 1988 a 2024 [Ponencia]*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México, modalidad virtual.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2322.pdf>
- Luna Cortés, G., & Cano Ruiz, A. (2018). *Innovar desde la telesecundaria a través de la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje. Innovación Educativa*, 18(77), 165–181.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000200165
- Magallanes Delgado, M. del R. (2017a). *La federalización educativa en Zacatecas durante el siglo XX: Una síntesis histórica. Revista de Historia y Humanidades*, 16, 15–48.
- Magallanes Delgado, M. del R. (2017b). *Modernización del federalismo educativo en Zacatecas. Política, acciones y retos, 1999–2008. Revista Digital FILHA*, 12(16).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673776654012>
- Mancebo, M. E., & Romero, M. (2021). *Supervisión escolar y cambio educativo: Uruguay a la luz de la experiencia internacional (2005–2020). Cuadernos del CLAEH*, 40(113), 67–83.
<https://doi.org/10.29192/claeh.40.1.5>
- Martínez O., A. (2012). *Orientaciones para fortalecer las competencias profesionales de los equipos de supervisión en las escuelas de tiempo completo. Secretaría de Educación Pública*.

- Mendoza González, J. (2020). *El rezago educativo: Un problema de construcción social*. *A&H Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, 11, 46–59.
<https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/73>
- Mendoza Yépez, Y. A., Torres, M. F., & Sarmiento, G. (2021). *Comunidades de práctica: Pasos para su implementación*. *Revista Ñeque*, 4(10), 218–229. <https://doi.org/10.33996/revistaneque.v4i10.56>
- Meneses Morales, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México, 1821–1911 (2.ª ed.)*. Centro de Estudios Educativos; Universidad Iberoamericana.
https://cee.edu.mx/NuestrasPublicaciones/11_TENDENCIAS-I-V/TEOM-I.pdf
- Minick, N. (1987). *The development of Vygotsky's thought: An introduction*. En L. S. Vygotsky, *Collected works (Vol. 1)*. Plenum.
- Muñoz Armenta, A. (2008). *Escenarios e identidades del SNTE: Entre el sistema educativo y el sistema político*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 377–417.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662008000200004&script=sci_arttext
- Navarrete-Cazales, Z., & López-Hernández, P. A. (2022). *La telesecundaria en México. Perfiles Educativos*, 44(178), 63–78. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60673>
- Organización de las Naciones Unidas México. (s. f.). *Los objetivos del desarrollo sostenible en México*. <https://mexico.un.org/es/sdgs>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014, 12 de noviembre). *Declaración de Aichi-Nagoya sobre la educación para el desarrollo sostenible*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231074_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO.
<https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *El punto de inflexión: Por qué debemos transformar la educación ahora*. UNESCO.
- Ornelas, C. (2008). *Política, poder y pupitres: Crítica al nuevo federalismo educativo*. Siglo XXI Editores.
- Payer, M. (2005). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría de Jean Piaget*. Universidad Central de Venezuela.
- Pérez, M. E. (2023). *Efectos de la supervisión escolar sobre la calidad educativa en primaria y secundaria*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e16.
<https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e16.4538>
- Piñón Avilés, E. (2020). *La transformación del supervisor escolar: Una experiencia desde la investigación-acción*. *Revista de Educación y Desarrollo*, 54, 1–19.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/54/54_Pinon.pdf
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Volumen 1. Política y práctica*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Presidencia de la República. (2025). *Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el ejercicio fiscal 2026*. Gobierno de México.
- Ramírez Trejo, D. A. (2022). *Paradigma sociocultural en educación*. *Ingenio y Conciencia Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 9(17), 48–49.
<https://doi.org/10.29057/escs.v9i17.7775>
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2020). *Análisis de datos cualitativos con MAXQDA: Texto, audio, video*. MAXQDA Press. <https://doi.org/10.36192/978-3-948768003>
- Rigo Lemini, M. A. (2006). Prólogo. En F. Díaz Barriga Arceo, *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida* (pp. ix–xii). McGraw-Hill Interamericana. El prólogo inicia en la p. ix y la introducción en la p. xiii
- Rodríguez Ayala, S., Rodríguez Guevara, A. E., Loera Serrano, S., & García Arellano, I. (2025). *Construcción de saberes profesionales del docente en formación de telesecundaria en Zacatecas*.

México: *Percepciones desde el tutor de práctica profesional*. Transdigital, 6(12), e504.
<https://doi.org/10.56162/transdigital504>

Sagástegui, D. (2004). *Una apuesta por la cultura: El aprendizaje situado*. Sinéctica, 24, 30–39.

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE.

Salgado, A. A. (2006). *La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua*. En O. Bonilla (Coord.), *La asesoría a las escuelas: Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. SEP-PRONAP/OEI/Cooperación Española.

Sánchez Urbina, A. V. (2023). *Rezago escolar en aprendizajes clave de español en secundaria: Consecuencia directa de la pandemia*. En J. A. Trujillo Holguín, J. L. García Leos, & L. A. Pérez Núñez (Coords.), *Desarrollo profesional docente: Deserción y rezago educativo después de la pandemia* (pp. 107–121). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
https://www.ensech.edu.mx/pdf/textos_posgrado/textos_posgrado_8.pdf

Santos del Real, A., & Carvajal Cantillo, E. (2001). *Operación de la telesecundaria en zonas rurales marginadas de México*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 31(2), 69–96.

Sanz Valenzuela, M. (2015). *Comunidades virtuales de práctica: Una alternativa a la formación permanente del profesorado mediante la tutoría entre iguales* [Tesis doctoral, Universidad de Jaén]. Universidad de Jaén.

Sañudo, L. E. (2006). *La ética en la investigación educativa*. Hallazgos, 3(6), 83–98.
<https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2006.0006.05>

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa* (6.^a ed.). Pearson Educación.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Secretaría de Educación de Zacatecas. (2024). *Datos de inicio del ciclo escolar 2025–2026 [Informe anual]*. Gobierno del Estado de Zacatecas.
https://drive.google.com/file/d/1_QRRFadkLfTBaRRM_2dkkfW7GtD1rOYV/view

- Secretaría de Educación de Zacatecas. (2026). *Directorio de regiones educativas. Gobierno del Estado de Zacatecas*. <https://seduzac.gob.mx/directorioRegiones.html>
- Secretaría de Educación Pública. (1992, 19 de mayo). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Orientaciones para fortalecer las competencias profesionales de los equipos de supervisión en las escuelas de tiempo completo*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Orientaciones para el establecimiento del Sistema de Alerta Temprana en escuelas de educación básica. Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/263956/Manual_Orientaciones_SisAT.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Plan y programas de estudio para la educación básica*.
https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017c). *Modelo educativo para la educación obligatoria: Educar para la libertad y la creatividad*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2017d). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en educación básica: Evaluación del desempeño de personal con funciones de dirección y supervisión. Tercer grupo, y segunda y tercera oportunidad. Ciclo escolar 2017–2018. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264260/Perfil_para_metricos_e_indicadores_para_personal_con_funciones_de_direccion_y_de_supervision_EB.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018a). *Caja de herramientas: Fichero de estrategias didácticas para la asesoría y el acompañamiento del supervisor escolar*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2018b). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en educación básica: Evaluación del desempeño de personal con funciones de dirección y supervisión. Ciclo escolar 2018–2019*. Secretaría de Educación Pública.

- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana. Dirección General de Desarrollo Curricular.*
https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2023, 15 de agosto). *Acuerdo número 06/08/23 por el que se modifica el diverso número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.* Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública. (2024a, 8 de abril). *Acuerdo número 05/04/24 por el que se emiten los lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica.* Diario Oficial de la Federación.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5722476&fecha=08/04/2024
- Secretaría de Educación Pública. (2024b). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en educación básica: Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. Ciclo escolar 2025–2026.* Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.
- Secretaría de Educación Pública. (2025a). *El Consejo Técnico Escolar como comunidad de aprendizaje: Centros y escuelas de organización completa y multigrado. Educación básica. Ciclo escolar 2025–2026.* Secretaría de Educación Pública.
https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2526_s1_comunidad_aprendizaje.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2025b). *Notas para el acompañamiento: Horizontes de las comunidades de aprendizaje.* Secretaría de Educación Pública.
https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2425_s9_2_Notas_para_el_acompanamiento.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2025c). *Orientaciones para la preparación de la Primera Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar: Directivos y supervisores. Educación básica. Ciclo escolar 2025–2026.* Secretaría de Educación Pública.
https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2526_s1_Orient_directores.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2025d). *Orientaciones para la Primera Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar. Centros y escuelas de organización completa y multigrado. Educación básica.*

Ciclo escolar 2025–2026. Secretaría de Educación Pública.

https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2526_s1_Orient_docentes.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2025e). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2024–2025. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.*

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2024_2025_bolsillo.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2025f). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional [Datos del Sistema de Estadísticas Continuas de Educación del Formato 911]*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.

<https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>

Servicios Educativos Integrados al Estado de México. (2005). *La supervisión escolar en educación secundaria. Cuaderno pedagógico núm. 4: Procedimientos y formas de trabajo de los equipos de supervisión.*

https://desysa.net/web/h1_pdf/SUPERVISION_CUADERNO_PEDAGOGICO_No_4.pdf

Sindicato Independiente de Trabajadores de Telesecundaria en el Estado de Zacatecas. (2025, 27 de mayo). *Propuesta para la asignación de 35 horas a los docentes de base frente a grupo.*

<https://sittez.com.mx/blog/12>

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2019). *Estatuto del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. <https://snte.org.mx/wp-content/uploads/2019/12/Estatuto-SNTE12-Marzo-2019.pdf>

Solano López, A., & Trujillo Reyes, B. F. (2021). *Hacer escuela entre silencios. Docentes de telesecundaria en contextos de narcotráfico*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 151–176. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.385>

Solis Winkelried, S. T. (2020). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de supervisión para mejorar la calidad de la gestión pedagógica en la Institución Educativa Privada Nuestra Señora de la Paz, 2019* [Tesis doctoral]. <http://repositorio.ftpcl.edu.pe/handle/FTPCL/677>

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

- Tapia García, G. (2008). *Formación para el asesoramiento a las escuelas: un proceso emergente en México. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1–15.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20346>
- Terigi, F. (2010). *Los sistemas nacionales de inspección y la supervisión escolar: Revisión de literatura y análisis de casos*. IIPE-UNESCO.
- Tobeña, V. (2020). *Pensar el futuro de la escuela desde comunidades de prácticas*: Claves desde TikTok. *Dilemata*, 33, 221–233.
<https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000363>
- Trina Aranda, M. A., Molina Bravo, J. A., Álvarez Barreto, A., & Cujabán Ariza, M. A. (2022). *Redes académicas, comunidades de práctica y universidad pública: Los casos de Colombia y Chile, 1930–1967*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(39), 55–82.
<https://doi.org/10.19053/01227238.15638>
- Trujillo Holguín, J. A. (2015). *Las reformas educativas en México: Un recuento de las modificaciones constitucionales (1934–2013)*. En J. A. Trujillo Holguín, P. Rubio Molina, & J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: Las competencias en el marco de la reforma educativa* (pp. 77–92). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Valbuena Antolínez, S., & Vernaza Trujillo, M. (2023). *Comunidades de práctica y su estrategia según etapa de ciclo de vida: Revisión sistemática desde directrices PRISMA*. *Económicas CUC*, 44(1), 175–202. <https://doi.org/10.17981/econcuc.44.1.2023.Org.5>
- Valls Esponda, J. (2017, 28 de febrero). *El desarrollo profesional de docentes de educación básica*. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/jaime-valls-esponda/nacion/2017/02/28/el-desarrollo-profesional-de/>
- Vásquez Bronfman, S. (2011). *Comunidades de práctica*. *EDUCAR*, 47(1), 51–68.
- Vicente Ataurima, P. E. (2023). *Las comunidades de práctica: Una herramienta colaborativa eficaz*. *Polo del Conocimiento*, 8(8), 608–628. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i8.5867>

- Villa Núñez, M. (2022). *Desafíos de la supervisión escolar ante la perspectiva de la educación inclusiva en México*. *Revista de Investigación*, 26(2), 465–478.
<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/10473>
- Vygotsky, L. S. (1995a). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. En *Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Visor. (Trabajo original publicado en 1931).
- Vygotsky, L. S. (1995b). *Pensamiento y lenguaje*. En *Obras escogidas II: Pensamiento y lenguaje. Conferencias sobre psicología*. Visor. (Trabajo original publicado en 1934).
- Vygotsky, L. S. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.; 2.^a ed.). Crítica. (Trabajo original publicado en 1978).
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Williams, A. G. J., & Villa, S. Z. N. (2023). *La asesoría técnica como un factor clave para el fortalecimiento del personal directivo*. MAJTA, 1(1).
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11.^a ed.; L. E. Pineda Ayala, Trad.). Pearson Educación.
- Zorrilla Fierro, M. M. (2013). *Transformar la supervisión escolar: ¿solo una aspiración o puede ser una meta razonable y posible?* EDUCAR, 49(1), 49–66. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.10>
- Zorrilla Fierro, M., & Tapia García, G. A. (2008). *Antecedentes de la supervisión escolar en México*. En B. García Cabrero & L. Zendejas Frutos (Coords.), *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas* (pp. 97–139). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario estructurado utilizado en la Encuesta Integral de Autopercepción, Formación Continua y Colaboración desde la Supervisión Escolar (escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos; carácter diagnóstico)

Estimado(a) Supervisor(a) Escolar:

Le extendemos una cordial invitación para participar en esta encuesta, diseñada con el propósito de conocer y analizar las percepciones de los Supervisores Escolares en Zacatecas sobre su desempeño profesional, las oportunidades de formación y actualización recibidas, así como las dinámicas de colaboración en su entorno laboral, la cual forma parte de la investigación doctoral titulada "**Desarrollo de una comunidad de práctica de Supervisores Escolares**", desarrollada desde el **Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas** de la **Universidad Autónoma de Zacatecas**.

Los datos de esta encuesta serán anónimos y tratados bajo estrictos protocolos de confidencialidad. Su información será usada exclusivamente con fines académicos dentro de este estudio.

Use la siguiente escala: **1. Nunca , 2. A veces, 3. Generalmente, 4. Siempre**

Apartado 1. Estadísticos generales

Género: (Masculino) (Femenino)

Servicio Educativo: (Preescolar, Primaria, Secundaria, Educación Especial, Educación Física y Educación Artística)

Modalidad: (Preescolar regular, Preescolar Comunitario (ALTERNATIVAS), Primaria, Secundaria General, Secundaria Técnica, Telesecundaria, Educación Especial o Educación Física)

Sostenimiento: (Federal o Estatal)

Edad: (Rangos 25-35, 36-45, 46- 55, 56-65, Más de 65)

Años de servicio: (Rangos 1- 5 Años, 6-10 Años, 11-15, 16-20, 21-25, 26-30, 31-35, 36-40, 41-45, 46 o Más).

Años en la función de Supervisión Escolar: (Abierto)

Nivel de estudios: (Normal Básica, Normal Superior, Licenciatura, Maestría, Doctorado, Postdoctorado).

Modalidad de acceso al puesto de Supervisor Escolar: (Escalafón, Servicio Profesional Docente, USICAMM).

Cuenta con algún programa adicional: (Carrera Magisterial, Promoción Horizontal SPD, USICAMM, Ninguno).

Apartado 2.- Dominios de las funciones de la supervisión escolar.

Afirmación 1.- Garantizo que todos los estudiantes reciben una educación inclusiva y equitativa.

Afirmación 2.- Cumpló con la normativa educativa para asegurar un servicio educativo de calidad.

Afirmación 3. Promuevo el bienestar físico y emocional de los estudiantes.

Afirmación 4.- Fomento la convivencia armónica y el respeto por la diversidad cultural.

Afirmación 5.- Aplico estrategias para resolver los conflictos escolares de manera pacífica.

Afirmación 6.- Conozco y aplico los lineamientos de la política educativa vigente.

Afirmación 7.- Identifico las características sociales, culturales y lingüísticas de las escuelas.

Afirmación 8.- Fomento que el personal comparta una visión educativa positiva y alcanzable.

Afirmación 9.- Promuevo la autonomía profesional del personal docente en la interpretación del currículo.

Afirmación 10.- Garantizo que las escuelas cuenten con las condiciones necesarias para su funcionamiento.

Afirmación 11.- Doy seguimiento sistemático al trabajo docente para asegurar la formación integral.

Afirmación 12.- Fomento el uso responsable de los recursos escolares.

Afirmación 13.- Acompaño al personal docente en la implementación de estrategias de mejora educativa.

Afirmación 14.- Establezco vínculos con autoridades educativas y otras instancias

Afirmación 15.- Gestiono apoyos de autoridades e instituciones para mejorar las condiciones de las escuelas.

Afirmación 16.- Fomento la participación activa de la comunidad en los proyectos educativos.

Afirmación 17.- Impulso la participación de las familias en el logro de los aprendizajes.

Afirmación de Control. - En esta pregunta seleccione la opción “nunca”

Apartado 3.- Formación de la supervisión escolar por la Autoridad educativa

Afirmación 18.- La formación que recibo por parte de la Autoridad educativa responde a las necesidades reales de mi función como supervisor escolar.

Afirmación 19.- La Autoridad educativa me proporciona oportunidades de actualización continua para mejorar mi desempeño como supervisor de manera constante.

Afirmación 20.- Considero que los contenidos y estrategias de la formación impartida por la Autoridad educativa son de alta calidad y favorables para la mejora de mi desempeño en la función.

Afirmación 21.- La formación y actualización recibida desde la Autoridad educativa me ha permitido aplicar conocimientos directamente en las escuelas que superviso.

Afirmación 22.- La Autoridad educativa me ha acompañado adecuadamente en mi proceso de profesionalización como supervisor.

Afirmación 23.- Considero que la frecuencia de los programas de formación impartidos por la Autoridad educativa es suficiente para mi desarrollo profesional como supervisor escolar.

Afirmación 24.- La formación recibida tanto por la Autoridad educativa ha mejorado significativamente mi desempeño como supervisor.

Afirmación 25.- La modalidad de formación (presencial, en línea, híbrida, autogestiva, etc.) ofertada por la autoridad educativa es accesible en el contexto en el que presto mi servicio.

Afirmación 26.- La autoridad educativa ofrece una modalidad de formación (presencial, en línea, híbrida, autogestiva, etc.) que se adapta a mis posibilidades de participación y desarrollo.

Apartado 4. Experiencias de aprendizaje en espacios colectivos informales

Afirmación 27. En mi entorno de trabajo, tengo oportunidades de intercambiar experiencias y buenas prácticas con otros supervisores.

Afirmación 28.- Participar en espacios de diálogo y reflexión con colegas me ha ayudado a mejorar mis prácticas de supervisión.

Afirmación 29.- He colaborado con otros supervisores para resolver problemas comunes en nuestras funciones.

Afirmación 30.- Aprendo de las experiencias y conocimientos que mis colegas comparten en los espacios de trabajo cotidiano.

Afirmación 31.- El aprendizaje que surge del intercambio con otros supervisores ha fortalecido mi desarrollo profesional.

Afirmación 32.- La colaboración regular con mis colegas ha impactado positivamente en mi labor como supervisor escolar.

Afirmación de Control. En esta pregunta seleccione la opción "Siempre" (Pregunta de control).

Apartado 5. Conocimiento y experiencias sobre el trabajo y la organización en comunidades de práctica.

Afirmación 33.- Poseo información sobre la gestión de actividades de aprendizaje a través de una Comunidad de práctica (CoP).

Afirmación 34.- Percibo el desarrollo de comunidades de práctica (CoP) como una oportunidad favorable para el intercambio de conocimientos y experiencias en el ámbito de la supervisión escolar.

Afirmación 35.- Contribuyo de forma regular a la introducción de mejoras en el ejercicio de mi función dentro de la supervisión escolar.

Afirmación 36.- Estoy dispuesto a participar en procesos enfocados en compartir conocimientos con otros supervisores escolares sobre el desempeño de nuestras funciones.

Afirmación 37.- Compartir conocimientos con mis compañeras y compañeros de trabajo es una práctica habitual que realizo.

Afirmación 38.- Mantengo el hábito de ofrecer y recibir apoyo mutuo con mis compañeras y compañeros de trabajo sobre temas relacionados al ejercicio de la función de la supervisión escolar.

Afirmación 39.- Confío en mis compañeras y compañeros, lo cual facilita el intercambio mutuo de conocimientos y experiencias.

Afirmación 40.- El espacio donde desempeño la función de supervisión escolar cuenta con áreas adecuadas para el trabajo en grupo, tales como despachos compartidos, salas de reunión y espacios de descanso.

Afirmación 41.- El lugar en el que realizo mis funciones de supervisión escolar dispone de recursos tecnológicos y materiales, como equipos informáticos, conexión a internet y salas de reunión, que facilitan mi participación en comunidades de práctica.

Afirmación 42.- Puedo contar con un tiempo asignado dentro del horario laboral para participar en una Comunidad de práctica (**CoP**) y favorecer el intercambio de experiencias y conocimientos en torno a la supervisión escolar.

Anexo 2. Estructura y preguntas del cuestionario abierto.

- 1) **Datos generales.** –Esta sección Contiene 5 preguntas relacionadas con la edad, el género, los años de experiencia en el puesto, el nivel en el que se desarrolla la función, el grado de estudios y la modalidad de acceso a la función de supervisor escolar.
- 2) **Funciones de Supervisión Escolar.** – En esta sección Contiene 4 preguntas que se orientan a la exploración, comprensión, alcance, retos y prioridades de las funciones que desempeñan los supervisores escolares de telesecundaria en la dirección regional 08 estatal. Su planteamiento pretende obtener información sobre las percepciones y experiencias de los supervisores escolares con relación al ejercicio de su puesto.
- 3) **Satisfacción Profesional.** Esta sección contiene 3 preguntas que se orientan a conocer de la población de estudio experiencias personales y profesionales con relación al desempeño de su función, la intención del instrumento es explorar cuales son aquellas actividades relacionadas con las distintas funciones que ejercen que les generan satisfacción y las que dificultan su desempeño o derivan en una sensación de insatisfacción, para conocer de manera amplia la percepción del supervisor sobre su bienestar y motivación laboral, y clarificar con relación a la intervención.
- 4) **Impacto de la Supervisión Escolar.** Esta sección está compuesta por una serie de 4 preguntas, que se orientan a indagar cómo los participantes perciben el impacto de su labor en las comunidades educativas bajo su responsabilidad, además permitirá valorar las dinámicas de interacción profesional que existen del grupo de supervisores con relación a docentes, directivos y otros actores escolares como alumnos, padres de familia y autoridades educativas de distintos órdenes.
- 5) **Colaboración y Formación Continua.** - Son 4 preguntas propuestas para explorar la percepción de los supervisores escolares con relación a las ofertas de formación profesional desde la autoridad y como su participación en actividades colaborativas con otros supervisores escolares ha impactado en su desarrollo.
- 6) **Comunidades de Práctica.** - Este conjunto de 4 preguntas se orientan a la obtención de datos relacionados al conocimiento, la experiencia, y la valoración de los supervisores escolares que integran el grupo de estudio con respecto a las Comunidades de Práctica, ya que es esta la herramienta central que pretende incidir en una mejora de la función del supervisor escolar del grupo que se investiga. Tiene el propósito de identificar los elementos

centrales que permitan dinámicas efectivas de trabajo colaborativo y el intercambio de conocimientos en el espacio de la supervisión escolar.

Datos generales:

- ¿Cuál es su edad?
- ¿Cuál es su género?
- ¿Cuántos años lleva desempeñándose como supervisor escolar?
- ¿En qué nivel educativo ejerce su función?
- ¿Cuál es su grado máximo de estudios y cómo accedió a la función de supervisor escolar?

Funciones de Supervisión Escolar:

- ¿Qué **funciones** y actividades comprende su labor como supervisor escolar?
- ¿Cuáles considera que son las prioridades de su función?
- ¿Qué retos enfrenta en el cumplimiento de sus funciones?
- ¿Cómo considera que podría mejorar su desempeño en las funciones asignadas?

Satisfacción Profesional:

- ¿Qué actividades de su rol como supervisor le generan mayor satisfacción? ¿Por qué?
- ¿Qué actividades o aspectos de su trabajo generan mayor dificultad o insatisfacción? ¿Por qué?
- ¿Qué impacto considera que tiene su satisfacción profesional en su desempeño? ¿Por qué?

Impacto de la Supervisión Escolar:

- ¿Cómo percibe que su labor impacta a los docentes, directivos y otros actores escolares?
- ¿Qué dinámicas de interacción profesional considera más efectivas en su trabajo con las comunidades educativas?
- ¿Cómo valora su relación con los alumnos, padres de familia y autoridades educativas?
- ¿Qué cambios ha observado como resultado de su ejercicio de supervisión escolar?

Colaboración y Formación Continua:

- ¿Qué oportunidades de formación continua considera que le ha proporcionado la autoridad educativa?
- ¿Cómo ha impactado la formación continua en su desarrollo profesional?
- ¿De qué manera colabora con otros supervisores escolares?
- ¿Qué beneficios observa en las actividades colaborativas realizadas con otros supervisores?

Comunidades de Práctica:

- ¿Qué entiende por comunidades de práctica y cómo las define?
- ¿Ha participado en alguna comunidad de práctica? Si es así, ¿cómo fue su experiencia?
- ¿Qué elementos considera fundamentales para que una comunidad de práctica sea efectiva?

- ¿De qué manera cree que las comunidades de práctica pueden mejorar el desempeño del supervisor escolar?

Preguntas para Retroalimentar el Instrumento (proceso piloto)

- ¿Le parecieron claras y comprensibles las preguntas del cuestionario?
- ¿Qué aspectos considera que podrían mejorarse en el diseño del cuestionario?
- ¿Cuánto tiempo estimó necesario para responder el cuestionario?

Anexo 3. Documento de consentimiento informado

Título del estudio: *Gestión de la formación profesional de supervisores escolares de telesecundaria. Acciones iniciales hacia una comunidad de práctica en Zacatecas*

Investigador principal: José Augusto Valdez Miramontes

Directora de Tesis: Leticia del Carmen Ríos Rodríguez

Contacto:

Teléfono: 4921117132 **Correo electrónico:** jose.valdez.mir@zac.nuevaescuela.mx

Objetivo del estudio: Analizar la gestión de la formación profesional de los supervisores escolares de telesecundaria para comprender las condiciones, los procesos y los significados que orientan las acciones iniciales de conformación de una comunidad de práctica y sus implicaciones en la configuración de su identidad profesional.

Procedimiento: Se aplicará una encuesta mediante un cuestionario estructurado con escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos, así como un cuestionario abierto. También se recopilarán por escrito las relatorías de las sesiones y, cuando corresponda, se realizarán grabaciones de audio para favorecer un análisis detallado. Los datos recopilados serán anonimizados y resguardados bajo estrictos protocolos de confidencialidad.

Riesgos y beneficios: No se identifican riesgos físicos o psicológicos. Los resultados pretenden contribuir a la mejora de las prácticas de supervisión escolar en la entidad.

Protección de datos personales: Los datos serán almacenados de forma segura y destruidos tres años después de finalizar el estudio.

Participación voluntaria: La participación es completamente voluntaria, y los participantes pueden retirarse en cualquier momento sin repercusiones.

He leído y comprendido la información, y acepto participar voluntariamente en este estudio.

Fecha_____

Nombre y firma del participante

Anexo 4. Declaración de transparencia académica sobre el uso de herramientas de Inteligencia Artificial Generativa

En congruencia con los principios de transparencia, trazabilidad e integridad académica, se deja constancia de que a lo largo de este estudio el investigador recurrió a algunas herramientas de inteligencia artificial como apoyo en tareas puntuales de orden técnico y editorial. Ninguna de ellas intervino en el diseño de la investigación, en la codificación, en el análisis ni en la interpretación de los resultados, pues esas decisiones fueron del autor. Dos de ellas sí participaron en la preparación técnica del corpus, en los términos que se describen enseguida.

Se usó **Otter.ai** para obtener una primera transcripción de los dos cuestionarios abiertos aplicados por teléfono. Cada transcripción se contrastó después con su grabación original para corregir lo que hiciera falta y confirmar que el texto correspondía al audio. No se empleó para interpretar, codificar ni analizar la información.

Se recurrió a **ChatGPT (OpenAI)** para tres cosas: 1) pasar a formato digital las relatorías escritas a mano e incorporadas por fotografía (cotejándolas luego con los manuscritos antes de sumarlas al corpus), 2) revisar la ortografía, la gramática, la sintaxis, la cohesión, el estilo, la citación y las redundancias de textos previamente redactados por el investigador y 3) recibir observaciones sobre la claridad y la organización del documento. En todos los casos fue el autor quien decidió si aceptaba, modificaba o descartaba cada sugerencia, y cuando alguna tocaba datos, conceptos, normas o referencias, la verificó con las fuentes. La herramienta no se trató como fuente académica ni sustituyó la consulta de la literatura, los documentos normativos ni la evidencia empírica.

Se utilizó **DeepL** para traducir el resumen al inglés, esa versión fue revisada y ajustada por el investigador para que correspondiera al texto en español y respetara la terminología del campo.

El planteamiento y la delimitación del problema, las preguntas y los objetivos, las decisiones teóricas y metodológicas, el diseño y la aplicación de los instrumentos, la organización del corpus, la construcción del sistema de códigos y categorías, la codificación en MAXQDA, el análisis, la interpretación, la discusión y la redacción final son responsabilidad exclusiva del investigador. El autor reconoce que estas herramientas pueden entregar información imprecisa, y por ello no consideró sus respuestas prueba suficiente de nada sin verificarlas, su uso tampoco traslada responsabilidad alguna a quienes las desarrollan. El autor asume la autoría y la responsabilidad

académica sobre la concepción, la organización, la redacción y el contenido de la versión que presenta para evaluación doctoral.

Antes de procesar con estas herramientas las fotografías de las relatorías y las grabaciones de los dos cuestionarios verbales, se ocultaron los nombres de las personas asistentes y cualquier dato que permitiera identificarlas. Ningún archivo con datos personales se compartió con servicios externos.

Del mismo modo, los archivos del corpus y el proyecto de codificación en MAXQDA 2020 se resguardaron en dispositivos de acceso restringido al investigador. La única excepción fue el procesamiento técnico de las fotografías de relatorías y de dos grabaciones telefónicas con servicios en línea, que se describe en el Anexo 4.

Anexo 5. Libro de códigos

Como evidencia de trazabilidad del procedimiento analítico desarrollado en el software MAXQDA 2020, la figura 14 presenta la matriz de códigos por documento generada en el referido programa. Esta salida posibilita observar la distribución de las asignaciones de codificación en las relatorías y los cuestionarios abiertos, mientras que las definiciones operativas y los criterios de inclusión y exclusión se desarrollan en el libro de códigos.

Figura 14

Matriz de códigos por documento del corpus cualitativo de MAXQDA 2020

Sistema de códigos																	
Tensiones y resistencias iniciales		6	6	3	2	5	9	3	2	7	17	4	1	6	71		
Liderazgos y roles emergentes					2	1	1	1		5	3	1			14		
Tensiones, fricciones, sobrecarga, alertas		1	9	3											13		
Prácticas reales tipo Comunidad de Práctica (CoP)		14	19	23											56		
Lenguaje institucional / Comunidad de Aprendizaje (CA)		10	10	13											33		
▼	Dificultades o condiciones										10	23	25	3	9	8	78
	Condiciones profesionales	5	4		1	5	6	2	8	15	32	4	7	4			93
	Condiciones contextuales	7	1	1	3	1		1	4	24	13	1	3				59
	Condiciones Institucionales	3	5	1	1	2	2	6	9	16	27			10	17		99
▼	Significados atribuidos a la Comunidad de Práctica	2	9	1	6	12	1	7	8	15	56	5	8	12			142
	Proyección futura de la Comunidad de Práctica	2	11	1	2	4	2	5	2	4	4	1		3			41
	CoP y desarrollo profesional		1	1	1	5	6	6	2	6	7	5	20	2			62
	CoP y ejercicio de la gestión escolar	2	1	1			2	2	1	2	1		2	5			19
	CoP como espacio de apoyo y reconocimiento profesional		2			4	3	1	8	2	9		1	5			35
▼	Funciones de supervisión				1	1				6	13	11	8	7	4		51
	Acompañamiento técnico-pedagógico	6	3		3	2	7	1	4	10	6	4	4	7			57
	Enlace								2		6	6	1	1	3		19
	Control y Monitoreo				1					3	7	3	2	2			18
▼	Necesidades formativas		1							1	1	10	1	3	6		23
	Necesidades formativas vinculadas al desarrollo profesional				4	3	2			2	2	9	4	1	1		28
	Necesidades formativas como detonante de acción colectiva	2	3	2	2			1	1	1	1	3		2	6		24
	Necesidades formativas (condición del ejercicio de la superv	2	8		6			1	2	5	3	3	4	3	4		41
▼	Acciones iniciales	2	2		1	3	3	6	6	31	7	2	12	6			81
	Resolución colectiva de problemas	10	1	4	1	2	3	2		2					1		26
	Apoyo entre pares	3	2			1		1	2								9
	Intercambio de experiencias	11	8	1	2	9	11	2	2	2	4				3		55
	Prácticas colaborativas emergentes	10	5	6	1	2	3	2		5	5	1	1	4			45
	Espacios promovidos institucionalmente	3	1			1	1	3	2					2			13
	Encuentros informales entre supervisores																0
	Reuniones formales de supervisión	2	1	1			1	3	1					1			10
	Espacios de trabajo colectivo	8	5	4	1	1	9	6	2	1	4	2	1	5			47
Σ	SUMA	25	38	39	86	80	34	39	62	72	64	96	201	263	52	99	1121362

Nota. Extraída del proyecto de análisis elaborado en MAXQDA 2020. Las filas corresponden a categorías y subcódigos, y las columnas a los documentos que integran el corpus cualitativo. Los valores indican asignaciones de codificación y no número de participantes ni prevalencia estadística. La codificación y la interpretación fueron realizadas por el investigador.

Sistema de códigos

1 Tensiones y resistencias iniciales	71
2 Liderazgos y roles emergentes	14
3 Lenguaje institucional / Comunidad de Aprendizaje (CA)	33
4 Tensiones, fricciones, sobrecarga, alertas	13
5 Prácticas reales tipo comunidad de práctica (CoP)	56
6 Dificultades o condiciones	78
6.1 Condiciones profesionales	93
6.2 Condiciones contextuales	59
6.3 Condiciones Institucionales	99
7 Significados atribuidos a la comunidad de práctica	142
7.1 Proyección futura de la comunidad de práctica	41
7.2 CoP y desarrollo profesional	62
7.3 CoP y ejercicio de la gestión escolar	19
7.4 CoP como espacio de apoyo y reconocimiento profesional	35
8 Funciones de supervisión	51
8.1 Acompañamiento técnico-pedagógico	57
8.2 Enlace	19
8.3 Control y Monitoreo	18
9 Necesidades formativas	23
9.1 Necesidades formativas vinculadas al desarrollo profesional	28
9.2 Necesidades formativas como detonante de acción colectiva	24
9.3 Necesidades formativas (condición del ejercicio de la supervisión escolar)	41
10 Acciones iniciales	81
10.1 Resolución colectiva de problemas	26
10.2 Apoyo entre pares	9
10.3 Intercambio de experiencias	55
10.4 Prácticas colaborativas emergentes	45
10.5 Espacios promovidos institucionalmente	13
10.6 Encuentros informales entre supervisores	0
10.7 Reuniones formales de supervisión	10
10.8 Espacios de trabajo colectivo	47

1 Tensiones y resistencias iniciales

Este código reúne fragmentos en los que aparecen dudas, resistencias, incomodidades, desacuerdos o fricciones vinculadas con el trabajo colectivo y con las acciones iniciales orientadas a la conformación de una comunidad de práctica entre supervisores escolares de telesecundaria. Interesa registrar estas expresiones no como anomalías del proceso, sino como parte de su desarrollo real, especialmente en una etapa todavía incipiente.

Aquí se incorporan alusiones al temor al juicio entre pares, a la dificultad de sostener ejercicios de reflexión sobre la práctica, a desacuerdos en la dinámica grupal, a reservas frente a nuevas formas de organización o a cualquier manifestación de tensión surgida dentro del espacio de trabajo compartido.

No se incluyen en este código las descripciones generales del contexto institucional o laboral cuando el énfasis del fragmento no recae en la dinámica colectiva misma, sino en las condiciones estructurales del ejercicio supervisor.

2 Liderazgos y roles emergentes

Este código se utiliza para identificar la aparición de liderazgos informales y de roles que los participantes comienzan a asumir dentro del trabajo colectivo sin que necesariamente medie una designación formal. Su interés radica en mostrar cómo, en ciertos momentos del proceso, algunos integrantes facilitan la organización, sostienen la dinámica del grupo, impulsan acuerdos o ayudan a dar continuidad a las sesiones.

Se codifican aquí segmentos donde se reconozca a participantes que orientan el trabajo, median entre colegas, animan la discusión, ordenan actividades o adquieren un papel visible en la construcción del espacio colectivo.

No se codifican menciones puramente descriptivas a cargos o nombramientos cuando no exista evidencia de una función relacional o articuladora dentro del grupo.

3 Lenguaje institucional / Comunidad de Aprendizaje (CA)

Este código agrupa fragmentos en los que predomina un lenguaje institucional, normativo o declarativo asociado a la idea de Comunidades de Aprendizaje u otras formulaciones oficiales sobre colaboración y aprendizaje colectivo. El interés no está en la acción efectivamente realizada,

sino en el discurso que prescribe, promueve o enuncia un ideal de trabajo colegiado desde instancias externas al grupo.

Incluye expresiones generales, lineamientos, formulaciones aspiracionales y referencias discursivas al aprendizaje compartido cuando estas aparecen como parte del lenguaje oficial o de encuadres institucionales.

Se excluyen los segmentos en los que ya se describen prácticas concretas de colaboración, acuerdos o intercambios efectivamente desarrollados por los supervisores.

4 Tensiones, fricciones, sobrecarga, alertas

Este código permite registrar momentos en los que el trabajo colectivo muestra señales visibles de dificultad: falta de tiempo, saturación, desacuerdos abiertos, problemas de organización o baja participación. A diferencia de un código más amplio sobre condiciones estructurales, aquí interesa el episodio o la fricción concreta tal como aparece en el registro.

5 Prácticas reales tipo Comunidad de Práctica (CoP)

Este código recoge fragmentos en los que se describen acciones concretas realizadas de manera conjunta y que, por su carácter, pueden leerse como rasgos compatibles con una comunidad de práctica en formación. Lo central aquí es la acción compartida: lo que el grupo hizo, discutió, ajustó o acordó en el proceso de trabajo colectivo.

Incluye intercambio de experiencias, análisis conjunto de problemas, toma de acuerdos, circulación de materiales, revisión compartida de prácticas y continuidad entre sesiones.

Se excluyen las formulaciones meramente aspiracionales o normativas, así como las descripciones del contexto sin acción colectiva reconocible.

6 Dificultades o condiciones

Este código agrupa segmentos en los que se describen o problematizan las condiciones institucionales, profesionales y contextuales que enmarcan el ejercicio de la supervisión escolar de telesecundaria, particularmente en un escenario de ausencia de una política pública sostenida de formación y actualización. Su función dentro del análisis es delimitar el entorno real desde el cual los supervisores desarrollan su trabajo, reconociendo los factores que lo condicionan o restringen.

Aquí entran referencias a carga administrativa, escasez de tiempo, insuficiencia de recursos, demandas institucionales, centralización de decisiones, dificultades para acompañar pedagógicamente a las escuelas y otras condiciones que afectan el ejercicio cotidiano de la función.

No se incluyen, salvo codificación simultánea justificada, los segmentos cuyo núcleo sea la respuesta colectiva a esas dificultades, la valoración formativa del trabajo entre pares, la resignificación identitaria o la identificación de rasgos de comunidad de práctica.

6.1 Dificultades o condiciones >> Condiciones profesionales

Subcódigo destinado a identificar referencias a la trayectoria, formación, experiencia, saberes y competencias del supervisor escolar, así como a los vacíos o límites profesionales que inciden en el ejercicio de la función. La atención aquí está puesta en el sujeto profesional: lo que sabe, lo que necesita fortalecer y la manera en que esas condiciones influyen en su práctica.

6.2 Dificultades o condiciones >> Condiciones contextuales

Subcódigo que concentra referencias a las condiciones territoriales, geográficas y comunitarias en las que se ejerce la supervisión escolar. Incluye la dispersión y distancia entre escuelas, las dificultades de traslado, la conectividad limitada, la inseguridad, el predominio de planteles multigrado y unitarios, la carencia de servicios básicos, infraestructura y equipamiento, así como otras características del entorno que condicionan el acompañamiento pedagógico y la participación en procesos colectivos. Se excluyen las normas, lineamientos, disposiciones administrativas y estructuras jerárquicas, que corresponden al subcódigo 6.3 Condiciones institucionales.

6.3 Dificultades o condiciones >> Condiciones Institucionales

Subcódigo que agrupa referencias a normas, lineamientos, estructuras organizativas, disposiciones administrativas y marcos institucionales que influyen en el ejercicio de la supervisión escolar. Se analiza como contexto estructural que condiciona, facilita o limita tanto las acciones individuales como colectivas de los supervisores escolares. Aplica a: Objetivo Específico 1) Caracterización, Objetivo Específico 2) Marco de acción y Objetivo Específico 3) Significación.

7 Significados atribuidos a la Comunidad de Práctica

Este código reúne las valoraciones, sentidos y significados que los supervisores escolares atribuyen al proceso de trabajo colectivo y a la conformación incipiente de una comunidad de práctica. No se centra en lo que hicieron, sino en cómo interpretan esa experiencia, qué valor le otorgan y qué lugar le conceden en su vida profesional.

Se codifican aquí expresiones sobre utilidad, aprendizaje, apoyo, reconocimiento, proyección, relevancia o sentido del trabajo compartido. Quedan fuera las descripciones puramente fácticas de acciones colectivas cuando no haya elaboración valorativa.

7.1 Significados atribuidos a la Comunidad de Práctica >> Proyección futura de la Comunidad de Práctica

Este subcódigo se usa cuando los participantes expresan expectativas, deseos o propuestas respecto a la continuidad y fortalecimiento del espacio colectivo. Incluye formulaciones prospectivas, intenciones de sostener el trabajo compartido o ideas sobre cómo desarrollarlo en el futuro.

7.2 Significados atribuidos a la Comunidad de Práctica >> CoP y desarrollo profesional

Aquí se registran fragmentos en los que la participación en acciones colectivas es vinculada con aprendizaje, actualización, crecimiento profesional o fortalecimiento de competencias. El énfasis recae en el valor formativo que los supervisores atribuyen a la experiencia compartida.

7.3 Significados atribuidos a la Comunidad de Práctica >> CoP y ejercicio de la gestión escolar

Este subcódigo concentra referencias en las que los supervisores interpretan la comunidad de práctica como un espacio que influye en su manera de gestionar, acompañar y orientar el trabajo escolar. Se usa cuando el sentido atribuido se relaciona con la mejora o resignificación del ejercicio de la gestión escolar.

7.4 Significados atribuidos a la Comunidad de Práctica >> CoP como espacio de apoyo y reconocimiento profesional

Aquí se incorporan los significados asociados al respaldo mutuo, la confianza, el reconocimiento entre colegas, la validación profesional y el sentido de pertenencia construido en el trabajo colectivo.

8 Funciones de supervisión

Este código agrupa fragmentos discursivos en los que los integrantes del grupo de estudio, particularmente los supervisores escolares hacen referencia a las funciones de control, monitoreo, enlace y acompañamiento técnico-pedagógico, no desde una descripción normativa, sino desde procesos de reflexión, cuestionamiento o resignificación vinculados con su práctica profesional y con acciones colectivas emergentes. El código se utiliza como categoría abierta durante las primeras lecturas, permitiendo identificar cómo dichas funciones son interpretadas, tensionadas o transformadas en el marco del proceso de conformación de una comunidad de práctica. **Incluye:** referencias explícitas a funciones de la supervisión acompañadas de reflexión, problematización o vínculo con aprendizaje profesional. **Excluye:** menciones meramente administrativas o normativas sin elaboración discursiva.

8.1 Funciones de supervisión >> Acompañamiento técnico-pedagógico

Subcódigo destinado a registrar fragmentos en los que el acompañamiento técnico-pedagógico aparece fortalecido, redefinido o problematizado a partir del trabajo colectivo entre supervisores.

8.2 Funciones de supervisión >> Enlace

Subcódigo que reúne acciones o reflexiones relacionadas con la función de enlace entre actores, niveles o instancias del sistema educativo, especialmente cuando esta se ejerce o se comprende dentro de marcos de trabajo compartido.

8.3 Funciones de supervisión >> Control y Monitoreo

Subcódigo que identifica referencias a la función de control y monitoreo cuando esta es cuestionada, matizada o reinterpretada en el marco de la experiencia colectiva y del aprendizaje profesional entre pares.

9 Necesidades formativas

Este código agrupa expresiones en las que los supervisores escolares identifican carencias, vacíos, demandas o áreas de mejora en su formación profesional. A lo largo del estudio, estas necesidades

no se leen de una sola manera, sino según la función que adquieren en el discurso: como condición del ejercicio supervisor, como detonante de acción colectiva o como parte del desarrollo profesional.

9.1 Necesidades formativas >> Necesidades formativas vinculadas al desarrollo profesional

Subcódigo utilizado cuando las necesidades formativas se expresan en relación con la mejora del ejercicio supervisor, la actualización, el aprendizaje continuo o la reflexión sobre la práctica. Aquí la necesidad no aparece solo como carencia, sino como dimensión del desarrollo profesional.

9.2 Necesidades formativas >> Necesidades formativas como detonante de acción colectiva

Subcódigo que reúne fragmentos en los que las necesidades formativas se presentan como motivo explícito para organizar encuentros, promover apoyo entre pares o fortalecer procesos colectivos de trabajo.

9.3 Necesidades formativas >> Necesidades formativas (condición del ejercicio de la supervisión escolar)

Subcódigo que agrupa fragmentos en los que las necesidades formativas son presentadas como limitaciones o carencias que afectan directamente el desempeño cotidiano de la función supervisora.

10 Acciones iniciales

Este código reúne segmentos en los que los supervisores escolares describen, narran o valoran acciones iniciales, formales o informales, vinculadas con el proceso incipiente de conformación de una comunidad de práctica. El foco está en las prácticas efectivamente realizadas: encuentros, iniciativas, acuerdos, intercambios o dinámicas emergentes que muestran una primera articulación colectiva. No se incluyen aquí descripciones exclusivamente contextuales o estructurales sin referencia a acción.

10.1 Acciones iniciales >> Resolución colectiva de problemas

Subcódigo que concentra fragmentos en los que los supervisores describen procesos de análisis conjunto y búsqueda compartida de soluciones frente a situaciones relacionadas con la supervisión escolar.

10.2 Acciones iniciales >> Apoyo entre pares

Subcódigo destinado a registrar prácticas de acompañamiento, orientación o ayuda mutua entre supervisores frente a problemáticas comunes o necesidades específicas.

10.3 Acciones iniciales >> Intercambio de experiencias

Subcódigo que recoge la socialización de experiencias profesionales entre supervisores como forma de aprendizaje colectivo y reflexión compartida.

10.4 Acciones iniciales >> Prácticas colaborativas emergentes

Subcódigo incorporado para identificar acciones concretas de colaboración que superan la simple coincidencia espacial y muestran formas iniciales de trabajo conjunto.

10.5 Acciones iniciales >> Espacios promovidos institucionalmente

Subcódigo que identifica espacios de trabajo colectivo impulsados por instancias superiores o por estructuras institucionales ya existentes. El interés no está en su mera existencia, sino en reconocerlos como marco desde el cual pueden emerger procesos colaborativos.

10.6 Acciones iniciales >> Encuentros informales entre supervisores

Subcódigo que agrupa interacciones espontáneas y no formalizadas entre supervisores, analizadas como espacios relacionales que favorecen confianza, intercambio y colaboración incipiente.

10.7 Acciones iniciales >> Reuniones formales de supervisión

Subcódigo que recoge referencias a reuniones institucionalizadas convocadas oficialmente, en las que los supervisores interactúan bajo marcos normativos establecidos.

10.8 Acciones iniciales >> Espacios de trabajo colectivo

Subcódigo que identifica los espacios, formales o informales, en los que los supervisores coinciden, interactúan y generan condiciones mínimas para la acción colectiva. Aquí el interés recae en el espacio como condición organizativa y no en los resultados de la interacción.