



GOBIERNO DEL  
ESTADO DE MÉXICO

Secretaría de Educación  
Servicios Educativos Integrados al Estado de México  
Dirección de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo

**SEIEM**

# LA SUPERVISIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Cuaderno Pedagógico N° 3  
"La formación permanente del personal  
de supervisión"



**Compromiso**  
Gobierno que cumple



# Directorio

**Lic. Rogelio Tinoco García**

Director General de SEIEM

**Prof. Héctor C. Ánimas Vargas**

Director de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo

**Mtra. Ma. de Jesús Avilés López**

Subdirectora de Educación Secundaria

## Valle de México

**Prof. Adolfo Ortega Lara**

Jefe del Departamento  
de Educación Secundaria General

**Profa. Angelina Díaz Chávez**

Jefa del Departamento  
de Educación Secundaria Técnica

**Prof. Guillermo Reyes Reyes**

Jefe del Departamento  
de Educación Telesecundaria

## Valle de Toluca

**Prof. Felipe de Jesús Vera González**

Jefe del Departamento  
de Educación Secundaria General

**Prof. Alejandro Segura Catalán**

Jefe del Departamento  
de Educación Secundaria Técnica

**Prof. Sabás Saldaña Mejía**

Jefe del Departamento  
de Educación Telesecundaria

Siembra un acto y cosecharás un hábito.  
Siembra un hábito y cosecharás un carácter.  
Siembra un carácter y cosecharás un destino.

Charles Reade

## Contenido

Presentación de la serie	4
Introducción	9
La formación permanente del personal de supervisión	11
Del término "formación" y sus "orígenes"	11
De los procesos de selección del personal de supervisión	14
La formación permanente del personal de supervisión	17
De la necesidad de la formación para el personal de supervisión	19
Factibilidad de una propuesta de formación para el personal de supervisión	29

## PRESENTACIÓN DE LA SERIE

Como parte de la propuesta de transformación de los procesos de gestión y de mejora continua orientada a la calidad, la Dirección de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo (DESySA) de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México<sup>1</sup>, ha preparado una serie de materiales de apoyo a la supervisión escolar, con el propósito de que éstos sirvan de base para orientar el desarrollo de la práctica cotidiana de los equipos sectoriales de supervisión en las tres modalidades de educación secundaria.

En el Plan de Mediano Plazo de esta Dirección, se señala que "un aspecto fundamental que se concibe como eje... es la necesidad de avanzar hacia una nueva cultura institucional, reconociendo que este cambio es una condición *sine qua non* para una política educacional exitosa, orientada hacia el mejoramiento de la calidad"<sup>2</sup>, asimismo en el Plan se reconoce que "en los últimos años, las políticas educativas... han colocado fuertes expectativas y preferencias hacia la descentralización y la autonomía local, las cuales se derivan... del reconocimiento, que gradualmente se ha adquirido, de que la educación es una actividad que requiere un permanente aporte de creatividad, liderazgo e iniciativa, por lo que... no puede ser realizada so-

- 
1. SEIEM. Servicios Educativos Integrados al Estado de México. Organismo Público descentralizado que administra los servicios educativos en el Estado de México en la República Mexicana.
  2. DESySA-SEIEM. Plan de Mediano Plazo 2005-2011. Gobierno del Estado de México, 2005.

bre la base de procedimientos burocráticos y de líneas jerárquicas de mando poco flexibles”<sup>3</sup>.

*J. Menéndez* afirma, con respecto a esta tendencia, que al convertirse las escuelas en instituciones que “elaboren sus propias estrategias educativas, que desarrollen y concreten el currículo oficial, precisan una supervisión distinta. Distinta y más compleja. Con mayor intervención de los propios equipos directivos y con menores controles administrativos previos. Dedicando una mayor atención al asesoramiento de los procesos, al análisis de los resultados y a la promoción de las medidas correctoras de las disfunciones que esos resultados puedan poner de manifiesto. Y ello requiere a su vez, unos profesionales de la supervisión dispuestos a actuar en un sistema educativo menos compartimentado, capaces de comprender la totalidad de ese sistema para poder intervenir en él”<sup>4</sup>.

En el Estado de México, desde el año de 1997 con la puesta en marcha del Programa de Modernización de la Función Supervisora (PMFS)<sup>5</sup>, la DESySA ha reconocido el importante papel que juegan los equipos de supervisión para impulsar los cambios arriba señalados; jefes de sector, supervisores, jefes de enseñanza y asesores técnico pedagógicos son identificados como los agentes mediadores que asumen el rol de promotores en la modifica-

---

3. Idem

4. Autores varios. Coord. Soler Fierrez, Eduardo. **Fundamentos de supervisión educativa**. Ed. La Muralla, España, 1993.

5. Incluido en el año 2000 en el Programa de Fortalecimiento Institucional como Proyecto de Mejora No. 2.

ción y mejora de los procedimientos y formas de trabajo que se emplean en las instituciones, para realizar sus actividades académicas, de organización, administrativas y de vinculación con la comunidad para el desarrollo de una gestión eficaz.

A partir de los avances logrados durante casi diez años de trabajo en el subsistema federalizado de educación secundaria, en el Estado de México se ha venido configurando un nuevo modelo para el ejercicio de la función supervisora y se trabaja ahora en la reformulación de la normatividad correspondiente y en la generación de orientaciones que impulsen una mejora en el desempeño de quienes ejercen esta función.

Documentando la experiencia vivida con el desarrollo del PMFS, planteando conceptualizaciones comunes sobre la manera de concebir la supervisión, estableciendo marcos de referencia para los procesos de formación y actualización del personal, compartiendo procedimientos y formas de trabajo exitosas, delineando metodologías e instrumentos para un desempeño eficaz y sentando las bases para evaluar el quehacer de los equipos sectoriales de supervisión, la DESySA ha iniciado la edición de la serie: **Cuadernos Pedagógicos**, que con el tema **"La supervisión escolar en educación secundaria"**, amplía las acciones de difusión dirigidas a dar a conocer el quehacer institucional y fomentar la profesionalización del personal que labora en este nivel educativo.

Los cuadernos de la serie abordan los siguientes temas:

- No. 1 La supervisión ante las propuestas actuales de gestión escolar.
- No. 2 Funciones y relaciones del equipo de supervisión.
- No. 3 La formación permanente del personal de supervisión.
- No. 4 Procedimientos y formas de trabajo de los equipos de supervisión.
- No. 5 Experiencias exitosas en la práctica de la supervisión.
- No. 6 Evaluación del desempeño de la función supervisora.

Para la integración de estos cuadernos se ha llevado a cabo la sistematización de la información recuperada durante el desarrollo del PMFS, la integración de las experiencias y opiniones vertidas por los equipos sectoriales de supervisión de educación secundaria durante las reuniones de trabajo destinadas a la reflexión y el análisis de su práctica, la recuperación de los resultados de los grupos de discusión realizados en algunos sectores seleccionados como muestra y la indagación bibliográfica sobre la situación que prevalece en torno al tema en países de contextos similares al nuestro.

El personal dedicado a la supervisión en educación secundaria general, técnica y telesecundaria, se verá reflejado en las líneas escritas en estos materiales, que son considerados como documentos de trabajo, por lo que podrán ser mejorados con los aportes de todos aquellos interesados en reflexionar, de manera crítica, sobre su labor al servicio de los adolescentes que cursan este nivel educativo en el subsistema federalizado de la entidad.

**Prof. Héctor C. Ánimas Vargas**

*Director de Educación Secundaria  
y Servicios de Apoyo*

## INTRODUCCIÓN

Los dos primeros números de la serie: **Cuadernos Pedagógicos** con el tema “**La supervisión escolar en educación secundaria**”, enfatizan la necesidad de repensar a la supervisión escolar, reconceptualizándola a partir de hacerle frente a los propósitos de mejoramiento de la calidad de la educación básica, sobre todo en el proceso de Reforma que permea actualmente en este nivel educativo.

En el primer número, se presenta una serie de reflexiones acerca de la manera de concebir a la supervisión escolar, a fin de ir construyendo una nueva identidad para este quehacer educativo, que apunte las propuestas de cambio que mueven actualmente a las políticas educativas, sobre todo por el papel que los equipos de supervisión juegan en la posibilidad de transformación de la gestión escolar.

El segundo cuaderno de la serie, aborda el tema de **las funciones y relaciones del equipo de supervisión**, con la finalidad de plasmar la idea que se ha podido construir con los equipos sectoriales de supervisión de la Dirección de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México, sobre el quehacer de éstos y sobre la manera en que se conciben las interrelaciones que se establecen entre ellos.

Un tema que ha surgido en las discusiones y grupos de trabajo con el personal de supervisión, es el relacionado con su **formación permanente**,

considerando la idea de que el desempeño de la función supervisora requiere de determinados saberes y haceres que contribuyan, en la cotidianidad de la práctica supervisora, al anhelado mejoramiento de la calidad educativa.

El tercer cuaderno pedagógico se ocupa de este tema, con la intención de iniciar un proceso de reflexión sobre lo que significan los procesos formativos que viven y a los que deben acceder los profesionales de la educación, específicamente en el caso de quienes ejercen la supervisión. El tema de la profesionalización ha sido abordado en otros momentos por los equipos técnicos de la Dirección y de los Departamentos en un intento por formalizar los procedimientos derivados de los programas y proyectos dirigidos a la actualización de docentes.<sup>6</sup>

---

6. DESySA-SEIEM. Profesionalización ...

## LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PERSONAL DE SUPERVISIÓN

### DEL TÉRMINO “FORMACIÓN” Y SUS ORÍGENES<sup>7</sup>

El término “formación” tiende a usarse cada vez con mayor frecuencia (se habla de formación inicial, formación permanente y formación continua de los maestros), es un concepto que parece ser entendido *per se* y cuyo uso frecuente origina que, en ocasiones, no se profundice en su significado.

El concepto de formación, según *Gadamer*, es uno de los conceptos básicos del humanismo. Parece tener su origen en la Edad Media, integrándose posteriormente al humanismo al introducir *Herder* el ideal de “la formación del hombre”. Por su parte *Kant*, señala que una de las obligaciones del hombre consigo mismo es la de ocuparse de desarrollar los “talentos que cada uno posee”, con ello hace referencia implícita a la formación. En este caso, siguiendo a *Gadamer*, se estaría hablando de la formación como el desarrollo de las capacidades, destacando como característica general de este proceso “...mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y más generales; la formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto de sí mismo y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad”.

---

7. Este apartado ha sido recuperado de la Tesis doctoral de la Dra. Lesvia Rosas Carrasco en donde presenta los resultados de una investigación realizada en torno a los procesos de formación docente. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Méx. 1999.

*Humboldt* define a la formación como "el modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética, y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter".

Resulta complejo tratar de esclarecer el significado y los alcances del término formación; cuando los teóricos citados, y otros más, hacen referencia a algo que surge del interior de cada ser humano, destacando su carácter procesual, de continuum.

Si se asume que el hombre, al nacer, se inserta en un mundo dado -aunque no acabado-, una parte de la formación consiste en apropiarse de ese mundo e ir situándose en él; construyendo su propia esencia y personalidad, al apropiarse de creencias, conocimientos, costumbres, ideas que se encuentran entretejidas en el entramado social, todo esto al definir al hombre como un ser histórico, un ser social, que aprehende la realidad en que vive.

Para *Honore* la formación es "una actividad por la cual se buscan, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado, en una nueva actividad". Esta perspectiva de la formación se centra en el desarrollo del saber desde el sujeto, pero como ser social, el cual a partir de la interacción con "el otro" resignifica y enriquece los conocimientos adquiridos del exterior.

Cuando se habla de la formación profesional, se hace referencia a una condición del desarrollo social y económico que hace que el futuro profesional se prepare para desarrollar determinada actividad y que los conocimientos adquiridos en este proceso sean actualizados de manera periódica para seguir ejerciéndola.

En este contexto de la formación profesional, y refiriéndose de manera específica a la formación de docentes, *Ramiro Reyes* concibe la formación como "...un proceso de reflexión acerca de sí mismo, asumiéndose como objeto de conocimiento y de transformación... implica diferentes momentos que se pueden vivir con mayor o menor conciencia, pero que permanecen como soporte de articulaciones posteriores, abriendo o cerrando posibilidades de desarrollo, como situaciones a las que jamás se puede renunciar, pero que son susceptibles de ser resignificadas permanentemente. Así, la formación siempre está ligada a un proyecto".

La idea presentada por *Reyes*, al igual que los planteamientos anteriores, refiere a la noción de incompletud del ser humano y considera la formación como un proceso que implica la interioridad del sujeto, conduciéndolo a un perfeccionamiento continuo. Se enfatiza la existencia de un proyecto que otorga sentido al proceso de formación, en un ir y venir dialéctico entre el ser individual y social que se está formando.

## **DE LOS PROCESOS DE SELECCIÓN DEL PERSONAL DE SUPERVISIÓN**

Considerando que existe una estrecha relación entre los procesos formativos y aquellos que se siguen para la selección del personal de supervisión, se incluye este apartado en el que se hace referencia a los hallazgos que al respecto se han realizado en algunos países.

En el reporte presentado por *De Grauwe y Carrón* para el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIPE), se hace referencia a las formas de selección de supervisores en varios países, al respecto los autores afirman que las prácticas de selección a menudo han sido objeto de críticas, debido sobre todo a que en la mayoría de los países, los profesores experimentados son promovidos a puestos de supervisión, basándose en su antigüedad y experiencia profesional y, una vez en este puesto, permanecen en él por el resto de su vida activa.

El número mínimo de años de enseñanza requeridos antes de ser promovido a supervisor varía de un país a otro: de tres a siete años en España (Álvarez Areces y Pérez Collera, 1995); nueve años en Italia (Eurydice, 1991); y 20 años en Venezuela (Lyons y Pritchard). Además, en muchos países, haber sido director constituye otro requisito.

Es cierto que existen pocas dudas de que los profesores y los directores aprecian el hecho de que los

supervisores tengan alguna experiencia de trabajo en el aula; sin embargo se han planteado preguntas acerca de considerar este rasgo como requisito, sin analizar los posibles efectos negativos en cuanto a la posibilidad de apertura a las innovaciones por parte de los supervisores y asesores. *Olivera* ha constatado algunos de estos efectos en el contexto latinoamericano al mencionar que “existe poca transfusión de sangre nueva en el cuerpo de la administración[...]. Los profesores jóvenes, especialmente los recién egresados de la universidad, llegan a las escuelas llenos de ideas nuevas que no se pueden adecuar a las ‘realidades’, cuando los directores y los supervisores están desconectados y no se muestran abiertos como para que se instaure un verdadero diálogo. La necesaria cooperación fructífera entre la teoría y la experiencia es reemplazada por una hostilidad más o menos cortés [...]. La queja más frecuente se relaciona con el autoritarismo...” (*Olivera*).

Por otro lado, cuando la promoción se basa en la antigüedad, no es sorprendente que el personal de supervisión sea relativamente “viejo”. En Bangladesh, por ejemplo, el 42% de los funcionarios distritales se encontraba en 1992 al borde de la jubilación (Bangladesh MOE, 1992). Sin embargo, la alternativa consistente en designar personal joven, con una formación específica para estos puestos, no es necesariamente una solución para todos los problemas que se presentan en su desempeño, porque a su vez ellos pueden carecer de la experiencia profesional en el trabajo áulico so-

bre todo, considerada indispensable por la mayoría, si no por todos, los profesores. En España se ha tratado de superar el problema de la "burocratización y estancamiento" empleando a profesores mediante contratos de inspección de corto plazo (tres años). Sin embargo, "la pretendida naturaleza inestable y desperdiciadora de este modelo (dado que la selección y formación de los inspectores supone una sustancial inversión de tiempo y costos como para justificar la prescindencia y el reemplazo de inspectores justo en el momento en que están en condiciones de dominar las exigencias del trabajo) condujo a una enmienda legal que permitió que los inspectores cuyo trabajo había sido positivamente evaluado por la administración educacional competente, permanecieran en su puesto indefinidamente" (*Álvarez Areces y Pérez Collera, 1995*).

En Corea del Sur existe un sistema más complejo, que se basa en un principio similar. Ahí existen dos escalafones de carrera: uno que va desde el 'profesor recientemente designado' hasta el 'director'; y otro que va desde el 'profesor asociado', pasando por el 'profesor principal' hasta el 'supervisor escolar principal/investigador educacional principal'. El personal educativo puede así pasar del escalafón de la profesión docente al de la supervisión y retornar, sin comprometer su carrera.

En México, el sistema de selección se basa en un escalafón que considera la antigüedad, experiencia y desempeño, y establece como requisito

haber ocupado durante un tiempo determinado la plaza de director, sin embargo a pesar de que existe un sistema establecido y de que la organización sindical y la Secretaría de Educación Pública han tomado acuerdos para impulsar los concursos de oposición, las actividades formativas de inducción al puesto y la efectividad del sistema escalafonario, la selección del personal de supervisión sigue siendo ineficiente.

## **LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PERSONAL DE SUPERVISIÓN**

Con relación a la formación del personal de supervisión en el informe del IPE, antes mencionado, se señala que independientemente del patrón de selección y de los procedimientos de promoción existentes en los países revisados, es indudable que los supervisores y otros miembros de estos equipos de trabajo, requieren formación regular y que casi no la reciben. Esta necesidad de formación ha sido reconocida a lo largo de toda la historia de los servicios de supervisión y ya fue enfatizada, por ejemplo, en la Conferencia Internacional de Educación de 1937: "nadie debería ser designado al servicio de inspección si no ha mostrado previamente interés y comprensión de los problemas generales de la educación, ya sea durante un período probatorio o el seguimiento de un curso especial organizado por una institución que brinde estudios de posgrado" (citado por *Pauvert*, 1987).

Pero los programas de formación previa o en

servicio son escasos y distanciados. Existen algunos programas interesantes en Europa; en Irlanda, por ejemplo, los supervisores de la escuela primaria pasan por un período probatorio de seis meses, durante los cuales trabajan junto con colegas experimentados. En el nivel secundario, este período probatorio dura dos años, de los cuales los seis primeros meses transcurren en una sola institución. En Portugal, los inspectores de educación primaria siguen un curso de un año; los inspectores de educación secundaria, sin embargo, sólo siguen unos cuantos cursos teóricos, pero son supervisados por colegas más experimentados al inicio de su carrera (*Eurydice, 1991*).

En conjunto, no obstante, la formación previa al servicio en la Unión Europea se considera "manifiestamente insuficiente" (*Eurydice, 1991*). Lo mismo se aplica a la formación en servicio y, como resultado de ésto se percibe la ausencia de reflexión sobre los objetivos y métodos de supervisión, que es deplorada por los propios miembros del servicio de supervisión (*Hopes, 1993*).

La situación no es mejor en la mayoría de los países en desarrollo, quienes tienen necesidad de un sistema bien organizado, tanto para preparar al personal de supervisión para que desempeñe su papel (formación previa o de inducción), como para mantenerlo actualizado (formación en servicio).

## DE LA NECESIDAD DE LA FORMACIÓN PARA EL PERSONAL DE SUPERVISIÓN

Hasta hace poco solía asumirse que cualquiera que fuera un buen profesor o director tendría la capacidad de apoyar, asesorar y supervisar a otros directores o profesores. *Stillman y Grant* (1989) señalan que esto no es necesariamente así, en su estudio, que proporciona información interesante acerca de los problemas que encuentra la gente al incorporarse al trabajo de supervisores/asesores, citan dos comentarios realizados por personal que recién asumió la función:

“Este trabajo es extraño y no debería asumirse que una persona que ha ocupado un puesto en la dirección de un centro está preparada, de alguna manera en particular, para realizar un trabajo que en realidad plantea unas exigencias muy diferentes:

- un nuevo modelo de trabajo sin horarios establecidos;
- un nuevo ambiente de trabajo (oficina);
- una influencia más amplia pero menos significativa;
- aprendiz de muchos oficios pero maestro de ninguno;
- falta de una retroalimentación significativa;
- falta de lealtad a una institución;
- implicación en la administración local, sindicatos, etc.;
- sensación de falta de capacidad para controlar los desarrollos educativos;
- mayor contacto con políticos;
- esfuerzo constante para mantenerse actualizado en cuanto a nuevos conocimientos.”

"He ocupado el puesto durante siete meses. La verdad es que no entiendo qué es lo que se espera de mí. Es algo totalmente distinto de lo que esperaba. No puedo saber si lo estoy haciendo bien, si estoy progresando o si mi trabajo está teniendo un efecto positivo sobre los profesores a los que asesoro. Me siento abrumada por la cantidad y diversidad de conocimientos y capacidades que se supone debo emplear sin haber recibido ninguna capacitación para ello. Aunque no me siento descontenta, me resulta imposible responder a las dos preguntas más comunes que me hacen algunos profesores amigos: 1) ¿qué es lo que haces?; 2) ¿te gusta el trabajo?"

Según *Joan Dean* (2002), muchos de los problemas que se mencionan en estos testimonios, se podrían evitar si las administraciones educativas contaran con un sistema de formación e inducción al trabajo de supervisión y asesoramiento.

El mismo estudio, cita otras dificultades que encontraron estos profesionales durante sus primeros años de trabajo:

- encontrar un equilibrio entre los papeles y establecer prioridades (falta de guía acerca del rol a desempeñar);
- dificultades con los centros/falta de experiencia con otros sectores;
- acostumbrarse a la autonomía y las dificultades personales de ser asesor;
- una cantidad excesiva de trabajo;
- falta de formación;
- falta de espíritu de equipo en el grupo de trabajo;

- recursos insuficientes/falta de dinero para realizar el trabajo/falta de tiempo;
- dirección personal/aprender a dirigir...trabajar;
- comunicación difícil con personal administrativo/interferencias políticas;
- burocratización excesiva;
- adquisición de nuevos conocimientos, dificultades para proporcionar y planificar formación interna;
- adaptación a los nuevos papeles del servicio; mayor énfasis de la administración en las nuevas iniciativas;
- adaptación a la diversidad de funciones.

Esta lista demuestra la necesidad de formación y sugiere que, aún cuando ésta está presente, el incursionar en el trabajo de supervisión y asesoramiento, no resulta fácil. El estudio citado anteriormente encontró que el 82% de quienes asumen esta función no pasaba por un periodo de introducción al trabajo. Esto es similar en la mayor parte de los países, aunque en algunos casos se realizan esfuerzos interesantes para abatir esta problemática. En España, por ejemplo, la Asociación Nacional de Inspectores y Asesores Educativos (NAIEA), proporciona un curso anual para los nuevos asesores e inspectores, pero, según *Dean*, "aunque se trata de una valiosa contribución, no reemplaza la necesidad de formación y apoyo a nivel local durante el primer año de trabajo".

La mayoría de las personas que ocupan un puesto de supervisión reconocen que este trabajo es dife-

rente del de la docencia y la dirección, y por lo tanto requiere nuevos conocimientos y capacidades. En los grupos de discusión organizados por la DESySA con el personal de supervisión, en el primer semestre del año escolar 2006-2007, algunos testimonios dan cuenta de esta situación:

"Tengo apenas un mes en el puesto, me ha resultado difícil porque mi trabajo como directivo era muy diferente, creo que necesitamos más apoyo para entender qué es lo que se espera de nuestro trabajo" (S5G7A1)

"Es difícil intervenir, en teoría ya existe familiaridad con los procesos de desarrollo, lo que se pretende es la mejora continua, pero no todos los supervisores logran relacionar la teoría con la práctica" (S2G2A1)

"Debemos prepararnos en el trabajo por proyectos y sobre el proyecto didáctico" (S5G9A1)

"Se debe conocer la cultura escolar que es particular en cada centro de trabajo para apoyar de manera diferenciada, eso requiere de competencias para realizarlo, existen criterios diferentes para ejercer la función supervisora" (S3G4A2)

"Se requiere recuperar información para conocer la propuesta de Reforma y darle la información a los maestros" (S1G10A2)

"El supervisor debe desarrollar competencias profesionales para eficientar su tarea" (S4G6A2)

"Hemos recibido suficientes referentes e información, pero si nosotros no nos apropiamos de ellos y

realizamos la tarea específica que es la de asesorar con referentes, conocimiento y compromiso, tendremos resultados poco alentadores" (S1G5A2)

"Debemos también conocer las características y necesidades de los alumnos y de los docentes para diseñar esquemas de asesoría, acompañamiento y seguimiento de procesos de enseñanza" (S2G4A3)

"El supervisor debe poseer un amplio conocimiento y dominio de los programas de estudio" (S1G5A3)

"Debe también conocer los diferentes estilos y formas con que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje" (S5G4A3)

"El supervisor debe tener una cultura amplia" (S1G6A3)

"Debe favorecer el logro de los propósitos educativos, conocer la normatividad y los contenidos educativos" (S2G6A3)

"Hay que tener conocimiento para apoyar y asesorar a los otros. Contamos con los Centros de Maestros y sin embargo no hemos aprendido a dosificar nuestro trabajo y optimizar nuestro tiempo para actualizarnos" (S5G9A3)

"Lo más importante es la formación continua de los asesores" (S7G9A3)

"Hay que tener elementos suficientes de pedagogía, didáctica, conocer los propósitos, enfoques y competencias a lograr en los adolescentes, perfil de egreso, por lo que debemos ser buenos observadores, saber escuchar, tener empatía, ser coherente, debemos ser

ejemplo y tener inteligencia emocional, conocimiento y habilidad para usar la tecnología" ( S1G9A3)

"Se requiere conocimiento de las asignaturas. Hay que seguirse formando de manera permanente. Contar con conocimientos acerca de teorías pedagógicas, sobre el adolescente, de relaciones humanas" (S4G3A3)

"Esperan que sepamos más que los docentes y los directores, por esa razón debemos prepararnos más, para asesorar, acompañar y dar seguimiento con calidad. Los maestros tienen altas expectativas respecto de nosotros por ello hay que hacerse de herramientas y elementos que nos permitan hacer recomendaciones precisas a cada uno de los docentes. No debemos dejar de lado que también tenemos que conocer los documentos normativos y la política educativa" (S9G3A3)

"La lectura es un elemento central para todos. Los que hacemos función supervisora debemos aprender a hacer negociaciones y propiciar ambientes favorables que nos dejen transformar la cultura escolar. Tenemos que hacer ejercicios de observación, conocer técnica e instrumentos de registro de observaciones. También debemos tener dominio del plan y los programas de estudio. Saber de política estatal y federal" (S7G3A3)

"Necesitamos saber desde el Programa de Modernización de la Función Supervisora, el <libro azul>, sobre la elaboración del Plan Estratégico de Transformación Escolar, del Programa Escuelas de Calidad, evaluación, de las Orientaciones para la evaluación institucional. Los asesores técnico pedagógicos requieren también ampliar sus conocimientos sobre aspectos técnico pedagógicos. Saber los nue-

vos enfoques y programas y apropiarse del nuevo modelo" (S1G5A3)

Estos testimonios evidencian requerimientos que van desde el ámbito personal, pasando por lo pedagógico y filosóficos hasta saberes de política educativa, entre otros. Algunos estudios de autores nacionales e internacionales aportan también sobre el tema. *Pearce* (1986) sugiere que las Administraciones Educativas Locales deberían "dejar claro que este tipo de trabajo exige la capacidad para redactar bien, para gestionar el propio tiempo y para trabajar sometido al estrés". Asimismo argumenta que los asesores e inspectores necesitan formación en lo que respecta a "conocimientos sobre asesoramiento, construcción de equipos, la dinámica del cambio curricular, análisis de culturas organizativas, análisis curricular y construcción de horarios, así como un alto grado de conciencia con respecto a la propia influencia sobre los demás".

*Stillman y Grant* (1989) citan las opiniones de los *asesores-jefe*<sup>8</sup> sobre las necesidades de formación de asesores e inspectores, incluyendo por orden de prioridad lo siguiente:

- adquisición del conocimiento de fases y especialidades distintas de las propias, de economía, leyes educativas;

---

8. El término asesores-jefe es utilizado para referirse a la persona que coordina el equipo de asesoría, en el caso del Estado de México la coordinación está a cargo del Jefe de Sector que funge como Jefe inmediato del equipo de Supervisores y Jefes de Enseñanza o Asesores Técnico Pedagógicos.

- capacidades directivas, de liderazgo, dirección del cambio y gestión del tiempo;
- actualización del currículo, iniciativas centrales, informe del Ministerio, investigación;
- capacidades de asesoramiento, capacidades interpersonales, capacidad para proceder ante el estrés;
- técnicas de evaluación y autoevaluación de los centros;
- inspección, evaluación, observación y apoyo a los profesores;
- elaboración de informes;
- trabajo curricular, educación multicultural, nexos con el sector industrial, igualdad de oportunidades, etc.

Por otro lado, y en estudios hechos específicamente en la República Mexicana, destaca el de la Profesora *Emyré Hernández Brito*, quien durante el curso escolar 1997-1998, en el Estado de Yucatán, bajo la perspectiva de la investigación-acción participativa, orientó su indagación hacia el mejoramiento de su propia práctica como supervisora a partir de la realización de un diagnóstico basado en los resultados de las visitas de supervisión bajo cinco líneas básicas: *la gestión directiva, la práctica docente, las interrelaciones, los consejos técnicos escolares y la supervisión.*

Con respecto a la última línea, el diagnóstico arrojó que la supervisión se realiza con base a ex-

perencias laborales y a “manuales de operación” que mencionan *qué hacer* pero no *el cómo*. Con relación a las asesorías, éstas se ofrecen de acuerdo a lo observado en las visitas de supervisión, sin promover o coadyuvar a verdaderos procesos de cambio.

A partir del diagnóstico, la autora diseñó el proyecto de investigación, delimitando el problema y desarrollando un plan de acción para la creación de grupos participativos y autogestivos que se involucraran en la solución de problemas pedagógicos, con base en su propia autoformación. Algunas de las conclusiones de su estudio indican que:

“A través de una intervención más dinámica, los cambios percibidos en la actuación docente de las educadoras demostraron mayor criticidad y reflexión de su práctica educativa, haciéndola más constructiva y menos conductista; también en las directoras<sup>9</sup> existe ahora más conciencia de la influencia jerárquica y de las consecuencias de un liderazgo autoritario, así como de la importancia de su gestión académica”.

“Con la puesta en marcha del plan diseñado, el Proyecto Anual de Trabajo de Educadoras, Directoras y Supervisoras, cobró una nueva dimensión, más apegada a la realidad del quehacer educativo, ya que este documento se manejaba sólo como requisito administrativo”.

“Con base en el trabajo realizado, se reconocen los

---

9. Se mencionan educadoras y directoras por ser el nivel de preescolar en donde se llevó al cabo el estudio.

beneficios de los procesos participativos y de auto-gestión como generadores de un clima motivador que permiten al colectivo avanzar hacia la auto-realización de sus miembros, resignificando la función supervisora como un elemento de impulso a la práctica directiva y docente".

La investigadora reconoce que la transformación de la práctica de la supervisión es necesaria y que para lograrse requiere una modificación del hacer del supervisor y, por ende, la participación de quienes asumen esta función en procesos formativos sólidos que les brinden elementos para un mejor desempeño.

En otro estudio, *Pérez Figueiras* (2000) afirma que casi todos los sistemas educacionales de nuestros días han logrado borrar, al menos en teoría, la fase exclusivamente fiscalizadora de la supervisión y con ello los modelos centrados solamente en el control; muy pocos han logrado, sin embargo, instituir una supervisión creativa en la práctica y reconocen que para lograrlo se requiere de un proceso formativo.

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública admite la necesidad de formación del personal de supervisión al mencionar "sería deseable que el equipo de supervisión desarrolle diversos conocimientos, habilidades y destrezas que respalden su autoridad institucional y liderazgo académico en temas de gestión escolar, entre otras destacan: conocimientos y experiencia docente y directiva en el nivel educativo o modalidad; liderazgo que

favorezca la construcción y realización de un proyecto educativo compartido; habilidad para propiciar relaciones interpersonales y grupales respetuosas y cordiales; iniciativa para impulsar propuestas de mejoramiento institucional”<sup>10</sup>.

## **FACTIBILIDAD DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA EL PERSONAL DE SUPERVISIÓN**

No existe la posibilidad de recomendaciones universales para el tema de la formación docente y en específico para la del personal de supervisión. Los contextos en que ésta se desarrolla son diversos, el conjunto de sujetos que realizan esta actividad es sumamente heterogéneo, las necesidades de apoyo, asesoramiento y control de los sistemas educativos también son diferentes, existe poca investigación al respecto, aún cuando hay múltiples propuestas y reflexiones sobre el tema, además de que las experiencias sobre programas de formación son escasas o no han sido recuperadas, como es el caso del ProNAP en México. Por si fuera poco, asistimos actualmente a una época de cambios, de inconsistencias e indefiniciones en diversos campos en donde los esfuerzos por comprenderlos representan un desafío a las formas acostumbradas de análisis y reflexión; y específicamente en el campo educativo, presenciamos planteamientos diversos y contradictorios de aquello que se cree debe ser la *escuela del futuro*.

---

10. Secretaría de Educación Pública. Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión. Cuadernos de Gestión Escolar No. 1 (versión preliminar), SEB-DGDGIE. México, 2006.

A pesar de esta dificultad, desde la experiencia recuperada a partir del Programa de Modernización de la Función Supervisora y considerando los aportes que los supervisores (PMFS) y asesores técnicos de educación secundaria han hecho al respecto, se presentan algunas reflexiones para plantear la factibilidad de una propuesta de formación para el personal de supervisión de educación secundaria.

Para iniciar, habría que hacer referencia a que en el discurso educativo actual se ha destacado la necesidad de renovar el rol de los docentes de educación básica (incluyendo en el término docentes a los profesores frente a grupo, los directivos, los asesores técnico pedagógicos, los supervisores, jefes de sector e incluso las autoridades educativas que ocupan mandos medios), necesidad surgida de la idea de construcción de una nueva educación o de una educación diferente que responda a los desafíos del mundo actual.

Al hacer referencia a este nuevo rol se incorpora la idea de definir un perfil específico que incluye un largo listado de "competencias deseadas" que, a decir de *Rosa Ma. Torres* (1998), "casi siempre presentan contradicciones al confluir en dichos listados postulados, inspirados en la teoría del capital humano y en los enfoques eficientistas de la educación, así como postulados acuñados por las corrientes progresistas, la pedagogía crítica y los movimientos de renovación educativa, que hoy han pasado a formar parte de la retórica de la reforma educativa mundial".

*Torres* señala (citando a *Barth*,1990; *Delors* y otros, 1996; *Hargreaves*, 1994; *Gimeno*, 1992; *Jung*, 1994; OCDE, 1991; *Schon*, 1992; UNESCO, 1990, 1998) que el "docente deseado" o "docente eficaz" (y como consecuencia el directivo, asesor o supervisor educativo) es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador.

Un largo listado enuncia las "competencias" que ese profesional de la educación debe tener. En el caso específico de México, para el profesional de la educación básica, se ha delineado un perfil por competencias que se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos del nivel educativo, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

Algunas de estas competencias que pueden hacer referencia a quienes asumen el rol de supervisor o asesor técnico, se enuncian a continuación:

#### I. Habilidades intelectuales específicas

- Posee alta capacidad de comprensión de material escrito y tiene el hábito de la lectura;
- Valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional;
- Expresa sus ideas con claridad, sencillez y

corrección, en forma escrita y oral;

- Ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar;
- Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias;
- Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica;
- Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo.

## II. Dominio de los propósitos y los contenidos del nivel educativo. En el caso específico de la educación secundaria

- Conoce el Plan y Programas de Estudio del nivel educativo así como los propósitos, contenidos y enfoque de la enseñanza de las asignaturas;
- Reconoce la articulación entre los propósitos de la educación primaria y la educación secundaria y asume a ésta como el tramo final de la educación básica en el que deben alcanzarse los rasgos del perfil de egreso establecidos.
- Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de com-

plejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y nivel de desarrollo de los alumnos de este nivel educativo.

### III. Competencias didácticas

Referidas al dominio y manejo de estrategias didácticas, el diseño, organización y aplicación de secuencias de enseñanza, acordes a las necesidades, intereses y formas de desarrollo de los adolescentes, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar. Todo ello con la finalidad de asesorar a los docentes y recomendar actividades de capacitación y actualización.

En este rubro se hace también referencia al reconocimiento de las diferencias individuales de los educandos, la identificación de necesidades educativas especiales y la generación de estrategias diversificadas para proponer estrategias de atención.

### IV. Identidad profesional y ética

- Asume, como principios de acción y de sus relaciones con sus superiores, colegas, alumnos, madres y padres de familia, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia;
- Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para con sus colegas, los alumnos, las familias de éstos y la sociedad;

- Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública;
  - Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive;
  - Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional;
  - Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la o las escuelas donde labora y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas;
  - Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.
- V. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno

Se refiere al aprecio que el profesional de la educación debe tener hacia la diversi-

dad regional, social, cultural y étnica del país, así como a la aceptación de que esta diversidad estará presente en diversas situaciones durante su quehacer profesional. Considera la importancia de que se valore la función educativa de la familia, el apoyo de la comunidad hacia la escuela y la necesidad de promover el uso racional de los recursos naturales.

El listado puede complementarse aún, a partir de los aportes de varios autores y de lo referido por los supervisores mismos, con algunas otras habilidades y conocimientos:

- Investiga, como modo y actitud permanente de aprendizaje, a fin de buscar, seleccionar y proveerse autónomamente de la información requerida para su desempeño;
- Toma iniciativas en la puesta en marcha y desarrollo de ideas y proyectos innovadores, capaces de ser sostenidos, irradiarse e institucionalizarse;
- Reflexiona críticamente sobre su papel y su práctica cotidiana, la sistematiza y comparte en espacios de interaprendizaje;
- Asume un compromiso ético de coherencia entre lo que predica y lo que hace;

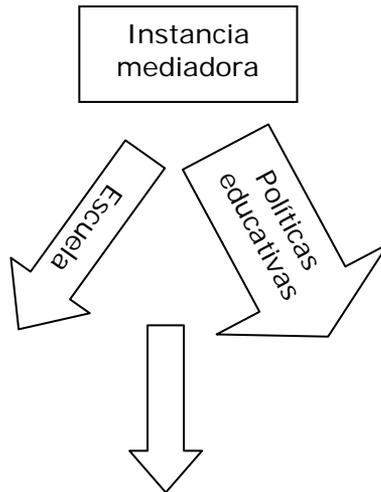
- Desarrolla y ayuda a otros colegas a desarrollar y a que apoyen en los alumnos el desarrollo de las competencias necesarias para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser;
- Desarrolla y ayuda a otros colegas a desarrollar y a que apoyen en los alumnos el desarrollo de cualidades consideradas indispensables para el futuro como creatividad, receptividad al cambio y la innovación, versatilidad en el conocimiento, anticipación y adaptabilidad a situaciones cambiantes, capacidad de discernimiento, actitud crítica, identificación y solución de problemas;
- Impulsa actividades educativas, más allá de la institución escolar, incorporando a los que no están, recuperando a los que se han ido, y atendiendo a necesidades de los padres de familia y la comunidad como un todo;
- Se acepta como "aprendiz permanente" y se transforma en "líder del aprendizaje", manteniéndose actualizado en sus disciplinas y atento a disciplinas nuevas;
- Se abre a la incorporación y al manejo de las nuevas tecnologías tanto para fines de enseñanza en el aula y fuera de ella como para su propio aprendizaje permanente;

- Se informa regularmente gracias a los medios de comunicación y otras fuentes de conocimiento, a fin de ayudar en la comprensión de los grandes temas y problemas del mundo contemporáneo;
- Promueve nuevas y más significativas formas de participación de los padres de familia y la comunidad en la vida de la o las escuelas;
- Está atento y es sensible a los problemas de la comunidad y se compromete con el desarrollo local;
- Responde a las demandas de la sociedad con respecto a los resultados educativos, la necesidad de ampliar el acceso a la educación y a las presiones por una participación más democrática (OCDE, 1991).

Una referencia más que se recupera en el intento por definir el perfil ideal del supervisor, son las conclusiones de una reunión realizada en Valle de Bravo, Estado de México (2001), en donde quienes asumen esta función formularon los siguientes planteamientos:

“El supervisor debe ser un punto mediador entre lo operativo y normativo, comprometido con la tarea docente: generador de acciones, interactivo, entusiasta, animador, con elementos evaluatorios, líder detonador de la transformación, alegre, competente, participativo, orientador, acompañante de la gestión escolar” (E1VB).

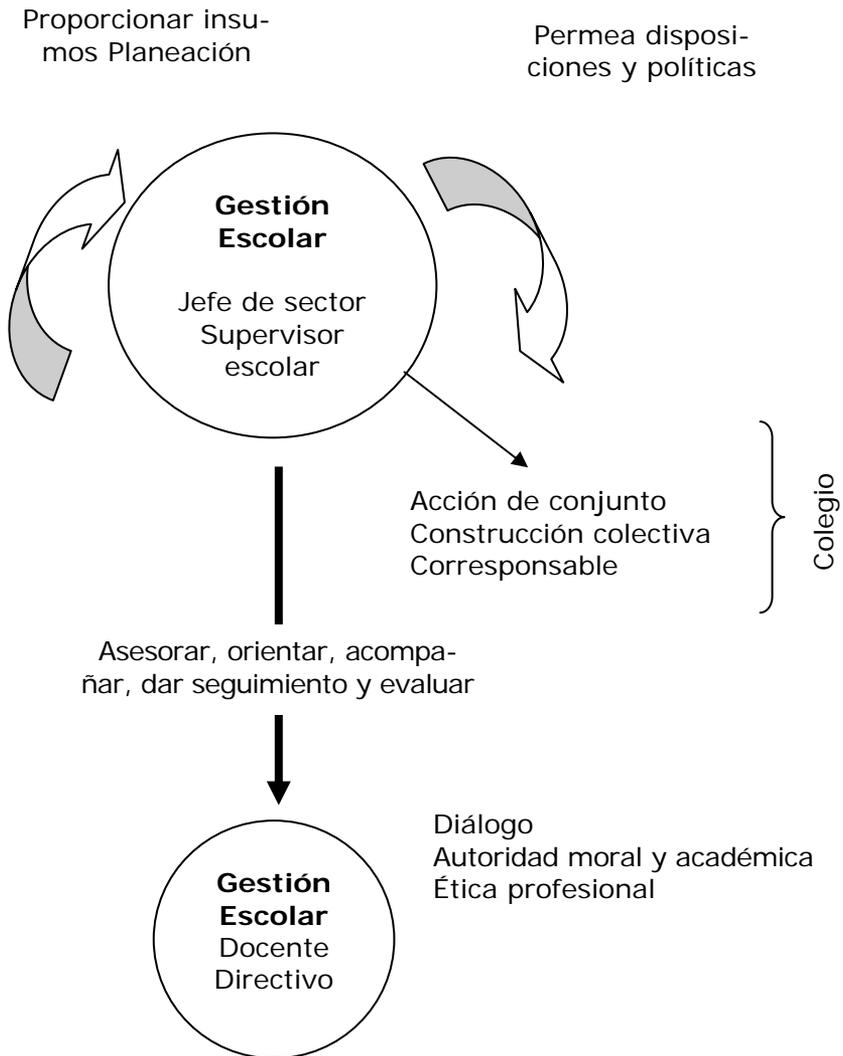
"El supervisor como instancia mediadora entre las políticas educativas y la escuela debe ser (E2VB):



- Integrador.
- Tomador de decisiones.
- Transformador de las amenazas en áreas de oportunidad y las fortalezas en fuerzas impulsoras.
- Tiene que hacer las funciones de asesoría, coordinación, evaluación, actualización, superación y la participación colegiada.

"Debe tener amor por lo que hace y que se refleje en su personalidad de educador, debe ser ejemplo, coherente con lo que dice-hace" (S1G1VB)

"Para ser mediador necesita ser ejemplo. La búsqueda es lograr equilibrios del supervisor con el docente, directivo..." (S8G1VB)



"Si escogemos una sola palabra que defina al supervisor ¿qué respuesta daríamos?: <Transformador> o <Interlocutor> o <Líder>" (S5G1VB).

A estos grandes listados de "competencias" descritos por expertos o por los mismos actores, se agrega actualmente un listado también grande de tareas asistenciales, que forman parte de la función de casi cualquier docente (directivo, asesor, supervisor) en el sector público, resultado de la creciente presión ejercida sobre la institución escolar para hacerse cargo de los múltiples problemas que prevalecen en la sociedad actual, tales como la desintegración familiar, la drogadicción, la crisis de valores, entre otros.

*Rosa Ma. Torres* (1998) se cuestiona ante la existencia de estos listados de "competencias docentes deseadas" y señala:

Suponiendo que fuese factible lograr ese "ser ideal", que desafía los propios límites de lo humano

- ¿A qué modelo educativo y de sociedad responde?, ¿son estos valores y competencias universalmente aceptados?, ¿conforman todos ellos un modelo educativo coherente, o responde a modelos diferenciados y hasta contradictorios entre sí?
- ¿Es éste el actor, y el correspondiente escenario, los que están construyendo las actuales políticas y reformas educativas, impulsadas desde mediados de los ochenta bajo el signo del "mejoramiento de la calidad de la educación"?

- ¿Qué de todo esto es compatible con los perfiles docentes, la estructura y la tradición escolar, la formación profesional, la cultura política y los estilos de liderazgo, etc., que predominan actualmente en los países en desarrollo?.
- ¿Cuáles de todas estas competencias son *aprendibles*?, ¿qué de todo ello es *enseñable*, es decir, susceptible de realizarse mediante un esfuerzo intencional de educación, formación o capacitación?; Y si es enseñable, ¿bajo qué condiciones, con qué estrategias y pedagogías, en cada caso, si lo que está en juego es la eficacia de los aprendizajes y su reflejo en la práctica docente?.
- ¿Qué de todo ello puede ser aprendido en la *edad adulta* (y en la formación profesional de un docente) y qué debe (y sólo puede) ser aprendido durante la infancia (y en el sistema escolar)?; ¿qué de todo ello puede ser aprendido en la formación inicial y qué debe ser aprendido en la formación en servicio?, ¿qué requiere modalidades presenciales y qué puede ser confiado a modalidades a *distancia*, incluido el uso de las modernas tecnologías?.
- ¿Cuáles son los requerimientos organizacionales y laborales (salario, tiempo, duración, etc.) para ejercer y desarrollar esas competencias y continuar aprendiendo en el ejercicio de la profesión?.
- ¿Qué de todo esto podría ser reemplazado por tecnologías que no requieren la interacción entre personas ni la presencia de un docente, en particular?; ¿cuáles de estas competencias (y sus respectivos aprendizajes) pueden sustituirse, por ejemplo, con el texto escolar, la grabadora, la computadora, el video, el disco compacto, la internet, etc.?

- ¿En qué medida este listado no está todavía atrapado en la lógica del modelo convencional, y reservado a lo sumo a su mejoría, más que a su transformación?; ¿en qué medida ese *nuevo papel docente* no alcanza aún a avizorar las tremendas carencias y las vastas posibilidades que se ciernen sobre el futuro cercano, las complejidades de un mundo crecientemente polarizado en todos los órdenes, que avanza simultáneamente hacia la uniformización y la diferenciación, la globalización y el localismo exacerbado, el desarrollo ilimitado de las comunicaciones, junto con la profundización de la fragmentación y la exclusión?

Para *Torres*, estos listados de competencias tienen los mismos defectos de otros tantos generados en países desarrollados y trasladados a países en desarrollo sin la crítica y la revisión que han tenido en sus países de origen; la autora cita a *Fullan*, 1993 y a *Hargreaves*, 1994, entre otros, y comenta que la crítica por ellos realizada, destaca el simplismo respecto del cambio educativo que subyace detrás de estos listados, su pretendida validez universal, así como el hecho de que se limitan a describir un conjunto de características deseables sin proveer elementos que ayuden a definir *de qué manera* construir esas "competencias" en situaciones concretas.

La misma autora señala:

Ordenar el campo, formular preguntas y construir la problemática, parece esencial antes de intentar responder el para qué, qué, quiénes, cómo, cuándo y

costos de esta formación. Hacerlo permite, entre otras cosas, mirar el asunto desde nuevos ángulos con los cuales se puedan solucionar las viejas y nuevas antinomias (saber general/saber pedagógico, formación inicial/en servicio, formación individual/en equipo, formación fuera/dentro de la escuela, etc.) en que se mueve dicho campo, así como identificar necesidades e imaginar escenarios, antes de entrar al análisis de costos y requerimientos presupuestarios, criterio actualmente dominante en la definición de lo deseable y posible en materia de políticas educativas.

Los listados que enumeran los rasgos del perfil deseado no dicen nada por sí mismos con respecto a qué clase de formación y qué condiciones de trabajo son necesarias para lograr el desarrollo, aprendizaje continuo y uso efectivo de las competencias. De ahí que es una tarea pendiente, lograr la generación de una propuesta sólida que incluya la propia definición del "docente deseado", el "director deseado", "el supervisor deseado", la "escuela deseada", y el camino para lograrlo.

Es necesario reconocer que existe una gran brecha entre la situación que prevalece, por ejemplo, en el ejercicio de la supervisión actual y la "supervisión deseada", en el ejercicio de la docencia en las aulas de educación básica y el desempeño del "docente ideal"; *Torres* afirma que para lograr salvar esa brecha se requiere de un esfuerzo sostenido y de largo plazo con medidas inmediatas y políticas sistémicas, todo ello, en el espíritu de una revisión profunda e integral del propio modelo

escolar y de la situación docente en un sentido amplio, así como de un viraje radical de los modos de hacer política educativa, tradicionalmente sesgada hacia la inversión en cosas (infraestructura, tecnología, etc.) antes que en personas, las cantidades antes que las calidades, y el corto plazo por sobre el mediano y largo plazo.

Sin embargo y a pesar de un posible pensamiento pesimista, se hacen esfuerzos para superar la brecha existente; en el caso de la supervisión en el Estado de México, la Dirección de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo implementó el trayecto formativo que se describe a continuación; en el marco del denominado Programa de Modernización de la Función Supervisora:

De acuerdo con este Programa "el proceso de la modernización de la función supervisora, involucra aspectos diversos, entre los cuales se encuentra la actualización del personal que ejerce esta función, en el entendido de que este proceso constituye un factor importante para el éxito deseado, para lo cual se hace necesario emprender una labor constante de capacitación para el ejercicio de las funciones académicas, administrativas y de apoyo a la planeación y evaluación estratégica de los servicios educativos"<sup>11</sup>.

*Segunda y tercera fase del Programa iniciada en*

---

11. Programa de Modernización de la Función Supervisora. 3.4 La capacitación, DEMySA, 1997.

el año escolar 1997-1998. Trayecto formativo para la renovación del sistema de trabajo de los equipos de supervisión y el desarrollo de "Proyectos Educativos de Sector".

Las acciones realizadas hasta 1999 fueron:

- Curso: "Elaboración del proyecto educativo de sector" (agosto de 1997) cuyo objetivo fue iniciar un proceso de reflexión para distinguir entre lo adjetivo y lo sustantivo en nuestras escuelas y elaborar el Proyecto Educativo de Sector, mismo que pretendió convertirse en un instrumento de apoyo al desarrollo de las distintas responsabilidades y como meta, operar en la realidad escolar.
- Taller: "Hacia la evaluación del proyecto educativo de sector" (abril de 1998), a fin de evaluar los avances obtenidos en el desarrollo de los proyectos educativos elaborados por cada uno de los sectores.
- Curso: "Gestión pedagógica y proyectos educativos" (agosto de 1998) con la finalidad de formular proyectos educativos para propiciar una respuesta de calidad a partir de las problemáticas detectadas, reconocer la gestión pedagógica como la tarea fundamental del Proyecto Educativo de Sector para la innovación en las escuelas y establecer estrategias y acciones para consolidar el Proyecto Educativo de Sector.
- Taller: "Proyectos educativos, una estrategia

de gestión" (agosto de 1999). El propósito fue servir al directivo escolar, y a toda la estructura de gestión como punto de reflexión y análisis para fundamentar la toma de decisiones al planear las acciones del año escolar 1999-2000. Para tal fin se abordaron contenidos que dieron lugar al documento denominado "Orientaciones para la Evaluación Institucional" (OPEI) -basadas en el Modelo de Evaluación Institucional de los SEIEM (MEI)- y a la generación de la estrategia de desarrollo de la *3a fase del PMFS (1999-2000)*, impulsando la elaboración del Proyecto Educativo Escolar para lograr la vinculación con las escuelas, lo cual permitió articular el PMFS con los procesos de planeación-desarrollo-evaluación.

Durante ese año escolar se llevó a cabo un proyecto de investigación educativa<sup>12</sup> denominado "La práctica directiva y de supervisión en educación media" con el propósito de valorar el impacto que las acciones derivadas del PMFS estaban teniendo hasta ese momento. Obteniendo información importante para la toma de decisiones sobre la continuidad de las actividades en las fases subsecuentes del PMFS.

A continuación se recuperan algunas de las conclusiones de este estudio:

---

12. La investigación se realizó con el auspicio de los SEIEM, como parte del Programa de Apoyo a la Investigación Educativa, convocado año con año por este Organismo y fue desarrollado por un equipo de investigadores de los diferentes Departamentos de Educación Secundaria y de la DESySA.

“Un elemento básico para avanzar hacia la propuesta es el estudio de las necesidades educativas básicas para atenderlas de inmediato, facilitando el acceso a todos a un conocimiento que les permita, no sólo en lo individual, sino también colectivamente, entender, analizar y transformar las situaciones vividas, sus condiciones de existencia y los procesos sociales en que se desenvuelven”.

“La intención de involucrar a los actores en un proceso de tal naturaleza tiene el objetivo de plantear la posibilidad de que se conviertan en agentes de su propio cambio”.

“La propuesta implica la necesidad de democratizar los roles y funciones de todos los participantes, así como el acercamiento de las acciones a los núcleos sociales, considerando a la escuela como unidad básica”.

“En la perspectiva propuesta se concibe al proceso como una espiral ascendente de fases ininterrumpidas que involucran a los participantes en procesos de reflexión y acercamiento empírico a la realidad”.

En la misma investigación se afirma que para lograrlo se “requiere de políticas articuladas, con una visión sistémica que pasan, necesariamente, por la formación de quienes ejercen el rol de mediadores e impulsores de los cambios esperados: los supervisores y asesores técnico pedagógicos de educación básica”<sup>13</sup>.

---

13. Piñón, E (et al). Reporte de resultados del Proyecto de Investigación “La práctica directiva y de supervisión en educación media”. DESySA-SEIEM, 1999.

*Cuarta fase (a partir de 2000).* Consolidación del PMFS y de los Proyectos Educativos como estrategia de gestión. Durante esta fase iniciada en el año 2000, se desarrollaron:

- Foro Estatal de Proyectos Educativos Escolares (junio de 2000), constituyéndose en el primer ejercicio de intercambio de experiencias, cuyo objetivo fue rescatar las vivencias que se habían tenido a partir del desarrollo de los Proyectos Educativos Escolares, en donde se identificaron problemas con mayor incidencia en las escuelas y las posibles alternativas de solución.
- Taller de Planeación Institucional: "Una estrategia para mejorar los procesos de gestión" (noviembre de 2001, Valle de Bravo) su objetivo: promover que el personal de las estructuras básicas departamentales se apropiase del sentido que la entonces Dirección de Educación Media y Servicios de Apoyo en la planeación del periodo 2001-2005 le otorga a la política de gestión y desarrollo, a fin de que se generen acciones para impulsar el trabajo con el personal de supervisión, consolidando los propósitos del PMFS e introduciendo los mecanismos de circularidad-transversalidad de la planeación en todos los campos, la articulación evaluación-diagnóstico-planeación, los procedimientos de la Planeación Estratégica y la concepción de mediación.

- Primer foro de intercambio de experiencias de planeación y evaluación (marzo de 2002). El objetivo fue intercambiar experiencias sobre transformaciones y desafíos que enfrenta el desempeño de la función supervisora en el mejoramiento de la gestión directiva y la práctica docente, y sobre el papel mediador de la supervisión en los procesos de planeación-desarrollo-evaluación que contribuya a la concreción de las políticas educativas.
- Curso Taller: “La función supervisora como mediación transformadora de la gestión escolar” (agosto de 2002), cuyos objetivos fueron:
  - Reconocer la importancia del papel mediador de la función supervisora para eficientar los procesos, procedimientos y las formas de trabajo que se realizan para la prestación del servicio de educación básica secundaria, mediante el análisis de la articulación, misión institucional, las políticas de la Dirección, los lineamientos del PMFS y las líneas de acción de la planeación departamental (acoplamiento).
  - Diseñar estrategias para el ejercicio de supervisión integral, que incorpore las tareas de intervención, acompañamiento, seguimiento, evaluación y recuperación de la información, para transformar la gestión escolar y asegurar la concreción de las políticas de la Dirección, y en consecuen-

cia el logro de los propósitos de la educación secundaria.

- Establecer las bases para articular las estrategias diseñadas en el proceso enseñanza-aprendizaje del sector.
- Taller para el Fortalecimiento de las Habilidades y Aptitudes para el Acompañamiento y Seguimiento de Proyectos Educativos Escolares (octubre de 2002), con el objetivo de promover la reflexión y análisis sobre el Proyecto Educativo de Sector y el Proyecto Educativo Escolar, en cuanto a su diseño y función, para propiciar la identificación, apropiación y aplicación de habilidades y aptitudes, como base para el acompañamiento y seguimiento, a partir de la valoración de lo realizado en los diferentes ámbitos de gestión, que favorezca la autogestión, la innovación y el trabajo colegiado.
- Taller "El ejercicio de la supervisión escolar en educación secundaria: un espacio para la autoformación 2003-2004" (primera y segunda etapa). El objetivo fue fortalecer el desempeño, por medio de la revisión crítica de su práctica, la reflexión colegiada, la realización de trabajo de campo y la generación de formas de intervención, que les permitan apoyar eficientemente y con calidad, el logro de los propósitos educativos de la educación secundaria. En este taller se incorporaron

nuevas estrategias metodológicas como la propuesta para la elaboración de diagnósticos, incluido el programa “Mi escuela Avanza”<sup>14</sup> con la finalidad de reforzar el diseño y desarrollo del Proyecto Educativo Escolar.

En este periodo de tiempo y como parte de la planeación de mediano plazo de la ahora Dirección de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo (DESySA)<sup>15</sup> (2000-2005), se promovió:

- El Programa de Fortalecimiento Institucional de la Dirección de Educación Media y Servicios de Apoyo (PFIDEMySA), mismo que surgió de los diagnósticos presentados en los reportes de evaluación de los Departamentos, en los cuales se detectaron puntos críticos recurrentes y coincidentes, que dieron lugar al establecimiento de los cinco proyectos de mejora.
- La estrategia operativo-funcional denominada regionalización, integró equipos de trabajo interdepartamental (de secundarias generales, secundarias técnicas y telesecundarias), con la participación de personal de supervisión de las tres modalidades de educación secundaria, que promovieron la realización de actividades sobre diversos tópicos de la gestión escolar, dando lugar a la realización de foros, demostraciones y a las Reu-

---

14. “Programa para transformar la gestión en la educación básica” diseñado por el Gobierno del Estado de México con el auspicio y la asesoría del Banco Mundial.

15. Nomenclatura adoptada a partir de la aprobación de la nueva estructura organizacional de esta Dirección.

niones Regionales Interdepartamentales (RRI), a razón de tres por año escolar, participando los supervisores, asesores técnicos y directores escolares en el intercambio de experiencias de los procesos de planeación-desarrollo-evaluación institucional.

A fines del año escolar 2003-2004 se efectuaron actividades formativas dirigidas al personal de supervisión a fin de potenciar su papel en los procesos de apropiación en el contexto del Programa Escuelas de Calidad (PEC)<sup>16</sup>, a partir del cual se generaron las orientaciones para que las escuelas elaboraran su autoevaluación inicial como base del diseño de su Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y su Plan Anual de Trabajo (PAT).

En el marco de la Planeación Operativa 2004-2005 y atendiendo el propósito de orientar el quehacer institucional, a través del planteamiento de actividades dirigidas al fortalecimiento y mejoramiento de los procesos, procedimientos y formas de trabajo que se llevan al cabo en los diferentes campos de la estructura, se programaron sesiones de trabajo con la participación del personal de supervisión y de apoyo técnico pedagógico de cada uno de los sectores de educación secundaria general, técnica y telesecundaria, coordinados por el equipo técnico de la DESySA, en vinculación con los equipos técnicos departamentales. Estas sesiones, representaron una posibilidad para recuperar infor-

---

16. Programa federal impulsado por la SEP con la finalidad de promover la autonomía escolar y la transformación de la gestión.

mación de primera mano y promover el involucramiento del personal de supervisión en el desarrollo de las actividades planeadas para el impulso a la transformación de la gestión escolar.

En el año 2005–2006 y teniendo como base los propósitos y estrategias señalados en el Plan de Mediano Plazo, se procuró articular las acciones de los Programas Federales y Estatales con el fortalecimiento de la función supervisora, promoviendo, por ejemplo, que los equipos sectoriales de supervisión se involucraran de manera directa en el acompañamiento al diseño y desarrollo de los Planes Estratégicos de Transformación Escolar (PETE's) que las escuelas realizan como parte del Programa Escuelas de Calidad, para ello se llevaron a efecto reuniones de asesoría con la participación de Jefes de Enseñanza, Supervisores Administrativos y Asesores Técnico Pedagógicos de las tres modalidades de educación secundaria, logrando un mayor compromiso de estos agentes en el acompañamiento y seguimiento a las acciones de mejoramiento de la gestión escolar; con relación a otros programas y proyectos como la evaluación y planeación institucional, el Programa Nacional de Lectura, los Talleres Generales de Actualización, los Cursos Estatales de Actualización, el Programa de Formación “Adolescentes y aprendizaje. Análisis y reflexión de la práctica docente de la escuela secundaria” -efectuado bajo la modalidad de seminario taller-, la consulta sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria –en la cual se desarrollaron talleres y foros de discusión a nivel de escuela,

sector, estado y región<sup>17</sup>-, y la aplicación de programas de fortalecimiento curricular, se ha potenciado el papel de los equipos de supervisión estableciendo acciones específicas para involucrarlos en la toma de decisiones, en las actividades de asesoría y en el acompañamiento, seguimiento y evaluación de todas las actividades.

Asimismo, entre las estrategias planteadas para el año escolar en comento, se promovió la mejora del desempeño de los equipos técnicos departamentales a través de la realización de sesiones de trabajo que fomentasen el intercambio de experiencias, la generación de discusiones teóricas, el establecimiento de pautas metodológicas y la toma de acuerdos sobre el diseño de estrategias de trabajo para concretar las acciones generadas institucionalmente, las autogestivas y aquellas que emanan de la iniciativa de los equipos sectoriales de supervisión y los colectivos escolares.

Dando continuidad a la estrategia de regionalización, se promovió la realización de reuniones de intercambio de experiencias y actividades formativas entre personal directivo y de supervisión de las tres modalidades de educación secundaria, y con la intención de impulsar el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se inició el desarrollo del proyecto denominado "Módulos informáticos sectoriales", a través de los cuales se pretende

---

17. En el contexto en que se desarrolló esta actividad se organizaron tres foros en el Estado de México, en la fase estatal y uno regional en el que participaron los Estados de Morelos, Querétaro y el propio Estado de México.

que los 25 sectores de educación secundaria logren una comunicación efectiva, se avance en la automatización de procesos administrativos y se aproveche esta infraestructura tecnológica para la realización de actividades académicas.

En el actual año escolar 2006–2007, con la decisión en México de iniciar la generalización de la Reforma de la Educación Secundaria implantando un nuevo Plan de Estudios en este nivel educativo, los equipos de asesoría y supervisión se involucraron, desde mayo de 2006, en una estrategia de trabajo impulsada desde la DESySA, en la que se desarrollan acciones en nueve campos de intervención.

- Información, capacitación y asesoría: En él se realizan actividades para lograr una amplia difusión de la propuesta de renovación curricular y de los diferentes aspectos que involucran el proceso de Reforma.
- Inclusión de la asignatura de tecnología: A partir de considerar la dificultad, tanto administrativa como académica, que representa para las tres modalidades de educación secundaria la implementación de esta política a través de la cual se instituye a la educación tecnológica como asignatura curricular y no como actividad de desarrollo.
- Organización escolar: En donde se considera la necesidad de intervenir para acompañar el desarrollo de acciones de innovación y mejo-

ramiento de las formas de organización que prevalecen en las escuelas secundarias.

- Fortalecimiento curricular: A través del desarrollo de programas y proyectos que se aplican para fortalecer los procesos educativos, así como para promover la participación social, vinculando la escuela con la comunidad, teniendo como objetivo fundamental, fortalecer el currículo de la educación secundaria, mediante la operación de acciones específicas que se articulan con el desarrollo de los contenidos de las diferentes asignaturas, fomentar la formación de hábitos, habilidades y valores, así como promover el fortalecimiento de la gestión escolar.
- Nuevo modelo pedagógico para telesecundaria: Contemplado en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 que incluye, entre otros aspectos, responder al reto de incluir el uso de las nuevas tecnologías para facilitar el proceso de enseñanza–aprendizaje.
- Función supervisora: Partiendo de la premisa impulsada desde el Programa de Modernización de la Función Supervisora, de que el personal de supervisión debe fungir como agente mediador, desde la perspectiva de un modelo de supervisión integral, incidiendo en tres ámbitos específicos (el apoyo a la gestión directiva, el acompañamiento a la práctica docente y la generación de insumos

para los procesos de planeación y evaluación de la acción educativa) se promueve potenciar su papel, fomentando el intercambio de experiencias y la actualización permanente a través de reuniones de trabajo en donde participan los integrantes de los equipos técnicos regionales (supervisores, asesores técnico pedagógicos y jefes de enseñanza).

- Actualización del marco normativo: Que considera la revisión de la normatividad existente, la revisión de la estructura organizacional para valorar la pertinencia y factibilidad de su operación en la mejora del servicio y la elaboración (y/o actualización) de los manuales administrativos de las distintas áreas de la estructura institucional de la Dirección de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo.
- Atención a las necesidades de infraestructura y equipamiento: En este campo se parte de lo señalado en el artículo décimo cuarto del Acuerdo Secretarial para el establecimiento del nuevo Plan de Estudios para Educación Secundaria, que señala que: "a fin de garantizar la adecuada implementación del currículo objeto de este Acuerdo, la SEP, en el marco de sus atribuciones, aportará los recursos necesarios para asegurar el fortalecimiento de la infraestructura escolar y la dotación de equipo y materiales de apoyo necesario para responder a las exigencias que plantea la Reforma de la educación secundaria", por lo

que, para lograr el diagnóstico de la infraestructura y el equipamiento con que cuentan las escuelas secundarias se requiere de la intervención directa de los equipos de supervisión a fin de determinar con precisión las necesidades y realizar las gestiones necesarias para el cumplimiento de lo señalado.

- **Actividades compensatorias:** En el campo asistencial se presenta para la educación secundaria el gran reto de atender los rezagos de este nivel educativo así como coadyuvar en la erradicación de los problemas sociales que aquejan a su población destinataria.

Paralelamente a la realización de estas actividades, desarrolladas en el marco de la Reforma de la Educación Secundaria, se ha planteado la posibilidad de involucrar a los integrantes de los equipos de supervisión en un proceso continuo de reflexión sobre su propia práctica, por lo que la Dirección de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo de SEIEM ha organizado grupos de discusión en los que han participado asesores técnico pedagógicos, jefes de enseñanza y supervisores de las tres modalidades de educación secundaria, actividad que ha resultado por demás interesante, puesto que ha permitido escuchar, de viva voz, las inquietudes latentes entre quienes desempeñan esta función, así como captar las propuestas, diversas y muy valiosas, que los participantes han sugerido a partir de las reflexiones e intercambios con sus pares.

El trayecto descrito, desarrollado en nueve años de trabajo, da cuenta de los esfuerzos por impulsar el mejoramiento de la función supervisora, sin embargo, el reto de acercar el desempeño de esta función hacia el ideal planteado sigue presente, encontrar maneras para lograr que estos agentes supervisores/asesores se conviertan en el elemento mediador e impulsor del cambio deseado en la educación secundaria, indagar mediante qué estrategias y acciones concretas se podrá dar respuesta a los cuestionamientos planteados por *Rosa Ma. Torres* sobre la factibilidad de una propuesta formativa pertinente que supere las contradicciones existentes, encontrar formas para coadyuvar en el desarrollo de los rasgos del perfil planteado en los listados arriba enumerados y hacer posible que las funciones descritas en el Cuaderno No. 2 de esta serie, se conviertan en el hacer cotidiano conciente y responsable de los supervisores; seguramente no encontraremos respuestas únicas y generalizables, no obstante resulta cercana la posibilidad de hacer algunos planteamientos hacia los que se ha llegado en los grupos de discusión y en la consulta de la literatura sobre el tema.

Se podría iniciar por referir los múltiples escenarios en que se hace factible el aprendizaje docente. De acuerdo con *Torres*, "los saberes y competencias que llega a adquirir un docente [la autora incluye en este término a asesores, directores, supervisores..] los aprende a lo largo de toda la vida: en la familia, en el sistema escolar, en su formación específica como docente, y mediante la

propia práctica...”, desde esta perspectiva es posible juzgar que los esquemas de formación que prevalecen, aún en las propuestas actuales de Reforma, no responden a la necesidad de incluir la diversidad de escenarios en los que se da el aprendizaje docente ya que lo “encajonan” en lo que se denomina “formación docente”, separando la formación inicial de la formación en servicio y desligando ambas de la *biografía escolar* que vive cada docente. Torres afirma que si se admite la complejidad y la multiplicidad de competencias requeridas, la existencia de un rezago en los procesos formativos– desarticulados de las propias propuestas de Reforma del sistema– y lo acelerado de la producción de nuevo conocimiento aparejado con el avance de las tecnologías, debería admitirse también, la necesidad de hablar de un *aprendizaje permanente* (concepto que a decir de la autora es más amplio e incluyente que el de *educación permanente*) como una realidad y una condición esencial de la docencia.

Considerar la perspectiva del aprendizaje permanente implica (siguiendo a *Torres*):

- Reconocer la centralidad del aprendizaje docente, a partir de la idea de que la posibilidad de una renovación escolar profunda, centrada en los aprendizajes, pasa en primer lugar por docentes que sean “líderes del aprendizaje” – el supervisor, el director, el asesor como los principales líderes impulsores de esta posibilidad– y la escuela como una institución que

aprende (*Barth, 1990*); de ahí que antes de preguntarse cómo lograr que los docentes en el aula enseñen mejor, que los directores promuevan formas de organización para hacer factible una escuela que aprende, que los asesores/supervisores intervengan con su hacer en ese ideal esperado; habría que preguntarse cómo facilitar y asegurar que ellos mismos aprendan (*Alliaud, 1998*).

- Resulta entonces necesario recuperar, para ser congruente con las propuestas de renovación, la centralidad del aprendizaje, no sólo para los alumnos sino para los docentes, superando y ayudando a los docentes a superar las percepciones tradicionales respecto de la enseñanza y el aprendizaje como fijos, encarnados en sujetos y funciones diferenciadas. La propia formación docente debe contemplarse desde el punto de vista del aprendizaje y de quienes aprenden, antes que desde la enseñanza y desde la oferta (como lo revela la terminología utilizada: capacitación, entrenamiento, reciclaje, etc.); para ello se precisa de un acercamiento a las motivaciones y a la naturaleza del saber y el aprendizaje docentes, ubicándolos desde la perspectiva de una pedagogía de adultos (andragogía para algunos autores).
- Partir de la biografía escolar del propio docente (directivo, asesor, supervisor), porque en el ex-escolar que es cada docente y en las vivencias que ha experimentado en sus años

de servicio, parecerían estar claves más importantes y determinantes sobre las prácticas educativas, los estilos de enseñanza y las formas de organización escolar, que en la misma formación profesional, inicial o en servicio, en donde se plantea "el deber ser" que muchas de las veces contradice las realidades de la escuela cotidiana. No es poco común escuchar que el "ponente" o "coordinador" de un curso o conferencia poco conoce de la realidad que se vive en el aula y en la escuela.

- Reconocer que la reforma del sistema escolar va aparejada con la reforma de la formación docente y el mejoramiento del desempeño de quienes ejercen cualquier función educativa. Si partimos de aceptar la deficiente educación general con que llegan los futuros docentes a su formación profesional o con que se inician en la enseñanza quienes no pasan por esa formación (incluyendo competencias lingüísticas básicas, la capacidad para investigar y aprender a aprender, así como el manejo de las computadoras, que actualmente es una necesidad básica de aprendizaje, por mencionar sólo algunas), resulta poco factible aspirar a que "en la práctica" logren superar estas deficiencias, convirtiendo la vida profesional en una educación compensatoria o remedial. Si reconocemos, además, que se ha interiorizado, en el imaginario de diferentes actores educativos, de los alumnos y padres de familia, un

modelo curricular y pedagógico obsoleto, pero casi universalmente aceptado sobre qué es lo que debe aprenderse en la escuela básica, que es el referente en el que se configura el sentido común y la valoración de lo educativo, que por su peso deja profundas huellas difíciles de borrar; resulta entonces factible considerar que no habría otra forma de superar estas situaciones sin reformar de raíz el sistema escolar y esperar cambios en el mediano y largo plazo, para combatir la función reproductora o “correctiva” de esa matriz básica en que se configuran creencias, saberes y sentidos comunes respecto de lo que es enseñar y aprender, promoviendo al mismo tiempo la superación de la problemática a partir de la toma de conciencia de esta situación por parte de los actores actuales del hecho educativo.

- Asumir las múltiples *identidades* de los docentes: los docentes no sólo son docentes, son hombres y mujeres, hijos e hijas, padres y madres de familia, ex alumnos, trabajadores, agentes comunitarios, vecinos, consumidores, televidentes, ciudadanos. Asumir esto implica asumir los múltiples papeles que juegan en la sociedad y los múltiples escenarios en los que desarrollan su vida y sus aprendizajes. Las propuestas de “formación docente” tienden a fijar al docente en un único papel –el papel de docente– y en un único escenario –la institución escolar–, limitando in-

cluso las posibles variantes en torno a estos dos ejes (formación dentro o fuera de la escuela, pero dentro del sistema escolar; formación individual o en equipo, pero entre pares, etc.). No obstante, hay aprendizajes relevantes en la función docente, que los docentes hacen y pueden hacer mejor desde sus otros escenarios e identidades: lo que la maestra encuentra difícil aceptar como maestra, puede comprenderlo más fácil como madre de familia; la película o el programa de radio o televisión puede hacer (o deshacer) más eficazmente lo intentado con la conferencia o el seminario; el programa que integra a docentes y padres de familia, o a docentes y alumnos, o a supervisores y directivos, puede permitir avances y rupturas que no logrará el intercambio entre pares.

A partir de identificar estas condicionantes, es factible aceptar que los actuales programas de formación docente han sido la mejor muestra de la escuela transmisiva, autoritaria, burocrática, que desdeña el aprendizaje, y que construir una escuela diferente implica, un compromiso prioritario de transformación de estos programas, mínimamente un compromiso de coherencia, señala *Torres*, no es posible continuar pidiendo a los docentes o a los directivos y supervisores que apliquen en sus aulas o que asesoren a sus docentes sobre lo que no ven aplicado en su propia formación. Tanto en lo relativo a contenidos como a enfoques, métodos, valores, actitudes; debe existir

coherencia entre lo que los educadores aprenden (y cómo lo aprenden) y lo que se les pide que enseñen (y cómo lo enseñen).

Para aterrizar en los “cómo”, esto es, en intentar delinear las formas en que se hace posible una propuesta formativa, se recuperan algunos aportes interesantes:

*Judith Chapman* (2006), en un documento elaborado para la UNESCO, presenta algunas ideas sobre la manera de mejorar las habilidades del personal que recientemente asciende a puestos directivos y que puede ser trasladada al personal de supervisión. Recuperando lo que sucede en algunos países, la autora comenta que “los nuevos directores cuentan con un programa formal y estructurado, como parte de un enfoque multifacético para mejorar sus habilidades de liderazgo y desarrollar dicha capacidad en las escuelas. Este tipo de programas, tal vez incluya durante el primer año de trabajo como director, el desarrollo de relaciones de tutoría, al reunir a los directores que se encuentran al principio de su carrera con los directores más experimentados; debates en línea; investigación en grupo; participación en comunidades de aprendizaje en la red; tutorías personales; visitas recíprocas, y participación en seminarios y otras actividades de aprendizaje, pertinentes a sus propias necesidades, a las de su escuela y a las de la autoridad empleadora”.

“El liderazgo de la escuela supone un enfoque en

el que los líderes dan ejemplos de: la disposición de enfrentar y administrar los retos del cambio, la capacidad para ejercer una inteligencia crítica y creativa en la resolución de problemas y la creencia en el proceso complejo, compartido e incrementado por aprender a aprender y a dirigir. Los directores recientemente nombrados requieren, especialmente, asistencia al asumir la responsabilidad de una escuela. Los nuevos directores deben tener a su disposición estrategias integrales y articuladas de apoyo, orientación y desarrollo profesionales, las cuales tal vez incluyan la tutoría; visitas entre escuelas y distritos escolares; la formación de parejas de compañeros; interacciones con redes de apoyo; el intercambio de buenas prácticas frente a frente o en línea, y el acceso a programas modulares para atender habilidades específicas en aspectos de la responsabilidad de liderazgo, relevantes para el entorno particular en el que se encuentren los directores".

A continuación se describen algunas de las ideas que la autora presenta como estrategias de formación:

*a. Programas de inducción*

Un estudio nacional de Programas de Inducción (Colegio Nacional de Liderazgo Escolar del Reino Unido-Estudio del Programa de Liderazgo y Administración para Directores, 2003) ha identificado las necesidades de líderes escolares recientemente nombrados y ha señalado la importancia de que los Programas de Inducción:

- Ayudan a poner en práctica los conocimientos y las habilidades adquiridos en experiencias anteriores;
- Ayudan a formar una visión estratégica de las necesidades de desarrollo de la escuela;
- Apoyan el desarrollo de relaciones constructivas con todos los grupos de interés de la escuela, y
- Dan acceso a diferentes tipos de oportunidades de aprendizaje.

#### *b. Programas de tutoría*

Se ha encontrado que la tutoría es una estrategia muy valiosa para apoyar a los líderes escolares recientemente nombrados. En un estudio de un Programa de Tutoría, estructurado en el entorno del sureste asiático (*Walker et al.*, 1993) se encontró que:

- Al parecer, es mejor iniciar la relación de tutoría en un ambiente relativamente informal, antes de que los pupilos formen un lazo afectivo;
- Es importante que los pupilos estén al tanto de las expectativas de sus tutores al principio de la relación;
- La relación pasa por varias etapas: un periodo inicial de definición (etapas forma y precaución), interacción intensa (compartir) y una disolución de la relación, en la que se pueden definir nuevos papeles (relación abierta y más profunda), y

- Los organizadores y planificadores de programas estructurados necesitan tener cuidado al reunir tutores con pupilos, de manera que aumenten las probabilidades de que la relación tenga éxito.

Si bien la tutoría es un proceso muy eficaz para lograr el desarrollo profesional, la dimensión personal lo hace muy intensivo en cuanto al uso de recursos. La Asociación Nacional de Directores de Escuelas Secundarias (ANDES) ha tratado este problema y por ello ha lanzado el Programa de Tutores Virtuales en línea. Este programa se diseñó para dar a los directores acceso directo a practicantes del liderazgo escolar reconocidos, con el fin de solicitar consejo, orientación o ideas.

### *c. Coaching. Entrenamiento de liderazgo*

Un enfoque un poco diferente de la tutoría es el *Coaching* de Liderazgo (Bloom *et al.*, 2003). Un programa llamado CLASS (por las siglas en inglés de "Coaching Leaders to Attain Student Success") distingue entre la tutoría (que realizan desde dentro, personas de más antigüedad y jerarquía en puestos parecidos) y el entrenamiento (realizado por gente de fuera que, si bien son expertos profesionales, se dedican a entrenar líderes como su trabajo principal). Un entrenador posee una perspectiva diferente a la relación entre la persona que recibe su ayuda y el contexto de la misma. El entrenador se mueve entre estrategias instructoras o facilitadoras, basándose en la evaluación de las necesi-

dades del beneficiado y tratando de lograr metas previamente acordadas. El compromiso fundamental del entrenador está con el éxito de los alumnos. El programa se enfoca específicamente en las necesidades de los directores, y está diseñado en torno a los retos que enfrentan los directores.

Los directivos y supervisores están expuestos a los efectos de una compleja serie de factores, cuyo potencial puede afectar negativamente su desempeño y su supervivencia continua en el puesto. Es necesario brindarles apoyo para encarar los retos que implican sus funciones y responsabilidades, así como para renovar y dar vigor a su desempeño profesional. Este personal debe contar con la posibilidad de buscar ayuda en el sistema, en las redes profesionales y en los institutos de formación para obtener experiencias y actividades que les permitan refrescar o modificar sus percepciones, tales como: años sabáticos; intercambio de puestos; compromisos de trabajo cada vez más amplios, la utilización y afirmación de sus competencias en la tutoría y el *coaching* (entrenamiento) de la siguiente generación que asumirá estos cargos.

En estudios de las necesidades de desarrollo profesional de directores y supervisores experimentados, se ha llamado la atención respecto al hecho de que requieren tener a su disposición una serie de oportunidades de aprendizaje para poder elegir de acuerdo a necesidades específicas. Estas experiencias de aprendizaje podrían involucrar

provechosamente: grupos de estudio; seminarios avanzados; grupos de lectura y discusión; presentaciones de pensadores contemporáneos o practicantes expertos; asistencia a academias o conferencias nacionales, y oportunidades para que ellos mismos se conviertan en entrenadores, facilitadores o capacitadores.

Su aprendizaje no debe ser caótico ni fragmentado, al contrario, los programas y trayectos formativos deben diseñarse cuidadosamente, poniendo atención al aprendizaje previo; coordinarse y coincidir con todos los proveedores y todas las actividades de aprendizaje; desarrollar habilidades y conocimientos esenciales que realzará el liderazgo, pero también otros relacionados con los procedimientos administrativos, requisitos laborales y características comunitarias específicos del ambiente en el que trabajan.

En años recientes se ha dado cada vez mayor énfasis a las redes de aprendizaje y a las comunidades de aprendizaje entrelazadas. Una variante de este enfoque (*Fink & Resnick, 2001*) se ha basado en el concepto de comunidades de aprendizaje. En las "comunidades de aprendizaje" se concibe la escuela como una organización de aprendizaje que, con el liderazgo del director y la asesoría del equipo de supervisión, mejora continuamente su capacidad para enseñar a los niños. El director debe dirigir, creando una cultura de aprendizaje y proporcionando las oportunidades adecuadas de desarrollo profesional especializado para todos los miembros de

la comunidad escolar y el supervisor/asesor debe acercar los elementos para una gestión directiva eficaz y un mejor desempeño docente.

Otra variante se ha basado en el concepto de "comunidades de práctica" en las que se dan actividades tales como las visitas recíprocas y la formación de parejas de apoyo mutuo. Algunas iniciativas interesantes se han centrado en proporcionar oportunidades a los directores en funciones para que amplíen sus propias experiencias e intereses profesionales, al mismo tiempo que proporcionan oportunidades para el aprendizaje profesional de otros (*Zelner & Erlandson, 1997*), ofreciendo su escuela como "laboratorio de aprendizaje" en el que todos los miembros de la comunidad aprenden.

*Joan Dean (2002)*, autor español afirma que "un programa para el desarrollo de los inspectores no debería ser menos riguroso que el que se recomienda para los profesores. Los inspectores necesitan oportunidades de algún modo iguales pero, y sin embargo, diferentes, con objeto de <cargar sus pilas profesionales> si se quiere que la provisión que proporcionen a los profesores sea de alta calidad".

Para lograr lo anterior, además de la oferta de un programa formativo específico, el autor afirma que todo equipo supervisor/asesor necesita una política de desarrollo profesional propia, la cual puede formar parte de una política global del sistema, a nivel Departamental, de Dirección o de la Secretaría de Educación.

El equipo de supervisión debe contar con un programa de formación interna en el que todo el equipo forme parte. En el caso de los supervisores/asesores recién asignados deberá haber un programa específico para ellos, que incluya:

- Visitas acompañadas, trato con colegas veteranos, observación de entrevistas, etc.;
- Cursos y talleres;
- Visitas a nivel local, charlas y observación, presentaciones a directores y jefes de departamento;
- Reuniones en equipo;
- Discusión informal con colegas;
- Reuniones de revisión periódicas con el jefe inmediato.

Cuando un supervisor es recién nombrado, requiere de una gran cantidad de información, por lo que resulta más fácil y práctico llevar a cabo un curso de introducción a partir de *charlas informativas*; empero, no sólo se trata de una manera poco satisfactoria de ayudar a la gente a aprender, sino que además constituye un mal ejemplo del trabajo de formación interna que se puede ofrecer a personas que tienen una gran responsabilidad en esta área.

Un aspecto imprescindible para el diseño del trayecto formativo del equipo de supervisión, es la evaluación de las necesidades; el mismo equipo

puede elaborar una propuesta de evaluación en la que participen todos para definir los rasgos factibles de ser evaluados, tanto en los miembros recientes como en los que ya tienen varios años desempeñando la función.

Para integrar el programa de formación interna, una vez realizada la evaluación de necesidades, el equipo debería seleccionar las áreas de prioridad cada año, las cuales serán la base de las estrategias que se desarrollen, que deberán incluir determinados temas comunes a todo el equipo y algunos identificados por los grupos o por los miembros individuales del mismo. Los temas comunes deberán ser incluidos en el programa de formación dirigido para todos, se pueden elaborar planes para los subgrupos, además de un plan individual, que deberán ser discutidos y autorizados por el coordinador o jefe inmediato. Naturalmente todo ello contará con una provisión de tiempo incorporada al programa.

Dean (2002) propone una estrategia que parece factible de lograr y que además de pertinente abrevia tiempo. Por ejemplo, si se trata de informar a un nuevo integrante del equipo sobre la manera en que se realiza determinado procedimiento, es difícil que éste lo asimile a partir de la transmisión durante una charla, pero se comprenderá mejor si se pide a los miembros del grupo que trabajen en parejas y preparen preguntas para formular a los administradores más experimentados sobre el funcionamiento de la administración, con objeto

de construir un documento al cual poder remitirse cuando necesiten esa información.

La información sobre las formas de trabajo en el equipo se irá asimilando con la práctica, sin embargo la sistematización de las experiencias es fundamental, de manera que se vayan integrando documentos y archivos que puedan consultar todos los miembros del equipo, incluyendo a los nuevos integrantes y que, además, sea útil en el caso de que agentes externos soliciten esa información.

El equipo de supervisión debe tener un archivo que contenga sus políticas, sistemas y rutinas, así como evidencias del trabajo realizado, para fines evaluativos y rendimiento de cuentas y sobre todo para mejorar y reorientar su trabajo cotidiano; El archivo debe contener, por ejemplo:

- Información antecedente como directorios, diagramas organizacionales, con los nombres de las autoridades vigentes, los planes institucionales;
- Detalles de los procedimientos para la prestación del servicio, tales como, protocolo en visitas a las escuelas, disposiciones para la supervisión, notas sobre informes confidenciales, políticas sobre entrevistas, regulaciones para las visitas educativas, recursos disponibles;
- Detalles de las disposiciones hechas para la formación interna;
- Programas de trabajo colectivos e individuales;
- Informes de trabajo.

Esta clase de archivo debe irse formando gradualmente y la elaboración de las distintas partes que lo componen, representa también una oportunidad formativa. Asimismo, es necesario revisar el contenido con frecuencia, con objeto de añadir, actualizar o eliminar aquellos documentos conforme los modelos de trabajo van cambiando, también ésta puede ser una actividad formativa.

Otras oportunidades de aprendizaje son: la tutoría, tanto para el nuevo miembro del equipo como para aquel que funge como tutor, el estudio de casos, el trabajo entre pares, las estancias de cuatro o cinco días en un lugar agradable y distinto al de trabajo, en las que se realizan actividades de reflexión sobre la práctica o se asiste a seminarios con asesores externos.

En ocasiones trabajar con un tema inusual puede estimular la capacidad para pensar y generar ideas. Un equipo, por ejemplo, dedicó tres días a trabajar en planes para la escuela del futuro, y ello dio como resultado una serie de ideas sobre los desarrollos educativos que podría haber en los años futuros, lo que arrojó cierta luz sobre la práctica actual.

Aprender sobre otras especialidades y niveles, evitando la especialización exhaustiva, es también una posibilidad de desarrollo, un asesor de inglés podrá, por ejemplo, conocer lo que se está realizando en asignaturas como artes, español, ciencias, a fin de articular las propuestas de trabajo y

sugerir a los docentes la manera de abordar temas transversales en el trabajo por proyectos.

Dean (2002) enlista otras posibilidades en su propuesta: actuar como director voluntario, analizar los informes y diarios de otras personas, investigar un problema o área de trabajo que no es la suya, formar parte de un grupo de solución de problemas, discutir acerca del trabajo con un colega de mayor experiencia, realizar visitas en parejas, visitar otros equipos de supervisión, compartir experiencias, trabajar con profesores y alumnos.

Las ideas aquí presentadas tienen la intención, como se señaló en la introducción, de iniciar un proceso de reflexión sobre lo que significan los procesos formativos en los que se hallan o deben hallarse los profesionales de la educación, específicamente en el caso de quienes ejercen la supervisión. Toca ahora intentar consolidar el trayecto formativo que se ha venido construyendo con los equipos de supervisión del Estado de México, apostando, desde luego, a la participación constante y comprometida de los mismos en su propia conformación.

## BIBLIOGRAFÍA

- 📖 Candoli, Carl. et. al. Evaluación de la actuación profesional en la supervisión educativa. Práctica y Orientaciones para su mejora. Ed. Mensajero. Bilbao, 1998.
- 📖 Chacón, Florencio. La supervisión educativa en el contexto de la administración de los sistemas educativos y su participación en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza-aprendizaje. Revista del convenio *Andrés Bello*. Año 10, Núm. 29, sep-dic., Caracas, 1986.
- 📖 Chapman, Judith D. Reclutamiento, permanencia y desarrollo de directores escolares. Instituto Internacional para la Planeación de la Educación (IIPE). Academia Internacional de la Educación (AIE). UNESCO. Francia-Bélgica. 2005.
- 📖 De Grauwe, Antón y Carrón, Gabriel. Supervisión: un componente clave de un sistema de monitoreo de la calidad. IIPE-UNESCO. París. 2002
- 📖 De Grauwe, Antón y Carrón, Gabriel. Tendencias en supervisión escolar. Cuestiones de actualidad en supervisión: una revisión de la literatura. IIPE-UNESCO. París. 2003.
- 📖 Dean, Joan. Supervisión y asesoramiento. Manual para inspectores, asesores y profesorado asesor. Ed. La Muralla, Madrid, España. 2002.

- 📖 Elizondo Huerta, Aurora (coord.), La nueva escuela I, dirección, liderazgo y gestión escolar, Paidós.
- 📖 Hernández B., Emyré. La Transformación de la Práctica docente desde una nueva visión del rol de la supervisión. Informe de investigación. Secretaría de Educación del Estado de Yucatán. Dirección de Educación Inicial y Preescolar, Mérida, Yucatán. México, 1998.
- 📖 López, Juan; J. A. Mirón y J. I. Estefanía. Inspección y Centros Educativos. Ed. Escuela Española. Madrid. 1996.
- 📖 Rosas Carrasco, Lesvia. El proceso de formación de los maestros de escuelas primarias rurales. La construcción de su concepción pedagógica. Tesis Doctoral. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México, 1999.
- 📖 Torres, Rosa Ma. Nuevo papel docente ¿qué modelo de formación y para qué modelo educativo?. Revista perfiles educativos. Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM. México, 1998.

## Documentos:

- 📖 Gobierno del Estado de México. Manual de organización de la Jefatura de Sector. Educación Secundaria. Secretaría de Educación. SEIEM – DESySA. México, 1996.
- 📖 Piñón Avilés, Eréndira (coord.) Reporte de Investigación. La práctica directiva y de supervisión en educación media. Programa de apoyo a la investigación educativa 1999. SEIEM, Gobierno del Estado de México.
- 📖 Secretaría de Educación Pública. Manual de normas y procedimientos para la supervisión. México. 1983.
- 📖 Secretaría de Educación Pública. Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela. (Propuesta). SEP-DGFCMS. México. 2005.
- 📖 Secretaría de Educación Pública. Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión. Cuadernos de Gestión Escolar No. 1. (versión preliminar), SEB-DGDGIE. México. 2006.
- 📖 Secretaría de Educación Pública. Plan de Estudios 2006. Educación básica. Secundaria. México. 2006.



## **EQUIPO TÉCNICO DE LA DESySA**

Eréndira Piñón Avilés  
Lisandra Mérida Puga  
Lucila Atrián Salazar  
Ma. Guadalupe Álvarez Nieto  
María Victoria Padilla Colín  
Miguel Molina Castillo  
Romelia Avilés González  
Rosa María Cruz Hernández

### **ELABORÓ:**

Eréndira Piñón Avilés

*Documento elaborado en la  
Dirección de Educación Secundaria y  
Servicios de Apoyo  
Parque de Orizaba N°7, 3er. Piso,  
Col. El Parque, Naucalpan, Edo.Méx.  
Abril de 2007  
Tiraje: 1,000 ejemplares*



---

Dirección de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo  
Subdirección de Educación Secundaria