



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 098, D.F. ORIENTE**

**EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO DESDE LA SUPERVISIÓN DE
ZONA EN EL MARCO DE LOS CAMBIOS EN LA GESTIÓN ESCOLAR.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA**

PRESENTA:

SERGIO ANGEL GÓMEZ REYES

DIRECTOR DE TESIS: DR. JESÚS MENDOZA VARGAS

MÉXICO, D.F. JUNIO 2014

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



“2014, Año de Octavio Paz”

098-CPO/011/2014

UNIDAD UPN 098, D.F. ORIENTE

ASUNTO: DICTAMEN DE TESIS PARA
OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA

México, D.F., a 23 de agosto del 2014.

**LIC. SERGIO ÁNGEL GÓMEZ REYES
PRESENTE**

El comité de su tesis de grado titulada “**EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO DESDE LA SUPERVISIÓN DE ZONA EN EL MARCO DE LOS CAMBIOS EN LA GESTIÓN ESCOLAR**”, tiene a bien comunicarle a usted que después de revisar el trabajo, hemos determinado que reúne los requisitos académicos establecidos en el reglamento de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional. Por tal motivo, la tesis se dictamina favorable y se autoriza para su reproducción; asimismo, le informamos que puede iniciar los trámites administrativos para la presentación del examen correspondiente a la obtención de grado de Maestro en Educación Básica.

**ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**

EL COMITÉ TUTORIAL

**Dr. Jesús Mendoza Vargas
Director de Tesis**

**Mtro. Bernabé Castillo Juárez
Lector**

**Dr. Abel Pérez Ruíz
Lector**

Vo.Bo.

**Dr. Marcelino Martínez Nolasco
Director de la Unidad UPN 098 D. F. Oriente**



**S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 098
D.F. ORIENTE
DIRECCION**

Índice.

Introducción	-----	3
I.- Contexto problematizador		
1.1 El marco de la globalización	-----	8
1. 2 Educación y Globalización	-----	10
1. 3 Educación y Reforma en México	-----	13
1. 4 La Supervisión Escolar y su función	-----	20
1.4.1 Antecedentes del trabajo de supervisión	-----	22
1. 5 La Gestión Escolar como marco de acción de la supervisión	-----	29
II.- La Construcción del Objeto de Estudio		
2. 1 La reflexión sobre la labor de supervisión	-----	33
2. 2 Problematización	-----	36
2.2.1 El rol del supervisor	-----	38
2. 3 Contexto situacional	-----	43
2. 4 Planteamiento del Problema	-----	48
2. 5 Objetivos General y Específicos	-----	48
2. 6 Diseño de la investigación	-----	49
2. 7 Metodología	-----	51
2. 8 La Investigación-acción	-----	51
III.- El Diagnóstico		
3. 1 El diseño metodológico	-----	55
3. 2 Procedimiento	-----	57

3. 3 Resultados y análisis	-----	57
3. 4 Conclusiones del diagnóstico	-----	66
IV.- El Marco teórico		
4. 1 El tema de la gestión educativa	-----	69
4. 2 El supervisor como gestor y líder	-----	77
4. 3 El quehacer fundamental del supervisor	-----	82
4. 4 El supervisor como líder académico	-----	86
4. 5 A manera de conclusión	-----	94
V.- El Diseño de intervención		
5. 1 Competencias profesionales a desarrollar	-----	96
5. 2 Líneas de acción	-----	97
5. 3 Meta	-----	97
5. 4 Sustentos teóricos	-----	98
5. 5 Metodología	-----	102
5. 6 Logros esperados	-----	110
5. 7 Plan de evaluación	-----	110
VI.- Evaluación de la propuesta		
6. 1 Algunos referentes teóricos	-----	113
6. 2 Desarrollo de las sesiones	-----	116
Conclusiones	-----	128
Anexos	-----	132
Referencias bibliográficas	-----	146

Introducción:

El presente proyecto consiste en plantear la necesidad de elevar la calidad educativa a través del trabajo que realiza la Supervisión Escolar. Es claro que dentro de los aspectos nodales que enmarca la reforma educativa, dicha función, reviste una posición, si no de privilegio, sí de importancia para que se realice un esfuerzo extraordinario para que los distintos actores involucrados participen de manera activa en el mejoramiento del sistema educativo.

Para lograr una transformación en la práctica educativa, es necesario un cambio profundo de cultura, de maneras de proceder, de formas de relación e interacción y, por supuesto, de organización. Estos son elementos que se contienen dentro del concepto de calidad que es lo que con las reformas se pretende elevar, si bien es claro que el concepto de calidad puede variar notablemente en unos y otros sectores educativos y sociales, en cierto sentido podría afirmarse que cuando una escuela consigue que sus alumnos y alumnas lleven a buen término sus estudios, esto es, que haya eficiencia terminal, se puede hablar de que recibieron una educación de calidad, aunque no necesariamente es imperativo que así suceda.

Sin duda, vemos que una nueva época emerge en el mundo contemporáneo. Estados, sociedades, esquemas y paradigmas, se ven cuestionados por las grandes e inéditas transformaciones que vive el mundo contemporáneo. Pareciera que la historia vislumbra nuevos designios y trayectorias por donde las sociedades deben transitar.

El campo educativo no es la excepción, la educación demanda el compromiso de los profesionales que en ella intervienen, el papel del maestro como formador o enseñante, ha tenido que cambiar respecto del ejercicio de su práctica; lo que ha motivado el rompimiento de su zona de confort y ha obligado a atender la necesidad de fortalecer su ejercicio docente.

Por lo anterior, se hace necesaria una revisión contextual de las políticas educativas en los planos nacional e internacional en el marco de la globalización y cuales han sido sus efectos en la posibilidad o no de transformar la práctica educativa en las tareas de la Supervisión Escolar.

Asumir un nuevo currículo o una reforma en la Educación Básica, implica enfrentar nuevos retos en torno a la aplicación, seguimiento y evaluación de la misma, por tanto, el favorecer o desarrollar competencias nuevas para quienes deben o tienen que cumplir esta tarea, es una labor ardua.

Desde la puesta en práctica del nuevo diseño curricular considerado en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) no se han tomado las medidas pertinentes en cuanto a la globalización como ente fundamental del acompañamiento pedagógico y como mecanismo que se alinea en el proceso que establece la reforma curricular. Es por ello, que en el proceso debe reconocerse la función que tiene la estructura de recursos humanos para cumplir con las expectativas del proyecto de nación (si es que lo hay), y en este sentido, se parte de una de las figuras que representan en la estructura, uno de los eslabones que poco se ha tomado en cuenta y quizá a muchos otros más.

En cuanto a las reformas se le da mayor peso a las acciones que debe realizar el maestro en el aula, privilegiando su ejercicio y función, pero ¿qué hay de los directores de escuela y, en particular, de los supervisores de zona encargados de guiar y velar por que se cumplan las metas en torno a elevar la calidad de la educación? Del mismo modo, qué pasa con el maestro de grupo en lo individual, el director en el colectivo de escuela y el supervisor en la concatenación de acciones y tareas para varias escuelas. El supervisor educativo como garante del cumplimiento de las políticas educativas y de la ejecución de sus estrategias, tiene un puesto fundamental que ocupa en el proceso. Se hace necesario, entonces, conformar un sistema de supervisión como acompañamiento pedagógico de directores y maestros para instrumentar acciones conjuntas de beneficio escolar.

Asimismo, es importante el retomar la recomendación que se contiene en el Plan de Estudios 2011 propuesto por la Secretaría de Educación Pública que menciona la importancia de renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela, y asimismo reorientar el liderazgo y concebir la tutoría y asesoría académica a la escuela como conjunto de alternativas que partan de un diagnóstico.

Cabe resaltar que estas acciones deben tener como sustento básico la consideración de necesidades propias y particulares de cada contexto de escuela, si bien es posible generalizar algunas acciones, de principio, como se ha propuesto por la reforma y la organización de la posibilidad de apropiación de la misma no ha considerado la necesidad de en primera instancia, fortalecer el liderazgo de quienes deben poner en marcha las acciones de manera consciente y no emergente, se debe considerar la dinámica del trabajo colaborativo y la conformación de grupos de trabajo en función de sus necesidades e intereses.

Trabajar estos aspectos dará la posibilidad de reconocer la jerarquía del cargo, no como algo normativamente impuesto, sino mediante la legitimación del grupo de trabajo al darle validez a la autoridad de quien representa la figura de guía o mediador en el tratar de subsanar sus necesidades, las de los directores y docentes; así como los conflictos en torno a la atención de los alumnos en las aulas, sin dejar de reflexionar sobre la importancia de lo que implica la acción académica y de tiempos del personal que conforma la zona de supervisión.

En este sentido, se persigue determinar u observar qué elementos influyen para que las acciones, en particular las de la supervisión lleven a pensar que el cambio es difícil de lograr, dando como resultado la percepción de que la acción supervisora sólo concierne a enjuiciar sin generar aportes que la fortalezcan en sus acciones de acompañamiento.

Al fortalecer la función supervisora, habrá la posibilidad de elevar la calidad educativa, por lo menos, eso es lo que se manifiesta y defiende a través de la reforma propuesta por el sistema educativo, lo importante en este caso, es tratar de dilucidar los puntos donde debe fundamentarse la función supervisora, hay quienes dicen que el liderazgo es el de mayor peso, otros que la comunicación entre los actores educativos, otros más, que el trabajo colaborativo y la asesoría.

El propósito fundamental de la propuesta es la de obtener información en cuanto a la percepción que se tiene de la labor de la supervisión, vista desde el punto de vista de directores y del mismo equipo de trabajo de la supervisión. Cómo es que se adecua a las reformas o simplemente las aplica y ejecuta, si en ello hay tiempos para la reflexión y el análisis de la información que llega de instancias superiores.

Por ello el presente documento está estructurado de la siguiente manera:

El capítulo I aborda los aspectos inherentes al contexto y como este se ve influenciado por la inercia globalizadora, su impacto en las condiciones nacionales y la percepción histórica de la supervisión escolar. El capítulo II enmarca la construcción del objeto de estudio de esta propuesta, tomando en cuenta situaciones más puntuales que obedecen a la reflexión sobre la práctica supervisora, la experiencia vivida y la percepción empírica de la función. En el capítulo III se describe la realización de acciones para elaborar el diagnóstico que genera los elementos de análisis y conformación de posibles acciones a desarrollar para sustentar metodológicamente la realidad percibida. El capítulo IV es el sustento teórico que da cuenta de cómo diversas teorías y quienes las proponen, permiten al investigador acercarse a los conceptos que enmarcan el problema a atender y como es visto desde diferentes puntos de vista y momentos históricos. El capítulo V corresponde a la realización del diseño de intervención donde se planean y estructuran las acciones a implementar para atender las necesidades de actualización y acompañamiento pedagógico por parte del supervisor y asesores para que estos a su vez, atiendan las problemáticas de

directivos y docentes presentes en sus escuelas. Finalmente el capítulo VI obedece al proceso de evaluación realizado y los instrumentos utilizados para tal efecto.

I. Contexto problematizador

1. 1. El marco de la globalización

Los procesos de cambio en la sociedad, tienen su fundamento en la vertiginosa carrera de la industrialización, la revolución en los transportes y el modo de producción, lo cual ha convertido a las economías locales de las sociedades agrarias en una economía mundial. Durante el industrialismo capitalista se reconfigura la división del trabajo; ahora se ve además, que el nuevo sistema de producción se basa en una conformación de alianzas estratégicas y cooperación entre grandes empresas, sus unidades descentralizadas y redes de pequeñas y medianas empresas. Los diferentes agentes económicos se organizan en redes que interactúan entre ellas en un proceso que afecta a todos los componentes de un sistema socio-económico que se basa en el manejo de los capitales y la información como mecanismo de poder e influencia entre las sociedades. A finales del siglo XX y debido a la infraestructura proporcionada por la revolución tecnológica, la economía mundial característica del industrialismo se hace global.

Según Castells (1997), nos encontramos inmersos en una economía informacional y global que aparece por la revolución tecnológica del último cuarto del siglo pasado. El desarrollo de esta economía ha generado la aparición de organizaciones más democráticas; también una fuerte exclusión del mercado y la producción, de grandes sectores de la población mundial. Asimismo, ha producido una marcada dualización o polarización social entre regiones y en las mismas ciudades.

En este sentido y considerando la globalización, no sólo de necesidades y de condiciones que impone este cambio no buscado, pero existente, se debe actuar sobre acciones estratégicas; donde la planeación, manejo y costo de recursos afectan la dinámica para conseguir la permanencia en un nivel de condiciones equiparables a las sociedades que impulsan la globalización. Construir una

realidad que favorezca y motive el trabajo compartido y con un fin específico para que el mecanismo no detenga en su totalidad el desarrollo, es pertinente analizar, qué de ello, es necesario reconfigurar y replantear para allanar el camino a una sociedad cambiante y con nuevos retos.

En este marco, se observa que no hemos conseguido un orden internacional más justo y equitativo. Persisten las inmensas desigualdades sociales que rebasan a los países, las injusticias históricas que marcan el aumento en la brecha que se conforma entre naciones; en el campo educativo, se incorporan reformas que aparentan ser flexibles y abiertas enmascarando la autonomía en una sumisión institucional.

Se pretende lograr una escuela de calidad con una política social y educativa que no se ha puesto en análisis de quienes la deben ejecutar o poner en operación, y sin más, podría en todos los sentidos ni siquiera ser de agrado para su aplicación y tornarse en un elemento de rechazo a nuevas prácticas que cambien la cultura escolar.

En México, como en el resto del mundo, la escuela está permanentemente confrontada por las exigencias de un entorno que radicalmente ha cambiado y esto obliga en consecuencia a que sea repensada cada una de sus acciones. Un marco de autonomía sería útil para que la comunidad escolar se apropie de un proyecto de mejora construido en colectivo (Noriega, 1996, pp. 13-19)

Lo anterior no obedece sólo a la aplicación de conocimientos pedagógicos con una solidez que se apoye en la experiencia, también se hace necesario adquirir habilidades para la transmisión de esas experiencias y que se traduzcan en reflexión para la promoción de formas nuevas de gestión y de práctica centrada en la mejora continua del profesorado y del servicio educativo.

Los cambios que en el mundo globalizado estamos presenciando en materia económica, cultural y social plantean desafíos para todo el sistema educativo. Los supervisores de zona escolar, deben analizar, reflexionar, sobre la importancia de generar ambientes educativos innovadores que respondan al contexto socio-histórico, cultural y económico actual y hacer uso de metodologías y estrategias para mejorar la calidad y equidad de la educación.

Los requerimientos educativos, centrados en la calidad de los aprendizajes, exigen que los supervisores redefinan y actualicen sus ideas sobre las prácticas educativas e impulsen en las escuelas a su cargo alternativas innovadoras que favorezcan la equidad y la calidad a partir de las transformaciones que se están registrando en la sociedad.

1. 2. Educación y Globalización

Como se mencionó en párrafos iniciales, la globalización repercute indudablemente en todos los sectores de las sociedades; en particular con la educación como factor imprescindible de desarrollo, y por ello es necesario tomar previsiones y aprender del error, que representa el seguir con una inercia mundializada sin análisis o reflexión, esto es, tener una visión más amplia de lo que estos cambios representan y que sin duda, afectan el orden social.

La mundialización de las economías viene cargada de promesas, mismas que a la vez de generar ideal de desarrollo, trae aparejado incertidumbres y aprensiones que en muchas culturas escolares son difíciles de promover e, inclusive su aceptación pone en riesgo cualquier iniciativa de reformar la práctica debido a que el estado de confort se ve vulnerado al activar el movimiento necesario en las funciones y tareas de las personas que conforman el contexto escolar.

En lo que compete a educación y, que por tanto, también se ve afectada por esta transición y cambio, derivado de la necesidad de no quedar al margen y que en teoría no debe quedarse, se toman medidas al respecto, como lo propone el cambio económico, se va caracterizando y conformando una sociedad en la que la educación, al proporcionar el acceso a los medios de información y producción, se convierte en un elemento clave, que dota de oportunidades o, en su caso agudiza situaciones que pueden dejar localidades, regiones o países excluidos del acceso a diversos campos de desarrollo (Noriega, 1996, pp. 31-46).

Por lo anterior, la educación además de ser facilitador de acceso a la información basada en la adquisición de conocimientos, debe permitir el desarrollo de habilidades necesarias tanto para la implementación de acciones de gestión como para la función docente, misma que reflejará resultados en los estudiantes preparándolos para dar solución a las problemáticas que la vida les vaya presentando en una sociedad constantemente cambiante; debe ser una educación con facultad de autonomía, con capacidad para la toma de decisiones, para trabajar en grupo y en alianza con otros actores que favorezcan su desarrollo, flexibilidad, profesionalismo en la labor; esto es imprescindible en los diferentes ámbitos sociales: mercado de trabajo, actividades culturales y vida social en general.

Para contender con estos cambios la educación al incorporar aspectos y mecanismos de control que permitieran un manejo y aplicación de los recursos destinados para este rubro en todos los países surgió la necesidad de implementar normas y lineamientos que favorecieran primeramente el progreso económico, científico y se luchara contra la ignorancia y sus efectos; además, lo que se refiere a la implementación de estrategias que permitan elevar la calidad de la educación. Así como también crear mecanismos y figuras de control y seguimiento a las tareas que se deben realizar por parte de los actores involucrados en la impartición de la enseñanza y autoridades encargadas de guiar los destinos de dicha enseñanza.

Para el 2010, se concreta, el acuerdo de cooperación entre México y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), que tiene por objeto mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas.

En tal perspectiva, es importante que todas las administraciones educativas muestren en su organización, la convicción de que es necesario supervisar y evaluar el funcionamiento de la institución educativa así como sus resultados previos y posteriores a la implementación de acciones de mejora, considerando las circunstancias que obedecen a cada necesidad escolar.

La forma en la que cada sistema aborda esta tarea, su planteamiento, puesta en práctica y agentes que la llevan a cabo, presentan diferencias que en algunos casos son muy notables y, por tanto, son elementos que provocan un distanciamiento en los efectos que se persiguen al tratar de elevar la calidad de la educación. Una posible causa de ello es la forma en la que se asume el compromiso por cada uno de los actores involucrados en el hecho educativo, hay quienes optan por realizar sólo aquello que les corresponde hacer y no se involucran en un trabajo conjunto para lograr fines comunes, y hay también, quienes sólo acatan las instrucciones y no reflexionan sobre la conveniencia o no de aplicar determinadas tareas.

En este sentido no es casual el hecho de que la responsabilidad de realizar la evaluación permanente del funcionamiento de las escuelas recaiga en los servicios de supervisión educativa, siendo que esta última podría ser definida como una función del sistema educativo y ejercida con objetivos de control, evaluación e impulso del funcionamiento del sistema educativo mismo.

La organización, funcionamiento y facultades de la supervisión educativa, están relacionados fuertemente con la estructura del sistema educativo y ofrece características distintas según se trate de modelos centralizados o descentralizados de administración educativa. Las diferentes tendencias hacia una

de estas dos formas de organización de la administración implican distintas concepciones de la supervisión educativa.

Estas responsabilidades de los sistemas educativos, inherentes a la propia naturaleza de la educación entendida como servicio público que prestan los órganos del Estado o autorizados por éste, utilizan una combinación de dos tipos de control: uno de corte administrativo y otro de carácter pedagógico, con criterios y propósitos distintos uno de otro.

No es raro escuchar a los directivos y docentes expresar en muchos de los casos un rechazo por la función supervisora escolar, debido a que nunca o casi nunca se encuentran cerca del contexto situacional de la escuela, en general se encuentra distante y con muy poco interés hacia las demandas o necesidades imperantes en determinadas escuelas. El hecho de que se observe de esta forma, no es mera ilusión si consideramos que la proporción de requerimientos administrativos es mayor que la atención a necesidades pedagógicas o de asesoría.

En función de lo anterior, se puede plantear, cómo podría verse afectada la supervisión educativa por procesos de reforma o reestructuración del sistema educativo nacional, si es posible, que se mantenga la percepción del trabajo que realiza y el que debe realizar desde la reforma educativa y hacia adelante, vislumbrar inclusive si la supervisión efectivamente tiene un vínculo tan perceptible con su estructura y el funcionamiento al cumplir sus tareas y funciones.

1. 3. Educación y reforma en México

En materia educativa, las reformas tienen como propósito marcar la dirección para no quedar excluidos o rezagados creando una conciencia de que lo que se haga tiene un sentido específico de beneficio.

A ese respecto, México, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), suscriben el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP-SNTE, 1992).

El Gobierno Federal, los gobiernos estatales, el magisterio nacional y la sociedad se proponen transformar el sistema de educación básica -preescolar, primaria y secundaria- con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos, y que, en general, eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto. (SEP-SNTE, 1992).

Desde una mirada oficial el sistema educativo en su conjunto plantea signos inequívocos de centralización y cargas burocráticas excesivas. Se ha distanciado crecientemente la autoridad de la escuela con el consiguiente deterioro de la gestión escolar, y se ha hecho más densa la red de procedimientos y trámites. (SEP-SNTE, 1992).

En México nuevamente se generan cambios que lo queramos o no, marcaron nuestro devenir histórico individual y colectivo, como se observa en las disposiciones de la Ley General de Educación, misma que antes de la propuesta considerada por el informe Delors¹, ya se había considerado en nuestro país, lo que marca en este sentido una visión anticipatoria de crear un órgano de gestión específicamente educativo.

¹ El Informe Delors fue creado por una comisión internacional para la educación del siglo XXI, a petición de la Unesco. Su nombre obedece a que estuvo presidida por Jacques Delors. El Informe Delors defiende que cada persona debe ser ella y que la única forma de superar tensiones es que cada uno sea como es, pero, que trabajen colaborativamente. Sobre los cuatro pilares de la educación saber, saber ser, saber hacer y saber convivir. Creo que estos pilares son fundamentales si consideramos globalmente los cuatro, no de dos en dos, es decir, no poner por un lado el conocimiento (la ciencia), y por el otro, el hecho (la tecnología); esto no sólo en el sentido material sino también en el sentido humanístico. Este Informe también destaca el papel de las emociones. Nuestro sistema educativo ha dado prioridad a las dimensiones cognitivas, a las que están relacionadas con el conocimiento, y ha olvidado las dimensiones afectivas. Para saber más de este informe, consultar; Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. Delors, Jacques (1996).

En relación con el trabajo colaborativo y las acciones de supervisión vinculadas al acompañamiento pedagógico como aspecto sustancial a trabajar por los supervisores y en general por las autoridades educativas a efecto de que la calidad en la educación se eleve, la Ley General de Educación propone:

Artículo 22.- Las autoridades educativas, en sus respectivas competencias, revisarán permanentemente las disposiciones, los trámites y procedimientos, con objeto de simplificarlos, de reducir las cargas administrativas de los maestros, de alcanzar más horas efectivas de clase y, en general, de lograr la prestación del servicio educativo con mayor pertinencia, calidad y eficiencia (Gobierno Federal, 1993).

El periodo comprendido entre el año 2000 y 2006, marcan para el Sistema Educativo Nacional un periodo de cambio profundo, no sólo en la cobertura y atención de la demanda educativa, sino en la elaboración de programas y acciones que permitan elevar la calidad de la educación en México, prueba de ello es la conformación e impulso del Programa Escuelas de Calidad (PEC), el cual ofrece servicios con oportunidad, pertinencia, eficacia, equidad, etc.; se propone y surge también en este periodo el Programa Nacional de Lectura (PNL) y la inmersión a las escuelas del Programa de Enciclomedia.

Se reforman los Planes y Programas de Educación Preescolar y Secundaria, con el propósito de dar inicio a la recomendación de articular la educación básica y hacerla de 12 años desde preescolar hasta secundaria, labor que de ninguna manera es poco importante.

Sin duda estas acciones tienen su percepción particular y dependen de la óptica de quienes en ello han participado, seguramente hay quienes digan que son los mejores programas que pudieron haberse incorporado al sistema para beneficio de la mejora educativa y hay quienes estarán en contra por lo que en cuestión de movilizar sus aprendizajes, representa el hecho de enfrentarse a cambios que de ninguna manera estaban previstos y por consiguiente los tomó por sorpresa.

Para atender los desafíos y necesidades de la educación mexicana, el Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006 estableció como uno de los objetivos estratégicos la calidad del proceso y logro educativos de la educación básica, del cual se desprende la política de transformación de la gestión escolar, orientada a promover la calidad en las escuelas a partir de la generación de ambientes escolares que favorezcan el logro de los aprendizajes de los estudiantes, mediante la participación y organización colegiada de directivos y maestros, así como de alumnos y padres de familia.

La Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) iniciada en marzo de 2008 por la Subsecretaría de Educación Básica, habla de una educación integral y de calidad que permita formar personas capaces de desarrollar las habilidades, competencias, conocimientos, valores y actitudes que le permitan enfrentar las problemáticas de su entorno y dar solución a las mismas.

La reforma educativa tal como lo propone la RIEB, es el acto de modificar las condiciones de aplicación de los mecanismos que operan el sistema educativo en una visión macro de lo que la educación refiere, esto es, cambio en los materiales educativos, una gestión eficiente y oportuna de los recursos económicos, materiales y humanos, una reconceptualización en la forma de ver y de trabajo del docente en las aulas. Su principal punto de trabajo lo centra en la articulación curricular de los niveles de educación preescolar hasta educación secundaria; modificación de los planes y programas educativos en el Sistema Educativo Nacional; propiciar que las nuevas generaciones cuenten con los conocimientos, habilidades y valores que les permitan afrontar los retos sociales del futuro; utilización y aplicación de una metodología didáctica basada en el desarrollo de competencias; para una formación integral para la vida y el trabajo y generar un perfil de egreso para la educación básica (SEP, 2008a).

También en 2008 se lleva a cabo el acuerdo entre la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, denominado Alianza por la Calidad de la Educación.

Con el lanzamiento de la Alianza presentada por el Gobierno Federal como la reforma a través de la cual se realizará una “transformación profunda del sistema educativo nacional, a fin de hacer de la educación pública un factor de justicia y equidad”, la SEP y el magisterio externaron la necesidad de sumar esfuerzos para superar los rezagos tecnológicos y de infraestructura en los centros escolares de educación básica; mejorar la capacitación y profesionalización de los docentes; supervisar la alimentación, salud y seguridad de los alumnos en las escuelas; dar seguimiento a los procesos de aprendizaje y contar con mecanismos permanentes de evaluación (SEP-SNTE, 2008).

En el año 2009 se da inicio a la reforma de Planes y Programas de Educación Primaria, en los grados de 1° y 6°, ya que estos son los grados articuladores para los niveles de educación preescolar y secundaria, para completarse en el año 2011, cubriendo los grados restantes de la educación primaria.

En el acuerdo 592 (SEP, 2011a) las variantes son pocas pero se establecen puntos más específicos y descriptivos de lo que en realidad debe realizarse con la reforma, a fin de cuentas es el marco rector de la política educativa y que en condiciones de comparación, obedecen a la posibilidad de generar mejoras en la calidad de la educación, como si el simple hecho de contenerlas difundirlas y proponerlas, llevara como consecuencia su cumplimiento y posterior buen resultado.

La Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del

perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión.

El documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal es el Plan de Estudios 2011. Educación Básica.

Los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, planificar para potenciar el aprendizaje, generar ambientes de aprendizaje, trabajar en colaboración para construir el aprendizaje, poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.

Favorecer la inclusión para atender a la diversidad, incorporar temas de relevancia social, renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela. Reorientar el liderazgo, la tutoría y la asesoría académica a la escuela, etc. (SEP, 2011b)

Con las tareas que el supervisor debe realizar, es pertinente hablar en el sentido de lo que implica atender y reconocer la diversidad de cada escuela al dar atención a sus necesidades, esto tiene que ver con impulsar la construcción de ambientes innovadores, plurales y flexibles.

La heterogeneidad en las escuelas y en las aulas invita, a romper con los paradigmas que la tradición ha propuesto y a valorar las diferencias de

capacidades, igual que las de origen social, cultural y económico. Asimismo valorar la importancia de la mejora escolar a partir del trabajo colaborativo e incluir las nuevas tecnologías de la información y la comunicación educativas para el intercambio de conocimiento a través de las redes que conforman la sociedad de la información.

Con base en estas condiciones de cambio para la mejora educativa y el papel que debe asumir el docente y directivo en torno a las exigencias de un nuevo modelo educativo, es pertinente mencionar que se deben asumir compromisos que van más allá de la simple puesta en marcha de la reforma. Los docentes deben asumir un nuevo rol, para enfrentar los cambios en su práctica e implementar nuevas estrategias de enseñanza; así como dominar nuevas habilidades y fortalecer o adquirir otras competencias.

La reforma pone énfasis en el desarrollo de competencias y en la utilización de nuevos y mejores instrumentos para la enseñanza, la profesionalización docente, un mejor manejo de recursos utilizando la gestión escolar como fundamento para crear escuelas de calidad, y también apoyándose en agentes de cambio al acercar a los padres de familia al entorno escolar.

Sin duda, son aspectos que también involucran al quehacer de la supervisión a efecto de dar sentido y seguimiento a lo dispuesto por la nueva normatividad a aplicar y la forma de acercar los insumos y controlar los mismos por parte de quien o quienes realizan las tareas de supervisión.

También el supervisor y su equipo deben reconceptualizar su labor o redirigirla, considerando el nuevo marco que se considera en la reforma para la realización de sus funciones, aun cuando éstas, no estén del todo bien definidas. Los supervisores, también deberían de contar con las competencias transversales para poder realizar su función; competencia técnica (saber), competencia

metodológica (saber hacer), competencia participativa (saber estar), y competencia personal (saber ser).

Para que las escuelas cambien, sean mejores y superen los resultados, los supervisores deben desarrollar un trabajo colaborativo preocupándose por la profesionalización de sus directores y docentes, a fin de que mejoren la comunicación y establezcan un liderazgo legitimado por su contexto escolar.

1. 4. La supervisión escolar y su función

Para comenzar a hablar de la supervisión escolar y su función, se parte de que si bien es cierto que la educación no se circunscribe sólo a la formación recibida en la escuela, que hay de los entes supervisores que deben vigilar que se cumplan y apliquen los requerimientos, y esto obedece a la figura que cada lugar asigna para tomar esa responsabilidad, en este sentido poco se habla de cómo es que debe darse prioridad a tal o cual cosa en torno a la facultad de supervisión conferida.

Derivado del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se genera un problema respecto de la función supervisora escolar, misma que no se menciona como tal, sino, como parte de un deterioro de la gestión escolar aduciendo que la supervisión es sinónimo de gestión, que a mi modo particular de ver, obedece a la descentralización del sistema educativo nacional mexicano, que en primera instancia observó solamente en su rediseño, los objetivos de hacer compatible con la recomendación internacional, el aumentar la cobertura de los servicios educativos, de elevar la calidad de la educación, de reorganizar el sistema educativo y de reformular los contenidos y materiales educativos.

El problema no es que la supervisión escolar no sea capaz de adoptar las nuevas metas propuestas en sí mismas, sino que, al ser el principal vínculo entre los niveles superior e inferior del sistema educativo, si en alguna parte del camino se

genera un vacío, seguramente las propuestas terminarían por no llegar o llegarían en forma distorsionada a las escuelas.

Considerando lo anterior la supervisión escolar queda como intermediaria entre las necesidades de satisfacción de acciones de dos instancias hacia arriba el sistema o la Secretaría de Educación Pública (SEP) y hacia abajo las escuelas, sin considerar las propias y quedando deslegitimada por consiguiente en un sistema que se burocratiza y no permite que el componente medio se involucre en una tarea específica que le de valor o utilidad.

Con base en la concepción que se pretendía adoptara la educación respecto a aplicar dentro de su funcionamiento la visión empresarial o de empresa en la generación de productos de calidad, vemos que la supervisión escolar corría el riesgo de configurarse en una parte meramente administrativa y de control y puede ser que así haya sido.

Como lo dicta la Ley General de Educación, en las actividades de supervisión las autoridades educativas darán prioridad respecto de los aspectos administrativos, a los apoyos técnicos, didácticos y demás para el adecuado desempeño de la función docente. Asimismo, se fortalecerá la capacidad de gestión de las autoridades escolares y la participación de los padres de familia. (Gobierno Federal, DOF, Ley General de Educación, julio 13 de 1993)

A partir de la publicación de la Ley General de Educación en 1993, se da inicio a una serie de estudios internacionales, nacionales y locales, en el sentido de poner en marcha una exploración y configuración de estos servicios de control y supervisión, mismos que en algunas latitudes estaban a cargo de un conjunto de profesionales internos y/o externos al sistema y a los cuales se denominaba supervisores escolares. En México, las áreas que se llamaban sustantivas y de planeación concentraban la información que servía para el análisis y toma de decisiones, la labor supervisora como se consideró en el párrafo anterior, solo era

una especie de ventanilla para entrega recepción de necesidades de las escuelas hacia la autoridad que representaba la Secretaria de Educación y el correspondiente sentido inverso.

Esta tarea, centrada en la escuela, no depende de manera exclusiva de la comunidad educativa, pues requiere tanto de la participación comprometida de la supervisión de zona como de las autoridades educativas. Por tanto, se definió como línea de acción el establecimiento de condiciones necesarias para fortalecer la supervisión, así como la reorientación de la función y desarrollo profesional de los directivos escolares para desempeñar con eficacia sus funciones académicas.

1. 4. 1. Antecedentes del trabajo de supervisión

Como se ha visto en lo que respecta a la condición de lo que debe hacer la supervisión escolar y considerado los imperativos que la reforma propone, se aclara que la labor debe dejar de tener un carácter de control y juicio en torno a la labor educativa y en ello se marca también que a la fecha no ha cambiado la forma en que debe realizarse el trabajo del supervisor escolar. Muestra de ello es lo que históricamente ha representado esta figura en el entorno educativo.

El desarrollo histórico del Sistema Educativo Mexicano ha experimentado el proceso político pendular de descentralización-centralización-descentralización, concordante con la historia del Estado nacional: de la época de la anarquía (1824 a 1867) a la época del Estado-Nación fuerte (1870-1985), hasta llegar a la etapa de la reforma del Estado (1985 a la actualidad). Los siguientes párrafos dan cuenta del desarrollo de las características políticas y normativas de la inspección y la supervisión escolar, constituidas en cada época y sedimentadas de tal modo en la configuración histórica presente de ese servicio.

Desde el momento de su constitución como servicio especializado de la administración pública de la educación en 1888-1891, hasta 1992, cuando se transfirió al gobierno de los estados la administración de los servicios educativos a cargo del gobierno federal, la supervisión escolar tiene una naturaleza política, normativa e institucional, como instancia de control estatal de la educación pública. Se considera, por tanto, a las funciones, la organización y las tareas de la supervisión escolar como variables dependientes de los fines y de la organización del sistema educativo, matizados por las características del régimen político vigente en el país (INEE, 2008; 99)

Una de las premisas en torno a definir la acción de inspección, se circunscribió en cuanto a la adopción del concepto que definiría la función, pasar del concepto de inspección al de supervisión. Esto se dio en forma diferenciada y paulatina por cada uno de los estados, debido a los procesos de descentralización-centralización-descentralización, circunstancias que debido al momento histórico-político se iban permeando.

En términos generales, la evolución de los conceptos y estructuras institucionales de la inspección escolar en los estados se circunscribió a las funciones de control-regulación y se avizoraron aspectos relacionados con el control y desarrollo de la enseñanza. La inspección escolar cumplió funciones de vigilancia y control del funcionamiento regular de las escuelas, por lo que había que constatar asuntos de carácter material (edificios, muebles, materiales escolares) o del desempeño laboral de los profesores (asistencia, disciplina, cumplimiento de normas, atención al currículo y las orientaciones pedagógicas).

Lo más relevante de la figura de la inspección en el proceso de centralización local de los sistemas educativos era su condición de vigilante, con facultades para hacer cumplir la legislación en materia educativa, pero sin ser responsable de la gestión administrativa del funcionamiento de las escuelas. El control se centralizó en la figura estatal del inspector. Se atribuyó a los inspectores la responsabilidad

de operar reformas curriculares, la capacitación de los profesores para el manejo de nuevos enfoques pedagógicos o el uso de materiales y otros recursos didácticos. Se les hizo responsables del contenido de los procesos educativos en las escuelas, pero en ningún momento, se les requirió su participación en la gestión operativa, ni siquiera en el sentido de ser los jefes inmediatos de directores o profesores.

Por otra parte, otro es el significado del control cuando sucede la descentralización, asociada con frecuencia a la mejora de la calidad del servicio educativo, cuando el Estado se reorganiza y devuelve facultades decisorias a los actores locales -en algunos casos a las escuelas- y éstos han de gestionar su política educativa, orientada a asegurar resultados del sistema educativo. El control cobra un sentido productivo, orientado al aseguramiento de la eficiencia y la eficacia de los procesos y resultados del sistema educativo y las escuelas. Se le atribuyen funciones orientadas al mejoramiento y al apoyo a los actores escolares, mediante la promoción de acciones de formación, de orientación y de asesoramiento.

Los inspectores escolares, eran responsables de los asuntos administrativos y técnico- pedagógicos. Entre las atribuciones en materia administrativa destacan: informar sobre la justificación de la petición de escuelas por parte de vecinos; justificación de disminución o aumento de número de escuelas o su conversión en mixtas; disminuir o aumentar número de alumnos; cuidar de la conservación de los muebles y material de enseñanza y que las escuelas estén bien provistas de lo necesario; intervenir en lo relativo a los locales escolares, aseo, reparaciones, etcétera; cuidar que las escuelas abran y cierren a las horas reglamentarias y los profesores asistan con puntualidad; vigilar que los maestros lleven al corriente sus listas de asistencia, libros de registros (asistencia de profesores, de visitas y correspondencia); proponer la separación o cambio de los profesores; averiguar e informar sobre conducta de los profesores, si estos imponen castigos corporales a

los alumnos, reciben retribuciones de los padres, recolectan fondos de los estudiantes, expulsión de alumnos, entre otras (INEE, 2008; pp.106-107).

Desde la propia norma o disposición del trabajo se determinaba que debían atender los supervisores o inspectores escolares de los aspectos técnico-pedagógicos de las escuelas, pero en la acción realizada poco se atendía esta disposición, y no era a razón de la disposición personal del supervisor, sino por la directriz que imponía el sistema y que en su configuración de acciones, el apoyo o asesoramiento no estaba dentro de las prioridades.

Para el desempeño de las funciones de la inspección escolar se estableció desde 1896 la demarcación de zonas escolares al interior de los territorios federales, con un número variable de escuelas primarias públicas, fueran elementales, superiores o particulares.

El desarrollo de las funciones de inspección implicó la clara distinción entre sus atribuciones administrativas (control laboral, de materiales e inmuebles) y sus atribuciones técnicas (control del currículum, los métodos, los contenidos, los libros de texto, la actualización docente).

Con acciones específicas que señalan la naturaleza de su quehacer: la visita a la escuela, la presentación de informes de estado a la dirección general. Todas estas características han permanecido como constitutivos normativos, administrativos y organizativos de la supervisión escolar durante el transcurso del siglo XX y los inicios del XXI.

Hasta abril de 1945 se publicó el primer reglamento específico para la inspección escolar. El reglamento define la inspección; delimita las labores del inspector; establece sus obligaciones sobre el mejoramiento profesional de los maestros; describe las relaciones que han de establecer con las autoridades superiores y con sus subalternos; da lineamientos para la coordinación de las labores del

inspector con otras autoridades; establece y define los sectores escolares; regula las visitas de inspección; especifica la documentación que deben manejar los inspectores; estipula sobre los sueldos, sobresueldos y viáticos y regula la permanencia del inspector en la zona.

La inspección escolar es una instancia de la SEP responsable de dirigir, fomentar y vigilar la obra educativa. Su labor se refiere a los aspectos material, técnico, social y administrativo. En el aspecto material es responsable de la adquisición, construcción, reparación, acondicionamiento y conservación de edificios, mobiliario y anexos de las escuelas. En el técnico, debe planear y organizar el trabajo de las escuelas, formar los grupos, adaptar y aplicar los programas escolares, elaborar, adquirir y conservar los materiales didácticos; elaborar y aplicar pruebas. En el aspecto social, estudiar el entorno de la zona escolar; intervenir en las dependencias de gobierno para solucionar problemas del entorno; organizar y asesorar a las asociaciones de padres. En el administrativo, establecer su oficina; tener al corriente los datos estadísticos de las escuelas, docentes y alumnos; vigilar el trámite de documentos e informes de las escuelas; rendir los informes que le sean requeridos y tramitar todo lo relativo al movimiento de escuelas y maestros de su zona.²

Los inspectores y luego los supervisores hicieron las actividades que les fueron encomendadas por la administración educativa, a través de circulares o de los documentos de las sucesivas reformas. La necesidad de expandir el sistema y escolarizar a la población hizo de los inspectores los artífices del Sistema Educativo Nacional. Esto es, en la medida en la que les correspondió jugar un rol de gestión operativa de los procesos administrativos sobre el terreno, con lo cual se ocuparon de que la expansión del sistema escolar sucediera.

² Reglamento de funciones de los Inspectores Escolares de enseñanza primaria en los Estados y Territorios, publicado como anexo en el libro: H. Ramos Zarate y Pérez Villalobos (1948). Guía para el ejercicio y control de la inspección escolar. México, SEP.

Estos funcionarios no pudieron dedicarse —en muchos casos— a desarrollar las funciones de control y desarrollo de las escuelas y la enseñanza, pues estaban dedicados a las múltiples tareas implicadas en los sistemas prácticos de control-regulación administrativo-laboral-político-sindical, del magisterio y de algunas necesidades básicas de operación de las escuelas. El inspector-supervisor reconocido era aquel que mantenía el orden y exhibía una paz laboral en su zona escolar. Las definiciones acerca de lo que el supervisor debía hacer, expuestas en los manuales de operación y de supervisión, no reflejaban la realidad de las actividades concretas y las formas de actuación de esos funcionarios, impuestas por las lógicas de la administración educativa³ centradas en la expansión y en la eficiencia, dado el continuo escenario de escasez de recursos presupuestarios. Los supervisores fueron garantes de un conjunto de normas, criterios y procedimientos establecidos por la SEP, para asegurar un control a distancia del funcionamiento de las escuelas.

Aunque los sistemas educativos fueron creados como sistemas centralizados, a partir de la segunda mitad del siglo XX funcionaron más bien de una manera desarticulada y rutinaria, hasta caótica. Los rituales formales sustituyeron a los lazos y la interacción real. Los establecimientos educativos tenían sus controles, pero éstos no siempre ofrecían apoyo específico. Las instancias centrales tenían muy poco conocimiento de lo que ocurría en las escuelas, su preocupación se centraba en establecer el currículo que se aplicaba a nivel nacional, con la idea de garantizar lo mismo para todos los estudiantes.

De modo que es posible afirmar que el problema principal del funcionamiento de los sistemas educativos no ha sido sólo el controlar en exceso, de manera centralizada, impidiendo la libertad y la autonomía, sino que este mismo control le imposibilitó generar capacidad profesional del centro a lo largo y ancho de cada

³ Para una discusión sobre este tópico, puede verse Margarita Zorrilla Fierro (2000). "Federalización, supervisión escolar y gestión de la calidad de la educación". En: Pablo Latapí (coord.). Un siglo de educación en México. Tomo 2. México, Fondo de Cultura Económica.

sistema. Por lo que, el desafío central en la actualidad no se reduce a dar mayor autonomía o romper la centralización. Su mayor reto es concebir un modo de conducir el funcionamiento de los sistemas educativos cuya orientación sea el desarrollo de capacidades humanas, profesionales e institucionales para llevar adelante las nuevas misiones en los actuales contextos sociales inciertos, cambiantes y crecientemente inequitativos. La actual situación no permite más de lo mismo, no alcanza con un simple ajuste o reacomodamiento de lo existente. (Pozner, 2006)

Es posible a razón de lo descrito y en el intento de generar una retrospectiva del trabajo de la supervisión, misma que amen de los cambios en las disposiciones de su función ya sea centralizada o descentralizada, el control por parte del sistema no ha permitido que esta figura tome la posición de importancia que le corresponde.

Claro que existen en la normatividad, muchas de las funciones que debe desarrollar el supervisor escolar y que con las reformas se sustenta la necesidad de que se reconfigure la función, percibida históricamente como de carácter administrativo, más que en su papel de acompañante y asesor técnico-pedagógico. Quizá esto obedezca a la acción de las jerarquías que se conciben como dueñas de todas las facultades de diseño y de toma de decisiones, lo cual hace que sea incapaz de responder con eficacia y eficiencia a la resolución de los problemas actuales que aquejan al proceso educativo. En este sentido se observa que las grandes pirámides generadas por el sistema, en su cúspide, desconocen las competencias y los saberes específicos de los actores educativos.

La jerarquía no implica comunicación ni consenso, por tanto si desde la organización superior de acciones no se considera el contexto, esto seguramente se reflejará en la falta de posibilidades y disposición para la construcción de alternativas de mejora.

El rediseño de las organizaciones se construye sobre otra plataforma: la valoración de una pluralidad de sujetos, incorporación de sus múltiples saberes, la consideración del aprendizaje sobre la misma organización como máximo designio, y la identificación y el despliegue de un futuro que oriente hacia dónde dirigirse (Pozner, 2006).

Por todo lo anteriormente descrito, convendría generar algunos cuestionamientos en torno a la función supervisora y como es que esta se podría ver fortalecida ¿Conocer la normatividad de la función de supervisión dará elementos para sustentar la posibilidad de hacer un acompañamiento pedagógico más cercano a las escuelas? ¿Crear un ambiente favorable con su equipo de trabajo permitirá la colaboración de todos?

1. 5. La Gestión escolar como marco de acción de la supervisión

Para atender y entender el ejercicio de la función supervisora y proveer de una directriz al personal que realiza su labor dentro de las zonas escolares, surge el documento Orientaciones Técnicas Para Fortalecer la Acción Supervisora (SEP, 2006) elaborado en la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, por la Coordinación de Gestión en Educación Básica.

La supervisión escolar ha desempeñado diversas funciones, esto, de acuerdo a los cambios en la sociedad y las instituciones y a la trascendencia que genera en la posibilidad de ser garante en las acciones para elevar la calidad educativa, función que se ha soportado en esta figura de autoridad.

Sin embargo, su tarea no se agota en la inspección vigilancia y control del cumplimiento normativo del sistema escolar, ya que ningún proceso educativo o de otra índole puede ser mejorado a partir de la sola inspección del mismo. La mejora de la calidad requiere el desarrollo de la capacidad de reconocer fortalezas

y debilidades en las escuelas, pero ésta no es suficiente, es necesario contribuir a través del apoyo académico del equipo de supervisión, a encontrar soluciones para los problemas y necesidades identificadas e impulsar y fortalecer la capacidad de directores y maestros para avanzar hacia la mejora constante de la enseñanza y el aprendizaje. (SEP, 2006b)

En esto, la figura del profesional o la profesión del docente reviste una singular importancia y que ha sido objeto de estudio y reflexión para muchos que se han dedicado a la investigación educativa.

A esto aplicamos una situación que viene a tratar de recomponer o reconfigurar la práctica docente y que es la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y que en ello va el reto de mejorar la educación.

Es claro y surgen a la vista varios aspectos que, en definitiva, nos manifiestan la existencia de un problema en cuanto a la concepción del trabajo y la función del supervisor en el asesoramiento y acompañamiento pedagógico, no solo por el hecho de ocupar el cargo para el cual se designa, sino desde la forma de desempeño del mismo.

En particular, se puede mencionar que es menester saber y conocer sus propias necesidades a efecto de que los datos nos permitan ver verdaderamente que se está demandando un esfuerzo extraordinario de todos los actores del sistema; es decir, alumnos, maestros directivos y padres de familia para llevar a cabo la transformación, un cambio en la cultura, las maneras de proceder y las formas de relación y de organización.

En lo que compete a la labor del supervisor escolar, se visualiza la función nuevamente como un ente vigilante y juicioso en función del cumplimiento de los requerimientos que en materia educativa se han marcado, aún y cuando dentro

del Modelo de Gestión Estratégica⁴, se demanda una aplicación de mecanismos y estrategias de carácter global y planeadas con un fin específico y que es el de transformar la educación.

Dentro de los principios de la Gestión está el de transformar y bien lo dice la literatura a ese respecto, si dentro de un proceso de gestión no hay cambio, quiere decir que no hubo gestión, el cambio es necesario tanto en sus efectos positivos, como en los negativos, ya que son indicadores que permiten redireccionar las acciones o continuarlas con más empeño.

En tanto los maestros empeñan sus esfuerzos, corresponde a los actores educativos que desempeñan funciones directivas, de asesoría, de acompañamiento, de supervisión y de coordinación de servicios, apoyar y favorecer, desde su ubicación en el sistema educativo, que la gestión pedagógica adopte un enfoque estratégico y se oriente a la búsqueda permanente por mejorar la calidad de la enseñanza, pues no deja de ser un propósito fundamental de la gestión escolar y la gestión institucional.

Las acciones de la dimensión administrativa se refieren a la coordinación permanente de recursos humanos, materiales, financieros y de tiempo, además de garantizar acciones de seguridad e higiene y control de la información relativa a todos los actores de la escuela, cumplimiento de la normatividad, así como la relación con la supervisión escolar en sus funciones de enlace entre las normas y disposiciones de la autoridad administrativa.

Es importante rescatar que los componentes del MGEE, al igual que sus herramientas, requieren un tratamiento estratégico en tanto la creación de diversas condiciones para asegurar el cumplimiento de los propósitos. De ahí la

⁴ El Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), es una propuesta de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, como parte de la política educativa para la transformación y el funcionamiento de las escuelas con el propósito de mejorar el logro educativo. Propuesta desarrollada e impulsada desde el año 2001 por el Programa Escuelas de Calidad.

importancia de que tanto el personal de supervisión como asesores, equipos académicos regionales y las propias estructuras de nivel, se involucren en el diseño de estrategias de comunicación y uso de las herramientas propuestas, o bien para el fortalecimiento de las mismas.

Pero qué hay del sentir del docente respecto a la posibilidad de que disfrute su trabajo sin temor de que la aplicación de la norma alcance su estabilidad emocional, su seguridad laboral, su seguridad e integridad física en un ambiente hostil que en ocasiones le es adverso y lo pone en situaciones de vulnerabilidad con sus compañeros y sus alumnos. La educación se transforma o solamente es el justificante a esta sociedad cambiante pero a la vez contenida en un marasmo de desigualdades.

La labor que puede desempeñar el supervisor en el acompañamiento también obedece a la posibilidad de generar confianza de docentes y directivos, a efecto de ser mediador entre las condiciones que marca la normatividad y las condiciones que la realidad escolar manifiesta haciendo valer la toma de decisiones propositivas para generar un clima de cordialidad que no provoque incertidumbre y ello lo puede hacer acercando la información necesaria y favorecer su análisis para evitar falsos prejuicios que provoquen desestabilidad al interior del equipo de trabajo.

La visión de cambio debe tener matices a nivel macro donde todos los involucrados realicemos la labor que nos corresponde sin dejar de lado el respeto por la figura que cada uno representa, de inicio formar profesionales en la materia educativa, con los elementos metodológicos, técnicos, y de aplicación en la práctica, acordes o entrelazados para transformar los mecanismos educativos, a fin de trascender en su hacer, saber y actuar a efecto de movilizar en interacción el ejercicio de su función.

II.- La Construcción del objeto de estudio.

2. 1. La reflexión sobre la labor de Supervisión

El cambio educativo motivado o dispuesto desde la concepción de las reformas, ha sido tratado desde diversas posiciones en los últimos años, esto obedece a los pocos resultados satisfactorios o quizá nulos que de las reformas se obtienen o se obtuvieron en tiempos pasados. Hoy en día no es la excepción, parece que se ha generalizado la opinión respecto del fracaso de las reformas educativas que se han puesto en marcha por parte del sistema educativo, los proyectos de innovación al ser propuestos a través del marco normativo de la reforma, no permiten que se adopten o se asimilen como necesarios en muchos de los casos por quienes se encargaran de ejecutarlos, ya que los actores involucrados, muestran dificultad para ponerlos en práctica en los espacios escolares y, por tanto, persiste el trabajo tradicional haciendo inviable la tarea educativa.

Derivado de lo anterior es pertinente comentar que lo que marca la normatividad es una cosa y la realidad que se vive en los servicios escolares es otra. La escuela difícilmente cambiará por decreto, es pertinente y necesario realizar un análisis de las necesidades propias de cada escuela y de la reforma tomar lo que es aplicable.

En lo que respecta a la labor de supervisión, están inmersos nuevos quehaceres o tareas que implican la aplicación y adopción de nuevas habilidades y competencias que permitan una administración y gestión acorde a las nuevas exigencias de nuestro tiempo.

El cambio en la concepción del trabajo educativo, tiene diferentes matices derivados de cómo es concebido por los actores que en este proceso intervienen, si bien es claro que partimos de la necesidad imperiosa de elevar la calidad educativa, poco hemos reparado en la forma más clara de llevarla a cabo.

Situándome en parte de la experiencia como docente dentro de la educación básica, es pertinente hacer una reflexión en torno a lo que he realizado y como he percibido los cambios en el quehacer educativo desde una perspectiva personal.

El cargo que ocupé antes de ingresar a la maestría, fue el de auxiliar de Zona de Supervisión, en este cargo se presentaron muchas buenas y nuevas experiencias, salir del trabajo que representaba la atención de alumnos en las escuelas de educación básica en la modalidad de la educación especial, para realizar actividades de orden técnico pedagógico y de gestión escolar.

Sin duda, estas acciones cambiaron en sentido drástico la forma en que yo había ingresado al Sistema Educativo, mi formación y perfil profesional, no se ajustaban del todo a lo que tendría que llevar a cabo en esta nueva tarea. Se hablaba en la mayoría de los materiales y documentos oficiales, sobre el concepto de Gestión Educativa, como medio o instrumento de cambio para elevar la calidad de la educación, en el tiempo de estancia en la tarea asignada, no llegué a comprender la magnitud del alcance del concepto, quizá porque no me dio tiempo de asimilar los fundamentos en los que se soportaba dicho concepto o porque fue tan rápida su implementación, que me ganó la inercia.

Actualmente el concepto se ha ampliado al de Gestión Educativa Estratégica, por tanto es necesario y pertinente adoptar nuevas herramientas para su comprensión y aplicación, es interesante ver que los cambios en materia educativa llevan un sentido, ya que en lo que respecta a la literatura y normatividad para las escuelas de educación básica, el elevar la calidad educativa, es sinónimo de Gestión Educativa. Nuevamente en la experiencia que me toca vivir aparecen términos y conceptos que se deben incorporar a mi acervo y, por tanto, modifican la percepción y forma de conducirme en el campo educativo.

Considerando lo anteriormente expuesto, creo que en mi caso, cuando me enfrenté a esta nueva experiencia de cambio, poco pensé en la necesidad de hacer investigación relacionada con la materia educativa y, en general, en la función que desempeñaba, en un sentido personal, en esas ocasiones de cambio, me resultó más sencillo esperar instrucciones a tratar de reconocer o siquiera entender el por qué de los cambios y si ellos tendrían un efecto enriquecedor de lo que ya se estaba realizando.

Ahora me interesa saber cómo es que puedo percibir un problema dentro del campo educativo. Es necesario partir de la definición del objeto de investigación, y para definirlo, se hace investigación, en ello va plantearse problemas a los cuales se quiera dar respuesta o solución. El problema es sinónimo de tarea, de ejercicio o de pregunta práctica y teórica que exige respuesta o solución.

Yo creo que por esta razón, poco se hace investigación en la educación, en lo que respecta a mi experiencia, al estar como auxiliar de Zona, todo lo que implica cambio en las acciones, es discutible ya que rompe la dinámica del trabajo de todo el equipo de Supervisión, en este sentido explico lo siguiente: el supervisor busca cumplir con los requerimientos de la instancia superior en la estructura del sistema, si es necesario instruye a asesores y directores pertenecientes a la Zona para cumplir en tiempo y forma con lo solicitado. Y esto se traduce en estadística, planeación, aplicación y en algunos casos seguimiento; *queda poco tiempo para evaluar si la acción cumplió su cometido o para realizar otras tareas.*

En concordancia con lo anteriormente comentado, la acción del Supervisor para dar apoyo pedagógico a sus asesores y directores, queda relegado en la mayoría de los casos a buscar espacios extrahorario para realizar esta tarea y, como muchos no disponen de ese tiempo, la tarea se pospone.

El fin básico que persigue esta investigación es la pretensión de obtener datos que permitan ver qué elementos pueden estar involucrados para que el trabajo

pedagógico no se dé de manera que se atiendan las necesidades de los servicios educativos, si es que la comunicación no es la adecuada, si hace falta un trabajo colaborativo común que permita subsanar necesidades o si la función supervisora es incapaz de tomar las decisiones que den sustento a sus acciones.

2. 2. Problematización

El reconocimiento y posibilidad de dar legitimidad a la función supervisora, es de particular importancia ya que ocupa un lugar de jerarquía relevante en la estructura del sistema educativo. En lo que compete a sus funciones y encomienda de elevar la calidad educativa en el ámbito de la gestión escolar, pertinente es que transforme su práctica hacia un sentido más pedagógico que administrativo.

Criterios para evaluar la utilidad del estudio que se propone adaptados de Ackroff (1953) y Miller (1977), como justificación para su realización.

Conveniencia:

Provocar la movilización de saberes y aplicarlos en la práctica, soportados en los fundamentos teóricos de la función supervisora y de asesoría.

Relevancia social:

Al aplicar los mecanismos de una planeación adecuada o estratégica de tiempos y recursos en la asesoría para el contexto de cada escuela, podrán direccionarse las acciones y su impacto elevará la calidad del servicio.

Implicaciones:

En la medida en que haya más presencia del equipo de supervisión en el acompañamiento a directores y docentes, las necesidades se atenderán de manera inmediata.

Valor:

Se podrá conocer si la función supervisora o de asesoría sólo debe circunscribirse al aspecto de organización y planeación.

Utilidad:

Si los principios de la Gestión Estratégica se aplican, más que sólo comprenderlos, la transformación de la práctica en el acompañamiento y asesoría, tendrán más espacio de acción.

Viabilidad:

Asumiendo una posición que permita generar la coparticipación del equipo de la Zona de Supervisión, en la planeación y estructuración de acciones programadas para atender las necesidades de los servicios de Educación Especial, y considerando las recomendaciones de la Gestión Educativa Estratégica, es viable la transformación de la práctica en la función del equipo de la Zona de Supervisión.

La supervisión escolar, desde el momento en que se introdujo como una instancia necesaria del sistema educativo, estuvo llamada a inspeccionar los resultados y los procesos educativos de acuerdo con los propósitos, enfoques y contenidos de los planes y programas de estudio de educación básica estipulados en la legislación educativa.

Sin embargo, su tarea no se agota en la inspección vigilancia y control del cumplimiento normativo del sistema escolar, ya que ningún proceso educativo o de otra índole puede ser mejorado a partir de la sola inspección del mismo. La mejora de la calidad requiere el desarrollo de la capacidad de reconocer fortalezas y debilidades en las escuelas, pero ésta no es suficiente, es necesario contribuir, a través del apoyo académico del equipo de supervisión, a encontrar soluciones para los problemas y necesidades identificadas así como impulsar y fortalecer la

capacidad de directores y maestros para avanzar hacia la mejora constante de la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido considero necesario emprender la investigación sobre el trabajo del supervisor, primeramente para confrontar si la disposición normativa de tareas respecto a su función se cumplen de manera consciente o sólo por inercia autoritaria impuesta por el sistema, como es que se ejerce el liderazgo y si este es compartido, tanto en aceptación del equipo de trabajo, como por parte de la autoridad inmediata superior.

También si con el ejercicio del liderazgo, se forman o sustentan bases para un trabajo colaborativo y consensuado entre directores, el supervisor y su equipo.

Para cumplir este cometido es pertinente además, mencionar que la supervisión debe consolidarse como agente mediador de posibilidades de apoyo.

Para Jesús Segovia (2001), el asesoramiento es fructífero si se parte de la base de que los centros educativos son espacios de trabajo y, a la vez, espacios de formación de los profesores y que es un escenario importante donde puede impulsarse la mejora de la educación. Las funciones de asesoramiento de la supervisión se dan en este mismo contexto.

2. 2. 1. El rol del Supervisor

En el marco de lo que la reforma propone como elemento base para poder elevar la calidad de la educación, es importante señalar que el trabajo del agente que se encargará de poner en marcha las acciones de reforma es, en primera instancia, el supervisor, él juega el doble papel de control y asesoramiento a las escuelas.

A ese respecto, se ha constatado y en este caso por experiencia propia, que resulta muy difícil combinar la función de control con la de asesoramiento y raras veces se asume genuinamente el rol de asesor, más bien se toma la tarea de defensores o intermediarios para aplicar o proponer las reformas educativas en las escuelas. El sistema educativo se vale de esta figura para responsabilizarla de la consecución o no de las propuestas, en este sentido, la mayoría de los supervisores se ven a ellos mismos como mediadores o facilitadores del cambio y esta posición no es para menos, ya que las acciones que tiene encomendadas a raíz de lo que propone la reforma, colocan a esta figura como el bastión para promover la mejora educativa en las escuelas.

Ellos son los obligados no comprometidos pero si solidarios, si se quiere ver de esta forma, del éxito de las propuestas de reforma, no es lejano ver que inclusive los directores de escuela y los maestros ven esta acción como una imposición del sistema educativo y por consiguiente consideran que el cambio debe realizarse desde la forma de supervisar el hecho educativo, por años se ha considerado que el cambio es obligación de los maestros y los directores para promover las reformas, pero que hay de lo que este personaje debe asumir en el mecanismo institucional.

A veces, se da la paradoja de que los supervisores tienen la responsabilidad de fomentar la implantación en los centros de una determinada innovación o reforma con la que no están de acuerdo o que no comprenden porque la propuesta no ha sido suficientemente desarrollada, porque no han tomado parte en su elaboración o porque no han recibido la orientación o formación adecuadas.

Es pertinente considerar que la situación es paradójica en un amplio sentido de lógica, ya que la función esta supeditada a los requerimientos de las instancias tanto hacia arriba como hacia abajo, no es extraño suponer, que el trabajo de la supervisión asume la figura de ente justiciero y no de mediador o evaluador de acciones que provoquen alguna mejora. Se culpa en la mayoría de los casos al

profesor, a la escuela y al director de la incapacidad para promover o elevar la calidad de la educación, pero que hay de lo que representa o debe realizar el sistema en concordancia con lo que se predica como elemento para mejorar.

La literatura y la normatividad educativa reclaman y exigen tareas, compromiso, responsabilidades, actitudes e iniciativas innovadoras de los maestros, los directores y supervisores, mientras que por otro lado no cesa en su empeño por sobrerregular y marcar las formas y modos de cambiar, quizá debido a la desconfianza que existe y la desvalorización en la capacidad que pudieran demostrar para generar una mejora en el espacio educativo que les ocupa.

Claro es que aquellos servicios educativos que se dedican sólo a dar cumplimiento de la norma son poco eficaces debido a que inhiben toda posibilidad de transformar la práctica y, por tanto, se genera despersonalización y en algún sentido desprofesionalización de los actores educativos al verse o sentirse ajenos a las propuestas de mejora considerando su propia iniciativa.

Si consideramos una buena política de cambio, debemos apelar a la posibilidad de crear un servicio educativo que tenga fines comunes, que trabaje en equipo y que parta de la posibilidad de fomentar voluntades de compromiso e iniciativa propia derivada de su propio contexto. En particular, el contexto o la consideración de éste para establecer acciones de mejora, es de importancia significativa para poder avanzar con una dirección inequívoca de éxito.

Desde esta perspectiva, el cambio educativo y su mejora son responsabilidad compartida tanto de maestros, directores y supervisores ya que estos últimos pueden facilitar e impulsar las acciones innovadoras. El cambio del papel en la función supervisora requiere de un reacomodo de sus acciones a esta nueva situación e inicien métodos de trabajo y prácticas profesionales que integren la labor de maestros y directores y que cambie de ser sólo el portavoz de cambio a un agente de negociación, tratamiento de conflictos y de acompañante para dar

atención particular a las necesidades y brindar el apoyo que le sea solicitado de manera más inmediata y en el propio contexto donde se desarrolle.

La acción académica de la supervisión es posible siempre y cuando se realice como una de las primeras acciones de toda supervisión; es decir, un ejercicio de valoración de la situación en la que están los alumnos de la zona escolar, con relación a los resultados educativos que se espera de ellos, así como de las actividades de maestros y directores que contribuyen a dichos resultados, y de aquellas actividades que se desprenden del funcionamiento cotidiano de la supervisión y que impulsan o limitan el trabajo en las escuelas.

Durante años la operación de los servicios educativos se realiza con mayor frecuencia bajo una dinámica y requerimientos administrativos que han subordinado en la mayoría de los casos a los procesos pedagógicos, y han distraído la atención que los directivos deben dar a las actividades sustantivas de las escuelas; lo anterior ha repercutido, en muchas ocasiones, en crear una relación distante y rígida de la supervisión con las escuelas.

Es primordial que la operación de los planteles se lleve a cabo con una lógica que permita realizar una adecuada organización escolar y fortalezca el diálogo entre la autoridad educativa, la supervisión y la dirección de las escuelas; esto significa que es preciso orientar los procesos administrativos en función de los propósitos educativos de las escuelas, crear mecanismos y realizar acciones que permitan distinguir a la supervisión como una instancia que cuenta con una estructura eficaz que está cerca de las escuelas y responde a las particularidades de éstas.

Con respecto a la posibilidad de que la supervisión escolar se involucre de manera más directa en las labores de apoyo y acompañamiento, primeramente se debe reconocer que le ha dado prioridad a lo administrativo, en general da respuestas homogéneas a situaciones y problemas diversos sin que se atiendan las particularidades de cada escuela, ha existido una preponderancia en atender lo

urgente más que lo importante, también persiste una desvalorización del criterio personal aplicado en acciones de atención a las necesidades de las escuelas, opacidad en cuanto a trabajar entre pares y la vinculación con directores y docentes para impulsar un trabajo de mejora, y otros aspectos más.

Por lo anterior y tomando como referente lo propuesto por Fullan (1993), donde advierte la necesidad de reorientar el sentido de la supervisión ante la complejidad de los contextos actuales. En este sentido ¿Qué caracteriza a una zona de supervisión eficiente, en términos de mejora para las escuelas? Un servicio de supervisión es de calidad cuando se constata que:

- Reconoce las necesidades de innovación de los centros educativos y selecciona prioridades de acuerdo con los propósitos consensuados de la educación.
- Estudia qué innovaciones son capaces de satisfacer las necesidades detectadas.
- Determina y apoya el papel de cada uno de los responsables en su ámbito de acción.
- Garantiza un plan de apoyo organizado y sistemático para la mejora.
- Establece y comparte un sistema de información destinado a identificar problemas de las escuelas de su zona de trabajo.
- Establece previsiones temporales realistas para el desarrollo de la innovación y ofrece ayuda con comprensión y apoyo a los diferentes actores, sosteniéndola a lo largo del tiempo. (Fullan, 1993)

De la superación del modelo de control, debe surgir o emerger una supervisión comprometida con la orientación y acompañamiento de los procesos de desarrollo educativo, una supervisión que busque más que controlar, promover el desarrollo de las personas y los colectivos de la zona, para contribuir a que sean más dinámicos para favorecer las prácticas pedagógicas y los resultados académicos entre quienes conforman el equipo de trabajo. Si cuestionamos la realidad

seguramente nuestro objeto de investigación se enriquece, a ese respecto surgen preguntas tales como; ¿Cuáles serían los beneficios para el logro educativo si las decisiones que se toman en función de un diagnóstico analizado por los actores educativos de la Supervisión Escolar, lo consideran pertinente y viable evitando en lo posible la improvisación? ¿Cómo favorecer las relaciones interpersonales que permitan el logro de los propósitos educativos institucionales reconociendo su necesidad de aplicación y no su imposición? ¿Qué se debe hacer para crear las condiciones para organizar y desarrollar un trabajo cooperativo de compromiso mutuo donde tenga cabida la participación y voluntad para transformar la práctica con miras de elevar la calidad educativa?

2. 3. Contexto situacional

La propuesta se encamina a la atención de necesidades técnico pedagógicas que den respuesta a la transformación de la práctica educativa para elevar la calidad en la educación, particularmente en los servicios de Educación Especial de la Zona de Supervisión I-8 de la Coordinación Regional No. 1 en Azcapotzalco, México D. F.

La sede de la Zona de Supervisión I-8 se localiza en la Escuela Primaria “Mártires del Agrarismo” ubicada en el Eje 3 Norte San Isidro y Francita s/n Colonia Petrolera C.P. 02480 Delegación Azcapotzalco.

Está conformada en el turno matutino por 4 servicios: USAER I-20, USAER I-21, USAER I-24, en turno continuo el CAM Básico N° 77 y en turno vespertino la USAER I-24.

La Zona de influencia abarca las siguientes Colonias:

USAER I-20: Ángel Zimbrón, Clavería, El Recreo, San Francisco Tetecala y Azcapotzalco.

USAER I-21: Ángel Zimbrón, Plenitud y Clavería, y San Pablo Xalpa, Iztacala y La Unidad Habitacional El Rosario

USAER I-23: Ampliación Petrolera, Petrolera, Santiago Ahuizotla, y San Miguel Amantla.

USAER I-24: Ampliación Petrolera, Petrolera, San Miguel Amantla, Santiago Ahuizotla y Plenitud.

CAM 77: Petrolera, San Isidro, Industrial San Antonio, Santa Lucía, San Miguel Amantla, Santiago Ahuizotla, San Pedro Xalpa, Providencia, San Juan Tlihuaca.

Una condición necesaria para promover la atención y el apoyo al logro educativo es utilizar procesos de evaluación en la zona que permitan tener información específica respecto de las necesidades y apoyos que requieren los equipos docentes y directores. Un ejercicio de esta naturaleza requiere tomar como punto de partida varios elementos, entre los que destacan: a) los rasgos de la supervisión al servicio de la escuela; éstos son útiles porque representan un referente para definir y orientar las acciones que se plantea la supervisión; b) las dimensiones de la supervisión; éstas permiten distinguir los espacios en los que la supervisión lleva a cabo su tarea, por ello son necesarios para definir y organizar la evaluación de las acciones que se realizan; y c) las políticas de la zona escolar; éstas representan la visión de conjunto y el marco de actuación e interacción entre la supervisión, las escuelas y las diversas instituciones de gobierno y de la sociedad civil. Para su establecimiento cobra sentido la información obtenida en los procesos de evaluación.

Respecto del trabajo de la Zona de Supervisión y considerando que quien está a cargo de ella debe contar con elementos que permitan conseguirlos.

En primera instancia considero que es importante verificar que se cumpla con los estándares para promover una gestión educativa de calidad.

- Razonar sobre el liderazgo que debe ejercer el Supervisor en su encargo.
- Si construye un clima que permita la participación colaborativa de docentes en el ámbito de la asesoría.
- Promueve responsabilidad y compromiso por la generación de aprendizajes con el personal de la Zona.
- Genera decisiones y visión compartidas.
- Facilita planeación institucional, sistemática y colectiva.
- Ejecuta procesos de autoevaluación.
- Rinde cuentas a los padres y a la comunidad de las escuelas de las acciones realizadas.
- Maneja adecuadamente los conflictos de las escuelas que pertenecen a su Zona.
- Promueve la comunicación entre todos los actores de la comunidad escolar.

Derivado de lo anterior, se pretende que los objetivos de la Zona de Supervisión se realicen considerando la dinámica del personal que en ella labora y del personal de los servicios en términos de coincidencia en las acciones y tareas planteadas por la Zona para el mejoramiento de la atención de los alumnos en los centros escolares. Estos objetivos pueden incrementarse en la medida del trabajo que se pueda realizar en la Zona.

Finalmente indagar sobre la relevancia que esta figura adopta dentro de la Gestión Educativa y reconocer o aportar evidencias que permitan que los demás actores educativos reconozcan o no la importancia de la función y de esta figura dentro del sistema educativo por la importancia que reviste dentro de la Gestión de Calidad.

Se puede partir inclusive de la necesidad de generar cambios que provoquen innovación en la práctica educativa, motivando la generación de una nueva cultura

de la colaboración y de la participación activa en las tareas escolares por parte de la comunidad educativa.

No cabe duda de que el trabajo del docente tiene que cambiar en forma importante para enfrentar los cambios que demanda la propia sociedad cambiante. Por ello no debe resultar sorprendente que se requieran unas condiciones personales y profesionales que reconozcan el ejercicio de esta profesión. Importante es también que todos aquellos que la ejercemos estemos al nivel que la función exige. Sin embargo, si se considera la historia del docente o profesor en su práctica pedagógica dentro del magisterio, permite generar la afirmación de que la sociedad y el sistema, no han sido recíprocos con las exigencias de calidad en el trabajo de esta figura profesional.

En la literatura y normatividad que da sustento al quehacer docente en el campo educativo, se da particular importancia a las acciones y tareas que se deben realizar para favorecer los aprendizajes en el aula para que estos lleguen a formar un ser integral con la posibilidad de solucionar problemáticas en los diferentes contextos de la vida, también la forma en la que el director de la escuela debe dirigir sus acciones para que los docentes de la escuela trabajen en forma conjunta, mejoren sus canales de comunicación, compartan ideas y materiales, etc.

Para los personajes mencionados existe un perfil idóneo para realizar la función y, por tanto, es su marco de referencia en el actuar y para la realización de las tareas que se les encomienda. Si bien, se procura que lo realicen conforme lo marca la normatividad, no siempre se logra y esto se debe quizá a las condiciones que imperan en cada uno de los centros escolares, mismos que marcan la directriz de acciones y no lo dispuesto por la norma.

Es así que la tradición y la historia se hacen presentes. En este nuevo orden propuesto por la reforma, las tradiciones deben someterse a preguntas,

reflexionarse y ser aplicadas. Ante esta situación es fácil que surjan actitudes en defensa de la tradición que no permiten que los cambios se realicen.

La normatividad aplicable al aspecto educativo, donde se menciona que la labor del supervisor es de importancia significativa para poder elevar la calidad de la educación y que es la misma que rige al sistema educativo nacional en el marco de las funciones que se deben realizar por los actores educativos en sus diferentes posiciones de acción, cabe aclarar que para la figura del supervisor o de supervisión, no tiene apartados específicos y por consiguiente claros de qué y cómo debe realizarse la función supervisora.

Primeramente no existe un perfil que marque por lo menos los elementos básicos que debe poseer quien ocupe la función, este personaje realiza labores tanto de administración, como de planeación, organización y evaluación de necesidades que se presentan en las escuelas que se encuentran a su cargo o bajo su adscripción.

Existe un profundo reclamo de que en escasas ocasiones se toma en cuenta a la Supervisión Escolar en la planeación de programas que se proponen por parte del sistema y que poco de ello atiende las necesidades de sus escuelas o su contexto, por esto mismo, el compromiso y la responsabilidad que se asume no es total.

La Supervisión Escolar pone en operación las instrucciones dadas desde la instancia superior y se vuelve solo ejecutor de acciones, sin que de por medio vaya la reflexión o análisis de lo que de verdad es necesario o requieren tanto la Supervisión como las escuelas bajo su adscripción.

En este sentido se podría asumir que la historia y la tradición está presente también en lo que corresponde a la función de esta figura educativa y, en efecto, así podría ser. Pero lo que da origen a estas situaciones o falta de compromiso, de

verdad será la realidad que desde fuera se percibe, preciso es tratar de determinar qué factores intervienen para que esta tradición persista.

2. 4. Planteamiento del problema.

¿Mediante qué procesos de gestión institucional se puede desarrollar un trabajo reflexivo, integrador y colaborativo entre los directores de los centros y la supervisión escolar con el fin de establecer procesos de mejora educativa en las escuelas?

2. 5. Objetivos General y Específicos

Objetivo General:

Analizar las estrategias y procedimientos de trabajo que se realizan en la Zona de Supervisión, para atender las tareas de carácter pedagógico, y determinar su efecto en la calidad educativa de los centros escolares.

Objetivos Específicos:

- a) Examinar los alcances y limitaciones de los mecanismos e instrumentos que se utilizan para organizar las distintas acciones de la supervisión escolar y su pertinencia.
- b) Analizar con los directores y docentes de las escuelas de la zona, las formas de comunicación en el acompañamiento pedagógico.
- c) Examinar como perciben los directores las acciones que realiza el equipo de zona, para elevar la calidad educativa.

Preguntas de Investigación:

¿Cómo es percibida por parte de los directores la función que realiza la Zona de Supervisión con base en lo que propone la reforma educativa?

¿Cómo afectan los procesos de reforma para adecuar los tiempos de cumplimiento en la distribución de las facultades pedagógicas del Supervisor con los directores de su zona?

¿Cómo se llevan a cabo los procesos de comunicación, en función de las necesidades de los directores?

2. 6. Diseño de la investigación

El estudio se realizó a través de método cualitativo, considerando las condiciones de carácter social que obedecen al hecho educativo, por tanto se buscó obtener la mayoría de datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas y escritas, así como, la conducta observable. Lo anterior permitió tomar el conocimiento empírico de los sucesos, mismos que se manifiestan en problemas.

Se tomó como base los cuestionamientos que anteriormente se formularon, a efecto de ir retirando su vaguedad y con la intención de encontrar o generar conceptos comprensibles sustentados con los datos que se obtuvieron en este proceso, y no sólo, considerando los presupuestos que se tenían al respecto.

Se observó el contexto y a las personas con el fin de entender en primera instancia sus condiciones y el escenario en el que desarrollan su función, esto es considerando las pautas de aplicación de su práctica, su interacción, la forma de comunicarse y como trabajan colaborativamente.

Los datos se obtuvieron, a través de la aplicación de un cuestionario mediante el cual se pudo vislumbrar la perspectiva que tienen las personas en función de la temática de la investigación para obtener un diagnóstico que retire o confirme si la Supervisión al realizar trabajo conjunto mediante liderazgo compartido en la toma de decisiones, podrá ser *reflexiva, integradora, cooperativa, flexible y constructiva*.

Unidad de análisis: La unidad de análisis fueron los directores adscritos a la zona de supervisión, en total 9, a través de un cuestionario cuyo propósito fue recuperar sus percepciones en torno a la labor de Supervisión en el marco de las nuevas propuestas de Gestión escolar.

Sujetos: directores (9)

Instrumento: cuestionario para directores (Anexo 1)

2. 7. Metodología.

La propuesta se desarrolló a través de metodología cualitativa como guía para la investigación. Este tipo de metodología es característico de un planteamiento científico fenomenológico. Tal aproximación a la ciencia tiene sus orígenes en la antropología, donde se pretende una comprensión holística, esto es, global del fenómeno estudiado, no traducible a términos matemáticos. El postulado característico de dicho paradigma es que «lo subjetivo» no sólo puede ser fuente de conocimiento sino incluso presupuesto metodológico y objeto de la ciencia misma. La investigación acción es el método por el cual se lleva a cabo la investigación

2. 8. La Investigación-acción

La propuesta se fundamenta en la investigación-acción, considerada como una de las diversas maneras o formas de hacer investigación, en el caso de educación se adopta por el hecho de proporcionar mayores elementos para realizar una investigación de carácter cualitativo, permitiendo al investigador realizar *in situ*, la investigación, siendo a su vez participe de la misma.

La investigación-acción, se centra en la mejora de la realidad social, definir la investigación-acción, es una tarea complicada. La investigación vinculada a la acción, aporta elementos importantes al cambio social y al cambio en la vida de las personas. Este tipo de investigación se desarrolla en el marco de una investigación cualitativa para crear un clima de cambio y de mejora de la realidad social. Investigar sobre la praxis implica siempre mejorar la realidad concreta.

Es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La investigación-acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las

experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas.

Elliot (1993) define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. Tratando de explicar lo anterior, se entiende que en este estudio de la realidad social y enfocándola al hecho educativo, se debe generar una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes y sus problemas prácticos.

Esto se dará en la medida en que los actores educativos encaminen sus acciones a la mejora y la transformación de su práctica logrando una comprensión más profunda de sus problemáticas.

Para Kemmis (1984), la investigación-acción no solo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para él, la investigación-acción es una forma de indagación que se realiza mediante la auto reflexión de quienes participan en el hecho mismo que se investiga en una situación social, para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por citar un ejemplo).

A Kurt Lewin (1946), se le atribuye el haber acuñado el término o concepto de la investigación-acción, fue Lewin, en los años 40, en Estados Unidos, quien le dio entidad al intentar establecer una forma de investigación que no se limitara, según

su propia expresión, a producir libros, sino que integrara la experimentación científica con la acción social. Definió el trabajo de investigación–acción como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados.

En este sentido y tomando en cuenta las definiciones presentadas -aclarando que hay otras más-, se configura la aplicación de esta forma de realizar investigación como soporte o fundamento para esta propuesta que busca dentro de su proceso, un cambio en la práctica docente, particularmente en lo referente a la labor supervisora escolar, este cambio debe llevar como consigna la mejora y por tanto el elevar la calidad de la educación.

La investigación-acción se diferencia de otras investigaciones en que:

- Requiere una acción como parte integrante del mismo proceso de investigación.
- El foco reside en los valores de la profesional y del profesional más que en las consideraciones metodológicas.
- Es una investigación sobre la persona, en el sentido de que los profesionales investigan sus propias acciones.

Ahora bien, como en todo proceso lo que se espera de la incorporación de esta metodología en la propuesta de intervención, es promover un cambio tanto en la percepción de la función supervisora, como en la acción misma de sus tareas, motivando en todo momento la reflexión como punto de partida y fin, a efecto de evaluar las acciones e implementar si es necesario, otras nuevas que enriquezcan y favorezcan la práctica.

El apropiarme de este método de investigación, obedece a la pertinencia en la investigación *in-situ*, esto por el hecho de participar como elemento activo en la práctica y desarrollo de estrategias para explicar una parte de la realidad circundante en el contexto escolar en el que formo parte, el análisis de situaciones y de hechos cambia radicalmente al estar situado en el medio de ocurrencia, no es

el hecho de estar por estar, es participación activa que transforme la realidad en un sustento de investigación y no sólo como un hecho producto de algo, más bien descubrir que es lo que afecta el proceso para que se de esa realidad observada.

La reflexión en la acción se motiva cuando el ejecutor de la acción está inmerso en la realidad de donde proviene una problemática o un hecho que cambia la dirección e intención de las tareas. No es sólo un método de validación en la consecución de resultados, es el medio para generar un análisis profundo de algo que se cree sucede, es darle fundamento científico a la práctica empírica del hecho educativo, nos permite observar una parte mayor de la realidad y sus efectos.

Por ello considero que es un elemento necesario para dar a conocer una realidad que aparentemente tiene respuestas preelaboradas y resultados esperados, no siendo así, la espiral ascendente en el descubrimiento de eventos y hechos que intervienen para la manifestación de un resultado al ser reflexionados, analizados, evaluados y ponerlos en acción con su respectivo soporte teórico, dará como resultado una intervención con un producto que no se termina, sino por el contrario, deja el camino abierto para saber más.

III.- El Diagnóstico

3. 1. El diseño metodológico

La desvalorización de la figura de la supervisión escolar como centro de activación de los distintos procesos del campo educativo, es innegable, esto derivado de la acción de carácter administrativo que en ella se da, poco se reconoce la labor de acompañamiento pedagógico y de asesoría. Las conductas asumidas muchas veces de simulación en el reporte de las actividades realizadas, encubriendo así, el desconocimiento de concepciones y rumbos sobre educación y otras que justifican también el desconocimiento de la importancia de la participación del supervisor escolar como activador y articulador de relaciones que se hagan surgir entre directivos y docentes para elevar la calidad de la educación, son elementos de singular análisis que conllevan a considerar quizá una percepción equivocada de lo que se debe o no hacer al cumplir con las tareas que la función requiere.

En ocasiones, no se considera su presencia en la zona escolar, misma que no se puede poner en evidencia, pues es la persona más experimentada, la que tiene más autoridad en materia educativa, sabe que proporcionar orientación pedagógica es una de sus obligaciones, dado el cargo que ostenta; sin embargo, por lo general solicita a las autoridades educativas la intervención de gente especializada para que se impartan los cursos de actualización.

Asumir la responsabilidad de brindar asesoría a los maestros, los llevará a sacarlos de un ritmo, que bajo la máscara de quietud y tranquilidad, tienen. Por otro lado, existe un profundo reclamo por parte de los supervisores escolares ya que no se les toma en cuenta para la planeación de programas, por esto mismo, no pueden asumir ninguna responsabilidad en algo que no han participado.

Para el supervisor escolar, se traduce en una problemática seria, el hecho de que, forzosamente necesita perfilarse ante las autoridades como alguien con

capacidad, que sabe, con experiencia, para que de este modo, se pueda consolidar su autoridad en la zona escolar que atiende.

A pesar de las precarias condiciones de la supervisión, ésta sigue siendo el centro de la activación de la vida docente. A partir de esto, el reto es reflejado en la necesidad de convertir este espacio y figura, como un promotor de procesos, de relaciones, de integración de programas y experiencias, así como apoyar y cubrir las necesidades de conocimiento propias y de su equipo de trabajo.

Partiendo de esta percepción se realiza la investigación en torno a la concepción de la función supervisora en el campo educativo con la tarea fundamental de brindar apoyo y acompañamiento pedagógico para elevar la calidad educativa.

La investigación se llevó a cabo mediante el enfoque metodológico cualitativo, utilizando diferentes métodos de acercamiento y apropiación de conceptos útiles para favorecer la práctica de acompañamiento.

Para conformar el diagnóstico y la obtención de datos que permitieran conocer la realidad imperante en el contexto de la supervisión escolar, se utilizó un cuestionario aplicado a directores, con el fin de recoger la información que diera cuenta de cómo es que trabaja la supervisión escolar para favorecer el trabajo colaborativo, la comunicación entre pares y la práctica del liderazgo como medio para elevar la calidad educativa.

La muestra referente a la investigación esta conformada por 9 directores de escuela, quienes aportaran su opinión dando respuesta a preguntas cerradas, abiertas y semiabiertas, a efecto de relacionar las mismas con su realidad y confrontar datos que permitan tener una visión de la realidad circunscrita desde su propia óptica.

3. 2. Procedimiento

Se realizó la aplicación del cuestionario (Anexo, 1), mismo que contiene 12 reactivos o preguntas que se sugirió contestaran de la manera mas honesta y clara, con la intención de que a través de ellas se pueda conocer si la labor de la supervisión escolar cubre las expectativas y necesidades de las escuelas a su cargo, en materia de acompañamiento pedagógico.

El instrumento pudo ser aplicado a los 9 directores, mismos que fueron elegidos de manera aleatoria entre dos zonas de supervisión escolar. Se elaboro una tómbola para elegir a los candidatos que darían respuesta al cuestionario, este procedimiento se utilizó para que de entre los 16 que pudieron ser elegidos tuvieran la misma oportunidad y con ello evitar un sesgo en los datos e información que de ellos se obtuvo.

3. 3. Resultados y análisis

En primera instancia, se clasificaron las preguntas que dan marco a la investigación y la estructura del cuestionario aplicado, se eligieron 2 preguntas abiertas, 4 cerradas y 6 semiabiertas, esto con la intención de que los tiempos para el llenado de los mismos no fuera tan largo y permitiera a su vez la posibilidad de que los directores a quienes se aplico el instrumento tuvieran los menores distractores para dar sus respuestas. Asimismo, se consideró que esta estructura da mayor énfasis a lo que se pretende obtener a través de los reactivos por categoría a indagar y que son: acompañamiento pedagógico, trabajo colaborativo y liderazgo.

Como se detalla en el párrafo anterior, la conformación estructural del instrumento de recogida de datos, se avocó a obtener información en tres categorías, mismas que si bien dan énfasis al acompañamiento pedagógico, tienen relación directa con el trabajo colaborativo y la práctica del liderazgo, la obtención de datos en las

respuestas de los cuestionados, permitió articular de manera más clara el diagnóstico de la investigación.

Las dos primeras preguntas que se realizaron a través del instrumento fueron ¿Cuáles son las principales funciones que realiza el Supervisor Escolar? y ¿Qué importancia tiene la asesoría técnico-pedagógica del supervisor?, mismas que tienen una relación intrínseca. Con estos cuestionamientos se pretende ver qué tipo de conocimiento tienen los directores respecto a la función supervisora en términos de lo que hace y debe hacer considerando su propia experiencia y lo que de la normatividad conocen, aún y cuando no es instrucción descrita en el cuestionario se esperaba que sus respuestas pusieran en claro lo que la figura del supervisor representa para ellos.

Cuadro I
Percepción de los directores sobre la función supervisora

	Frecuencia	Porcentaje
Asesoría, acompañamiento, orientación y actualización	7	77.78%
Inspección, juicio y control	2	22.22%
Total	9	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionario para recogida de datos.

Cuadro II
 Importancia de la asesoría del supervisor

	Frecuencia	Porcentaje
Importancia significativa en el fortalecimiento de la función directiva.	8	88.89%
Sólo aspectos administrativos.	1	11.11%
Total	9	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionario para recogida de datos.

Con base en los cuadros que anteceden, se observa que las respuestas proporcionadas por los cuestionados, llevan a una coincidencia en torno a lo que debe hacer el supervisor escolar y lo que actualmente hace, mas sin embargo, de acuerdo con la percepción generalizada, el apoyo es necesario y sustantivo y lo mencionan más que como figura de autoridad, como apoyo compartido en la toma de decisiones y de responsabilidad en la función. Asimismo, permea la concepción tradicional e histórica de que sólo siguen la línea marcada por el sistema.

Respecto de la promoción con directores para la actualización docente y las estrategias a realizar, los cuestionados aportan datos que generan una coincidencia en cuanto a que sí se promueve la actualización profesional desde la supervisión escolar, como se observa en el cuadro que a continuación se presenta:

Cuadro III

Percepción de los directores sobre si se promueve la actualización docente

	Frecuencia	Porcentaje
Si la promueve	7	77.78%
No la promueve	2	22.22%
Total	9	100%
Estrategias: Juntas de Consejo Técnico, orientación individual y talleres.	7	77.78%
Línea propuesta desde Dirección Operativa.	1	11.11%
No contesto.	1	11.11%
Total	9	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionario para recogida de datos.

Tratándose de un cuestionamiento con respuesta semiabierto, es pertinente aclarar que la promoción de acciones no garantiza que las estrategias cumplan con su cometido, si bien la asistencia a las reuniones o talleres se cumple, la aplicación de conocimientos y saberes tendrá sus efectos en la medida en la que los directores establezcan con su equipo de trabajo una toma de decisiones condensada respecto de las temáticas a tratar y sus necesidades particulares de actualización.

La frecuencia en la orientación y apoyo de carácter individual, habla de la posibilidad de reconocer de manera más clara el contexto de la escuela, por tanto es de importancia relevante la continuidad y cercanía al centro escolar.

Cuadro IV

Frecuencia en materia de apoyo y asesoría individual brindada por la Supervisión

	Frecuencia	Porcentaje
Cada mes	7	77.78%
Una vez por semana	1	11.11%
Nunca	1	11.11%
Total	9	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionario para recogida de datos.

Si se hace una relación considerando los datos que se aportan desde el cuestionamiento de la función y la importancia de la asesoría y supervisión, nos damos cuenta de que el discurso propuesto por la autoridad en torno a que la labor de la supervisión debe considerarse como un eje articulador para elevar la calidad educativa, y contrastándolo con la realidad descrita por los cuestionados, la opinión apunta a una ausencia del supervisor al entorno escolar. Lo que a su vez permite ver que las respuestas a los primeros cuestionamientos apuntaron más a lo que debe ser y no a lo que sucede en realidad.

Derivado de lo anterior y como efecto a la inercia que provoca el hecho de que la norma impuesta destaca por sobre las necesidades de los directores, en el cuestionamiento referente a ¿Ante qué tipo de situaciones Usted se ha acercado al Supervisor?, se inclinan las respuestas en torno a lo siguiente y del orden resultante a nueve condiciones propuestas por el documento de recogida de información:

Cuadro V

Percepción de los directores sobre el tipo de orientación de la supervisión

	Frecuencia	Porcentaje
Orientación pedagógica. Elaboración de planeación. Trabajo colaborativo. Atención a padres de familia.	6	66.67%
Situaciones de conflicto. Requerimientos de recursos humanos.	3	33.33%
Total	9	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionario para recogida de datos.

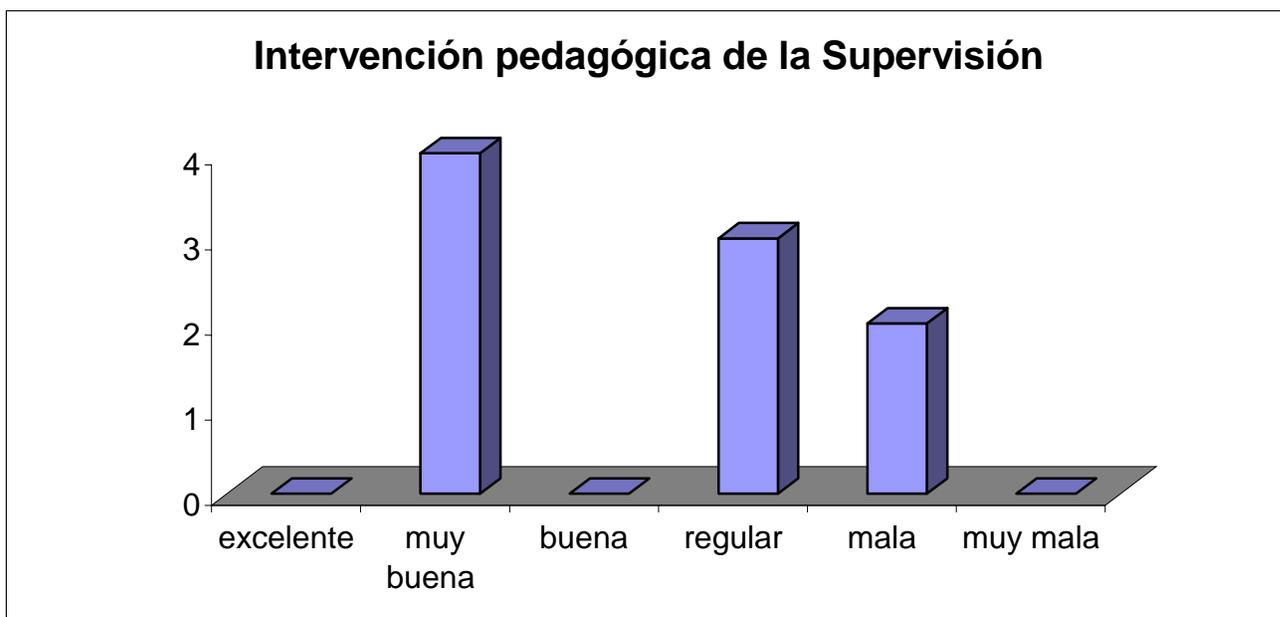
Como se observa en el cuadro, los directores en su mayoría se acercan con la finalidad de ser asistidos en aspectos de carácter técnico-pedagógico, sin que en ello y quizá por la orientación del cuestionamiento, quede aún abierta la acción como expectativa y en cierto sentido como deseo de cubrir sus necesidades imperantes a la hora de hacer su planeación o diagnóstico de necesidades escolares.

En el caso de los directores que manifiestan su acercamiento en primer lugar debido a situaciones de conflicto, queda el vacío inherente a la capacidad de resolución o compromiso en la función, desde la óptica particular de lo que el dato aporta.

Otro de los cuestionamientos que sirven de referente a lo comentado y dan sustento a una posible percepción idealizada de lo que debe hacer la supervisión,

es lo referente a cómo es vista la acción de apoyo por parte de la supervisión; y con tan claro referente, no queda más que decir, que cada quien lo ve de acuerdo a como su necesidad se cubre o no.

Figura 1



Fuente: Elaboración propia con base en el cuestionario para recogida de datos.

Como se ve en la Figura 1 y considerando los aspectos que se toman como elementos de calificación y que, sin duda, son muy subjetivos ya que van en función de cómo es concebida la supervisión y las condiciones personales imperantes en la interacción de la supervisión como figura de autoridad y la del director como autoridad inmediata en el campo educativo. Esto es que interviene la sensibilidad personal para concebir sin prejuicio la acción pedagógica que realiza el supervisor, también es importante observar que la cercanía también obedece a las necesidades subsanadas en el hecho educativo. Asimismo, claro es que nadie calificó el acompañamiento pedagógico como una ausencia clara de la supervisión y su equipo.

Lo anterior sirve de marco para tratar de dilucidar cuál es la percepción que se tiene con respecto al trabajo colaborativo por parte de los directores en torno de la

Supervisión y al hecho educativo y si es necesario o no el que este trabajo se realice en forma conjunta.

Cuadro VI
Percepción de los directores sobre si la supervisión favorece el trabajo colaborativo

	Frecuencia	Porcentaje
Si trabaja y favorece	5	55.56%
No lo hace	4	44.44%
Total	9	100%
Acciones conjuntas para toma de decisiones. Fomenta el trabajo colaborativo y lo lleva acabo	5	55.56%
Enjuiciador. Carente de iniciativa. No se siente parte integrante de un equipo.	4	44.44%
Total	9	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionario para recogida de datos.

Por supuesto que no es tan fácil determinar cual es la forma y el sentido del trabajo colaborativo, si consideramos el trabajo como la posibilidad de recibir apoyo y ser tomado en cuenta para la elegir las mejores decisiones, claro que puede ser que así es, pero hace falta saber si el compromiso es compartido, y por otra parte el sentido que el otro da a las acciones. Lo importante no es lo que

propone la normatividad, lo mejor sería tomar conciencia de que lo que hago es compartido en dirección y consecución de resultados.

Finalmente y de acuerdo con el protocolo propuesto por el instrumento para la recogida de datos, es pertinente ver si en lo que respecta a la función supervisora, existe la disposición y ejercicio de liderazgo participativo y académico. Por ello es importante saber si para los directores es importante la función del supervisor en el entorno educativo y ello que representa para conseguir una mejora en la educación a través de esta figura de autoridad.

¿Considera Usted importante o necesaria la función de la Supervisión Escolar?

Cuadro VII
Importancia de la función supervisora.

	Frecuencia	Porcentaje
Si es importante y necesaria.	6	66.67%
No se requiere	3	33.33%
Total	9	100%
Es el eslabón entre la operación y la normatividad. Reciben capacitación de primera mano y nivel.	6	66.67%
Retrasa el proceso de gestión.	3	33.33%
Total	9	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionario para recogida de datos.

Con base en los datos que marca el cuadro anterior, se observa que la función de la supervisión escolar es importante y necesaria en concordancia de la atención a las necesidades de los directores, Si bien en una primera instancia el acercamiento se perfilaba sólo en la atención de conflictos y atención a necesidades urgentes, si se ve a través de lo que aportan los directores el acompañamiento en situaciones de orden educativo y que permiten dar cuenta de la imperante necesidad de que la frecuencia en presencia cercana sea mayor. De que hace falta dar cobertura a otros aspectos de comunicación, liderazgo y trabajo colaborativo, la necesidad existe.

3. 4. Conclusiones del diagnóstico

Existe una clara diferencia entre lo que la norma propone y dicta, con respecto, a la realidad que habla a través de los interlocutores cuestionados, en este sentido los directores que aportaron información referente a la función supervisora en el acompañamiento pedagógico.

La intervención del supervisor en el deber ser, esta más que claro en la percepción de los directivos, toda vez que la normatividad marca una necesidad imperante de que el trabajo de la supervisión se acerque más al contexto de las escuelas y determine la posibilidad de realizar un trabajo colaborativo que permita a su vez elevar la calidad de la educación, partiendo de las necesidades particulares de las escuelas. Pero aún y cuando es una exigencia, la realidad transforma la condición.

La labor supervisora se percibe como una acción ajena a los contextos, más que como acompañante, se percibe como enjuiciadora y acompañante necesario en situaciones de conflicto que no tienen que ver con un enriquecimiento pedagógico. Se privilegia la gestión tradicional y administrativa, más que los aspectos de carácter pedagógico que pudieran impulsar mejoras en las escuelas.

Es importante resaltar que la Supervisión Escolar, no se concibe como parte importante en la posibilidad de generar alternativas útiles para mejorar la calidad educativa, por el contrario se observa como obstáculo para una gestión fluida entre las escuelas y los recursos que puede obtener.

Esta percepción también se establece en la posibilidad de generar alternativas de lograr un *trabajo colaborativo* que permita una interacción clara de las acciones a realizar por cada uno de los actores involucrados en el hecho educativo. Si bien mencionan que es necesario y determinante realizar un trabajo conjunto, la disposición no queda clara ya que el juicio de los directores es directo hacia la función, calificándola de mediadora y sin la posibilidad de tomar decisiones con base en el propio contexto de la escuela y atendiendo sus necesidades importantes, más que las urgentes.

En lo que se refiere al liderazgo, es pertinente mencionar que la interpretación de los datos se inclina a una concepción distorsionada del ejercicio de éste, indiscutiblemente se le atribuye a las figuras de autoridad, pero a su vez es claro que la responsabilidad es difícil de asumir ya que la condición de que en la estructura siempre haya alguien más arriba para justificar lo no alcanzado, a quien ocupa la función de ente supervisor, siempre se le atribuirán las carencias en la ejecución de sus funciones considerando lo que aporta el diagnóstico.

De ninguna manera se trata de justificar el cumplimiento o no de la función en atención a lo que se figura como supuesto, en este sentido los datos que hablan, aportan suficiente sustento para determinar la importancia de fortalecer la función supervisora con una visión clara de la importancia que reviste el acompañamiento pedagógico y una necesaria reconfiguración del liderazgo realizado en aras de alcanzar un liderazgo compartido que permita una participación más comprometida de los actores involucrados en el hecho educativo.

Cuando se habla de un cambio en el campo de los saberes y practicas docentes, surgen sin duda muchos elementos que se interponen a la dinámica de las tareas que se realizan en el entorno educativo, todo cambio obedece a la necesidad de movilización de acciones, tareas y/o personas en su actuar, esto, conlleva a generar una conceptualización propia de cómo es que se interiorizan o asimilan tanto lo aprendido en la formación como aquello derivado de la experiencia práctica, hacer explicito un proceso de reflexión donde se deben reconocer debilidades, dudas, incertidumbres y aspectos personales de la vida profesional, suele presentarse como algo riesgoso, debido a que alguno de estos aspectos puede relacionarse con la evaluación del desempeño y en cierta forma tiene su razón de ser.

Pensamos que el cambio en la práctica docente es valioso sólo si se trata de un cambio que venga desde dentro y que no obedezca a situaciones superficiales o de transito de los gobiernos, un verdadero cambio tiene que ver desde lo conceptual en relación con el campo de saberes y práctica en el dominio de la función, mismo que deberá determinar la significación en las formas de actuar ante las necesidades que se presenten en el entorno escolar y no obedezca sólo a interpretaciones y formas de actuar sobre la realidad concreta, si no que, trascienda hacia acciones mediadas, sofisticadas y abstractas. Por ello es pertinente un acercamiento a los planteamientos teóricos que matizan nuestra percepción de las realidades que se viven en el entorno escolar, mismas que pueden o no coincidir con la propia pero que aportan puntos de vista muy valiosos.

IV.- El Marco teórico.

4. 1. El tema de la gestión educativa.

En el marco de los desafíos que se identifican en el párrafo anterior, habrá que discutir y/o definir qué entendemos por gestión educativa, precisión que se hace necesaria puesto que se está empleando un concepto que procede del uso y ámbito de la administración, corriendo el riesgo de ser restringido a esta dimensión y perder de vista su especificidad educativa.

Y es que hablar de la gestión de una institución educativa no es lo mismo que referirse a la gestión de cualquier otro tipo de organización. Se trata de la gestión de una institución donde se dan lugar procesos educativos que atraviesan todas las acciones y espacios de la organización (en algún sentido, tomando el concepto de transversalidad), desde el aula hasta la vida institucional inclusive considerando el propio sistema educativo (SEP,2009b).

Desde una aproximación general, la gestión educativa (IIEP-UNESCO, 2000) es vista como el conjunto de condiciones institucionales requeridas para el desarrollo de aprendizajes de calidad. Ésta es una aproximación que, por su amplitud, cuenta con un importante respaldo consensual. Sin embargo, cuando se intenta profundizar en su generalidad y precisar las implicaciones prácticas que conlleva, surgen interrogantes, contradicciones y hasta discrepancias que revelan su complejidad.

La observación de las prácticas de gestión muestra que de ellas emerge una forma de concebir las acciones de los seres humanos en sociedad, es decir, la acción dentro de conjuntos organizados (las organizaciones) (Casassus, 1997).

Dentro de la organización como lo menciona Casassus, debe incidir de manera importante la interacción de los individuos en un contexto favorecedor de acciones

que lleven a conseguir los fines específicos o comunes sin menoscabo de las aportaciones individuales que se hagan para dar solución a una problemática específica.

Por ello la gestión no esta solamente relacionada con el interior de la organización, sino también con el entorno. De hecho, hoy en la gestión la presencia del entorno es cada vez mayor. Todas las organizaciones y particularmente el sistema educativo, son entidades con múltiples puntos de contacto con el entorno y, por lo tanto, con una preocupación especial hacia él. (Casassus, 1997).

La conceptualización de la gestión, parte de este precepto “organización” como elemento para considerar aquellos aspectos que se relacionan con la administración educativa. Es sabido, que las organizaciones son estructuras sociales que se diseñan para lograr metas o leyes a través de organismos humanos o de la gestión del talento que estos tienen. Por lo menos considerando lo que la literatura dice al respecto y en ello anotamos la definición siguiente:

“[...] El término organización presenta dos referencias básicas. Por un lado, la palabra organización se utiliza para referirse a la acción o resultado de organizar u organizarse. Y por otro lado, se designa con el término de organización a aquel sistema diseñado para alcanzar satisfactoriamente determinados objetivos o metas, en tanto, estos sistemas pueden, a su vez, estar conformados por otros subsistemas relacionados que cumplen funciones específicas.

Es decir y en otras palabras, una organización será cualquier grupo social conformado por personas, una serie de tareas y una administración, que interactuarán en el marco de una estructura sistémica con la meta de cumplir con ciertos objetivos propuestos”.⁵

Con base en esta definición, se percibe que la dimensión de lo que se pretende describir tiene varias perspectivas, pero no se trata de ver a la escuela como empresa o a la empresa como escuela, el modelo de gestión en un sentido totalizador, pretende dar cuenta de los aspectos involucrados en el ejercicio de un

⁵ Retomado de: Definición ABC el diccionario hecho fácil (2007): <http://www.definicionabc.com/social/organización.php>

marco que ofrezca información para una posterior toma de decisiones y transparencia en resultados.

Benno Sander (s/a), en torno a la gestión, aporta que para dar cuenta de los aspectos básicos de la misma se deben considerar como base las raíces históricas y tradiciones culturales de la educación, por su experiencia, toma las condiciones de Latinoamérica.

Las condiciones históricas para él, son de importancia significativa para arribar al concepto de calidad total y, por tanto, propone se considere la aportación histórica como elemento base de una configuración conceptual para determinar lo que para él representa la gestión.

La construcción, deconstrucción y reconstrucción, son condiciones que permitirán desarrollar una perspectiva democrática de administración, capaz de abrir las posibilidades de una educación de calidad para todos, considerando los preceptos de libertad, equidad, participación ciudadana en la escuela y en la sociedad como un todo de intervención.

La construcción y reconstrucción del conocimiento en la educación y la gestión educativa comprometida con la calidad y la equidad implican un gran esfuerzo. Ese esfuerzo asume enormes proporciones en los países de América Latina, que necesitan multiplicar, de modo urgente, sus conocimientos científicos y tecnológicos para que puedan participar activamente y beneficiarse equitativamente de la transformación política y económica sin precedentes en el mundo moderno. (Sander, s/a)

Sin embargo, en el marco de ese conjunto de interrelaciones, se afirma la tesis de que la gestión de la educación tiene su propio cuerpo de conocimientos y prácticas sociales, históricamente construidas en función de la misión específica de las instituciones de enseñanza en la sociedad.

Concluyendo con Benno Sander, se observa una conceptualización del término de gestión, con una perspectiva un tanto utópica, donde no sea privilegiada la intención de administración como eje de acciones en el ámbito educativo, sino como un elemento a través del cual se puede arribar a la consecución de una forma democrática en la participación de los actores involucrados y la posibilidad de que la toma de decisiones no recaiga en una sola instancia, esto es, que haya una participación más activa para obtener un beneficio equitativo, porque solo una administración construida y aplicada por la colectividad, promoverá una administración de la educación con identidad, con equidad y con calidad.

A diferencia de Sander (s/a) y Casassus (1997), *Gabriela Farias (s/a)*, propone la movilidad como fundamento primordial para elevar la calidad y, por tanto, de arribar a una gestión que proponga, innove y genere la participación activa de los actores en el hecho educativo.

La responsabilidad en la administración de los recursos, el cumplimiento de los objetivos definidos en la planeación, la identificación de las variaciones entre lo real y lo esperado y los procesos de rendición de cuentas o “accountability” hacen necesaria la función de control en la gestión escolar. La dificultad de coordinar el trabajo de los docentes, la necesidad de colaboración y compromiso entre la plantilla escolar, la necesidad de comprender el trabajo de conocimiento, requieren al administrador educativo una mayor preparación para las relaciones con el profesorado. (Farias, s/a)

En esta perspectiva, se da paso a la necesidad imperiosa de que quien dirija y tome decisiones, cuente con los elementos suficientes de control manejo y conocimiento de las situaciones que provoquen obstáculos para la consecución de los fines comunes en la intervención y atención de las necesidades educativas. No sólo ve los aspectos administrativos o de organización como hechos aislados, por el contrario, observa la totalidad de aspectos relacionados a la educación desde

dentro y fuera del espacio del aula. La importancia del liderazgo, la profesionalización docente, el control, la organización y la relación interpersonal, como variantes importantes de tomar en cuenta para una gestión integral, aunque no ocupa este termino para definirla.

Los tres aportes presentados dan cuenta de lo que representa la Gestión en el ámbito educativo y si bien no hay discordancias, la visión de las propuestas, no se interpone, por el contrario dan una noción de complementariedad, donde la importancia de lo que se aporta, estriba en la mejora de la educación ya sea a través del análisis de sus partes o del contexto en general.

“Resulta sugestivo que las crecientes dificultades de la sociedad contemporánea para abordar los problemas educativos y la creciente rigidez de sus organizaciones, hayan sido tradicionalmente tratados como si fueran fenómenos diferentes, casi desconectados el uno del otro. Paralelamente, en el campo teórico las teorías del aprendizaje y las teorías de la organización han corrido siempre por caminos diferentes.” (Gore y Dunlap, 1988.)

Es pertinente visualizar que la importancia de la educación siempre se ha considerado desde lo que la escuela representa y no como la institución en un marco más amplio, durante mucho tiempo inclusive ahora, se piensa que la unidad de cambio educativo debe darse sólo en esta.

“Los aspectos de gestión han sido habitualmente confinados a la orbita de los administradores y planificadores. Esto ha contribuido a que loables proyectos pedagógicos fueran neutralizados por no haber incidido en la transformación de la estructura y funcionamiento del sistema escolar” (Ezpeleta, 1992).

Por lo anteriormente descrito se puede percibir que la acción de quien es responsable de la gestión, ha trastornado esta posibilidad de dar atención a las necesidades de la escuela, debido a una gestión administrativa tradicional, que

entorpece el flujo de las propuestas que surgen desde dentro del propio sistema, considerando que la escuela es parte de inicio de las propuestas que pueden ser innovadoras o enriquecedoras en la práctica y por tanto debe ser final para recibir y crear beneficios educativos.

Para quienes consideran que la unidad de transformación es la institución y no el aula, los modelos de organización y gestión institucional adquieren una importancia central ya que pareciera que, por ser facilitadores o condicionantes de las opciones de trabajo áulico, el reto de la transformación debería centrarse solo en esos aspectos. De acuerdo con lo anterior es pertinente mencionar que efectivamente el hecho educativo en cualquiera de sus partes tendrá efectos en el aula, pero aún a pesar de ello la transformación debe darse de manera profunda en la gestión y organización institucional.

“La gestión educativa ha sido tradicionalmente un aspecto residual del quehacer institucional dentro de la escuela, en la medida en que se ha restringido a los “aspectos administrativos”, los que, sin lugar a dudas, ocupaban en la teoría un papel secundario, pero en la práctica un lugar cada vez mas central” (Aguerrondo, 1996).

Toda institución para la consecución de sus fines debe organizarse, debe tener capacidad para corregir las desviaciones que en ello se presenten, en ese sentido hay dos caminos o direcciones que se tienen en cuenta, por un lado está la perspectiva tradicional que piensa a la gestión y a la organización, como medios de control, esto es, controlar, estandarizar, tratando de prevenir el error dirigiendo a la organización hacia objetivos prefijados y sin tomar en cuenta nuevas propuestas frente a los desafíos y nuevos procedimientos para atender las necesidades particularidades surgidas del contexto. Otra forma es pensarlas desde el paradigma del aprendizaje institucional, donde hable la realidad circundante permitiendo la flexibilidad en la organización y libertad para la toma de decisiones, aprovechando el desafío del entorno como motor de transformación.

Peter Senge (1990), plantea la idea de la organización inteligente. Estas organizaciones inteligentes son las que están abiertas al aprendizaje.

“Lo que distinguirá fundamentalmente las organizaciones inteligentes de las tradicionales y autoritarias “organizaciones de control” será el dominio de ciertas disciplinas. Por eso son vitales las disciplinas de la organización inteligente” (Senge, 1990, 9).

Estas disciplinas de la organización inteligente son cinco, algunas de las cuales tienen que ver con las capacidades de sus miembros y otras que se refieren a características de la organización.

Estas son:

1.- Pensamiento sistémico. Es un marco conceptual, un cuerpo de conocimientos y herramientas. Es la que integra a las demás disciplinas, fusionándolas en un cuerpo coherente de teoría y práctica.

2.- Dominio personal. Es la disciplina que permite aclarar y ahondar continuamente la visión personal y ver la realidad objetivamente.

3.- Modelos mentales. Son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y actuar, que nos impiden actuar libremente con la gente.

4.- Construcción de una visión compartida. Se refiere a la necesidad de que las metas, los valores y las misiones sean profundamente compartidos dentro de la organización.

5.- Aprendizaje en equipo. Prioriza la necesidad del “diálogo”, la capacidad de los miembros para “suspender los supuestos” e ingresar a un auténtico “pensamiento conjunto”. (Senge, 1990, 13-14)

Los postulados de Senge, no están nada distantes de las propuestas que obedecen a la necesidad de involucrar el contexto en la toma de decisiones y de la participación activa de los actores educativos, en ellas matiza la planificación en torno a situaciones claras y bien definidas por el entorno, así como, ver a la institución escolar como un todo pensante en la forma de realizar las tareas y acciones que se tengan encomendadas por cada uno de los personajes e instancias que en la labor educativa intervengan.

“Gestionar es un saber de síntesis, capaz de ligar conocimiento y acción, que vincula ética con eficacia, política con administración; en procesos que apuntan al mejoramiento continuo”. (Gore, 1996, 22)

En el ámbito educativo y derivado de la experiencia, la parte de la carga que corresponde a la gestión, ha tenido singular peso para las tareas encomendadas a la supervisión escolar, en la mayoría de los casos inclusive se llegó a tomar como sinónimo de ejercicio de la función. Se considera al supervisor como ejecutor de la gestión escolar y educativa y como medio para llevar el control de acciones e implementación de las mismas con miras a elevar la calidad educativa.

Gestión supone la interdependencia de varios factores: primeramente, una multidisciplinariedad de saberes pedagógicos, organizacionales y sociales; en segundo plano, de prácticas de aula, de dirección, de supervisión, de evaluación y de gobierno; en tercer lugar, integración de juicios de valor en las decisiones técnicas; cuarto, formulación de principios útiles para la acción; y finalmente, reconocimiento de múltiples actores, en múltiples espacios de acción (Blejmar, 2011).

4. 2. El supervisor como gestor y líder.

Los aportes de la “ciencia” de la organización y administración escolar han estado más ligados a prescribir lo “organizado”, sus estratos y sus relaciones que a dar cuenta de la vida escolar que transcurre en las escuelas, y a sacralizarlo como algo dado de una vez y para siempre. Stephen Ball (1987, 19-20) en su obra *La micropolítica de la escuela* afirma que “los análisis organizativos nos han dicho poca cosa de alguna significación sobre el modo en que las escuelas funcionan cotidianamente [...] Han preferido la pulcritud abstracta de ciertos debates conceptuales al desorden concreto de la investigación empírica dentro de las escuelas”.

La figura del supervisor se ha tomado como elemento clave para la transformación educativa que lleve al fin esperado de elevar la calidad, en una apreciación lejana de la circunstancia que obedecía a la función del supervisor y conforme a la experiencia en el ámbito, se veía a este como instrumento mecánico controlado desde fuera o a través de instancias que solo cubrían aspectos de orden administrativo y de organización en una división vertical de la autoridad.

En estos tiempos, se precisa de otra forma de trabajar, de ser profesional, de ser docente, de integrar los equipos de supervisión y apoyo. Por otra parte, se necesita una institución que tenga claridad sobre su propósito moral y democrático. Una escuela que cuente con la capacidad de ver la diferencia entre lo que es capaz de resolver y alternativas que propone en el momento en que las necesidades de atención se presenten, y lo que puede ofrecer teniendo una visión de futuro. La escuela no puede generar sola este cambio en su paradigma, necesita acompañamiento profesional, respaldo y asesoría para generar otra calidad de saberes y una confianza para involucrarse en esas transformaciones que impulsen otra perspectiva en la acción de sus actores. En lo individual y en lo colectivo, la escuela necesita apoyo y acompañamiento.

Es importante destacar que Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar tiene como sustento el conocimiento del contexto social y cultural de las escuelas en su zona, cómo viven la dinámica cotidiana, cómo toman decisiones, cómo son sus prácticas y relaciones, cómo se organizan, cómo atienden los procesos relacionados con los alumnos y los padres de familia y, con ello, cuáles son los resultados que éstas obtienen, para diseñar su intervención en aras de contribuir a mejorar y transformar, tanto la gestión escolar como la propia. Cabe señalar que esta propuesta es sólo un referente que implica varios asuntos, como la formación para la profesionalización de la función supervisora.

Retomando el concepto de organización y considerando que la supervisión como parte del sistema, es una organización derivado de que la conforman personas con un fin y función específicos, pertinente es que se considere la parte esencial del docente como sujeto que puede aprender en un entorno que le provea de las condiciones para ello, para trabajar en equipo y para ejercer tareas conjuntas que permitan alcanzar los objetivos propuestos.

Ernesto Gore (1998) al hablar de la educación en la empresa como una organización, menciona que para que una organización sea capaz de aprender se requiere que esté integrada por individuos que aprenden. En ese sentido también menciona que para ser un sujeto de aprendizaje, la organización en la que se encuentra inmerso debe ser un ámbito que permita y estimule a aprender a cada uno de sus miembros. La organización enseña a trabajar juntos, a poner el conocimiento al servicio de la organización, a interactuar más allá de las diferentes funciones que realice cada individuo.

Para generar un cambio importante en la forma de hacer gestión y en la función supervisora se requiere de tomar en cuenta diversos factores que están involucrados, por ello partimos de considerar la importancia de una profesionalización del personaje que ocupa esa función.

Para hablar de calidad hoy, además de reconocer la centralidad de la gestión escolar, es indispensable volver la mirada a la calidad de la gestión institucional y más puntualmente de la gestión de la supervisión escolar.

En este sentido, es importante enfatizar que detrás de las escuelas actúa una cadena de funciones que contribuyen o no a su operación para el logro de los propósitos educativos. Las fallas en la gestión institucional de esta cadena operativa inciden en la calidad del servicio que ofrecen los planteles (Guerrero, 2009).

Aparentemente la figura del supervisor no tiene mucho que ver en el proceso educativo en forma directa, se le ha considerado como un ente meramente administrativo e intermediario para dotar de recursos en su mayoría de carácter material y de recursos humanos a las escuelas, pero se ha descuidado su función de proveedor de recursos académicos y de apoyo pedagógico a los directores y maestros.

“Desde esta perspectiva, una supervisión escolar de calidad es entonces aquella que es capaz de contribuir a que la escuela cumpla con su misión institucional” (Guerrero, 2009).

Con base a lo anterior, su misión obedece más que a los requerimientos de la autoridad en relación a los resultados efectivamente conseguidos por el avance y logro de los alumnos, a los alcances en beneficio de la comunidad escolar, esto es, considerando también lo que los directores y maestros requieren para dar solución a las problemáticas que se presentan en atención de los padres de familia, y la infraestructura de los centros educativos, sin descuidar las relaciones interpersonales que en el proceso se van derivando.

Como se ha visto, la acción de la supervisión no es independiente de la agenda de la política educativa de la administración, la que a su vez está inserta en los

cambios que afectan la vida de la nación. Por lo tanto, las tareas y contenidos de la supervisión escolar no se han configurado a partir de los intereses y decisiones de los sujetos en lo individual, sino que existe la influencia e interacción de factores de orden institucional que han hecho a la supervisión como la conocemos hoy.

Por diversos estudios se sabe que en la actualidad, la supervisión escolar de educación básica se concentra en tareas de orden administrativo como las siguientes:

- Enviar información y reportes a la autoridad inmediata sobre las escuelas.
- Gestionar recursos para la operación de las escuelas.
- Establecer relaciones y atender demandas de los padres de familia y de otras instituciones e instancias de la administración pública.
- Reproducir cursos de capacitación.
- Difundir, instrumentalizar y controlar iniciativas y demandas generadas por reformas, programas y proyectos de innovación, así como por concursos, convocatorias, campañas, etcétera.
- Transmitir y vigilar el cumplimiento de las agendas establecidas por diferentes instancias de la estructura educativa y de otras dependencias del gobierno y organismos diversos.

Asimismo, algunos estudios (Sacristán, 1995) (Dean, 2002) (Pozner, 2006) (Silva, en prensa) explican que la supervisión escolar está situada en un punto central y estratégico de la estructura educativa, por lo que sus tareas son cada vez más

complejas, además de que continuamente se le han sumado funciones a lo largo del tiempo, sin disminuir ninguna de las que ya venía desarrollando.

Claro es que la misma dinámica que propone el sistema ha arrastrado con esta función hasta hacerla solo un recolector de datos meramente estadísticos, para dar respuesta al supuesto de lo que la sociedad requiere, en cumplimiento de lo que la educación debe proporcionar conforme a los dictámenes de carácter internacional y para dar cabida a la supuesta consecución de los propósitos de la globalización.

“En concordancia con las políticas para la mejora de la calidad, los maestros han adquirido protagonismo, pero también los directores y, desde luego, la supervisión escolar. [...] las tareas que realiza la supervisión como instancia de apoyo pueden influir en los procesos de mejora de la calidad de la educación escolarizada. Es decir, más allá de las políticas educativas se requiere de dispositivos, estrategias y recursos que ayuden a generar condiciones para que los servicios educativos fortalezcan sus capacidades para promover mejores y más efectivas prácticas profesionales” (Silva, en prensa).

Por lo general, los programas, proyectos y concursos que impulsan la administración educativa y otras instituciones acarrearán tareas administrativas que distraen la atención de los actores educativos. Es un secreto a voces que, muchas veces, promueven la “simulación”, es decir, que los colectivos informan sobre procesos de trabajo que no se llevan a cabo, como si de verdad se efectuaran, sólo con el fin de cumplir con los requisitos de información que demanda la autoridad.

En el marco de estas reflexiones, algunos documentos en México (Calvo, 2000), (Ezpeleta, 2004), (Bonilla y García, 2006), (Guerrero, 2009) muestran la necesidad de revisar la gestión de las estructuras más cercanas a las escuelas, como la

supervisión escolar, y de establecer una política que defina con claridad su orientación y sentido para el sistema educativo.

Uno de los primeros pasos, es atreverse a dialogar con el entorno y percibir cuales son las necesidades de atención en el orden de lo que la realidad manifiesta en la atención de problemas y a través de ello experimentar alternativas nuevas de mejora, atender lo importante en lugar de lo inmediato con una visión clara de lo que puede alterar la dirección de lo que se planea alcanzar y ser propositivo en el ejercicio de la función.

Entre otros factores claves para lograr buenos resultados educativos, se mencionan el liderazgo académico firme y claro, centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje; la existencia de metas compartidas que tratan de alcanzar mediante la colaboración y el trabajo colegiado, estos factores pueden ser promovidos por la supervisión (Schmelkes, 1997).

Como vemos, son muchas las sugerencias y tareas que se incorporan a la labor que debe desarrollar el supervisor en la atención de las necesidades que se crean para elevar la calidad educativa y que se incorporan en algún sentido hasta por mandato institucional sin que para ello se den los elementos que puedan dar orden al cumplimiento y sin que ello represente una carga mayor o nueva de trabajo.

4. 3. El quehacer fundamental del supervisor.

La supervisión escolar, ha desempeñado diversas funciones, considerando las necesidades de la institución y de la “sociedad”, las cuales hasta ahora no han mostrado evidencia de que se haya respondido a la problemática y a las necesidades educativas que demanda la escuela.

Por tanto, en la actualidad se considera importante la labor pedagógica del supervisor en su calidad de acompañante de los logros que se pueden reflejar en la dinámica de las escuelas.

En este sentido, (Briggs, 2000), define que “la supervisión es el acompañamiento pedagógico que a diario utiliza el director y cuyo objetivo es orientar a través de procesos técnicos, para desarrollar destrezas y mantener la sensibilidad a través de las relaciones humanas”.

Este aspecto aunque en otro sentido obedece a la reformulación de tareas o al incremento de una tarea más a realizar por parte del supervisor, aún y cuando ya estaba determinada en sus funciones, era poco realizada.

Considerando los aportes de Kisnerman (1999), en lo referente a la supervisión y en su carácter de aplicación al campo educativo, aún y cuando no lo considera de manera troncal en su publicación, menciona que “la supervisión es una asesoría, un seguimiento, un apoyo profesional, que se construye con los supervisores en la práctica”.

Para lograrlo se requieren apoyos que sustenten la supervisión de las acciones implementadas para mejorar la calidad de la educación y, en particular, que la figura del supervisor escolar cobre vida y ofrezca una perspectiva de trabajo acorde con las necesidades y el contexto donde se desarrollan sus actividades.

La inspección educativa⁶ evalúa la calidad de la educación a partir de estándares explícitos y consensuados y hace responsable a las instituciones escolares de una amplia gama de objetivos relacionados con el logro del estudiante, la enseñanza, la organización y el liderazgo en las escuelas. Cada vez hay más evidencia que

⁶ Inspección educativa, término usado como sinónimo de supervisión en España, regulada en la Ley Orgánica de Educación.

indica que las inspecciones a las escuelas pueden ser una característica clave de su mejora. En todo caso, lo que aparece claramente es que tanto las buenas medidas (estrategias de política) como los métodos de inspección y el asesoramiento de las escuelas son cruciales en la promoción de la calidad escolar (Aguerrondo, 2011).

Con estos aportes se evidencia que la labor supervisora ha presentado cambios menores respecto de lo que debería hacerse, esto no es del todo equivocado, ya que la complejidad en las acciones y su falta de asimilación conceptual y teórica, han llevado a la función a un camino escabroso que de no corregirse estribara en la no consecución de los fines para los que esta propuesta. La calidad educativa merece mayor atención en función del cumplimiento cabal de las acciones sin que en ellas se involucre la simulación.

La función supervisora puede ser ejercida por diversos agentes educativos, Soler Fierrez (1993), afirma que puede hablarse de “la función supervisora de los órganos directivos en sus diversos niveles: directores, consejo escolar, jefes de departamento”, y establece una diferencia entre función y profesión, al señalar que “el supervisor o inspector profesional es aquel designado para ejercer esta función preferentemente, pero no en exclusiva”.

Este mismo autor comenta que en la literatura estadounidense el foco del trabajo teórico es la función supervisora (con abstracción de quiénes son los que la ejercen), y en la española, el foco es la profesión u órgano que la realiza (individuo o colectivo) partiendo del enfoque de que las funciones prioritarias de éste son primero el control y segundo el asesoramiento y la mediación.

En este sentido, la función de los supervisores se encamina a realizar actividades de organización, promoción, gestoría y toma de decisiones, que están en función de los principios pedagógicos (SEP, 2011) las necesidades educativas de las

escuelas de su zona o región y las prioridades de atención y servicio de la población escolar en su conjunto.

Para el caso de México, Zorrilla y Tapia (2002) comentan al respecto que algunos estados han generado acciones de reforma o apoyo a la supervisión, pero precisan aspectos que dan cuenta de por qué los supervisores no tienen las condiciones para el desarrollo de una tarea eficaz: la ausencia de un curso de introducción, inducción o formación en servicio, la falta de prestigio del escalafón, la escasez, irrelevancia u obsolescencia de materiales y directrices de supervisión, así como la pobreza e incluso carencia total de bases de datos que ayuden en su labor.

Reuniendo las aportaciones de los autores incorporados, se observa que la labor que se considera como fundamental, contiene aún matices de control como aspecto importante para el cumplimiento de las tareas que realiza la supervisión y que en ello existen carencias de dominio de competencias que permitan dar orden y significancia para incorporar tareas de carácter pedagógico en su hacer. Claro es que, un punto importante y que ya se mencionó en párrafos anteriores, es el que, debe existir un reconocimiento de la figura y la función supervisora como elemento que permitirá dar cause a las tareas innovadoras y de movilidad de los actores educativos y que se refleje, a su vez, en la consecución de resultados en el avance educativo.

Como lo mencionaba Silvia Schmelkes (1997), es importante que el supervisor desarrolle capacidades y competencias para desempeñar y legitimar un liderazgo académico que le permita encausar sus acciones en beneficio de la comunidad educativa y a través de ello impulsar la mejora en la calidad educativa.

4. 4. El supervisor como líder académico.

En los actuales contextos de acelerados cambios y de grandes dinamismos sociales y culturales, las organizaciones educativas -y específicamente cada una de las escuelas- se hallan forzadas ante un dilema de hierro: propiciar procesos de mejora continua o dejar de ser visibles o de ser referentes ante las múltiples demandas.

“Líder es aquella persona o grupo de personas con la capacidad para provocar la liberación, desde dentro, de la energía interna existente en otros seres humanos para que estos, voluntariamente, lleven a cabo el esfuerzo necesario para lograr, de la forma más efectiva y confortable posible, las metas que los mismos seres humanos han decidido alcanzar con el fin de lograr su propia dignificación y la de aquellos con quienes viven en un determinado entorno y contexto al que deben cuidar adecuadamente” (Gento, 2012, 9).

Por las características y diversas concepciones que se tienen de la aplicación del término de liderazgo y la definición del mismo derivado del contexto y el momento histórico en el que se desarrollan los mismos, aquí se considera el siguiente aporte que hace Gento:

Dentro de una institución educativa, el liderazgo debe ser eminentemente pedagógico o educativo. Como consecuencia, aunque las peculiaridades generalmente aplicables a cualquier tipo de liderazgo puedan ser aplicables al que se ejerce dentro de una institución educativa, la principal preocupación del liderazgo educativo ha de ser la promoción de la potencialidad o competencias de todos los miembros de la institución -o de aquellos sobre los que ejerce su actuación- orientadas a lograr una educación de calidad, preferiblemente dentro de un enfoque de calidad total o integral. Este tipo de liderazgo debería encarnar las dimensiones que se describen seguidamente (Gento, 2012, 9-12).

Dimensión *carismática*. Implica que el líder (ya sea un individuo o un equipo de personas) resulta atractivo, de modo que facilita que otras personas se sientan a gusto estando con él/ella o ellos.

Dimensión *emocional*. Las personas que encarnan esta dimensión muestran una actitud positiva hacia aquéllos con quien se relaciona. Si nos situamos en una institución educativa, ello supone que en su relación con toda persona (ya sea de la propia institución o relacionado con ella), quien posee tal dimensión trata a todo el mundo con el mayor respeto, amabilidad, consideración y hasta reconocimiento de sus méritos o cualidades. Al mismo tiempo, el líder poseedor de tal dimensión defiende y promueve la dignidad de toda persona y muestra estima y aprecio hacia toda persona.

Dimensión *anticipadora*. En virtud de tal dimensión atribuible al líder educativo o pedagógico posee la capacidad para ver de modo anticipado las que podrían ser las estrategias más apropiadas y las actividades más efectivas para resolver retos o problemas futuros o para lograr las aspiraciones deseadas. Esta dimensión implica, también, la percepción anticipada de las consecuencias o efectos que se derivarán de las soluciones que se pongan en marcha.

Dimensión *profesional*. A tenor de esta dimensión, los líderes educativos han de impulsar a la institución hacia el logro de metas y objetivos educativos y tratarán de facilitar a dicha institución y a sus miembros la disponibilidad de los recursos necesarios y el empleo de las estrategias precisas para lograr la más elevada calidad de la educación.

Dimensión *participativa*. En virtud de esta dimensión, el/la líder pone de manifiesto que el mejor modo de estimular a los individuos y grupos hacia un trabajo inteligente y colaborativo es animarlos a ofrecer su esfuerzo junto al de otras personas en proyectos en los que están comprometidos por haber participado con su intervención en las decisiones tomadas en cada una de las

fases de tales proyectos: desde su propuesta hasta la valoración de sus consecuencias. Datos empíricos recogidos muestran que en instituciones educativas de auténtica calidad los miembros de las mismas trabajan de modo colaborativo y que la calidad institucional se incrementa si el propio sistema educativo actúa de modo coordinado con tales instituciones.

Dimensión cultural. Los líderes dotados de esta dimensión promueven la consolidación de la particular cultura o perfil específico de la institución en la que actúan. Además, tales líderes deben, también, actuar con el compromiso necesario para clarificar, consolidar, defender y difundir el perfil cultural de tal institución.

La dimensión formativa. Esta dimensión, esencial en un/a líder pedagógico o educativo, supone que dicho líder atienda a su propia formación y perfeccionamiento y que trate de promover la formación continua de las personas sobre las que ejerce su liderazgo. Un enfoque básico de esta dimensión será, pues, la promoción de la continua preparación profesional y de la más alta cualificación necesarias para llevar a cabo las tareas necesarias que permitan avanzar en la calidad de la educación y la de la propia institución.

La dimensión *administrativa* tiene que ver con las rutinas puramente administrativas y con el cumplimiento de actividades de tipo burocrático. Parece conveniente que, para lograr instituciones educativas de auténtica calidad, las actividades administrativas y burocráticas se reduzcan o, al menos, se sometan a los contenidos educativos. Sin embargo, dado que tales actividades no pueden ser totalmente eliminadas, sería conveniente que se simplificasen y que estuviesen supeditadas a la orientación básica dirigida a lograr instituciones educativas de verdadera calidad. (Gento, 2012, 9-12)

Como se observa, la definición, características y dimensiones de aplicación del término o concepto, tendrán sin duda diversas percepciones que obedecen a la

forma en que se adopten por quienes realizan o deben realizar la labor en este caso de supervisión, en sentido obligado y de disposición normativa, esta figura debe representar el carácter de líder para llevar a cabo el cumplimiento de su función. Si bien es claro que el hecho de ocupar la misma, no determina que la persona o personas cumplan de manera automática con estas condiciones, si es preciso que cuente con ellas.

El ejercicio del liderazgo en educación puede ser considerado a diferentes niveles: los matices de su actuación pueden ser específicamente peculiares, desde el rol que puede jugar el responsable de la educación en un determinado país, al que corresponde a un profesor responsable de un grupo de estudiantes e, incluso, a un estudiante que ejerza funciones de liderazgo con sus compañeros de centro o de clase. Sin embargo, dado que aquí nos referimos al liderazgo como prescriptor de calidad en instituciones educativas, consideramos el ejercicio de dicho liderazgo en este contexto específico que es el de la educación.

Un aporte más lo hace De Pree (1989) quien menciona que el potencial del líder para lograr la liberación de la energía creativa de sus colaboradores lo convierte en servidor de estos últimos, esto es servir a ellos y no por el contrario servirse de ellos para lograr los objetivos. El líder asume la misión fundamental de ayudar a sus seguidores a superar los obstáculos que se presentan para poner en acción su propia total capacidad para lograr sus propios objetivos y los objetivos compartidos dentro de su propio grupo de trabajo.

Al parecer de los autores que preceden este comentario, y a una visión particular del hecho educativo, debe transformarse la aplicación de un modelo burocrático del ejercicio del liderazgo, por uno que denote y detone, las propias habilidades y competencias de los personajes que se incorporan o han incorporado a la función supervisora escolar, debiendo superar las condiciones impuestas por el sistema, hacia una labor reflexiva, racional y profesional del ejercicio del cargo.

En estos contextos se necesitan nuevos estilos de dirección y supervisión: se trata del desafío del liderazgo, del cambio continuo y el aprendizaje sobre lo que hacemos en tiempos de incertidumbre. En ese sentido, ser directivo o supervisor ya no es conducir. La trama es otra, la complejidad también, en definitiva la esencia de sus acciones, es la aplicación en un presente de energía para modificar la incidencia del pasado en los objetivos futuros (Pozner, 2006).

Para que las instituciones sean eficaces requieren de liderazgo y de gestión fértiles. En el actual mundo dinámico se requiere de liderazgo que ponga en tela de juicio el estado de las cosas, que desarrolle visiones de futuro, e inspire a los integrantes de los equipo a lograrlos; así como también se requiere, que la gestión tenga planes claros de acción, cuente con estructuras eficientes y asesore y evalúe las prácticas que se realizan.

La centralidad de lo pedagógico constituye su rasgo fundamental en la actual gestión de las escuelas, esto significa asumir desde el conjunto de los actores institucionales, la responsabilidad de garantizar aprendizajes para todos con equidad, calidad, pertinencia y en función de esta meta, establecer un plan de acción que nuclee a la institución toda, con vistas a una mejora en los aprendizajes (Fullan, 1993).

Aún y cuando la gestión y el liderazgo, no son sinónimos, es imperante el hecho de que tampoco se contraponen y que ambos pueden y deben caminar hacia el logro de resultados que influyan en el alcance de la mejora educativa.

Como sostiene Sergioivanni citado en, Day Christopher, May Carol, Whitaker Patrick, (2002) El liderazgo se conforma de varias partes que le dan sustento, él dice que el corazón del liderazgo tiene que ver con lo que una persona cree, valora, sueña y se compromete, otra de sus partes la cabeza del liderazgo tiene que ver con las teorías sobre la práctica que cada uno ha desarrollado a lo largo del tiempo, y con nuestra capacidad para reflexionar sobre ello para actuar

apropiadamente en situaciones con las que nos enfrentamos a la luz de la teoría, por otro lado, la mano del liderazgo tiene que ver con las acciones que llevamos a cabo, las decisiones que tomamos, las conductas de liderazgo y de gestión que utilizamos cuando nuestras estrategias se institucionalizan.

El papel del supervisor como ente garante de la representación del liderazgo en la institución educativa, por lo menos en lo que respecta a su representación burocrática y de jerarquía impuesta por el sistema, merece la posibilidad de encarar estos cambios con una dirección específica del cumplimiento de su labor, con esto se quiere decir, que no basta el hecho de decir qué es y cómo se tiene que hacer lo que a su tarea compete, se debe considerar también, el gusto y compromiso por cumplir lo que se desea alcanzar y que es la mejora educativa.

En una organización que aprende, el liderazgo enlaza el cambio o le da oportunidad cuando comienza con lo que se denomina el *principio de la tensión creativa*. Varios son los autores que nos vienen advirtiendo en esta temática: Peter Senge, Michael Fullan, Ernesto Gore, entre otros. La tensión creativa surge cuando se identifica claramente dónde se quiere o se desea estar, la “visión” deseada, la cual se contrapone con la “realidad actual o presente”. Los individuos, grupos y organizaciones que aprenden, al trabajar con la tensión creativa, usan la energía que en ella se genera –y a ponerla en uso- para movilizar la realidad existente, hacia sus visiones de futuro. Sin visión de futuro no hay tensión creativa, pero a su vez, la tensión creativa no puede nacer simplemente de la realidad actual, no alcanzan todos los análisis posibles para concebir una visión.

Son muchos los directores y supervisores con experiencia que fracasan y no avanzan porque se sitúan en el análisis de las situaciones en lugar de apoyarse en la visión de futuro; y permanecen en ese análisis aplastando cualquier posibilidad de transformación. Piensan que con sólo entender la realidad actual, la gente se va a motivar para cambiar. Por lo que, rápidamente se decepcionan cuando descubren que la gente resiste los cambios necesarios para modificar la

realidad problemática. No alcanzan a advertir de dónde surge cierta *energía vital* para la transformación de la realidad y cómo ponerla en circulación para el aprendizaje transformador. La energía que surge de *evidenciar una brecha* importante de calidad entre la visión de futuro o de mejoramiento, al compararla con la realidad presente o actual.

Por lo que es importante insistir, que la tensión creativa no puede tener su único origen en la visión; exige también un buen retrato de la realidad actual. La visión requiere comprender la realidad actual para descongelar lo reactivo, la complacencia y provocar el desarrollo de la creatividad. Este principio de la tensión creativa muestra que *un cuadro de la realidad actual es tan importante como la imagen impulsora de un futuro deseado*.

Ahora bien, el problema abordado por la tensión creativa puede atenderse de dos formas: subiendo la realidad actual hasta la altura de la visión de mejoramiento, o bajando la visión hasta la realidad actual, lo que es igual a dejar las cosas como están. Lo que muestran diversos autores, es que *la energía para el cambio proviene del arrojo y el deseo por salir de una situación o aspecto indeseable o insatisfactorio de la realidad actual*, por lo que en la tensión creativa la energía para el cambio mana de la visión de futuro de lo que queremos crear confrontada con la realidad actual que no alcanza y llega a frustrar. Es en este proceso que impulsa la tensión creativa donde la motivación intrínseca del sujeto contribuye a generar y liberar sentido, compromiso y voluntad para modificar las cosas aprendiendo; el aprendizaje de carácter generativo, de reinención, de riesgos nuevos que se asumen que llegan al podio de los desempeños (Pozner, 2006).

Los cambios en el paradigma de la concepción del liderazgo como elemento impulsor del cambio educativo y como factor inherente a las características que debe poseer el supervisor escolar, no acaban por consolidarse de manera clara, ya que la sola visión de futuro o la percepción clara de la realidad, dan la posibilidad de trabajar en la dirección correcta para elevar la calidad educativa.

En razón de ello y desde una concepción ampliada, el liderazgo puede ser ejercido por todos aquellos que, independientemente de la posición institucional que ocupen, son capaces de motivar, dirigir, apoyar a otros en torno a determinadas propuestas o proyectos. Es cierto que la estabilidad y continuidad de la organización exige unas posiciones formales. Pero el cambio y la renovación en una organización implica que puedan emerger diferentes liderazgos, al margen de dicha posición institucional (Bolman y Deal, 1994).

Ni ejercer de líder es sinónimo de ser un héroe, ni -en el otro extremo- se puede igualar liderazgo y gestión técnico-administrativa. Al igual que en el caso anterior (liderazgo y posición) uno y otro no son excluyentes (un buen gestor puede ser un buen líder y viceversa), cada uno tiene -en principio- diferentes papeles en la organización. Por otra parte el gestor suele limitarse a que las cosas funcionen tal y como están prescritas, de manera reproductiva; mientras que un liderazgo para el cambio exige -por definición- ir más allá de la propia gestión.

No obstante, a veces, es difícil distinguir cuándo una práctica se limita a la mera gestión, o se realiza con un sentido o finalidad ulterior. Precisamente en la medida en que en nuestro contexto el término "líder", "liderazgo" tiene unas connotaciones específicas, distintas de la dirección, cabe emplear éste último refiriéndose exclusivamente a la posición institucional ocupada o a la función técnica de gestión administrativa, reservando "liderazgo" cuando además ejerce algunas de las funciones (humana, política o cultural) con que solemos caracterizarlo.

El ejercicio del liderazgo es también, inevitablemente, político. Tiene que lidiar, normalmente, entre diferentes puntos de vista enfrentados, intentando -por diversas estrategias, consensos o acuerdos, con el fin de que las tareas de la organización puedan ser productivas. Esto hace que su trabajo no pueda reducirse a una actividad racional; al contrario, el "poder" debe ser ganado, al margen de la posición ocupada, luchando entre el conflicto y los intereses opuestos. En lugar de

ver este papel micropolítico -en sentido negativo- como "disgregador" de la labor conjunta, suele ser un medio positivo para lograr la cohesión e integración. A nivel general, por otro lado, la propia Administración les otorga un papel político (Bolívar, 1997).

Si bien lo referente al liderazgo tiene diversas connotaciones y apreciaciones por parte de los autores que lo consideran en el ámbito educativo, es pertinente observar que ello conlleva una significación particular en el sentido de que se trata de un aspecto que obedece más a la interacción de los actores educativos en un contexto determinado por sus propias condiciones y características, y por tanto, la diversidad está presente en ello y se tiene que atender con sus particularidades y especificidades.

El supervisor como líder, tiene la responsabilidad, aunada a las ya determinadas por su propia función, de tomar la decisión de asumir o de trascender en acompañar y gestionar para tomar un papel protagónico en la mejora educativa.

4.5. A manera de conclusión

Los aportes revisados y la teoría que en palabras se discute por parte de los diversos autores interesados en el tema de la gestión escolar y la supervisión, permiten conocer de manera más cercana lo que se ha ejercido o no en el campo de la educación, si bien es cierto que la labor supervisora ha atravesado por diferentes momentos políticos e históricos, la percepción de la misma no representa cambios importantes en lo que se debe realizar, como ya lo advierten Ines Aguerro y Pilar Pozner, es necesario asumir el compromiso de generar cambios que promuevan la mejora educativa desde los espacios de la dirección escolar como de la supervisión o inspección.

Aguerrero afirma que es necesario determinar prioridades y dar peso a las tareas que lo requieren, por mucho tiempo se ha dicho y propuesto que el trabajo

de la supervisión se encamine a los apoyos técnico-pedagógicos de las escuelas y en la teoría se hace, pero la práctica es otra y se continua privilegiando lo administrativo. Para generar un cambio sustancial es necesario se realice una planeación y organización que fomente el desarrollo de un liderazgo compartido a efecto de que la permanencia y constancia en las escuelas por parte del equipo de supervisión, promuevan una calidad escolar derivada de la atención pronta de sus necesidades.

En el caso de Pilar Pozner, sostiene que es necesario tomar en cuenta el punto central y estratégico que ocupa y debe ocupar la supervisión escolar dentro de la estructura educativa, si bien se le han atribuido más funciones, no se le han retirado las que ya realizaba, por tanto esta falta de previsión en la carga laboral trae aparejado la posibilidad de descargar acciones en una simulación que a la larga no determina el cabal cumplimiento de las tareas que de verdad son importantes para elevar la calidad educativa.

Considerando lo anterior asumo la propuesta que se realiza en torno a la función supervisora y su imperante necesidad de atención; de acuerdo con Pozner y Aguerro, considero que es pertinente el que la acción del supervisor tome una posición de reconocimiento por lo que se debe fundamentar en un compromiso claro de alcanzar objetivos y metas que eleven la calidad de la educación, ello lo podrá lograr si se asumen los desafíos que propone el ejercer un liderazgo compartido, donde el cambio continuo motive la participación colectiva y una comunicación fluida para atención de las necesidades, por ello deberá estar abierto el dialogo constante a efecto de generar y liberar sentido en la consecución de un fin común, crear compromiso y generar voluntades para modificar las cosas y darle solución a los problemas, aprendiendo de ellos en el error y el acierto.

V.- Diseño de la estrategia de intervención educativa

Dado que la supervisión contribuye a profesionalizar la función directiva de quienes han asumido recientemente el cargo, o bien cuentan ya con experiencia, será deseable que el equipo de supervisión desarrolle un conjunto de competencias que respalden su autoridad institucional y *liderazgo académico* en temas de gestión escolar; en tal sentido se requiere de conocimientos y experiencia docente y directiva en el nivel educativo o modalidad; visión para solucionar problemas y necesidades identificadas por la comunidad escolar; *liderazgo* que favorezca la construcción y realización de un proyecto educativo compartido; habilidad para propiciar relaciones interpersonales y grupales respetuosas y cordiales; y la iniciativa para impulsar propuestas de mejoramiento institucional.

Reorientar el liderazgo implica un compromiso personal y con el grupo, una relación horizontal en la que el diálogo informado favorezca la toma de decisiones centrada en el aprendizaje de los alumnos. Se tiene que construir y expresar en prácticas concretas y ámbitos específicos, para ello se requiere mantener una relación de colegas que, además de contribuir a la administración eficaz de la organización, produzca cambios necesarios y útiles.

5. 1. Propósito:

La propuesta es implementar acciones para atender las necesidades de actualización y acompañamiento pedagógico por parte del Supervisor y Asesores para que estos, a su vez, atiendan las problemáticas de directivos y docentes presentes en sus escuelas. Lo anterior mediante asesoría en los servicios a través de talleres de actualización en juntas de consejo técnico, a fin de generar comunidades de aprendizaje, con el uso de las TIC en foros de academia todo ello para fomentar:

- La creatividad colectiva.
- La innovación para transformar la práctica.
- Mejoramiento de la relación interpersonal.
- La reorientación del liderazgo y favorecer el acompañamiento Pedagógico.
- La reflexión para mejorar la práctica.

5. 2. Líneas de acción:

- Promover el trabajo compartido como eje para la comunicación de ideas innovadoras y su aplicación en la práctica.
- Participación conjunta en la elaboración de materiales y estrategias didácticas para reconocer y desarrollar habilidades y destrezas.
- Manejo de conflictos para favorecer la relación interpersonal y como estrategia para reorientar el liderazgo.
- El aprovechamiento de saberes y experiencias, a través de encuentros que posibiliten el intercambio y la creación de redes de aprendizaje en las que puedan participar equipos docentes y directores de diferentes niveles educativos y modalidades.
- La promoción de la lectura de documentos académicos y psicopedagógicos actualizados, de experiencias exitosas, entre otras.

5. 3. Meta:

Elaboración del plan de trabajo donde se configure la toma de decisiones consensada y con un fin común que de cuenta de las aportaciones de los líderes educativos en el ámbito de su competencia y con una participación del 100%. Esto último en un periodo máximo de cuatro meses.⁷

⁷ El tiempo contemplado obedece a que el Plan de Trabajo de la Zona de Supervisión debe ser completado en el primer trimestre de iniciado el Ciclo Escolar de que se trate y con la consecuente participación de los directores y equipo de la zona de supervisión.

5. 4. Sustentos teóricos:

La propuesta se sustenta en la Gestión Educativa como categoría general, considerando la conceptualización de la *organización* como ámbito de aprendizaje; esto significa concebir las acciones de los seres humanos en sociedad, es decir, la acción dentro de conjuntos organizados (las organizaciones), en virtud de que la organización se conforma por los individuos que participan en ella, para lograr un fin específico y común con una visión de calidad. Asimismo, el *acompañamiento pedagógico* como tarea fundamental del Supervisor Escolar y su consecuente reconocimiento como *líder pedagógico* en acciones compartidas de trabajo para favorecer acciones que lleven a conseguir los fines específicos o comunes, sin menoscabo de las aportaciones individuales que se hagan para dar solución a una problemática específica en el campo educativo.

Como bien menciona Briggs (2000) cuando habla de la supervisión en el campo educativo, sosteniendo que es el acompañamiento pedagógico que a diario utiliza el directivo y cuyo objetivo es orientar a través de procesos técnicos, para desarrollar destrezas y mantener la sensibilidad a través de las relaciones humanas como su acción primordial en la función supervisora.

En atención a la definición que realiza Briggs, es claro que es necesario y de importancia clave en el ámbito educativo, el fortalecer la función supervisora en las escuelas con un sentido y dirección inequívoco de acompañamiento pedagógico en las acciones de los actores educativos, de ello depende en gran medida, el reconocer y observar la realidad escolar y, por ende, partir de los problemas que en el entorno se dan, esto traería consigo, una atención de la realidad escolar.

Esta realidad surgiría de las propias necesidades de las escuelas y no sólo por un sentido figurado de lo que se cree se debe atender, esto no quiere decir que no se lleve a cabo, más sin embargo, en ocasiones se observa sólo una realidad parcial de lo que acontece en el entorno escolar y que por la distancia en tiempos de

asistencia y de disposición de los mismos para dar apoyo, se dejan aspectos importantes de atención.

También es preciso mencionar que el hecho de la presencia y acompañamiento, no es garante de que la calidad educativa se realice, es preciso también considerar las variables de interacción personal entre quienes intervienen en el proceso educativo y que tiene que ver con la disposición de las personas para poner en juego sus propias voluntades en miras de objetivos comunes claros y razonables en su consecución.

Particularmente es importante señalar que en torno al trabajo de la supervisión, la visión antropológica y cultural que observa Briggs, son aspectos que en la mayoría de los casos se obvian debido a que el problema se sitúa en el producto de lo que no se ha alcanzado y muy pocas veces se parte de lo que si ha dado resultados, llegando a una concepción de justificación de acciones, ya sea en su aplicación o en la falta de comunicación clara de los objetivos que se persiguen.

Esta condición que se pretende aplicar en esta intervención, obedece a ese principio de considerar las relaciones humanas en el campo mismo de la acción. Además, más allá de las relaciones interpersonales en el entorno o contexto de la supervisión escolar, y desde la perspectiva institucional que tiene el mayor peso obligado en las acciones a desarrollar por las instancias supervisoras del hecho educativo, existe el conflicto derivado de las metas educativas de la sociedad y todo ello descansado en la sola acción de la figura del supervisor.

Por tanto como parte de esta propuesta se toma esta conceptualización promovida por Briggs, a efecto de situar de manera más clara la dirección de acciones que debe guiar el trabajo de la supervisión escolar, no como dictado de lo que debe hacer a manera de receta de cocina, más por el contrario como reflexión en el proceso de la acción, tratando de evitar el prejuicio y dejando que la realidad hable para entender lo que necesita.

La posición que asume Inés Aguerro (2011) en torno a la función supervisora o de inspección, provee de elementos muy claros sobre lo que se debe hacer y, por tanto, al exponer cómo el asesoramiento y el acompañamiento a la escuela, son elementos de crucial importancia en la promoción de la calidad escolar que se pretende alcanzar.

Lo comentado, no es más que una parte de la realidad que debe construirse para la mejora educativa, pertinente es partir del reconocimiento de las debilidades que presenta la función supervisora y de ello seguramente se desprenderá la necesidad de actualización en los aspectos académicos y de conocimiento de la realidad escolar vista desde dentro para promover su atención, ya sea en forma particular por parte del equipo de la supervisión escolar o de intervención conjunta entre director, maestro y supervisión.

En estos contextos se necesitan nuevos estilos de dirección y supervisión: se trata del desafío del liderazgo, del cambio continuo y el aprendizaje sobre lo que hacemos en tiempos de incertidumbre. En ese sentido, ser directivo o supervisor ya no es conducir. La trama es otra, la complejidad también, en definitiva la esencia de sus acciones, es la aplicación en un presente de energía para modificar la incidencia del pasado en los objetivos futuros (Pozner, 2006).

La incertidumbre se apodera de las condiciones en las que ahora se debe desarrollar la función supervisora, se habla en forma global de la necesidad de fortalecer las acciones y tareas que debe desarrollar el supervisor, esto sin duda está matizado por la política educativa que se sostiene y fundamenta en las recomendaciones de organizaciones internacionales, ello *per se*, no es malo o inadecuado, por el contrario si se observa con detenimiento, es pertinente tomar las medidas necesarias para generar un cambio que permita elevar la calidad educativa.

El cambio se debe realizar desde la toma de conciencia de la necesidad del cambio, es claro que nuestra realidad parcial y dictada por la normatividad, nos proporciona un panorama velado por el prejuicio y sin duda por la institucionalidad en muchos de los sentidos, malentendida como la obligación de lo que se debe hacer atendiendo sólo a lo que se solicita por parte de la autoridad, como bien lo dice Pilar Pozner, ser directivo o supervisor no es conducir, esta posición va más allá del hecho de ser sólo interlocutor.

Se necesita ser ahora, persona consciente que trascienda en su hacer y actuar, traspolando las figuraciones, a un sentido más completo de una realidad construida a través la reflexión en la práctica. Respecto del liderazgo, se busca conceptualizarlo, más que como un término que lo defina como un conjunto de razones y principios que sustenten la necesidad de una guía en las acciones. No se trata de tomar el concepto de líder y definirlo, por el contrario, adoptar la concepción de liderazgo como algo que compete a una institución, organización o grupo de trabajo con un fin común y totalmente específico.

El liderazgo no lo establece una persona, también cuenta lo que los otros aporten para que éste se realice, es una situación de reciprocidad y de compromiso mutuo, claro desde la particular visión u óptica de quien suscribe y que por tanto basa estos comentarios en la experiencia particular y laboral en este asunto.

Si bien se le podría denominar, liderazgo efectivo, liderazgo sostenido, liderazgo autocrático, democrático, etc., siempre va en función de quien lo ejerce y lo acepta, indiscutiblemente se trata de descubrir cuál se ocupa en el contexto de la intervención y qué resultados proporciona a efecto de reconocer causas y razones que motiven el cambio en la dirección de acciones o continuar si así fuera el caso.

La investigación que fundamenta teóricamente las categorías y conceptos que sustentan la preocupación temática, se encuentran en el marco teórico de esta propuesta.

5. 5. Metodología:

Para esta propuesta de trabajo, se consideró la metodología basada en la investigación-acción que sustenta el proceso de transformación de la actitud profesional en el desarrollo del trabajo que se tiene encomendado, con el convencimiento de que solamente con ellos y desde dentro es posible transformar la educación. Trabajar con los maestros, considerando sus intereses y preocupaciones en una acción dirigida a un fin y/o situación educativa, es una perspectiva que asegura que estos esfuerzos repercutan de manera significativa en los contenidos que se trabajen, con ello llegar a:

- 1.- Establecer nuevas formas de organización, de relación y de liderazgo.
- 2.- Analizar la práctica docente.
- 3.- Motivar el acompañamiento pedagógico.
- 4.- Analizar documentos y su aplicación en la práctica cotidiana.
- 5.- Reflexionar sobre el impacto producido al aplicar lo aprendido.
- 6.- Recuperación por escrito de lo realizado y reapertura del proceso.

Se trabajó con:

- Participantes: directivos y docentes 5 directivos, 50 docentes, 2 ATP y 1 Supervisor.
- Aula de medios de 8:30 a 12:30 T. M.
de 14:00 a 18:30 T. V. (rotándose en cada servicio)
- Tres reuniones de consejo técnico ordinarias y dos extraordinarias. En un lapso de cuatro meses.
- Documentos de trabajo: literatura referente al liderazgo y su conceptualización.
Literatura sobre trabajo colaborativo y su implicación en la dinámica educativa.
Normatividad vigente y aplicable en torno a la función supervisora.

- A través de taller de fortalecimiento y actualización docente, conformación de redes de aprendizaje y comunidad virtual para generar un foro de academia.

Considerando lo anterior y enmarcando la forma de llevar a cabo el procedimiento de intervención se sugiere en primera instancia intervenir en una de las Reuniones de Consejo Técnico de Zona.

Al vincular la teoría con la práctica, se busca eliminar la concepción de dicotomía que ha imperado históricamente al creer que son dos condiciones que se deben aplicar de manera aislada en la tarea de la función supervisora, en el acompañamiento pedagógico y en el ejercicio del liderazgo, por el contrario se busca que ambas conjugadas fortalezcan con elementos tanto teóricos como prácticos su percepción de la realidad y den mayor claridad para la toma de decisiones.

Las estrategias que se utilizaron, son mediante las reuniones de colegio, de comunidades de aprendizaje y/o de práctica, motivando su implementación, y la de resolución de problemas.

Las sesiones fueron distribuidas de la siguiente forma:

1ª Dirigida a los directores de la zona con el objeto de indagar sobre su perfil profesional y la aspiración que tienen en función de la labor que desempeñan. Se hará en junta de consejo.

2ª Dirigida para directivos de la zona de manera no descrita, pero sí como medio para tener información, hacia el trabajo del equipo de zona en el ejercicio de la realización de la actividad. Se hará en reunión colegiada.

3ª Principalmente para equipo de la zona de supervisión con el fin de observar la forma en que se delegan las responsabilidades y trabajo para propiciar el trabajo colaborativo. Reunión de academia.

4ª y 5ª Para realizarse con todo el personal, con la intención no de ver como trabaja el docente frente a grupo, si no de observar el trabajo que realiza el director y el equipo de supervisión en la conformación de acciones para ejercicio del liderazgo y para fomentar o favorecer el trabajo colaborativo en los servicios de la zona de supervisión.

A continuación se presentan las actividades y su planeación correspondiente:

Nivel educativo	Competencia (s) a desarrollar	Aprendizajes esperados.	Secuencia (s) didáctica (s).	Recursos didácticos.	Tiempos aproximados.	Estrategias de evaluación.
<p>Educación Especial</p> <p>Acompañamiento pedagógico.</p> <p>Fortalecimiento docente.</p> <p>Transformación de la práctica.</p>	<p>Tome contacto con su entorno para intervenir social y profesionalmente en él.</p>	<p>Comprende el contexto e interviene sin prejuicio.</p> <p>Se conoce aspiración y perfil docente.</p>	<p>Conocer intereses y perfil docente de los Directores.</p> <p>Inicio: Se da inicialmente a los directivos, la posibilidad de que propongan la forma de trabajo para comentar su experiencia personal en torno a su decisión de ser docentes.</p> <p>Desarrollo: Mediante preguntas activadoras, se solicitará describan su ejercicio de la función: ¿Cómo llegue al cargo? ¿Qué conozco de la función? ¿Me apegó a la normatividad? ¿Qué valores manejo dentro de la función?</p> <p>Cierre: Se dará lectura a las respuestas generadas por cada directivo. Se elaborará lista de factores coincidentes que determinan intereses y perfil.</p>	<p>Papel bond en hojas tamaño carta</p> <p>Lápiz y bolígrafo para participantes.</p>	<p>60 minutos.</p> <p>60 minutos.</p> <p>60 minutos.</p>	<p>Coevaluación que permita a los directivos en el ejercicio de su práctica, reconocer que aspectos les es necesario transformar en base a las experiencias compartidas.</p> <p>Productos:</p> <p>Historia de vida y elección de profesión.</p>

Nivel educativo	Competencia (s) a desarrollar	Aprendizajes esperados.	Secuencia (s) didáctica (s).	Recursos didácticos.	Tiempos aproximados.	Estrategias de evaluación.
<p>Educación Especial</p> <p>Acompañamiento pedagógico.</p> <p>Fortalecimiento docente.</p> <p>Transformación de la práctica.</p>	<p>Ejerce un liderazgo de acompañamiento, legitimado por sus colegas.</p>	<p>Asume de forma introyectiva la diferencia entre autoridad y liderazgo.</p> <p>Aplica mediante juicio informado la dirección de acciones.</p>	<p>Como se asume el liderazgo en la función.</p> <p>Inicio: Se revisará definición de conceptos: liderazgo y autoridad.</p> <p>Desarrollo: En mesas de trabajo se dará lectura referente a tipos de liderazgo y formas de autoridad. Se contestaran cuestionamientos tales como: ¿Qué es liderazgo? ¿Qué es autoridad? ¿Soy buen líder? ¿Soy autoritario? ¿Cómo creo que me ven los demás? se discutirá y expondrá en pleno.</p> <p>Cierre: Se expondrá por mesas los resultados del análisis mediante un secretario y un expositor para la recopilación de la información y la forma de hacer la descripción.</p>	<p>Papel bond en hojas tamaño carta</p> <p>Lápiz y bolígrafo para participantes.</p> <p>Marcadores y hojas para rotafolio.</p>	<p>60 minutos.</p> <p>60 minutos.</p> <p>60 minutos.</p>	<p>Coevaluación que permita a los directivos en el ejercicio de su práctica, reconocer que aspectos les es necesario transformar en base a las experiencias compartidas.</p>

Nivel educativo	Competencia (s) a desarrollar	Aprendizajes esperados.	Secuencia (s) didáctica (s).	Recursos didácticos.	Tiempos aproximados.	Estrategias de evaluación.
<p>Educación Especial</p> <p>Acompañamiento pedagógico.</p> <p>Fortalecimiento docente.</p> <p>Transformación de la práctica.</p>	<p>Conformación de grupo de trabajo.</p>	<p>Delega funciones para propiciar trabajo colaborativo.</p> <p>Asume posición de colega en relación horizontal para la toma de decisiones.</p>	<p>Trabajo colaborativo en atención de necesidades, compartiendo experiencias.</p> <p>Inicio: Mediante actividad lúdica se tocaran los tópicos referentes a conformación de grupos y trabajo colaborativo en acciones.</p> <p>Desarrollo: Se conformaran equipos en forma aleatoria a efecto de que no queden los docentes de un mismo servicio en el equipo de trabajo y compartan experiencias de acuerdo a diversos contextos. Se motivará la participación colectiva en la resolución de una problemática surgida en alguna escuela que se atiende y sea compartida en el equipo.</p> <p>Cierre: En psicodrama se expondrá y dará atención a las necesidades de trabajo compartido.</p>	<p>Lápiz y bolígrafo para participantes.</p> <p>Marcadores y hojas para rotafolio.</p> <p>Tarjetas para conformación de equipos.</p>	<p>60 minutos.</p> <p>60 minutos.</p> <p>60 minutos.</p>	<p>Heteroevaluación</p> <p>Relizada por el equipo de supervisión en función de la participación colaborativa.</p>

Nivel educativo	Competencia (s) a desarrollar	Aprendizajes esperados.	Secuencia (s) didáctica (s).	Recursos didácticos.	Tiempos aproximados.	Estrategias de evaluación.
<p>Educación Especial</p> <p>Acompañamiento pedagógico.</p> <p>Fortalecimiento docente.</p> <p>Transformación de la práctica.</p>	<p>Expresa de manera contextualizada y coherente sus necesidades.</p>	<p>Establece canales de comunicación contextualizada y dirigida a un fin específico.</p> <p>Trasmite experiencias en forma oral y escrita.</p>	<p>La comunicación como medio de interacción.</p> <p>Inicio: Partiendo de las necesidades de los docentes en las escuelas, como es que se solicita el apoyo y como se determina el lenguaje a utilizar.</p> <p>Desarrollo: Derivado de las necesidades expuestas, proponer mediante lluvia de ideas, la mejor forma de comunicar la solicitud de apoyo o la forma de compartir experiencias de posibles soluciones.</p> <p>Cierre: Se realizará en dinámica de grupo, y mediante la técnica del teléfono descompuesto, la solicitud de apoyo para atención a un docente que tiene un alumno que sufre de maltrato.</p>	<p>Lápiz, papel, bolígrafos.</p> <p>Estudio de caso niño maltratado.</p> <p>Para comunicar posible solución en cuanto a lo que afecta pedagógicamente.</p>	<p>60 minutos.</p> <p>60 minutos.</p> <p>60 minutos.</p>	<p>Coevaluación que permita a los Directivos y Docentes valorar si sus canales de comunicación son adecuados para subsanar sus necesidades.</p>

Nivel educativo	Competencia (s) a desarrollar	Aprendizajes esperados.	Secuencia (s) didáctica (s).	Recursos didácticos.	Tiempos aproximados.	Estrategias de evaluación.
<p>Educación Especial</p> <p>Acompañamiento pedagógico.</p> <p>Fortalecimiento docente.</p> <p>Transformación de la práctica.</p>	<p>Manejo de conflicto en la interacción y trabajo colaborativo.</p>	<p>Se asume compromiso como docente mediador y aporta posibilidad de soluciones sin afectar la meta u objetivo a alcanzar.</p>	<p>Cara a cara con el otro reconociendo posición de agente social.</p> <p>Inicio: En equipos, se elaborará un dibujo por participante para conformar una historieta que defina ante el grupo de trabajo, condiciones de vida, características culturales, problemas económicos, familiares y sociales que afectan al maestro.</p> <p>Desarrollo: Partiendo de la exposición, se cuestionará respecto de cómo las circunstancias de vida afectan la práctica y como se puede manejar en la interacción del equipo de trabajo.</p> <p>Cierre: Se ejemplificara mediante la historieta, los inconvenientes que se involucran en la práctica docente con el conflicto interno.</p>	<p>Hojas blancas</p> <p>Lápices de colores.</p> <p>Tijeras.</p> <p>Pegamento.</p>	<p>60 minutos.</p> <p>60 minutos.</p> <p>60 minutos.</p>	<p>Coevaluación y Autoevaluación, en función de lo que para cada docente representa el manejo de conflicto.</p> <p>Productos:</p> <p>Historieta elaborada por equipos.</p>

5. 6. Logros esperados

Con la propuesta de intervención se logró que el supervisor y su equipo, fortalecieran su ejercicio de liderazgo y se promovió el trabajo colaborativo, claro que en el sentido de compromiso y disposición en el hecho de generar voluntades comunes para un fin claro y específico que permita elevar la calidad de la educación atendiendo las necesidades particulares de las escuelas. Y en ello se consideró también que es necesario un plan y estrategia de evaluación que permita reconocer los límites y alcances de las acciones que se lleven a cabo dentro de su función.

Como impacto en el logro alcanzado, se espera que tanto directivos como el equipo de la supervisión, mejoren sus canales de comunicación, que la interacción se realice en un orden de respeto mutuo y atendiendo como prioridad las necesidades de las escuelas, con la consabida capacidad de resolución y toma de decisiones en el ámbito de su competencia, ya que hay variables y tareas que escapan a la posibilidad de atención de estos actores y que obedecen a circunstancias que se tienen que atender por otras instancias de carácter superior o de otra dependencia.

5. 7. Plan de evaluación

En cuanto a la evaluación, se buscó realizar una evaluación lo suficientemente confiable para el reporte de resultados de la intervención.

La planificación de la evaluación exige, seleccionar y construir un conjunto de instrumentos que ayuden a obtener información válida y confiable de los aprendizajes logrados o aquellos que aun están en proceso de logro.

Para poder realizar una adecuada evaluación es necesario emplear instrumentos distintos y, a la vez, complementarios. Esta diversidad de instrumentos deben ser elaborados para cada uno de los momentos de la evaluación y su elaboración está a cargo de quien presentó los instrumentos para que los participantes desde el inicio del proceso tuvieran claro qué aspectos y criterios forman parte de su evaluación y

expresaran sus sugerencias y comentarios para implementar o mejorar dicho proceso dentro de una determinada área, teniendo como referencias las competencias y criterios de desempeño.

Para lograrlo fue necesario crear espacios para discutir con los participantes cuáles fueron sus metas de aprendizaje, por qué es importante, que dificultades enfrentaron y que criterios de evaluación se utilizaron para valorar el logro de dichos aprendizajes. Estos instrumentos deben medir integralmente los conocimientos, habilidades y actitudes de las diversas áreas a efecto de que quede claro que logros y aspectos se deben mejorar durante todo el proceso.

Como ejemplo se citan algunos instrumentos que se utilizan para desarrollar una evaluación acorde a la demanda de los aspectos cualitativos dentro de este proceso:

-Guías de observación

-Cuestionario

Además de entrevistas que se realizaran a los participantes en forma aleatoria para dar sustento a la intervención, durante y al final.

Entre otros que sustenten el logro educativo con las correspondientes evidencias del mismo; a través de dichos instrumentos se logrará la consecución de las evidencias que el proceso debe manifestar como producto.

Considerando los aportes que producen tanto los instrumentos como las técnicas de evaluación, debe haber un objetivo común que sea dirigido a la mejora del logro educativo. En ello el papel de la supervisión escolar debe procurar dar seguimiento y evaluar los productos obtenidos para fortalecer el hecho educativo partiendo del análisis de los logros alcanzados, más que de las deficiencias que en el proceso se vayan presentando.

Finalmente la aplicación de estrategias para la implementación de la propuesta, están marcadas en párrafos anteriores, así como, su correspondiente planificación por

sesiones y lo que se espera de cada una de ellas, así como, también la forma de evaluar cada una de las sesiones.

VI.- Evaluación de la propuesta.

6. 1. Algunos referentes teóricos.

La evaluación juega un papel importante en el desarrollo de cualquier tipo de innovación y en el hecho de tratar de elevar la calidad educativa, hasta el punto de que ninguna evaluación será efectiva si no va acompañada de cambios en el modo de concebirla y en el producto que se espera obtener. Esto supone alejarse de la práctica evaluativa centrada sólo en el profesor, basada solamente en calificaciones de tipo cuantitativo, o aquella evaluación que se considera como un medio de control, donde se evalúa solo contenidos de tipo conceptual, donde los criterios de evaluación no son claros y existe una escasa retroalimentación, interesada solamente en los resultados finales.

En esta propuesta se pretende que con los datos obtenidos y los resultados, se pueda dar cuenta de la realidad vista desde dentro, a través del método de investigación-acción, mismo que proporciona una alternativa de desarrollo en espiral ascendente para poder observar de manera holística, la realidad preponderante en el entorno a investigar y que se realiza in situ, y con una perspectiva de investigación que fundamente los supuestos de intervención y objetivos de la misma. Claro considerando las circunstancias mediante las cuales se llevó a cabo y cuales fueron las limitantes y agentes favorecedores para la realización de la intervención.

Ahora bien considerando lo referente a la temática específica de la propuesta de intervención y que obedece al trabajo de acompañamiento pedagógico del Supervisor Escolar, es pertinente que los resultados que se recaben a través de los diferentes medios de obtención de información, se utilicen para evaluar las condiciones que imperan en el contexto educativo de la zona escolar que se tiene a cargo, es decir, la comunicación entre directores y equipo de supervisión, en la solicitud de apoyo, el ejercicio del liderazgo compartido y la forma en que se promueve el trabajo colaborativo.

La evaluación en todos los sentidos es un elemento indispensable para favorecer las condiciones educativas y poder a través de ella obtener alternativas viables para elevar la calidad educativa, que es lo que persigue la evaluación en el sistema educativo mexicano.

Los agentes evaluadores y la propia normatividad vigente para reconocer la necesidad de elevar la calidad educativa, demandan la promoción de competencias diversificadas en todos los actores educativos, quiérase o no, de los supervisores escolares, se espera que asuman un liderazgo compartido y horizontal, resuelvan conflictos interpersonales a través de la negociación y la generación de acuerdos entre las personas que componen el entorno escolar, que desarrollen una visión estratégica y dominen los procesos de planeación, control y evaluación educativa. En el caso de los asesores técnico-pedagógicos, la actualización permanente, liderazgo académico y compromiso compartido con directores y maestros para apoyar la transformación de la escuela.

La evaluación educativa surge como un medio de acercamiento a la acción educativa con el claro objetivo de mejorarla. En ello se implica la labor no directa en aula de otros agentes de cambio en la educación además de los docentes, y que son los directores y supervisores escolares. Evaluar supone obtener información fundamental para la toma de decisiones sobre el proceso educativo. La evaluación desde su realización básica, busca establecer una relación comparativa entre objetivos y resultados.

El Joint Comité on Standards for Educational Evaluation define la evaluación como el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto (en Stufflebeam y Shinkfield, 1993: 19) Esta definición, misma que se sustenta en el concepto de valor, implica siempre la realización de un juicio, es decir, que si un estudio no informa de lo bueno o lo malo que es algo no se está realizando una evaluación.

La postura mencionada, ha generado varias reacciones contrarias de algunos autores que creen que esta postura valorativa conduce a interpretaciones radicales y subjetivas que conceden un poder absoluto al evaluador. Esto por lo menos, ayuda a recordar que la evaluación debe considerarse como un proceso más que como un fin hacia un resultado específico. Inevitablemente, la valoración cumple un papel en el proceso evaluativo, pero no es el todo. Permite a su vez, identificar puntos débiles y puntos fuertes, cuya meta es buscar la mejora

Otro aspecto necesario de tomar en cuenta y resaltar en la evaluación, es la preponderancia de convertirla en parte integrante del todo evaluado, con esto se quiere decir, que debe realizarse constantemente, permanentemente y con la clara posibilidad de retroalimentación.

Dentro de este campo de la evaluación, diversas han sido las concepciones que se tienen en torno a la misma. Cada autor entrega una definición distinta, según su perspectiva, objetivos o marco teórico de referencia; se han llegado incluso a generar varios conceptos a partir de éste, se cita como ejemplo la aparición de términos tales como: paraevaluación, coevaluación, metaevaluación, (Santos Guerra, 1993). Otros autores definen distintos tipos de evaluación según se centren en las finalidades o en las personas que efectúan el proceso, es el caso de Scriven que distingue entre evaluación sumativa, formativa, amateur, profesional, intrínseca y sin metas (citado por Trinidad, 1995: 20-21); centrados en la temporalización del proceso se habla de evaluación inicial, procesual y final (Casanova, 1996).

Hay además quien ha afirmado que se ha escrito sobre evaluación más de lo que se ha realizado, la concreción de los planteamientos teóricos no llega al trabajo real que pudiera esperarse. La mayor parte de los trabajos se han construido en base a dos polos: un polo negativo organizado alrededor de las ideas de represión, de sanción, de control; y un polo positivo organizado en torno a las ideas de progreso, de cambio de adaptación o de ajuste (Zabalza, 1990).

Sin que en esta evaluación sea un objetivo el de contraponer opiniones o buscar la mejor definición de la evaluación, opto por la coincidencia en perspectiva que tienen (Escudero Escorza, 1980; Stufflebeam y Shinkfield, 1993; Barbier, 1993, Trinidad, 1995) quienes mencionan, que la evaluación es un proceso y no un producto. Se justifica en cuanto a que es el punto de apoyo para la toma de decisiones racionales, por la tanto, apunta a la identificación, recolección y tratamiento de datos apropiados para obtener una información que justifique una determinada decisión; una decisión positiva y de compromiso participativo.

6. 2. Desarrollo de las sesiones.

La consideración de estas definiciones es el marco de referencia que da explicación al proceso de evaluación del proyecto de intervención, en función de qué se pretende evaluar condiciones personales y actitudes en la acción docente de supervisión, asesoría y dirección escolar. Para ello se utilizaron dos instrumentos para recogida de datos y que son: guía de observación y cuestionario. Ambos instrumentos conformados para obtener datos fundamentalmente de carácter cualitativo.

La evaluación se realizó por sesión (5 en total), conforme lo indica la planeación desarrollada en el apartado V, y como en ella se indica, los productos se evaluaron en el orden en que se plantearon en la estructura temática de cada sesión. Considerando lo anterior, la evaluación que se realiza a la misma, es adicional a lo propuesto, no con esto se quiere decir que se haya hecho de forma improvisada, en ello va la necesidad de obtener mayor información respecto del efecto que la actividad produjo.

1ª Sesión:

Inicialmente el desarrollo de la sesión se hizo con la plena intención de motivar en los directores y equipo de supervisión, al reflexionar sobre su práctica en la función y como es que arribaron a ella, sí fue por elección o imposición, cómo es que se han apropiado

de la función en el entorno escolar y sí es del todo conocido el perfil que se debe poseer para el ejercicio de la misma.

Dentro de la dinámica realizada en la sesión, se observó que existe mucha dificultad entre los directores (5) y equipo de supervisión (2), incluido el supervisor (1); para primeramente verse a través de uno mismo, considerar la historia de vida como parte fundamental en el desarrollo de una sesión de trabajo para reflexionar sobre su práctica, esto los hace sentir vulnerables ya que se ponen al descubierto sus errores y aciertos, mismos que siempre son difíciles de aceptar, sobre todo cuando la cultura docente nos ha obligado a concebirnos como los dadores de la última palabra en la solución de los problemas escolares.

La sesión tanto en su inicio, desarrollo y cierre, llegó a buen término en función del cumplimiento de los objetivos propuestos, más no así en lo referente a los aprendizajes esperados, a través de entrevista no estructurada y dirigida hacia los participantes electos a discreción, se cuestionó sobre el sentir en la acción, no en referencia al producto de la sesión, por el contrario sobre la sensación de vulnerabilidad al sentirse descubiertos, en función de que hayan sido elegidos como autoridad por el hecho de conocer a quien puede colocarlos en esa posición y no por un merito correspondiente a su esfuerzo o capacidades. Claro es que en general todos comentaron que ya sobre la marcha demostraron que el cargo ostentado sí era merecido.

La reflexión sobre la práctica es poco común y, en ese sentido, va la experiencia propia, ya que nos vamos conformando en el transcurso de las tareas que nos van siendo encomendadas y sucede, lo que considero un referente, obedece a lo propuesto por Laura Pla (1988: 56-59), donde menciona dentro de su artículo “Aprender a mirar para aprender a enseñar”

En las escuelas de formación del profesorado, los alumnos reciben una instrucción de tipo teórico y posteriormente realizan unas prácticas en las escuelas. Cuando llegan éstas llevan un bagaje de experiencias y conocimientos bastante complejo: por un lado la experiencia resultado de la instrucción teórica que se les ha proporcionado y por otro su experiencia

como alumnos. No sólo como alumnos de la escuela de magisterio sino todos aquellos recuerdos de sus años de escolares. Las dos experiencias quedan separadas, sin haberse fusionado, sin haber servido la primera para reflexionar sobre la segunda, elevando a científico ese conocimiento por experiencia. Por esta razón, en el momento de enfrentarse a las prácticas en las escuelas, caen en el ejercicio de una docencia normal.

Situación que quedó de manifiesto en las opiniones vertidas por los docentes cuestionados, donde efectivamente el desligarse de la experiencia mimética (por recuerdo) y al tratar de conjugarla con los elementos teórico-metodológicos aprendidos en su formación profesional, no dan los resultados esperados. Generalmente se superpone la aplicación de acciones aprendidas a través de lo que nos fue significativo en nuestra experiencia escolar, más que lo que los conocimientos teóricos nos proporcionan. Así mismo, lo que la cultura escolar nos provee en el contexto donde nos desarrollamos laboralmente.

2ª Sesión:

En esta sesión el trabajo a desarrollar consistió, en tratar de detectar cuales son los rasgos o características que debe poseer un líder y si los directores y personal del equipo de la zona de supervisión, ejercían este liderazgo en forma libre y legitimándose recíprocamente, cabe mencionar que este objetivo se encuentra tácitamente escrito y descrito en el documento de planeación, como elemento de datos a observar en el desarrollo de la sesión. La sesión cubrió en sus tres partes que la componen con los aspectos a desarrollar y que obedecen a la conceptualización de liderazgo y a la apropiación que de este concepto se lleva a cabo por parte de los participantes. Así como, reconocer que es lo que deben transformar para que sea más efectivo.

A partir de lo descrito, es pertinente comentar que también a este nivel de interacción entre los docentes que ostentan cargos de autoridad como directores y supervisor, se da el hecho de no ser del todo francos en la forma de realizar la evaluación de la persona en su interacción y en el ejercicio de su función, es común ver y escuchar la

parte del elogio y del reconocimiento en la labor cuando existe un observador ajeno al contexto, en este caso estos datos contrastan en gran medida con lo que se analizó en la parte del diagnóstico donde las opiniones del trabajo de la supervisión en torno al ejercicio del liderazgo eran muy divididas y también en cuanto a su eficacia.

En este momento de la evaluación y sin considerar siquiera otro aspecto más que lo contenido en el formato de planeación para la segunda sesión donde se propone como estrategia de evaluación una que sea realizada entre iguales sin que en ello medie el carácter de autoridad en su jerarquía normativa, más sólo el hecho de ocupar una posición en la estructura del sistema escolar. Se reconoce entre sí que el ejercicio del liderazgo es compartido y adecuado a la atención de necesidades de las escuelas que conforman la zona de supervisión. Sí bien es claro que no siempre se acierta en el cumplimiento de los objetivos y las metas, éstas siempre llevan la intención de subsanar las necesidades.

Es pertinente aún considerar que el ejercicio del liderazgo implica más que sólo el deseo de hacerlo o en sentido normativo y como requisito que debe poseer quien a cargo esté de un puesto de autoridad, no es sólo el hecho de la intención globalizada de perfección en el ejercicio de un liderazgo compartido, efectivo y horizontal, va más allá, debe ser un ejercicio integral que conjugue lo que se sabe con lo que se aplica.

Pilar Pozner (2006) menciona y propone que el ejercicio del liderazgo debe llevar como objetivo claro y de importancia significativa el hecho de que los tiempos de cambio obligan a percibir la realidad con un matiz de cooperación, entrega y conocimiento del contexto para ello, es necesario descubrir la importancia de que los líderes educativos se reconozcan como elementos de un todo holístico, donde la participación activa sea el eje rector para conseguir los objetivos propuestos y poder así elevar la calidad de lo que se ofrece como entes profesionales y reflexivos en la práctica.

Quien en estos tiempos se involucra como profesional de la educación, necesita hospedar el deseo de cambiar, así como el saber para llevarlo a cabo, y necesita de la paciencia casi infinita y activa para lograrlo. Es asomarse a la incertidumbre, y no ocultarla. Es descubrir en

lo cotidiano la pasión por lo que se hace, es decisión, realización, reflexión, enhebrado, sedimentación, evaluación y balance. Gestión y liderazgo articulan las acciones constantes y urgentes, con las prioridades y elecciones de largo plazo cuando de dirección y de supervisión de escuelas se trata. Esto implica trabajar en el presente, reconociendo un pasado, pero apuntando a un futuro de mejora sustentable, trabajando por una vida escolar rica y poderosa para formar a todos los estudiantes de la institución.

Si bien, lo que obedece al ejercicio del liderazgo tiene una complejidad en torno a su percepción y a quien la ejerce, claro es que el fin común debe ser compartido para arribar a buen fin, el cargo asignado a las autoridades educativas, partiendo desde lo que el profesor en su aula llega a proponer, no debe ser un acto aislado, por el contrario debe trabajarse en conjunto para lograr efectos cada vez más positivos.

Para confrontar los datos obtenidos en la sesión y vislumbrar una realidad más cercana al contexto, se aplicó un cuestionario de opinión, donde los directores presentan su punto de vista en torno al ejercicio del liderazgo, mismo que a continuación se presenta a manera de ejemplo y como sustento de lo que alimenta la evaluación de la intervención.

Cuestionario: Análisis del liderazgo escolar en su contexto

Este cuestionario fue diseñado para ayudarle a pensar en el liderazgo escolar en su zona escolar tal como se practica en la actualidad y cómo le gustaría que lo fuera. Los resultados del cuestionario se utilizarán como base para la evaluación de proyecto de intervención.

Por favor complete el cuestionario, encerrando dos números.

Primero, a la izquierda del ítem, encierre el número que mejor refleje su visión de la situación actual.

Fuertemente de acuerdo	De acuerdo	Inseguro	En desacuerdo	En fuerte desacuerdo
5	4	3	2	1

Segundo, a la derecha del ítem, encierre el número que mejor refleje cuán importante considera que es para mejorar el liderazgo escolar.

Crucial	Importante	Bastante importante	No muy importante	No importante en absoluto
5	4	3	2	1

1.- Redefinir las responsabilidades y percepción del liderazgo escolar.

Situación actual				
Fuertemente de acuerdo	De acuerdo	Inseguro	En desacuerdo	En fuerte desacuerdo
5	4	3	2	1

Futuro preferido				
Crucial	Importante	Bastante importante	No muy importante	No importante en absoluto
5	4	3	2	1

5	4	3	2	1	Los líderes escolares tienen suficiente autonomía para dirigir las prácticas con mayor probabilidad de mejorar el desempeño de los docentes.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Los líderes escolares son alentados y apoyados en la construcción de culturas colaborativas entre los docentes.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Existen marcos de liderazgo escolar para proporcionar congruencia y orientación sobre las características y responsabilidades de los líderes escolares.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Los líderes escolares tienen las capacidades para llevar a cabo la supervisión y evaluación de los maestros.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Los líderes escolares participan en las decisiones de selección de los profesores.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Los líderes escolares tienen acceso a conocimientos financieros apropiados para ajustar los recursos a las prioridades pedagógicas.	5	4	3	2	1

Cuestionario basado en, OCDE (2009) Mejorar el liderazgo escolar, Herramientas de trabajo. (Anexo 2)

Los datos obtenidos en el desarrollo de la aplicación del cuestionario, dan cuenta de qué, como se comentaba en párrafos anteriores, contrasta con lo que se vive en el desarrollo de una sesión dirigida y donde interviene un agente externo por así decirlo, considerando la posición que se asume como investigador aún y cuando se forme parte del equipo de trabajo, la dinámica y las intervenciones u opiniones cambian de matiz cuando se realizan en grupo a cuando se realizan de forma individual y anónima.

La cantidad de directores que contestaron el cuestionario que se menciona en este apartado, son 5, mismos que participaron en la sesión correspondiente al manejo y concepción de liderazgo como parte importante para favorecer el elevar la calidad educativa de los centros escolares que tienen a su cargo. Cabe mencionar que su participación ha sido activa en el inicio, desarrollo y cierre de las sesiones, a estos se les pidió accedieran a contestar el instrumento descrito, a efecto de completar la evaluación de la intervención.

Las respuestas obtenidas a través del cuestionario que se presentó como ejemplo y que se encuentra completo en el anexo 2, arrojo que en ellos existe descontento por no alcanzar a desarrollar las capacidades y habilidades para ser considerados buenos líderes, en este sentido, la autonomía en la toma de decisiones no existe y siempre se debe estar sujeto a las disposiciones oficiales, aún y cuando la normatividad para dar cumplimiento a la función es clara en lo que se debe hacer, no menciona hasta donde implica la libertad de acción.

Si bien es claro que la divergencia en opiniones obedece al procedimiento y lugar donde se solicitan y a través de los medios utilizados, sin que esto sea un elemento de prejuicio, se tratará de ser lo más imparcial posible. En el cuestionario las respuestas en torno a lo realizado, quedaron de parte de lo que se práctica en la actualidad, entre los valores 2 y 3, mismos que al hacer la recogida de los datos, sugieren que. El ejercicio del liderazgo no es una prioridad que se haya tomado en cuenta y que por consiguiente depende de factores externos para que este se desarrolle de manera satisfactoria.

Respecto de lo que representa el hacer en un futuro inmediato, las respuestas se centraron en los numerales 3 y 4, lo que sugiere la importancia que reside en la libertad y autonomía para la toma de decisiones, situación que permitirá un mejor ejercicio de la función y por tanto su legitimación en la práctica.

3ª Sesión:

Para este momento de la intervención, y donde se comienza a vislumbrar la temática referente al trabajo colaborativo, se toma en consideración las aportaciones que los directores realizan al dirigir ellos la reunión de academia con los docentes que tienen a su cargo, el objeto de esta sesión es la de observar como es que los directores favorecen y/o fortalecen el trabajo colaborativo entre su personal. Mediante estudio de caso y por equipos, se desarrolló la sesión en sus tres partes que la conforman, el personal docente participó sin objetar el análisis del caso que les correspondió elegir ya que lo hicieron en forma libre y conjunta solicitando aportes y razones de los participantes del equipo al hacerlo.

En esta sesión se privilegió el actuar de los directores al realizar las acciones y actividades que motivaran el trabajo colaborativo entre los docentes. Primeramente, se les invitó a los participantes a conformar los equipos correspondientes y la forma de trabajo en la sesión, así como el objetivo perseguido. Después de esta acción, los directores se incorporarían a los equipos para dar alternativas y opiniones en torno a la atención del caso que correspondió al grupo donde se incorporaron.

La interacción entre los docentes se da de manera diferente cuando un director, aún y cuando no sea el de su propio servicio, se incorpora a los grupos de trabajo, esto motiva que la actitud cambie debido a la posibilidad de sentirse enjuiciados por sus acciones y en la exposición de opiniones, no se diga en cuanto a la toma de decisiones para poder dar atención a la problemática que se presenta en el análisis de caso.

En este tipo de sesiones la percepción y opiniones son en alto grado, de carácter subjetivo y, por tanto, no es algo que se tenga que evaluar en un solo momento. El desarrollo del trabajo colaborativo, obedece a un proceso de construcción y sobre todo a la voluntad de quienes en él participan, lo que si quedó de manifiesto es que el trabajo de los directores arrojó resultados positivos en función de lograr motivar el compartir ideas aún y cuando en un primer momento la actitud de los docentes era la de sentirse

demasiado observados ya que el equipo de supervisión participaba como observador de la sesión y sus intervenciones fueron mínimas. Acción que se solicitó a efecto de tener más puntos de vista.

“La sesión arrojó varias opiniones en torno a favorecer acciones que fomenten en mayor grado el trabajo colaborativo ya que este no se da, para muchos es fácil dejar de opinar para no comprometerse y para otros hacerlo es simplemente más de lo mismo. Pero pocos de nosotros tomamos en cuenta la opinión y estrategias del otro para tratar de dar solución a una problemática que siempre de inicio es individual pero que por no compartirla o solicitar apoyo, siempre se sale de las manos.” (docente de escuela A).

“No sólo la directora debe tener siempre la última palabra, si trabajamos en conjunto el mérito debe ser compartido, además los compañeros con los que siempre toma las decisiones lógicamente solapan sus acciones, la realidad de la escuela no se toma en cuenta, por eso estamos inmersos en un vacío que no nos permite avanzar.” (docente de escuela B).

“El trabajo colaborativo en mi escuela es trabajo común, tratamos de dar siempre la oportunidad a todos de que aporten sus opiniones y en ocasiones hacemos cambio de roles en la conformación del equipo para que se tengan mayores opciones de tomar la mejor decisión de atención”. (director de escuela C).

Estas opiniones son adicionales a lo que resultó de la presentación del psicodrama en la actividad de cierre de la sesión para desarrollar la temática del trabajo colaborativo, y de los datos obtenidos por la guía de observación (Anexo 3), que son referentes sólo a como se realizó la actividad y donde lo importante era ver como trabajaban los directores para guiar y conformar los grupos de trabajo.

La forma de dirigirse en torno al trabajo realizado, también depende de quien proporciona la opinión, la cultura escolar rebasa la necesidad de dar atención a las necesidades de cada una de las escuelas, en este apartado cabe mencionar que las

opiniones vertidas respecto de la sesión fueron halagadoras en el sentido de que es necesario se realicen actividades de este tipo para formar conciencia, el ejercicio y la voluntad no coinciden con el discurso. El psicodrama permite ver diferentes puntos de vista y proyecciones en torno a los roles que se interpretan, es un medio para valorar lo que inconscientemente queremos dar a conocer y nos hace falta atender. (actividad propuesta en el formato de planeación)

4ª Sesión:

Esta parte de la intervención tiene una significancia particular en función de lo que representa el manejo del trabajo colaborativo y el ejercicio del liderazgo, la sesión como las anteriores obedece a tres momentos para su cumplimiento, el inicio, desarrollo y cierre, se realizaron de manera adecuada cubriendo tiempos y recursos. Es importante mencionar que esta sesión se consideró para observar la forma en que directores, docentes y equipo de supervisión, mantienen o rompen sus canales de comunicación y como en la ejecución, se puede modificar el significado e intención de lo solicitado o propuesto para dar atención a alguna necesidad.

Esta sesión también se realizó mediante estudio de caso, que permitiera generar la necesidad de comunicación tanto de acciones, como de solicitud de apoyo. El caso fue presentado por un grupo de maestros y para los asistentes a la sesión de trabajo, se les dio a conocer las características del caso y se solicitó que en su participación fueran claros para exponer y argumentar las formas de atención y como es que se comunican los posibles medios para dar atención y que alternativas de solución aportan al caso.

La comunicación en el sentido de solicitar el apoyo se realizó de mejor manera entre iguales, esto es que los docentes acudían a solicitar apoyo u opinión hacia sus compañeros de equipo, sin tomar en cuenta a los directores y equipo de supervisión, aún y cuando ellos estaban dentro de los grupos conformados. Para el caso de la toma de decisiones los equipos buscaron la opinión de los directores y equipo de supervisión, situación que representaba que los docentes trabajan en forma aislada y comprometida

para dar atención a las problemática, pero al aplicar lo propuesto, se observa que el compromiso o responsabilidad no se asume por parte de los docentes.

Por consiguiente, esta responsabilidad y compromiso, se deja a la figura que representa la autoridad, y que, en este sentido no era el objetivo de observación respecto de la forma en que se asume el compromiso, fue un elemento que significó el hecho de que en el proceso comunicativo salió a flote.

La comunicación de instrucciones en torno a la sesión se realizó por el personal del equipo de supervisión y se observa, que la sesión se realizó sin contratiempos, en cuanto a los demás participantes, pudieron dar atención a lo solicitado en función del apoyo y atención de la necesidad, inclusive, con la presentación de alternativas pedagógicas para subsanar la necesidad del menor en el estudio de caso.

Cabe mencionar que esta estrategia de trabajo, sirve para reconocer los aportes que en la práctica se van aplicando, esto es, que al dar atención a la problemática en una interacción con los participantes, abre el panorama para darle solución o por lo menos para tener un panorama más amplio de la situación, misma que se podría presentar para cualquiera de los docentes y la comunicación clara tanto de solicitud de apoyo como de los aportes generados es muy importante.

En esta sesión, adicional al trabajo planteado en el formato de la sesión en su conformación estructural, se realizó una guía de observación que da cuenta de la forma y estilo de la comunicación en el desarrollo de la actividad. Esta guía se incorpora al final de la presente propuesta en el apartado correspondiente como anexo 4.

5ª Sesión:

En esta sesión final se optó por considerar el aspecto referente a la toma de decisiones en el manejo de conflicto por parte del equipo de supervisión de zona y de los directores, punto que se desglosó en el apartado correspondiente a diagnóstico y en el

cual mencionaron algunos directores, era en esos momentos de conflicto cuando solicitaban el apoyo del supervisor y su equipo a efecto de mediar en la situación problemática

La sesión como las anteriores se realizó en calma y orden aún y cuando por falta de tiempo no se llegó a conseguir el producto final, esta temática provocó un número considerable de participaciones en el orden de que la labor supervisora debe avocarse a atender las situaciones conflictivas en todo momento o si es prudente que los directores tengan facultades de autonomía en ejercicio de su función. “Cuántas veces hemos visto que un problema de interacción entre el personal obedece a los beneficios que de la autoridad recibe. No es lejano ver que se hagan grupos de privilegio y esa es nuestra molestia.” (maestro de escuela D).

La participación docente no se circunscribió solo al hecho de quejarse en torno a la dinámica de las escuelas y sus conflictos, aceptaron en gran medida que el problema radica en la concepción que cada quien tiene de la problemática y si bien es verdad que debemos dejar los problemas personales en casa, eso resulta bastante complicado.

Apoyaron la propuesta de participar todos en la mediación a efecto de encontrar las mejores alternativas para generar una interacción que no se vea afectada con las diferentes formas de ser, más bien, de esas diferencias partir hasta lograr coincidencias con un fin determinado o específico.

“La mediación no se realiza tan fácil debido a que no ponemos de nuestra parte la voluntad para poder cambiar esta cultura de dejarle a los demás la palabra para que sean escuchados, siempre que hay que opinar lo hacen los mismos, aquellos que según nuestra percepción saben más.” (maestro de escuela E).

Los comentarios surgieron de manera espontánea en el desarrollo de la sesión, lo que hace patente que estos temas de interés no se retoman en las reuniones de academia en la zona de supervisión, también persiste la creencia de que ya es asunto acabado

hablar de liderazgo, trabajo colaborativo y formas de interacción entre el personal docente, ahora persiste la acción de control y estadística, de hecho la sesión no se completo debido a que fue necesaria la ausencia del personal para enviar información a la dirección general.

Claro que ello no dejo de presentar resultados muy buenos en el análisis de la práctica. El participar dentro de la dinámica como investigador, provee de una visión diferente de la realidad en muchos momentos; personalmente llegue a creer que esa dinámica debía mantenerse para no sufrir con los cambios, pero a partir de estos hechos y datos recolectados la situación dio un cambio marginal ya no pienso en la inmovilidad como estado de confort por el contrario ello ha llevado a que cada acción sea reflexionada y contrastada con las realidades que cada sujeto vive en la acción y por ello creo que una realidad cambiante debe llevarnos a un análisis con cambios de perspectiva.

Conclusiones.

- Quiero cerrar esta parte de las conclusiones con el objetivo cubierto en función de la intervención realizada en la investigación, y en efecto así es, nada de lo que se creía debía suceder pasó, siempre se pensó que el trabajo del supervisor era una labor sin sentido, obedeciendo instrucciones y sólo siguiéndolas para dar atención a los aspectos de requerimientos que marca la normatividad.
- La intervención en la acción da alternativas de análisis que no se restringen a la sola aplicación de instrumentos que den cuenta del número de acciones realizadas, o tareas llevadas a cabo, en ésta, va la aplicación de conocimientos teóricos que ocupan los docentes para dar atención a su función y, en ese sentido, lo mismo pasa con las acciones de supervisión y asesoría.
- El diagnóstico del cual se partió traía consigo las necesidades de los directores en torno al acompañamiento pedagógico del supervisor de

zona y su equipo, donde se justificaba su presencia para dar acompañamiento a cada una de las escuelas a efecto de dar atención más inmediata a las necesidades. Esto en la evaluación de la intervención permitió redireccionar esa concepción por la participación activa de los involucrados en el hecho educativo, si bien los directores y supervisor son responsables de la toma de decisiones, el docente debe reflejar un compromiso para la consecución de las metas.

- En el desarrollo de las sesiones, se permitió ver de manera diferente una realidad común para quienes intervenimos en las mismas, el matiz era sólo por la creencia de lo que tomar una decisión implica para realizar el trabajo, se piensa que quien destaca en mayor o menor medida, tiene que realizar el mayor número de tareas y por consiguiente sacrificarse por el grupo para la entrega de información, planes y planeaciones.
- Las sesiones permitieron y generaron la reflexión de acciones propuestas, el hecho de que en ellas se haya conseguido, no garantiza que la práctica continúe, lo que se traduce en una acción que debe evaluarse constantemente y dar seguimiento al respecto. La investigación acción, permite que esta actividad se transforme en un *ethos profesional* que debe ejercerse de continuo y con la consabida evaluación que dé alternativas nuevas de atención, el tiempo cambia; así como, la dinámica de interacción social.
- Lo que si es claro es que la intervención cumplió su cometido en función de lo encontrado, los elementos que sirvieron de categoría para desarrollar la investigación, seguramente seguirán siendo motivo de investigación ya que no hay acciones terminadas, simplemente es el paso para lo nuevo en el ejercicio de la labor docente. Por tanto el liderazgo, el trabajo colaborativo, la comunicación entre los elementos de la organización educativa y la mediación serán temas que necesariamente tendrán que revisarse, ya que forman parte intrínseca

de la representación de autoridad educativa que debe formarse y perfilarse para ese fin.

Si a esto se añade la definición de "calidad total" de De Bono (1993, 47): "el mejoramiento progresivo, aun cuando no haya habido ningún fallo", habrá que convenir en la importancia y la necesidad imprescindible de crear esa cultura de evaluación permanente que será la que, en definitiva, garantice la calidad del sistema educativo. Evaluación continua, mejora progresiva y calidad permanente constituyen un buen triángulo para trabajar con un aval firme de éxito en los resultados.

- Ahora se perciben cambios necesarios pero no como imposición de un sistema, la toma de decisiones también debe permitir cierta autonomía al centro escolar, seguro que no todo estaría perdido si así fuere. El hecho está confirmado con cambios mínimos se avanza, no debemos alcanzar el todo ya que la frustración se haría presente en un número mayor de situaciones. Claro que esto también afectaría a los supervisores ya que tendrían una acción más sumada a su actuar.
- Apelo a la necesidad indiscutible de reforzar la función del supervisor para generar un acompañamiento pedagógico que permita elevar la calidad educativa, retirar algunas de sus múltiples tareas, no lo hará mas vulnerable, por el contrario una distribución del trabajo sería lo ideal para contender con las necesidades educativas de nuestro sistema.
- Como función necesaria lo es. "Las reformas educativas orientadas hacia la equidad requieren de cambios desde el rol tradicional de carácter administrativo de las personas supervisoras al de gestores activos de la mejora escolar. El gran interrogante es: ¿de qué manera es posible usufructuar la autonomía que desarrollan estos actores para mejorar el funcionamiento del sistema educativo? ¿Qué tipo de reformas se tornan necesarias? ¿Cómo llevarlas a cabo en los diferentes contextos teniendo en cuenta por un lado las tradiciones de cada país y

por el otro las demandas de una sociedad que cada día genera desafíos más profundos?" (Aguerrondo, 2013, 25)

Anexos

Anexo 1

CUESTIONARIO
EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO DESDE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR
DE EDUCACIÓN ESPECIAL
(Directores)

PROPÓSITO: La pretensión del presente cuestionario, obedece a la necesidad de conocer su opinión en torno a la gestión educativa relacionada con el acompañamiento pedagógico de la supervisión de zona.

INDICACIONES: A continuación se presentan una serie de preguntas, mismas que se solicita contestar con la mayor naturalidad y claridad posibles.

(Cabe mencionar que el presente instrumento tiene sólo fines académicos y las opiniones recabadas serán manejadas de manera confidencial)

I.- Datos generales del profesor.

Edad: _____ Sexo: (F) (M) Último grado de estudios: _____

Años de servicio: _____ Años en la función: _____

1.- ¿Con base en su experiencia cuáles son las principales funciones que realiza la Supervisión Escolar?

2.- ¿Desde su experiencia qué importancia tiene la asesoría técnico-pedagógica del Supervisor en el ámbito académico?

3.- ¿La Supervisión Escolar promueve con los directores la actualización profesional de los maestros?

Si: _____

No: _____

Si su respuesta es afirmativa, ¿Qué estrategias utiliza?

4.- ¿Con qué frecuencia recibe apoyo o asesoría pedagógica individual por parte de la Supervisión? (subraye o marque su respuesta)

a) una vez por semana

b) cada mes

c) semestral

d) una vez en el ciclo

e) nunca

5.- ¿La orientación proporcionada por la Supervisión ha sido la adecuada en función de sus necesidades técnico-pedagógicas?

Si: _____

No: _____

¿Por qué?

6.- ¿Ante que tipo de situaciones Usted se ha acercado al Supervisor? (enumere de mayor a menor por orden de importancia, siendo el 1 el de mayor y el 9 el de menor)

a) elaboración de planeación

b) situaciones de conflicto

c) orientación pedagógica

d) atención a padres de familia

e) problemas personales

f) comunicación con sus docentes

g) requerimientos de material

h) requerimientos de recursos humanos

i) para trabajo conjunto

7.- ¿Cómo evaluaría usted la intervención pedagógica realizada por la Supervisión?

a) excelente

b) muy buena

c) buena

d) regular

e) mala

f) muy mala

8.- ¿De acuerdo a su experiencia, considera Usted que al atender sus necesidades, la Supervisión ha trabajado colaborativamente?

Si: _____

No: _____

¿Por qué?

9.- ¿Considera Usted que el Supervisor de Zona favorece el trabajo colaborativo?

Si: _____

No: _____

¿Por qué?

10.- ¿Cuáles considera Usted que han sido los beneficios del programa escuelas de calidad en el desempeño de la Supervisión?

11.- ¿De que manera considera usted que se resolverían los problemas educativos sin el apoyo de la Supervisión Escolar?

- a) sin contratiempos
- b) no se resolverían
- c) de manera efectiva
- d) faltaría su gestión

e) no es necesaria su mediación

g) es importante su interlocución

12.- ¿Considera Usted importante o necesaria la función de la Supervisión Escolar?

Sí: _____

No: _____

¿Por qué?

Gracias por su valiosa opinión.

Anexo 2

Cuestionario: Análisis del liderazgo escolar en su contexto

Este cuestionario fue diseñado para ayudarle a pensar en el liderazgo escolar en su zona escolar tal como se practica en la actualidad y como le gustaría que lo fuera. Los resultados del cuestionario se utilizarán como base para la evaluación de proyecto de intervención.

Por favor complete el cuestionario, encerrando dos números.

Primero, a la izquierda del ítem, encierre el número que mejor refleje su visión de la situación actual.

Fuertemente de acuerdo	De acuerdo	Inseguro	En desacuerdo	En fuerte desacuerdo
5	4	3	2	1

Segundo, a la derecha del ítem, encierre el número que mejor refleje cuán importante considera que es para mejorar el liderazgo escolar.

Crucial	Importante	Bastante importante	No muy importante	No importante en absoluto
5	4	3	2	1

1.- Redefinir las responsabilidades y percepción del liderazgo escolar.

Situación actual				
Fuertemente de acuerdo	De acuerdo	Inseguro	En desacuerdo	En fuerte desacuerdo
5	4	3	2	1

Futuro preferido				
Crucial	Importante	Bastante importante	No muy importante	No importante en absoluto
5	4	3	2	1

5	4	3	2	1	Los líderes escolares tienen suficiente autonomía para dirigir las prácticas con mayor probabilidad de mejorar el desempeño de los docentes.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Los líderes escolares son alentados y apoyados en la construcción de culturas colaborativas entre los docentes.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Existen marcos de liderazgo escolar para proporcionar congruencia y orientación sobre las características y responsabilidades de los líderes escolares.	5	4	3	2	1

5	4	3	2	1	Los líderes escolares tienen las capacidades para llevar a cabo la supervisión y evaluación de los maestros.	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	--	---	---	---	---	---

5	4	3	2	1	Los líderes escolares participan en las decisiones de selección de los profesores.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Los líderes escolares tienen acceso a conocimientos financieros apropiados para ajustar los recursos a las prioridades pedagógicas.	5	4	3	2	1

2.- Distribución del liderazgo escolar

5	4	3	2	1	Las tareas de liderazgo se distribuyen ampliamente en las escuelas.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Se brinda incentivos para participar en equipos de liderazgo.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Los mecanismos de rendición de cuentas reflejan los mecanismos de liderazgo distribuido.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	El liderazgo distribuido es reconocido y reforzado en la cultura escolar.	5	4	3	2	1

3.- Habilidades de liderazgo escolar.

5	4	3	2	1	La provisión de desarrollo de liderazgo incluye el equilibrio adecuado de los conocimientos teóricos y prácticos y el autoestudio.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Las estrategias de desarrollo de liderazgo se concentran en las habilidades para la gestión de recursos estratégicos, financieros y humanos.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Se realizan esfuerzos para encontrar a los candidatos adecuados para el desarrollo de liderazgo inicial.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Las estrategias de desarrollo de liderazgo se concentran en las habilidades para la fijación de metas, la evaluación y la rendición de cuentas.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Se brinda incentivos a los directores para que inviertan tiempo en su formación.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	La provisión de desarrollo de liderazgo se basa en el análisis de las necesidades.	5	4	3	2	1

4.- Es atractivo ser líder

5	4	3	2	1	Se identifica a los posibles líderes y se les alienta a desarrollar sus prácticas de liderazgo.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Los salarios de los líderes escolares se comparan en forma positiva con los de niveles similares en los sectores público y privado.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Se utiliza una amplia gama de herramientas y procedimientos para evaluar a los candidatos a puestos de liderazgo.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Al evaluar a candidatos para el liderazgo escolar el talento se considera tan importante como la antigüedad.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	El sueldo de un director es suficientemente más alto que el de un maestro.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Se ofrecen incentivos financieros a los líderes escolares ubicados en zonas difíciles.	5	4	3	2	1

5.- Liderazgo aplicado

5	4	3	2	1	Los líderes escolares se interesan en el éxito de otras zonas escolares, así como en el de la propia.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	El desarrollo de liderazgo apoya a los líderes para reducir las diferencias en logros entre las zonas escolares.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Los directores apoyan el trabajo de otras escuelas de su delegación.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Hay una cultura de confianza y colaboración entre los líderes escolares de diferentes escuelas.	5	4	3	2	1

Cuestionario basado en, OCDE 2009 Mejorar el liderazgo escolar, Herramientas de trabajo.

Gracias por su opinión.

Anexo 3

Guía de observación sesión 3. Trabajo colaborativo

Datos Generales:

Nombre del director _____ Sesión: _____

Fecha _____

Nombre del observador _____

El presente instrumento incluye aspectos y situaciones del aprendizaje colaborativo organizadas para la observación entre colegas.

El diseño propone un espacio de interacción entre iguales para: reflexionar, sistematizar y dar soluciones de aquellos aspectos que favorecen la implementación de la estrategia.

La observación está dividida en tres momentos: acuerdos iniciales, la lección y las actividades colaborativas, y después de la lección. El formato ha sido realizado para obtener descripciones cualitativas de las situaciones que se plantean en el aprendizaje colaborativo.

A. Acuerdos iniciales: Son estrategias que se toman antes de la lección, se sugiere comentarlas con el director a cuestionar, antes de iniciar la sesión.

Indicadores	
¿Se establecieron con claridad los objetivos académicos de la sesión? ¿Cuáles fueron?	
¿Se establecieron con claridad los objetivos colaborativos? ¿Cuáles fueron?	
La organización física del salón fue...(Dibuja el esquema).	
¿Qué materiales didácticos y recursos fueron utilizados por los docentes?	

¿Qué roles se asignaron a los miembros del equipo?	
--	--

B. La lección y actividades colaborativas: El momento de desarrollar habilidades colaborativas a través de las actividades.

Describa brevemente las instrucciones iniciales de la sesión.	
¿Cuáles fueron las normas de conducta solicitadas por el guía de la sesión?	
Describa como se realizó la introducción al tema. (En caso de realizar exposición de contenidos)	
Describa qué tarea se realizó para fomentar la confianza	
Describa la tarea académica	
Describa los criterios académicos que se establecieron como meta para el grupo	
Describa las conductas que los docentes mostraron al representar el rol que les fue asignado	
Señale los tipos de interdependencia positiva que fueron utilizados en la lección (Metas, identidad, recursos, premios, funciones, fantasías, amenaza exterior y secuencia de tareas)	
Describa ¿Qué hizo el guía de la sesión mientras los docentes trabajaban colaborativamente?	

Describe ¿Qué tipo de asistencia proporcionó el guía de la sesión en el transcurso del trabajo colaborativo a los docentes?	
---	--

C. Después de la Lección: Es el momento de hacer el cierre de la actividad, evaluar los resultados y proporcionar retroalimentación del funcionamiento de los equipos de trabajo.

Describe ¿Cómo se evaluó la calidad y la cantidad del aprendizaje de los docentes?	
Describe ¿Cómo se realizó el cierre de la sesión?	
Describe ¿Se lograron los objetivos académicos de la sesión?	
Describe ¿Se lograron los objetivos colaborativos de la sesión?	

Observaciones generales: Últimas consideraciones que se desee agregar a la observación.

Positivas

Áreas de oportunidad:

Interesantes:

Anexo 4

Guía para evaluar aspectos comunicacionales en la interacción docente entre supervisor y directores.

A- Datos Generales: Sesión No. 4 observando a directores y principalmente a supervisor en la utilización de canales de comunicación para interactuar entre sí.

B-Relativos a la actividad del supervisor y directores.

INDICADORES	Presente en alto grado	Presente	Ausente
Inicio:			
Uso del problema para dar inicio a la situación comunicativa.			
Motivación utilizando aspectos cotidianos.			
Maneja objetivos claros y comprensibles.			
Desarrollo:			
Habilidad para seleccionar lo esencial en la problemática y darlo a conocer.			
Habilidad para presentar el material en forma clara.			
Habilidad para dar reforzamiento y lograr la participación.			
Habilidad para organizar la actividad.			
Brinda información adicional importante.			
Brinda retroalimentación.			
Conclusión:			
Habilidad para dar cierre.			
Provoca la discusión de aspectos generales.			
Genera síntesis de lo comunicado o analizado.			
Orienta para el estudio independiente.			
Aspectos globales durante la sesión: Características del lenguaje verbal.	Culto	Culto sólo en ocasiones	Vulgar
Tipo de lenguaje.			
Calidad del mensaje.	Bien	Regular	Mal
Dicción.			
Claridad, precisión.			
Coherencia.			
Sistema paralingüístico.			
Fluidez.			
Tono.			
Timbre.			
Ritmo al habla y exposición.			
Expresividad del lenguaje.	Si	A veces	No
Implicación personal			
Uso de imágenes, metáforas.			
Coherencia gesto/palabra.			

Fuente: Elaboración propia.

Referencias bibliográficas

Ackroff (1953): En Hernandez, Sampier, R. Fernández Collado, C, Baptista Lucio, C. Metodología de la investigación, McGrawHill, México, 1991.

Aguerrondo, Inés (1996) "La escuela como organización inteligente", Editorial Troquel, Argentina.

Aguerrondo, Inés (2011) "El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas", Buenos Aires, Argentina, IIEP-UNESCO.

Aguerrondo, Inés (2013) "El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas", Revista, Educar, Vol. 49/1, p.25.

Aguilar, Luis F. (2009) Marco para el análisis de las políticas públicas. En Mariñez, Freddy y Garza, Vidal (2009) Política pública y democracia en América Latina del análisis a la implementación. Porrúa, México, D. F.

Ball, Stephen (1989) La micropolítica en la escuela. Barcelona: p;19.

Blejmar, Bernardo (2011) "Gestionar es hacer que las cosas sucedan", Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones, novelduc, Buenos Aires-México.

Bolívar, Antonio (1997) "Liderazgo, mejora y centros educativos". En A. Medina (coord.): *El liderazgo en educación*. (pp. 25-46). Madrid: UNED.

Bolman, L.G. y Deal, T.E., (1994) "Looking for Leadership: Another Search Party's Report", *Educational Administration Quarterly*, 30 (1), 77-96.

Bonilla, O. y J. J. García (2006) "La reorganización del sistema educativo: condición necesaria para instalar el servicio de asesoría académica a las escuelas de educación básica". En M. Alba y B. Oralia (coord.), *Historias de aprendizaje sobre la asesoría a las escuelas y la formación continua en México*, México, SEP/PRONAP/OEI/AECI/Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.

Briggs, L, Charles (2000) "La Supervisión". Editorial México Mc. Graw Hill, México.

Calvo, B. et al., (2000) "La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas", IIEP-UNESCO.

Casanova, Antonia (1996) *La evaluación. Garantía de calidad para el centro educativo*, Zaragoza, Edelvives.

Casassus, Juan, (2000) "Problemas de la Gestión en América Latina" (la tensión entre los paradigmas del tipo A y del tipo B), UNESCO, Octubre.

Casassus, Juan, (1997) "Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos". En: La gestión en busca del sujeto. Seminario Internacional "Reforma de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa." Santiago, Chile, 13-14 Nov. pp. 14-27.

Castells, M. (1997) La era de la información Vol.1: La sociedad red; Vol. 2: El poder de la identidad y Vol. 3: Fin del milenio. Madrid. Alianza Editorial.

Dean, Joan, (2002) Supervisión y asesoramiento. Manual para inspectores, asesores y profesorado asesor, Madrid, La Muralla.

De Bono, E., (1993) Más allá de la competencia. La creación de nuevos valores y objetivos en la empresa. Barcelona, Paidós Empresa.

De Pree, M. (1989) "*Leadership is an Art*". New York: Bantam Doubleday.

Elliot, John, (1993) El cambio educativo desde la investigación acción, Madrid, Morata.

Escudero Escorza, Tomás, (1980) ¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

Ezpeleta, Justa, (2004) "Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma". En Revista de Investigación Educativa, COMIE/ IPE/UNESCO/Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina.

Ezpeleta, Justa, (1992) "Momentos de la investigación. Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica" en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán: La gestión pedagógica de la escuela, UNESCO/OREALC, Santiago, Chile.

Farías, Gabriela, (s/a) "¿Qué preocupa a los administradores educativos?: Una visión exploratoria a través de la reflexión crítica sobre los desafíos de la Gestión Escolar en México.

Fullan, Michael, (1993) Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa, Madrid, Akal.

Gento, Samuel, (2012) Liderazgo educativo y su impacto en la calidad de las Instituciones Educativas, Simposio presentado al XII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas- CIOIE- Granada, España, 18-20 de diciembre, pp 1-48

Gobierno Federal, (1993) Ley General de Educación, publicada en el Diario Oficial, julio 13.

Gore, Ernesto, (1998) La educación en la empresa, Barcelona, Paidós.

Gore, Ernesto, (1996) La educación en la empresa. Aprendiendo en contextos organizativos. Buenos Aires: Granica, p. 22.

Gore, Ernesto y Dunlap, Diane, (1988) "Aprendizaje y organización. Una lectura educativa de las teorías de la organización, Editorial Tesis, Buenos Aires.

Guerrero, Cuauhtémoc., (2009) (coord.), "La supervisión escolar. Elementos para la construcción de la normatividad. Políticas para la supervisión escolar en Baja California". En Sistema Educativo Estatal de Baja California, México, Innovación y Asesoría Educativa/Gobierno del estado de Baja California.

Guerrero, Cuauhtémoc., (2008) "La calidad de la educación básica: referente para la toma de decisiones". En R. O. Bonilla (coord.), Cuaderno de trabajo del diplomado Fortalecimiento profesional de los responsables de la gestión educativa, México, Innovación y Asesoría Educativa.

INEE, (2008) Coord. Garcia, Benilde y Zendejas, Laura, Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas, México.

Jiménez Becerra, Absalón; Torres Carrillo, Alfonso (comp.), (2006) La práctica investigativa en ciencias sociales, DCS Departamento de Ciencias Sociales, UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogota, Colombia.

Kemmis, Stephen, (1984) Point-by-point guide to action research, Victoria. Deakin University.

Kisnerman, Natalio, (1999) Reunión de conjurados. Conversaciones sobre supervisión. Buenos Aires. Lumen-Humanitas.

Lewin, Kurt, (1946) Action research and minority problems, Journal of Social Issues, No. 2, pp. 34-46.

Noriega, Margarita, (1996) En los laberintos de la modernidad, Globalización y Sistemas Educativos, Colección Educación No.8, UPN.

OCDE, 2010, Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas.

Pla, Laura, (1988) Aprender a mirar para aprender a enseñar, Cuadernos de Pedagogía, ISSN 0210-0630, No. 161, pp. 56-59

Pozner, Pilar, (2006) "Orientaciones para el fortalecimiento profesional de la supervisión escolar en el DF". En O. Bonilla y P. Jiménez (coords.), Iniciativas para mejorar la educación básica y normal: seis años de experiencias de las comunidades educativas del Distrito Federal, México, AFSEDF.

Sacristán, Gimeno. et al., (coords.) (1995) La dirección de centros: análisis de tareas, Madrid, España, Ministerio de Educación y Ciencia.

Sánchez Puente, Ricardo, (1993) Didáctica de la Problematicación en el Campo Científico de la Educación, en Formular proyectos para innovar la práctica educativa (pp. 17-39), México: Universidad Pedagógica Nacional.

Sander, Benno, (s/a) "Nuevas tendencias en la Gestión Educativa: Democracia y calidad.

Santos Guerra, M. Ángel, (1993) La evaluación: un proceso de dialogo, comprensión y mejora, Malaga, Ediciones Aljibe.

Schmelkes, Silvia, (1997) "Investigación educativa y gestión escolar; ¿Un binomio ejemplar?" Puebla: Conferencia presentada en el Congreso Regional de Investigación Educativa.

Segovia, Jesús. (2001) Asesoramiento al centro educativo, Barcelona, Octaedro.

Senge, Peter. (1990) The Fifth Discipline, The Art and Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday Currency.

SEP, (2011a) Acuerdo número 592, Articulación de la Educación Básica, DOF, México.

SEP, (2011b) Plan de estudios 2011, Educación Básica, México.

SEP, (2010) Programa Escuelas de Calidad, Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar.

SEP, (2009a) Plan y Programas de Educación Primaria SEP, México.

SEP, (2009b) Programa Escuelas de Calidad, Modelo de Gestión Educativa Estratégica.

SEP, (2008a) Acciones para la articulación curricular 2007-2012, Subsecretaria de Educación Básica, México.

SEP, (2008b) Reforma Integral para la Educación Básica, México.

SEP, (2006a) Plan de Estudios Educación Básica Secundaria

SEP, (2006b) Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión.

SEP, (2004) Programa de Educación Preescolar, México.

SEP-SNTE (2008) Alianza por la Calidad de la Educación, México.

SEP-SNTE (1992) Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica, Publicado en el Diario Oficial, mayo 19.

Silva, P., (en prensa) La inspección escolar en Cataluña. Un estudio de casos, tesis de doctorado, Barcelona, DOE-UB.

Soler Fiérrez, Eduardo (coord.), (1993). "Fundamentos de supervisión educativa". Ed. La Muralla, Madrid.

Stephen Ball, (1987) La micropolítica de la escuela. Ed. Paidós, España.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, (1993) Evaluación sistemática, Barcelona, Paidós.

Subirats Joan, Knoepfel Peter, Larrue Corinne y Varone Frédéric. (2001) Análisis y gestión de políticas públicas.

Tedesco Juan Carlos, (1992) La Gestión Pedagógica de la Escuela, Santiago: UNESCO.

Trinidad, Antonio, (1995) La evaluación de las instituciones educativas. El análisis de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada, Universidad de Granada.

UNESCO, (2005) Hacia las Sociedades del Conocimiento.

UNESCO, (2000) Foro Mundial sobre Educación, Dakar, Senegal.

UNESCO, (2000) Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIEP.

UNESCO, (1996) Delors, Jacques, Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI.

UNESCO, (1990) Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia.

Zabalza, M. Ángel, (1990) Evaluación orientada al perfeccionamiento. Revista Española de Pedagogía No. 186, mayo-agosto, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Zorrilla, M. y Tapia G. (2002). «Aguascalientes. Nuevos contenidos y formas de trabajo para la Supervisión Escolar: innovar a partir de la tradición». En: Calvo, B. et al. La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reforma. París: IIEP-UNESCO, 67-163.