



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

LA SUPERVISIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Cuaderno Pedagógico N° 1
"La supervisión ante las propuestas actuales de
gestión escolar"



“... en cuanto educadores no nos queda más remedio que ser optimistas. Y es que la enseñanza presupone el optimismo tal como la natación exige un medio líquido para ejercitarse. Quién no quiera mojarse, debe abandonar la natación; quién sienta repugnancia ante el optimismo que deje la enseñanza y que no pretenda pensar en qué consiste la educación. Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidas y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento...”

Fernando Savater

Contenido

Presentación de la serie	4
Introducción	9
El cambio que se pretende	13
La supervisión ante las propuestas actuales de gestión escolar	24
a) La complejidad en la redefinición de la función supervisora.	24
b) La supervisión y la calidad de las escuelas.	35
c) Construyendo un concepto de supervisión.	46
Bibliografía	58

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, ha preparado una serie de materiales de apoyo a la supervisión escolar, con el propósito de que estos 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"¹, 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 sobre la base de procedimientos burocráticos y de líneas jerárquicas de mando poco flexibles"².

-
1. DESySA-SEIEM. Plan de Mediano Plazo 2005-2011. Gobierno del Estado de México, 2005, Pág. 3.
 2. Idem

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”³.

En el Estado de México, desde el año de 1997 con la puesta en marcha del Programa de Modernización de la Función Supervisora (PMFS)⁴, 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 modificación y mejora de los procedimientos y formas de trabajo que se emplean en las instituciones, para realizar sus actividades académicas, de organización, administrativas y

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

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

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, "La supervisión escolar en educación secundaria"**, que 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

La Educación Básica en México se encuentra inmersa en un proceso de Reforma iniciado hace más de una década, este proceso comenzó con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en el año de 1992, e incluyó modificaciones en tres aspectos básicos⁵: renovación de contenidos y materiales educativos, reorganización del sistema educativo, con la federalización, y revaloración de la función magisterial. De entonces a la fecha, las políticas educativas federales y estatales han venido renovándose dirigiendo los esfuerzos a la necesidad de transformar el sistema educativo y las escuelas⁶.

En este marco de transformación la supervisión escolar no puede ser concebida sin relacionarla con los propósitos explícitos de desarrollo y mejora de la calidad de los centros educativos. El actual debate sobre los cambios educativos como alternativas para hacer frente a los problemas planteados a inicios del siglo XXI es determinante a la hora de repensar la función supervisora. Ya en el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995–2000⁷, se

5. Estos tres aspectos han identificado al Acuerdo, signado por la federación, los Estados y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, como el Acuerdo de las tres “T”
6. Actualmente están en marcha la Reforma de la Educación Preescolar, la Reforma de la Educación Secundaria y el desarrollo de diversos Programas que apoyan estas intenciones de transformación, esto a nivel federal, y en el ámbito de los Gobiernos Estatales se desarrollan iniciativas articuladas con las políticas educativas y los programas impulsados por la Secretaría de Educación Pública, adecuadas a las necesidades regionales y locales.
7. Secretaría de Educación Pública, programa sexenal del sector educativo, periodo 1995 – 2000, México.

señalaba la necesidad de adoptar un nuevo marco de gestión en las escuelas, para lo cual se consideraba necesario construir una nueva identidad de las figuras directivas y de supervisión.

Por su parte, el Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001 – 2006⁸ estableció como uno de los objetivos estratégicos "la calidad del proceso y logro educativo de la educación básica", del cual se desprende la política de *transformación de la gestión escolar*, orientada a promover la calidad en las escuelas a partir de la generación de ambientes escolares favorables al logro de los aprendizajes de alumnos, a través de la participación y organización colegiada de directivos, maestros, así como de alumnos y padres de familia.

En el PRONAE se reconoce que esta tarea centrada en la escuela no depende en exclusiva de la comunidad educativa, pues requiere de la participación comprometida de los equipos de supervisión y asesoría académica, entre otros factores. En congruencia con lo anterior, se definió como línea de acción el establecimiento de condiciones necesarias para fortalecer la supervisión, así como la reorientación de la función de los directivos escolares y el desarrollo de sus competencias profesionales para desempeñar con eficacia sus funciones académicas.

Es evidente que desde la política educativa existe

8. Secretaría de Educación Pública, programa sexenal del sector educativo, periodo 2001 – 2006, México.

un interés manifiesto por impulsar un nuevo esquema institucional, acorde a las tendencias internacionales de reforma educativa que, de manera casi unánime se orientan a la renovación de la gestión escolar, la reforma pedagógica – curricular, la mejora del desempeño del profesorado, el incremento de la participación social y de la autonomía del ámbito local.

Las reformas escolares y el cambio educativo han sido abordados, desde diferentes puntos de vista, por investigadores y estudiosos de la educación. Actualmente parece haber un acuerdo casi generalizado sobre el fracaso de las reformas escolares puestas en práctica en diferentes países y sobre las dificultades que se enfrentan al intentar que los colectivos escolares hagan suyos los proyectos de innovación y mejora educativas.

Hanson (1997)⁹, analista de las Reformas Educativas en América Latina, afirma, por ejemplo, que *[...] la descentralización no se crea aprobando una ley. Por el contrario, debe ser construida superando una serie de desafíos tanto en el centro como en la periferia, cambiando las conductas y actitudes establecidas durante largo tiempo, desarrollando nuevas habilidades, convenciendo a quienes están en el centro y disfrutan ejerciendo el poder de que lo entreguen a otros, permitiendo y a veces estimulando a las personas a asumir riesgos creativos, promoviendo y recompensando las*

9. Citado por Margarita Zorrilla en un artículo publicado para la Revista Visión Educativa.

iniciativas locales y manteniendo la continuidad de la reforma de descentralización aún cuando cambien los gobiernos.

En el caso del sistema educativo mexicano, concretar las intenciones de reforma parece de suyo complicado, sobre todo por las inercias burocráticas y las tradiciones centralistas y jerárquicas fuertemente arraigadas que deben modificarse para lograr la consolidación del proceso iniciado en 1992 y que, afortunadamente, han continuado los gobiernos actuales.

En el ámbito local, circunscrito a las escuelas secundarias federalizadas dependientes del Organismo Público descentralizado denominado Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), para lograr el planteamiento central del presente documento, de exponer la naturaleza y presupuestos fundamentales que han de prefigurar una supervisión escolar encaminada a contribuir a los propósitos planteados en la política educativa nacional, se hace necesario abordar de manera reflexiva y crítica al menos los siguientes elementos:

- ¿Cuáles son los principios y objetivos en los que se fundamentan las políticas educativas que orientan estos procesos de reforma y renovación?;
- ¿Cuál es la participación de la supervisión en los procesos derivados de las políticas de reforma pedagógica, docente y de la escuela?;

- ¿Cuál es la relación e interacción, adecuada y pertinente, de la supervisión escolar con los directivos y docentes, para llevar a cabo la encomienda asignada por la administración educativa local?.

La intención de revisar estos elementos, tal vez no sea agotada en la exposición que se haga en el presente documento, ni en los subsiguientes de la serie. La Dirección de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo de SEIEM, asumiendo su responsabilidad de instancia coordinadora de los servicios de educación secundaria federalizada que se imparten en la entidad, pretende, únicamente, continuar el proceso reflexivo iniciado con la puesta en marcha del Programa de Modernización de la Función Supervisora en 1997, disparando en los equipos sectoriales de supervisión la inquietud por analizar su propia práctica, generar espacios de discusión y aportar elementos para la construcción de un modelo de supervisión propio, aplicable al contexto en que se desarrollan los procesos educativos en la entidad y sobre todo, avanzar en la generación de condiciones para que la intervención de la supervisión esté centrada en el ámbito pedagógico.

EL CAMBIO QUE SE PRETENDE¹⁰

Los esfuerzos e intentos por conseguir que los centros escolares funcionen mejor tienen ya una larga

10. Adaptación de: “La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los Centros”. Enrique Miranda Martín en *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, No. 6, 2002. Zaragoza, España

historia. A partir de los años sesenta se inició un importante movimiento que intentaba determinar cuáles son las estrategias de cambio más adecuadas para conseguir que las instituciones de educación básica alcancen sus objetivos. En aquel momento, se planteaban estrategias que tenían su origen fuera de los centros, tenían pues una orientación de "arriba hacia abajo" y el foco del cambio se situaba en el currículo o en la organización formal de la escuela. Estas propuestas no tuvieron el éxito esperado porque estaban planificadas de forma demasiado teórica, no tenían en cuenta el contexto particular de cada centro ni su cultura escolar específica y estaban diseñadas para ser aplicadas en todos o en gran parte de los centros del sistema de manera unificada. Además, los profesores y centros no participaban en la elaboración, planificación y puesta en práctica de dichos cambios.

En la década de los ochenta surgió un nuevo modelo basado en las iniciativas de cambio generadas de "abajo hacia arriba", es decir desde los propios centros. Esta nueva orientación postulaba que el cambio y la mejora en educación deben ser una consecuencia del conocimiento generado por los propios profesores a través de su práctica, a los que se otorga el papel fundamental en los procesos de cambio ya que se les consideraba *investigadores en la acción*, tal como los definió John Elliot. La propuesta hacía hincapié, además, en la importancia del trabajo en equipo y en que los participantes en los procesos de cambio comprendan y encuentren su significado.

Este modelo ha ido evolucionando en los últimos años, pasando por distintas propuestas como: Desarrollo institucional, Mejora de la Escuela, Reestructuración escolar, Aprendizaje Organizativo, Escuelas Eficaces, Transformación de la gestión escolar..., cuyas aportaciones han enriquecido el conocimiento que tenemos hoy sobre el funcionamiento de los centros y sobre como promover su mejora.

Actualmente, las propuestas de cambio en los centros se conciben como procesos de mediano plazo, que deben ser comprendidos, planificados, gestionados y evaluados de forma colectiva por los que participan en ellos. Se reconoce una *dimensión institucional* de los procesos de cambio lo que obliga a que se desarrollen de forma organizada, tengan un carácter sistémico e institucionalizado y sean fruto de la comprensión y de las decisiones de toda la comunidad escolar. El cambio educativo sólo llega a ser significativo si activa los procesos de acción-reflexión-acción en los sujetos que lo llevan a cabo de forma participativa, cooperativa, negociada y deliberativa. Hoy es impensable una propuesta de cambio o innovación educativa que no esté planteada de forma que todos los implicados en ella la asuman, la signifiquen y la realicen.

Se afirma que cambiar en educación supone un *proceso de construcción social*, tanto si la iniciativa de cambio viene de fuera, como si ha surgido dentro de la institución escolar, lo importante es que la comunidad escolar la haga suya y que la

integre en los mecanismos de su estructura. Los cambios promovidos a título individual por algún profesor, han dado paso a propuestas de mejora asumidas por todo el colectivo escolar y gestionadas por su equipo directivo.

Michael Fullan¹¹ ha sintetizado ocho lecciones básicas que surgen de este nuevo paradigma del cambio dinámico y que deben ser tenidas en cuenta por la supervisión escolar:

1. No se puede mandar lo que los centros tienen que hacer.
2. El cambio en educación supone un avance hacia algo que es parcialmente desconocido e implica incertidumbre y necesidad de aprender continuamente.
3. Los problemas son inevitables en los procesos de cambio y sólo a través de ellos es posible encontrar nuevas soluciones.
4. La previsión detallada de todo lo que va a implicar el cambio tiene el riesgo de no acertar en la misma previsión.
5. El individualismo y el colectivismo deben tener igual poder. La colegialidad y la aportación individual deben caminar juntas.
6. Ni la centralización ni la descentralización funcionan de forma independiente. El centro

11. Fullan, M. **Los nuevos significados del cambio**. Ed. Octaedro, Barcelona, 2002.

y los supervisores se necesitan mutuamente y deben mantener una continua negociación.

7. Los centros deben mantener conexión con su comunidad escolar y con su entorno.
8. Los responsables de las innovaciones educativas y de la mejora de los centros son todos los que están implicados en su funcionamiento, también los administradores y supervisores.

La idea de *mejora escolar* implica el cuestionamiento de lo existente y la producción de una transformación. Para lograrla, se exige un esfuerzo sostenido y sistemático dirigido a cambiar las condiciones del aprendizaje y las condiciones internas de las escuelas con el objetivo último de conseguir las metas educativas de forma más eficiente. La mejora sólo se consigue como consecuencia de movilizar la energía interna de la comunidad educativa de modo que adquiera competencias y capacidades propias para desarrollarse. En consecuencia, mejorar un centro escolar supone un plan que debe ser elaborado y aplicado durante un cierto tiempo y que está orientado a cambiar las condiciones en las que se lleva a la práctica el aprendizaje de los alumnos y a modificar el funcionamiento del centro¹².

Estas son las consideraciones esenciales a tener

12. La iniciativa de que las escuelas diseñen su Plan Estratégico de Transformación Escolar, en el marco del Programa Escuelas de Calidad de la SEP, es compatible con estos planteamientos.

en cuenta en relación con los procesos de mejora de los centros:

- ☑ Los centros escolares son *unidades de cambio*. Los objetivos de mejora deben orientarse a todas sus dimensiones.
- ☑ El cambio tiene un *enfoque sistémico* puesto que se trata de un *proceso continuo*. Por tanto, debe ser planificado y sistemático, debe realizarse con tiempo suficiente y, al final, debe integrarse dentro del funcionamiento normal del centro.
- ☑ El cambio educativo, más que implementar propuestas externas, es un *proceso de aprendizaje interno* del propio centro.
- ☑ El foco del cambio son las *condiciones internas* y la *cultura* del centro. La mejora del centro se produce si se crean condiciones internas que favorezcan el cambio.
- ☑ Hay necesidad de un *liderazgo* interno y externo que conjunte la visión y las acciones del centro.
- ☑ La *evaluación* de los procesos de cambio es imprescindible, se otorga relevancia a la *autoevaluación* como base de la mejora continua y mecanismo de participación.
- ☑ Los procesos de cambio y mejora *no son una cuestión que afecte sólo a los centros escolares*; éstos deben ampliar sus relaciones con

agentes e instituciones diversas: supervisores, administradores, asesores externos, corporaciones locales, asociaciones...

- ☑ Las *estrategias de aplicación son integradoras*. Las iniciativas "de arriba hacia abajo" proporcionan el marco general, los recursos y las posibilidades y las iniciativas "de abajo hacia arriba" favorecen la evaluación, la información sobre el contexto y la participación de la comunidad. Las estrategias más enriquecedoras son aquellas que son capaces de incorporar los cambios externos en la dinámica interna del centro.

Como conclusión, desde el conocimiento existente, Alvaro Marchesi y Elena Martín¹³, apuntan los siguientes criterios que hacen más probable el éxito de los programas de cambio y de las futuras reformas:

- *Tiempo*: Los cambios en educación deben hacerse conociendo el tiempo que realmente es necesario para su correcta aplicación e institucionalización. Las urgencias administrativas, políticas o personales, conducen a cambios superficiales y poco duraderos o, en el peor de los casos, al fracaso y a la frustración.
- *Coordinación, integración e interconexión*: Los cambios no pueden concebirse de for-

13. Marchesi, A. y Martín, E. **Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio**. Alianza Editorial. España, 1998.

ma aislada, deben plantearse teniendo en cuenta el funcionamiento de los centros y desde un planteamiento global e integrador. El cambio futuro pasa por proyectos conjuntos en los que están implicados varios centros que pueden llegar a abarcar una zona o sector escolar y en cuyo desarrollo los equipos de supervisión tienen un papel fundamental.

- *Descentralización, pluralismo y contextualización:* Los cambios educativos, incluso los que son diseñados fuera de los centros, han de desarrollarse de forma descentralizada, permitiendo que las innovaciones se adapten a las características específicas del entorno social y cultural de cada centro y que éstos adopten soluciones plurales ante los problemas que encuentran.
- *Transformación de la cultura de los centros:* El cambio educativo para tener éxito exige un cambio de la cultura del centro. Por tanto, es necesario conocer la cultura de los centros y las estrategias que permiten su transformación.
- *Apoyo sostenido:* Todos los cambios e innovaciones necesitan el apoyo de la administración educativa por lo que el papel de los equipos de supervisión tiene una gran importancia en el impulso y orientación de la mejora de los centros.

- *Compromiso y acuerdo:* Todos los sectores implicados en un proyecto de cambio o mejora deben establecer un compromiso que incluya sus objetivos, características y el tiempo y los recursos necesarios para desarrollarlo.
- *Organización y gestión:* Los cambios que tienen intención de perdurar deben estar orientados a impulsar y profundizar el desarrollo organizativo de los centros.
- *Desarrollo profesional de los profesores:* La mejor garantía de éxito de un cambio o mejora es que estén implicados en ellos todos los profesores.
- *Mejora del aprendizaje en el aula:* Los cambios en educación deben tener siempre como finalidad última la mejora de los procesos de enseñanza/aprendizaje.
- *Evaluación:* Los cambios y las reformas deben incorporar mecanismos de evaluación permanentes que permitan su modificación y autorregulación.

Una idea fundamental para entender los principios y objetivos en los que se fundamentan las políticas educativas que orientan estos procesos de reforma y renovación es la de concebir a los centros escolares como comunidades que aprenden, se desarrollan y mejoran.

Se ha reconocido que los sistemas educativos se

encuentran inmersos en una sociedad en constante transformación, que les presiona para que se adapten a las nuevas realidades y les plantea nuevas demandas a las que deben dar una respuesta adecuada.

La institución escolar no puede estar alejada de lo que pasa a su alrededor, ni debe ir a remolque de la sociedad, más bien debe anticiparse, siendo capaz de hacer un análisis prospectivo de necesidades futuras, de ahí que resulta necesario que los colectivos escolares desarrollen capacidades, estructuras y sistemas que les permitan ser más adaptables y competentes para responder a las numerosas demandas que la sociedad les hace. Sin embargo, la capacidad de cambio de las escuelas y de los sistemas educativos es mucho menor que la del entorno social. Las organizaciones que mejor se adaptan a un mundo cambiante son aquellas que son *permeables*, abiertas al aprendizaje y a la mejora, evitando la rutina institucional; *flexibles*, capaces de adaptarse a nuevos requerimientos y demandas; *creativas*, capaces de idear respuestas y soluciones para sus necesidades y problemas.

Las últimas teorías del cambio y de la mejora plantean que los centros son *unidades de cambio* que pueden poner en marcha procesos de desarrollo institucional que los transformen en comunidades de aprendizaje que, partiendo de la reflexión colectiva sobre su propia experiencia y trabajo, sean capaces de establecer una base de

mejora continua¹⁴. El objetivo final es que los propios centros creen conocimiento, aprendan y se desarrollen. El centro escolar se convierte así, en una instancia de aprendizaje.

Este planteamiento se fundamenta en la concepción de la institución escolar como un sistema social, abierto, complejo y "caótico", no sometible a la gestión racional y centralizada. El centro entendido como *unidad funcional de acción* que, de forma autónoma, planifica, actúa, evalúa y que encuentra en la estrategia de la actuación colegiada, un mecanismo de aprendizaje y de mejora.

Un centro innovador es el que ha aprendido a aprender, el que practica un aprendizaje conjunto, formando una comunidad profesional con unos valores y unas metas compartidas. El centro escolar, como señaló Siroknit¹⁵, debe dejar de ser un espacio a colonizar por cualquier conocimiento o programa externo para pasar a confiar en su propia capacidad para decidir las mejoras que debe realizar y para llevarlas a cabo. Esta concepción, no sólo reclama a los profesores y centros la asunción de nuevas tareas y cometidos, sino también y sobre todo, la asunción de determinados principios y valores desde los cuales realizarlas, tales como: colaboración, participación, compromiso institucional, negociación y consenso.

-
14. Bolívar, A. **Los centros educativos como comunidades que aprenden. Promesa y realidades.** Ed. La Muralla, España, 2000.
 15. Siroknit, K.A. **La escuela como centro del cambio.** Revista de Educación No. 304. España, 1994.

Muchas veces el desarrollo profesional promovido en las escuelas se centra sólo en los conocimientos y las habilidades de los profesores como miembros individuales, esto no es suficiente, debe existir también un desarrollo organizativo, puesto que los recursos sociales o relacionales son clave en la mejora institucional, por ello deben combinarse, el desarrollo individual con el desarrollo de la comunidad escolar en su conjunto.

Para que una escuela se convierta en una institución que aprende, necesita estar articulada sobre determinadas características que hagan viable *la cultura de la reflexión*. Esas condiciones no aparecen de repente ni por generación espontánea y tienen que ver con condiciones estructurales, como la mayor o menor autonomía, con la capacidad de organización de la misma institución y con las actitudes de los profesores. Por esto, uno de los objetivos de la supervisión es *conseguir reconstruir la cultura de los centros creando progresivamente las condiciones y el contexto más favorables para que se conviertan en comunidades de aprendizaje y desarrollo*.

LA SUPERVISIÓN ANTE LAS PROPUESTAS ACTUALES DE GESTIÓN ESCOLAR

a) La complejidad en la redefinición de la función supervisora

Dar respuesta a la pregunta de *¿cuál es la participación de la supervisión en los procesos derivados de*

las políticas de reforma pedagógica, docente y de la escuela? resulta una empresa de suyo compleja.

Dos elementos sustentan esta afirmación: por un lado, la normatividad existente que regula la función supervisora no ha sido modificada y se basa en la idea de la supervisión como mecanismo de control y, por otro, aún cuando en el plano de los principios y teorías, se ha establecido un consenso en contra de las concepciones burocráticas y racionalistas en educación, en cuanto al quehacer de maestros, directivos y otros agentes educativos, y en la propia gestión escolar; resulta mucho más discutible que quienes ejercen la supervisión hayan erradicado, en la misma medida, de su concepción profesional y de su prácticas, los supuestos modos de hacer y principios propios de esos modelos teóricamente rebasados.

Es bien sabido que son pocos los supervisores que desarrollan un estilo de supervisión encaminado a impulsar la mejora de las escuelas, a intervenir con sus saberes y experiencia en las transformaciones esperadas, a fomentar que las comunidades escolares analicen su contexto y generen, a partir de ello, propuestas propias de cambio o mejora.

La evolución del concepto de supervisión, da cuenta de que, en el plano de las ideas, se han realizado importantes esfuerzos por dilucidar el papel que deben jugar los supervisores en el rumbo que toma la concreción de las políticas educativas. Asimismo, el interés en los últimos años, por abordar

el tema de la supervisión está demostrado con los múltiples trabajos que al respecto se realizan en los ámbitos internacional y nacional¹⁶.

El estudio del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, realizado a finales del siglo pasado, sobre las "*Tendencias en supervisión escolar. Cuestiones de actualidad en supervisión: una revisión de la literatura*", muestra que las investigaciones sobre el tema "han indicado la necesidad de fortalecer las competencias del personal que participa en la supervisión y en las tareas de apoyo a las escuelas"¹⁷, declarando que "una razón importante por la cual la calidad de la educación básica se ha deteriorado en muchos contextos, es el debilitamiento de los servicios profesionales de supervisión y apoyo al personal docente"¹⁸.

En nuestro país, Margarita Zorrilla¹⁹ señala que "mejorar la supervisión se ha convertido hoy día en una tarea desafiante para muchos países, porque se han dado cuenta de que se requiere examinar cómo las estructuras y la gestión de la supervisión se pueden reformar, de manera que se concretice el alto potencial que tiene para el mejoramiento de la calidad educacional en la escue-

-
16. La UNESCO; algunos estados Europeos; en América Latina: Chile, Argentina, la República de Cuba, son ejemplos en el ámbito internacional; los Estados de Aguascalientes, Guanajuato y el propio Estado de México, en el nacional.
 17. Carro, Gabriel y De Grawe, Antón. IPE-UNESCO, París Francia, 2003.
 18. Idem p. 7
 19. Zorrilla, Margarita. "**Perspectivas de la supervisión escolar como ámbito de mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación básica**". Revista Visión Educativa. <http://www.sec-sonora.gob.mx/ve/ve2/4.html>.

la. Las publicaciones disponibles acerca de la supervisión tratan asuntos referidos a su estructura organizativa, a los modelos de funcionamiento, a la profesionalización de los supervisores y cuestiones similares”.

A decir de la autora “Los sistemas de supervisión han realizado algunas modificaciones estructurales, sobre todo en los países europeos, en menor medida en África, Asia y en América Latina. En este último grupo de países, la complejidad de sus sistemas educativos en gran parte por el componente político-sindical, ha impedido que se camine en la dirección de una reforma estructural y sustantiva de la supervisión escolar”.

Por ejemplo, en Argentina existen experiencias importantes de reforma de la supervisión, como es el caso de la Provincia de San Luis, en la cual se ha generado un proceso de reorganización de estos servicios y de formación permanente de los supervisores en temas como la gestión educativa, la evaluación y la planificación. En Chile, se ha trabajado en busca de una separación entre las funciones administrativas y de control realizadas por los *inspectores*²⁰, y las funciones pedagógicas de evaluación, formación en servicio y asesoramiento que realizan los *supervisores*.

20. Al personal que desempeña la supervisión se les denomina genéricamente inspectores, en el caso de la tradición Europea, el término supervisores es usado de mayor manera en América Latina. En el caso de Chile se separan ambas figuras y se les otorga a sus funciones una naturaleza diferente.

En el caso de México, distintos Estados han realizado acciones importantes de capacitación de los supervisores, tendentes a renovar o incluso transformar el ejercicio de la función supervisora. En Aguascalientes, además de programas de formación en servicio se llevó a cabo desde 1993 una reforma respecto a la organización de los servicios de supervisión. Aquí podríamos citar también el caso del Estado de México con la puesta en marcha en 1997, del Programa de Modernización de la Función Supervisora, basado en la experiencia de Aguascalientes, a través del cual se reorganizaron los equipos de supervisión bajo el esquema de sectores escolares y se desarrollaron programas de formación en servicio que se han reflejado en el cambio de algunas prácticas de supervisión centradas en la mejora de la escuela. Generalmente las propuestas de reforma de la supervisión se dirigen a un sólo componente: la capacitación; que si bien es importante, por sí misma no garantiza la transformación necesaria, aunque no se puede obviar realizarla.

De Grawe²¹ afirma que la modificación más importante realizada en los sistemas de supervisión surge a partir de la toma de conciencia de que los supervisores han estado demasiado lejos de las escuelas para ser capaces de brindarles atención constante "para acercar la supervisión a las escuelas, el principio más aceptado es el de un sistema en que la concentración del personal en la cabeza de la institución sea más ligera, y más bien fuerte

21. Carta Informativa del IPE – UNESCO, 1998.

en la base. Para poner en práctica este principio, encontramos dos tipos de reforma: por un lado las escuelas se reúnen para prestarse apoyo entre sí y emprender una supervisión libre; por otro, se ha creado una categoría especial de personal que actúa muy próxima a las escuelas, como las personas que trabajan en los centros de recursos”.

Sin embargo, en las experiencias de algunos países estos intentos también se han pervertido, por un lado en la imposibilidad de reclutar personal calificado para los centros de recursos, y por otro en el hecho de que una vez que los centros de recursos fueron integrados en el sistema de administración existente, empezaron a sufrir de las mismas debilidades que la administración (carencia de recursos, falta de flexibilidad) y, lo peor de todo, exigían a las escuelas que se concentraran en las normas administrativas, en lugar de hacerlo en la creatividad y la innovación.

Para posibilitar que el personal de supervisión se concentre en el apoyo a las escuelas, priorizando lo pedagógico, es necesario que ese foco de atención esté claramente presente en la descripción de la función, de la responsabilidad y del puesto. De ahí la complejidad arriba anunciada.

Para Zorrilla, contar con una supervisión que dinamice, oriente, promueva y defina las particularidades de la reforma educativa o del mejoramiento de la calidad con equidad, es condición necesaria para conseguir lo que se denomina *la reforma de la es-*

escuela, una reforma de tercera generación.

La escuela es una organización en la cual acontece el aprendizaje, y la eficacia de sus resultados se encuentra dentro de la misma institución. Mejorar la eficacia de la escuela es sin duda el objetivo central del mejoramiento continuo de la calidad de la educación. Para que esto suceda en la vida cotidiana de las escuelas, se requiere de variados factores, uno de ellos es el de contar con un nuevo ejercicio de la función supervisora, así como nuevas pautas para ello.

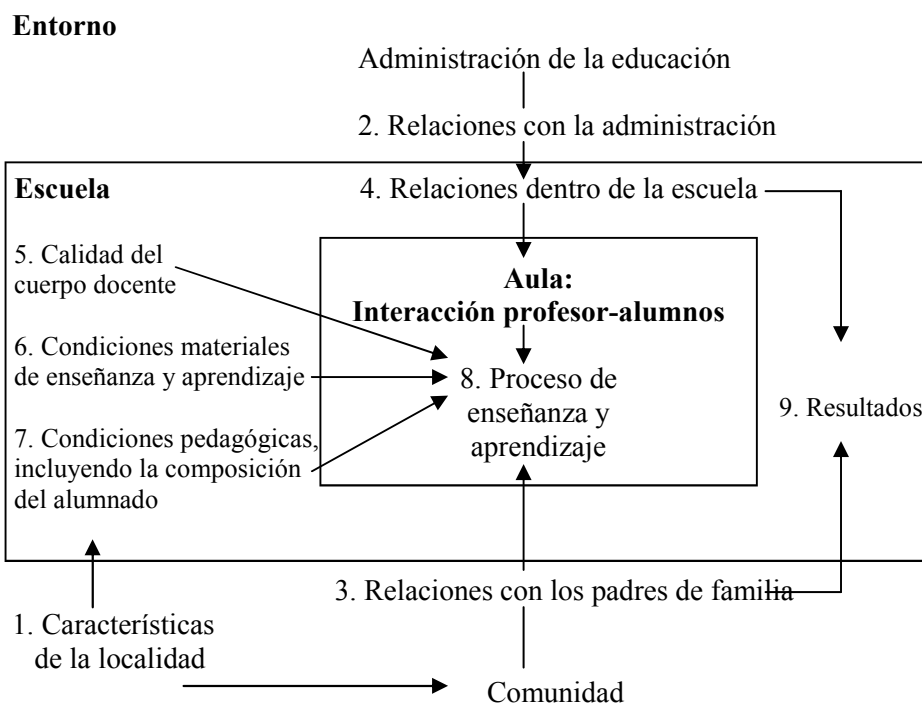
A pesar del consenso existente sobre lo anterior, los proyectos puestos en marcha para mejorar la calidad de la educación "tienden a ignorar los factores de los procesos que caracterizan a la educación eficaz en el seno de la escuela: la autonomía a nivel de la escuela, el clima escolar, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación de los estudiantes y la retroalimentación por parte de los profesores" (Heneveld y Craig).

Para clarificar la idea sobre lo que se entiende por "factores de proceso"²² es importante referir una

22. Del estudio destacan tres puntos: 1) en el núcleo de la calidad de la educación está lo que sucede en el aula. La interacción diaria entre profesores y estudiantes es el determinante más directo de los resultados escolares; 2) lo que sucede en el aula está, a su vez, influido por un conjunto de relaciones: dentro de la escuela, entre la escuela y la comunidad, así como entre la escuela y el nivel administrativo inmediatamente superior al de la escuela. Tomado globalmente, este conjunto de relaciones se puede denominar 'factores de proceso'; 3) factores constituidos por insumos básicos, tales como infraestructura y equipamiento; los estudiantes y los profesores son elementos importantes del funcionamiento escolar, pero su impacto sobre los resultados de la escuela está mediado por estas variables de proceso.

investigación efectuada por el IPE (Instituto Internacional de Planeación Educativa de la UNESCO) que sintetiza los principales factores que influyen sobre la calidad de la educación (ver gráfico 1).

Gráfico 1. El funcionamiento de la escuela



La preocupación por la calidad de la educación aumentó en la década de los ochenta, cuando diferentes estudios e informes destacaron los pobres y

crecientes niveles de deterioro del rendimiento de los estudiantes, a pesar de una inversión relativamente alta en educación y la existencia de escuelas bien dotadas, "Una nación en peligro", el título del conocido informe publicado en los EE.UU., ofrece una buena síntesis de la situación particular. En primer lugar, muchos investigadores buscaban explicaciones en los antecedentes familiares de los estudiantes, sosteniendo que las escuelas sufrían del quebrantamiento de las estructuras sociales. Pero varios estudios mostraron, entretanto, que las escuelas pueden y, de hecho, tienen efectos sobre el rendimiento de los estudiantes (véase, entre otros, Mortimore *et al.*, 1988). La cuestión se convirtió entonces en: ¿cómo hacer para que las escuelas sean más eficaces?.

Para lograrlo, y basándose en los resultados de la investigación, los gobiernos han tomado importantes decisiones:

Una de ellas ha sido aumentar la autonomía de las escuelas; focalizando las interacciones a su interior como la base de la transformación de la gestión, los sistemas se transforman y las instancias administrativas dejan de ser un órgano de control para convertirse en áreas de coordinación. Otra decisión es la de fortalecer la descentralización; en México con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, se decretó la federalización y se promovió la transferencia de recursos financieros, materiales y humanos de la SEP a los Estados, esto tuvo

la intención de favorecer la autonomía de las escuelas, generando posteriormente programas de apoyo para lograrlo; asimismo, con la finalidad de que las entidades y la federación establecieran acuerdos para la coordinación de las políticas educativas se constituyó la CONAEDU (Comisión Nacional de Autoridades Educativas).

Ante estas decisiones las responsabilidades de los actores de la escuela han aumentado, las escuelas gozan de mayor libertad en áreas como la planeación y evaluación institucionales, el desarrollo de proyectos, la aplicación de la currícula, la organización escolar. Sin embargo es evidente que, sobre todo en las escuelas menos eficaces, pocos directores tienen las competencias o han recibido la formación para utilizar eficazmente esta libertad adicional. Para el IIPE es precisamente en estas situaciones que existe una necesidad urgente de repensar y fortalecer los servicios de supervisión y apoyo²³.

La concentración reciente de la política en la eficacia de la escuela ha conducido a un mayor interés en los mecanismos de control de la calidad. Las diversas reformas administrativas que han acompañado a este nuevo foco de atención – y, en particular, el fuerte énfasis puesto en la autonomía de la escuela –, han dado como resultado un serio cuestionamiento de los servicios tradicionales de supervisión y han estimulado un interesante debate sobre cómo redistribuir las responsabilidades entre

23. Carron, Gabriel y De Grawe, ob. cit. P. 21

los diferentes niveles de acción y cómo organizar un sistema coherente de apoyo y control profesional dentro de este nuevo entorno de gestión.²⁴

Los equipos de supervisión juegan un doble papel de control/inspección y de asesoramiento/apoyo a las escuelas. Las investigaciones realizadas sobre la manera en que se desempeñan los supervisores ante las innovaciones educativas muestran que resulta difícil combinar la función de control con la de asesoramiento y que raras veces se adoptan papeles genuinos de asesoría, sino más bien, señala Miranda Martín, de defensores o mensajeros de las reformas o innovaciones impulsadas por la administración. Esta situación ha generado la diversificación del ejercicio de la supervisión otorgando la responsabilidad del trabajo administrativo a unos profesionales y el asesoramiento a otros, en el Estado de México, en el nivel de secundaria del subsistema federalizado, por ejemplo, se han diferenciado las figuras del supervisor administrativo o inspector general y del supervisor técnico pedagógico o jefe de enseñanza (o asesor técnico pedagógico en telesecundarias)²⁵.

Sin embargo, y aún con las evidencias, actualmente no parece lo más conveniente realizar una lectura diferenciada de ambas funciones, ya que van necesariamente unidas, y los responsables de la supervisión no pueden hacer una separación

24. Carron, Gabriel y De Grawe, ob. cit. P. 21

25. Este asunto de la supervisión general o especializada será motivo de reflexión en otro momento, en el transcurso de las exposiciones que se hagan en la serie de cuadernos pedagógicos.

artificial en su intervención diaria, cuando hablan en términos de control de la normatividad vigente y cuando están asesorando para el cumplimiento de esa misma norma, por ejemplo. Si intentaran hacerlo, su actuación los llevaría inevitablemente a la ineficacia y provocaría confusiones en los destinatarios. Los supervisores en el desarrollo de sus tareas tienen que controlar, y controlar es conocer y, al conocer, se hace necesario recomendar o asesorar para introducir mejoras.

Parece, por tanto, que lo conveniente es combinar las funciones de control y asesoramiento, como integrantes de un proceso de intervención que permita promover la transformación y el cambio de los sistemas educativos, con el fin último de mejorar su calidad y la atención que prestan a los ciudadanos.

Los elementos expuestos en este apartado, dan cuenta de lo paradójico que resulta el intentar una redefinición de la función supervisora, que concilie el deber ser con el hacer, y sobre todo que permita a los profesionales que desempeñan esta función identificarse con ella para, finalmente, ponerla en práctica en su cotidianeidad.

b) La supervisión y la calidad de las escuelas

Es indiscutible señalar que la supervisión es un elemento determinante para avanzar en una mejor calidad de la enseñanza. Son dos los aspectos que la hacen relevante: por una parte,

el papel que pueden desempeñar los equipos de supervisión en el seguimiento del trabajo de la escuela, lo que implica promover una evaluación permanente para la mejora constante de los procesos escolares; y por otra, en el marco del apoyo académico a las escuelas²⁶, en donde la supervisión tiene como tarea sustancial convertirse en un mediador que facilite el trabajo del colectivo a través de la asesoría y el acompañamiento en la escuela.

Examinemos un poco más estos dos aspectos importantes para la mejora de la calidad educativa.

El papel de la supervisión en el seguimiento del trabajo de la escuela

La supervisión escolar, desde el momento que se introdujo como una instancia necesaria del sistema educativo, estuvo llamada a inspeccionar que los resultados y los procesos educativos se realicen conforme a lo estipulado por la legislación educativa, sus propósitos, enfoques y contenidos de los planes y programas de estudio de educación básica.

Sin embargo, su tarea no se agota en la

26. La idea de "apoyo académico" como un elemento coadyuvante a la mejora de la gestión escolar ha sido relevante en los últimos años en el marco de la reflexión que los equipos de trabajo en la SEP y en las áreas educativas estatales han tenido a partir de los resultados obtenidos en los Programas y Proyectos de mejora de la gestión impulsados por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica. Ver el documento denominado "Orientaciones Generales para construir y operar el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela", generado por la CONAEDU como documento de trabajo.

“inspección”²⁷. Ningún proceso educativo o de otra índole puede ser mejorado a partir de la sola inspección del mismo. La mejora de la calidad requiere el desarrollo de una capacidad para reconocer fortalezas y dificultades en las escuelas y contribuir, a través del apoyo académico, a encontrar soluciones a los problemas identificados y a desarrollar la propia capacidad de directivos²⁸ y maestros para avanzar en la mejora constante de la enseñanza y el aprendizaje.

Cuando se habla de calidad educativa no se hace referencia exclusiva a los resultados educativos²⁹, sino que implica apoyar los procesos escolares que pueden garantizar dichos resultados, entre ellos, el funcionamiento normal de los planteles (por ejemplo, puntualidad y asistencia de los maestros) un clima

-
27. El uso de este término en la actualidad parece ser arbitrario, sin embargo, el IPE distingue a la inspección y a la supervisión de la siguiente manera: la inspección implica examinar y evaluar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en la escuela, basada en criterios establecidos; monitorea las tendencias y los estándares educativos en las instituciones; verifica la disponibilidad y la adaptabilidad de las facilidades físicas, los recursos humanos y los materiales didácticos requeridos, así como el ambiente social de la escuela; por su parte, la supervisión es un proceso encaminado al mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje, basado en visitas frecuentes a las escuelas, el aspecto que fundamentalmente la distingue de la inspección es el ofrecimiento de asesoría, apoyo y dirección a los maestros y administradores para el mejoramiento de la instrucción en el aula, de la práctica docente y del funcionamiento de la institución. Esto implica que la supervisión sea una actividad más constante y regular que la inspección (Commonwealth Secretariat/Association for the Development of Education in África, *Bether Schools Resource Materials for School Inspectors*, Londres, 1998)
 28. En este documento cuando se menciona “directivos”, se hace referencia a todas las personas que tienen cargos de dirección de la escuela y de supervisión en zonas y sectores escolares.
 29. Reflejados en los principales indicadores que muestran las estadísticas nacionales y estatales

laboral óptimo para el trabajo docente y el conocimiento, diseño y aplicación del contenido curricular.

En este sentido la mejora de la calidad requiere el desarrollo de la capacidad para reconocer fortalezas y dificultades en las competencias³⁰ de los directores para dirigir la escuela, de los docentes para enseñar y de los alumnos para aprender³¹; para contribuir a través del apoyo académico y de la asesoría en la búsqueda de soluciones a los problemas identificados; y, para avanzar en la mejora constante de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y eso sólo puede identificarse acompañando a los actores educativos en el hacer de su labor, significa estar cerca de su práctica, observarlos, dialogar con ellos y con quienes interactúan. Brindar un apoyo académico relevante a las escuelas, exige ampliar o desarrollar, ahí donde se encuentra limitado, el potencial técnico-pedagógico de la supervisión escolar.

Diversos estudios nacionales e internacionales³²

30. El término de competencias, introducido incluso como uno de los componente del desarrollo curricular actual, hace referencia al conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos; aquí el término tiene una doble acepción, por un lado hace referencia a las competencias que los diferentes actores escolares deben desarrollar para contribuir a la mejora de los procesos educativos y por otro, considera las competencias que se señalan en el perfil de egreso de la educación básica y que se espera que los alumnos adquieran o desarrollen para desempeñarse en su vida cotidiana.
31. Revisar: Planes y programas de estudio de educación básica y libros del maestro.
32. Algunos ejemplos los encontramos en: *Tendencias en supervisión escolar. La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*. IIPE, CIESAS, UNESCO, 2002 y *El poder transformador de la supervisión en la gestión escolar y en los logros educativos*. UNESCO-IIPE, FLACSO-SEP, 2003.

señalan a la supervisión escolar como elemento clave y estratégico para recoger las necesidades y demandas de apoyo, así como ofrecer asesoría pertinente, oportuna y eficaz a las escuelas de su área de influencia.

En el contexto de calidad y evaluación del Sistema Educativo Nacional (SEN), el reforzamiento de la función técnico-pedagógica de la supervisión, permitiría situar a ésta como una instancia mediadora entre la evaluación que realizan del sistema educativo organismos externos, y la evaluación que la escuela misma hace de su quehacer educativo. Este papel mediador de la supervisión, implicaría la creación de espacios y mecanismos que le permitan contrastar la información obtenida por ambas instancias e identificar los aspectos o elementos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que inciden en los resultados educativos, a fin de reforzar aquellos que fortalecen el trabajo docente y buscar opciones de mejora para aquellos factores que inciden negativamente en el aprendizaje de los alumnos.

La supervisión como apoyo académico e institucional a las escuelas

Con las reformas de carácter curricular en educación básica se han promovido programas y proyectos que buscan fortalecer los procesos escolares. Al paso del tiempo, tanto evaluaciones externas como los resultados del seguimiento de las mismas experiencias institucionales de innova-

ción, han detectado impactos muy limitados en las prácticas de enseñanza y el aprendizaje, así como han señalado que los procesos de cambio educativo no se generan en automático y de un día para otro en los planteles escolares.

Ciertamente en la administración existen situaciones que provocan duplicidad entre programas y proyectos; se presentan dificultades en la comunicación de los propósitos y contenidos de la innovación a los actores convocados; o bien, en ocasiones las características de las propuestas inician con ciertas debilidades que minimizan su capacidad de pertinencia en el terreno escolar. Estos elementos limitan la capacidad de influencia de los programas y contribuyen a entender el relativo impacto de los mismos, pero aún en el desarrollo de acciones exitosas, con proyectos y programas de apoyo a las escuelas, integrados con amplios y diversos recursos, se observa que el cambio educativo en las prácticas de maestros y directivos, es un proceso lento que requiere ser sostenido con un apoyo institucional permanente.

Recuérdese que los grupos de maestros, conforman ambientes culturales integrados con conocimientos previos, certidumbres sobre la enseñanza y el aprendizaje, e intereses diversos, muchos de ellos preocupados por el mejoramiento de los planteles, pero también adversos al quehacer escolar.

En este microuniverso de saberes y certidumbres la innovación no necesariamente es bien recibida ya

que tiende a romper los equilibrios ya existentes en la cotidianeidad. Muchas veces pareciera que la innovación o las iniciativas de mejora son refractadas en los procesos escolares, de tal forma que el propósito inicial de las propuestas tiende a perder su contenido sustancial al instalarse en la escuela.

Tal cosa ha sucedido, por ejemplo, con propuestas de mejora de la gestión escolar, que centradas en activar la participación de maestros y directores a través de la construcción de una planeación de escuela, se desdibujan en la elaboración burocrática de un documento que es entregado periódicamente al supervisor cuando éste lo demanda. La ausencia de revisión y retroalimentación genera que directores y maestros vean en la actividad demandada una tarea sin fundamento con la que están obligados a cumplir pero que carece de sentido para el quehacer cotidiano de la escuela.

Las instituciones que han tenido éxito en la innovación educativa muestran caminos alternativos para la mejora, uno de los aprendizajes señala que la remoción de obstáculos en las escuelas es posible cuando se inicia un proceso de aprendizaje alrededor de la innovación en la que se involucran creativamente maestros, directores y supervisores. Para ello, se propician espacios de reflexión en los que se pone en juego el reconocimiento de la innovación adquiriendo significado y sentido al responder a las necesidades específicas del colectivo.

Este escenario no es posible sólo con capacitación

a maestros y directores, ni con la publicación de un documento que se haga llegar a las escuelas. Requiere sustancialmente la presencia de un apoyo académico capaz de dialogar con los maestros, de conjugar el conocimiento práctico y valioso del profesor con las directrices presentes en las iniciativas de la administración educativa.

La tarea que el sistema educativo ha depositado en los equipos de supervisión tiene como uno de sus cometidos dotar a maestros y directores³³ de insumos de información para distinguir los factores que inciden en los resultados educativos, y contribuir a que los colectivos docentes tomen las decisiones más oportunas y pertinentes en la búsqueda de mejorar la calidad del aprendizaje, aterrizando de esta forma las propuestas de transformación.

Otro factor fundamental es la dinámica de intercambio; el apoyo académico, puede provocar el intercambio entre pares, pues los hallazgos de los maestros se enriquecen sustancialmente cuando los comparan con los de otros colegas que enfrentan situaciones similares; una actividad que también se hace necesaria es la retroalimentación a los profesores que aplican una innovación, la cual es buscada no tanto para ratificar los hallazgos o validar las adaptaciones a la inno-

33. En este documento cuando se menciona a los directores se hace referencia al equipo directivo que encabeza la escuela: directores, subdirectores y coordinadores (éstos últimos en secundarias técnicas), también es factible incluir a los jefes de academia nombrados para cada asignatura en el caso de secundarias generales y técnicas.

vacación que se realizan sobre la marcha, sino para tener un interlocutor institucional que enriquezca los procesos iniciados y dé fe de los avances que se logran en las escuelas; también es básico indagar y presentar a los profesores, materiales complementarios para que éstos encuentren respuestas a sus inquietudes.

De esta forma se detona un proceso de interpretación, adaptación, aplicación y mejora de la propuesta de innovación que se puede dar en una escuela dependiendo de sus propios maestros y directores, pero que puede ser mayormente potenciado por la presencia de una instancia de apoyo académico que asista a la escuela en forma permanente y oportuna.

Este papel corresponde por definición institucional, en primer lugar, a los equipos de supervisión y en apoyo a ella, otras instancias académicas que se han desarrollado alrededor de las escuelas como los equipos técnicos, los centros de maestros, las escuelas normales y/o las universidades que construyen conocimiento sobre la educación básica.

En los últimos años se han dado experiencias valiosas de innovación en las escuelas³⁴, muchas de ellas impulsadas por los propios colectivos escolares, otras por el compromiso de la institución educativa

34. Por ejemplo en los proyectos “La gestión en educación primaria” y “Renovación pedagógica de educación secundaria”, la SEP en coordinación con las autoridades educativas de los estados, registran desde los años 90 diversos esfuerzos para innovar en las escuelas de educación básica.

con los planteles. En este último caso algunas de las iniciativas fueron dirigidas directamente a las escuelas, sin apoyarse en la supervisión escolar.

Alrededor de esta situación se presentaron experiencias diversas, algunas impregnadas de desencuentros institucionales, cuando los supervisores no comprendieron las características de la innovación, por lo que bloquearon las iniciativas docentes al considerarlas acciones contrarias a la normatividad y a la orientación de política educativa. En estas condiciones, directores y maestros avanzaron con muchas dificultades en la innovación y tendieron a reducir sus esfuerzos, desencantados por las trabas institucionales existentes. Sin embargo, cuando la supervisión llega a conocer y comprender el sentido de las propuestas de innovación, se abre un abanico de iniciativas que deben transitar desde el apoyo institucional que implica brindar condiciones para generar iniciativas novedosas de trabajo aún cuando la supervisión no cuente con los elementos académicos para apoyar a las escuelas, hasta otro en el que se han distinguido supervisores con un fuerte perfil académico y quienes se convirtieron en los principales promotores de la innovación en las escuelas pertenecientes a su zona de influencia.

En ocasiones son los supervisores quienes manejan el imperativo legal del cambio, planteándolo como una obligación de los profesores y las escuelas; también se da la paradoja de que tienen la responsabilidad de fomentar la implantación

de una Reforma o innovación con la que no están de acuerdo o que no comprenden ya sea porque la propuesta no ha sido suficientemente desarrollada, porque no han formado parte de su diseño o porque no han recibido la orientación o formación adecuadas.

Barry McDonald, puntualiza que la retórica de las reformas oficiales reclama, por un lado, responsabilidades, tareas, actitudes e iniciativas innovadores de las comunidades escolares, mientras que por otro, no cesa en sus empeños de sobrerregular y marcar los contenidos y modos de cambiar, tal vez debido a una profunda desconfianza y una minusvaloración de la capacidad de los centros para generar su propia mejora. Jürgen Habermas afirmaba que la sobrerregulación conduce a fenómenos como la despersonalización, la inhibición de las innovaciones, la supresión de la responsabilidad y el inmovilismo. De ahí que los procesos de supervisión centrados únicamente en el control del cumplimiento de las normas son poco eficaces, desprofesionalizadores y no conducen a la mejora real.

La lección es clara, un apoyo importante para avanzar en la mejora de la calidad es la supervisión; de ahí que sea necesario redimensionar su papel discutiendo nuevamente en torno a sus fines y propósitos, dotándola de los contenidos y espacios que posibiliten desarrollar sus capacidades para constituirse en uno de los medios de apoyo académico dirigido a las escuelas.

c) **Construyendo un concepto de supervisión**

La concepción de lo que significa la supervisión escolar para la educación secundaria federalizada en el Estado de México, se ha gestado a través de una serie de procesos de discusión y análisis de los equipos de trabajo de la estructura de la DE-SySA, diversos acercamientos validados por la práctica cotidiana de los integrantes de los equipos de supervisión sectorial han permitido ir configurando una idea, aún no acabada, del deber ser para el ejercicio de esta función.

Se ha reconocido que la supervisión escolar es "un proceso integrado e integral, funcional, dinámico y permanente"³⁵.

El carácter **procesual** de la supervisión escolar alude fundamentalmente al conjunto de actividades que forman parte de la función supervisora, a partir de un diagnóstico representativo de la realidad escolar, y son objeto de seguimiento sistemático para controlar las variables que intervienen en el fenómeno educativo, culminando con una evaluación sumativa que de cuenta de procedimientos y resultados, para identificar logros educativos y su correlación con las acciones de la gestión escolar.

Se considera **integrado** porque implica un trabajo colegiado, refiriéndose al sujeto que realiza la

35. Departamento de Educación Secundaria General en el Valle de México. Plan Departamental de Supervisión. DESySA-SEIEM, Agosto, 2004.

supervisión³⁶, a través del cual se puede identificar el objeto que guiará todas las actividades de la supervisión, considerando las políticas, misión y visión institucionales, con lo que los supervisores se comprometen con los propósitos institucionales interviniendo de manera conjunta y coordinada para atender con oportunidad y atinencia las necesidades detectadas, para lo cual debe integrarse la supervisión técnico pedagógica con la supervisión técnico administrativa³⁷:

- a) En el entendido de un trabajo conjunto entre ambas figuras
- b) En la posibilidad que un mismo sujeto realice su intervención desde ambos enfoques

Se denomina **integral**, refiriendo al sujeto supervisado³⁸, porque considera como objeto de supervisión a la gestión escolar, a partir de dos aspectos básicos:

- 1. Los ámbitos o dimensiones de la gestión escolar
 - a) pedagógica curricular
 - b) organización

36. Sector IV, Secundarias Técnicas, Valle de México, productos de la 2ª. sesión de trabajo con estructuras sectoriales (Octubre, 2004).

37. Esta idea, planteada por los propios equipos de supervisión, rompe con la dicotomía presentada arriba como una de las paradojas que dificultan la transformación de la función supervisora.

38. idem

- c) administración
 - d) comunitaria y de participación social
2. La estructura de personal que integra la escuela
- a) directivos
 - b) docentes
 - c) personal de apoyo y servicios complementarios
 - d) alumnos y padres de familia

La **funcionalidad** de la supervisión se relaciona con la implementación de procedimientos operativos, formas y herramientas de trabajo innovadoras y eficientes, con apoyo en las nuevas tecnologías de la información y métodos estratégicos que consideren una visión de futuro.

El rasgo **dinámico** de la supervisión tiene que ver con la diversificación de las acciones para la intervención y las múltiples relaciones que se establecen entre los diferentes actores educativos.

Su carácter **permanente** se identifica con la continuidad del proceso al realizar las acciones correspondientes a lo largo del año escolar, tomando como referencia los momentos de acompañamiento y seguimiento inicial de proceso y final que se otorgan a la gestión escolar.

Actualmente, el supervisor se define como un

mediador³⁹ de las acciones que inciden en el quehacer educativo; es la fuerza que consolida y fortalece los avances, orienta la supervisión en el trabajo colectivo, ofrece alternativas para la realización de trabajo, proporciona el apuntalamiento necesario para el aprendizaje y retroalimenta en el proceso con miras a la evaluación. Todo esto durante el seguimiento y acompañamiento.

La supervisión como instancia intermedia en la organización institucional y como medio de enlace entre las disposiciones emanadas de las autoridades, complementada con el seguimiento y verificación del cumplimiento y operación de los programas educativos, debe erigirse además, como el elemento orientador y reforzador de las iniciativas de cada centro escolar apoyando convenientemente su toma de decisiones⁴⁰.

La supervisión escolar como un proceso mediador de acompañamiento a los agentes escolares, que se realiza en las diferentes dimensiones de la gestión escolar, implica estar en posesión de saberes y habilidades, así como de una visión de las escuelas que permita ejercer la supervisión no como acción fiscalizadora, sino entendida como acompañamiento, orientación o asesoría, para posibilitar a las escuelas el cumplimiento del compromiso social establecido⁴¹.

39. Sector II, Secundarias Generales, Valle de México, productos de la 2ª. sesión de trabajo con estructuras sectoriales (Octubre, 2004).

40. DESySA-SEIEM; **Programa de Modernización de la Función Supervisora**, Estado de México. 1997.

41. Sector IV, Secundarias Técnicas, Valle de México y Sector III, Secundarias Generales, Valle de México, productos de la 2ª. sesión de trabajo con estructuras sectoriales (Octubre, 2004).

Algunas características y valores que se pueden conferir a la función supervisora, además de las mencionadas son: objetiva, innovadora, comunicativa, socializadora, amable, compartida, detonadora de procesos, integral, permanente, flexible, reflexiva, dinámica, transformadora, puntual, ética, facilitadora, profesional, imparcial, congruente, democrática, tolerante, responsable, respetuosa, generosa y empática, con liderazgo⁴².

Haciendo una recuperación de los planteamientos anteriores es posible encontrar los siguientes acuerdos sobre la función supervisora:

- Es identificada como un proceso, continuo, constante, sistemático, dirigido hacia un fin específico;
- Tiene como función básica el lograr el mejoramiento de los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de la gestión escolar en su conjunto;
- Es una actividad de servicio, de ayuda, de asistencia a los directivos y docentes en el desempeño de su labor;
- Implica un trabajo colegiado, que involucra a los equipos de supervisión en un todo integrado;
- Ataño a todas las actividades y a todas las

42. Sectores IV y V, Telesecundarias, Valle de Toluca; Sector VIII de Secundarias Generales, Valle de Toluca y Sectores I, II, IV, V y VI de Secundarias Técnicas, productos de la 2ª. sesión de trabajo con estructuras sectoriales (Octubre, 2004).

personas que concurren al proceso educativo, por lo que se le considera integral;

- Es considerada como una acción de mediación institucional.

Con estos elementos es factible aventurarse en la definición de un concepto propio, que no acabado, de todos los integrantes de los equipos de supervisión que han participado en este proceso constructivo:

“La supervisión educativa es un proceso colectivo, concebido como la mediación institucional que permite apoyar y acompañar a las comunidades escolares en el mejoramiento continuo de los procesos de gestión escolar, a fin de dirigir los esfuerzos comunes al logro de mejores resultados de aprendizaje para los alumnos que cursan la educación básica”.

Las características de la función supervisora, los valores y principios que habrán de consolidarla, los procedimientos y formas de trabajo que los equipos responsables de la supervisión habrán de llevar al cabo para hacerla eficaz y eficiente, son motivo de procesos de reflexión que serán abordados posteriormente.

Considerando que el apoyo académico a las escuelas es una tarea sustancial del Sistema Educativo Nacional, es posible afirmar que este apoyo involucra la participación de la supervisión por ser una de las instancias más cercanas a los procesos

escolares, que conoce las necesidades de capacitación y actualización de docentes y directores, tiene una visión amplia del panorama educativo de las escuelas y establece relaciones profesionales y laborales con docentes y directores. En este marco se desprenden tareas para la supervisión que corresponden a los propósitos establecidos para el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela⁴³, siendo estos los siguientes:

- Impulsar y apoyar la mejora continua de los procesos educativos fundamentales que afectan la enseñanza y el aprendizaje de los niños y jóvenes que asisten a las escuelas de educación básica.
- Promover y apoyar los procesos formativos necesarios para el desarrollo intelectual y profesional de directivos y docentes a través de la reflexión sistemática y científica sobre sus prácticas educativas y sus consecuencias.
- Promover acciones para que directivos y docentes: a) comprendan y se apropien críticamente de planes y programas de estudio, b) dominen el enfoque intercultural y los enfoques de enseñanza y c) manejen adecuadamente los enfoques teóricos y metodológicos de los materiales de apoyo a la enseñanza.

43. Ya se hacía mención de que la SEP, la CONAEDU y los equipos técnicos en las entidades federativas reflexionan actualmente sobre la posibilidad de consolidar lo que se ha denominado Servicio de Asesoría Académica a la Escuela, en ese marco los propósitos que se incluyen en este documento han sido establecidos por consenso en las mesas de trabajo dedicadas a esta reflexión y a la generación de orientaciones nacionales.

- Promover entre directivos y docentes la comprensión del contexto social en que se ubica la escuela y el respeto por la filiación cultural de los alumnos y sus comunidades, así como apoyarles en el diseño de estrategias diferenciadas para atender su diversidad.
- Ayudar a directivos y docentes en el diseño, puesta en marcha y evaluación de propuestas para solucionar los problemas educativos que enfrentan cotidianamente en la escuela y en el aula.
- Impulsar y orientar la coordinación del trabajo colegiado en las escuelas de educación básica para la evaluación de la situación educativa del plantel, la mejora de la organización y gestión de la escuela, el intercambio de experiencias educativas y el establecimiento de alianzas con los padres de familia y otros miembros de la comunidad en favor de la educación de sus alumnos.
- Orientar a los directivos y colectivos escolares en la administración y el uso óptimo de los recursos materiales, tecnológicos, financieros y funcionales (formación, tiempo) de los que disponen.

Al reflexionar sobre los objetivos de la supervisión en este marco contextual, la literatura existente sobre el tema permite reconocer que el objetivo final de la supervisión es la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como del funcionamiento general de las escuelas. Ejercer

una supervisión orientada a la consecución de la mejora supone priorizar el desarrollo de la función de asesoramiento y apoyo a las escuelas y a los colectivos escolares para conseguir crear en ellos determinadas condiciones organizativas, sociales y culturales que faciliten el desarrollo de propuestas de innovación y cambio.

Miranda Martín afirma que ese estilo de supervisión pretende que las escuelas se vayan convirtiendo en comunidades profesionales de aprendizaje, interactivas y responsables; de ahí que la primera tarea de los supervisores es reconocer y utilizar su potencial jerárquico para mejorar las cosas; conseguir que un centro pase de su situación actual a convertirse en una comunidad profesional de aprendizaje con capacidad de autodesarrollo, es un proceso largo, inacabable, que experimenta varias fases; la escuela fragmentada, el centro como proyecto conjunto de visión y el centro educativo que aprende y se desarrolla.

Este autor sugiere tres objetivos esenciales para una supervisión encaminada al desarrollo y mejora de los centros escolares:

- *Establecer políticas que promuevan la descentralización.* Es necesario fijar políticas, objetivos y procedimientos que apoyen el desarrollo escolar en el contexto de las expectativas del sistema.
- *Impulsar la capacitación de los centros escolares.* Es preciso lograr avances signifi-

cativos en el conocimiento, las habilidades y la actitud de los profesionales y en su capacidad para trabajar conjuntamente, hacia una práctica escolar más coherente y para involucrar en las mejoras a la comunidad escolar y local.

- *Fomentar el compromiso con sistemas de evaluación rigurosos y formativos.* Deben establecerse sistemas de evaluación interna y externa, que sigan el proceso de los esfuerzos de mejora escolar que amplíen las posibilidades de capacitación y actualización de las comunidades escolares.

Una supervisión entendida como un proceso sistemático de acción sobre el sistema educativo, que procura mantener activa la reflexión dentro del mismo, se dirige a conseguir que los docentes asuman las innovaciones y cambios operados por medio de las reformas, para que incidan en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la organización y eficacia de las instituciones educativas. De este modo, la supervisión tendrá como objetivo prioritario que los docentes y, por extensión, toda la comunidad educativa (padres, directivos, alumnos..), sometan a reflexión y debate su trabajo, con el fin de mejorarlo⁴⁴.

Este modo de entender la supervisión se hace más necesario, todavía, en momentos de reformas educativas, cuando es preciso promover el análisis

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

de los métodos pedagógicos utilizados, el modo de organizar las instituciones educativas, los materiales curriculares empleados, la relación con las familias y los tutores de los alumnos, etc., favoreciendo así la crítica constructiva a través de la evaluación y propiciando la cooperación entre todos los agentes que intervienen en una institución.

En el caso de las escuelas secundarias federalizadas el Estado de México los propósitos de la función supervisora se han venido definiendo a partir de aproximaciones que los colectivos de trabajo han realizado, influidos por la visión prospectiva de lograr la transformación escolar y reconociendo a la supervisión como una instancia de mediación.

Así, se afirma que la intención última que mueve el quehacer de la supervisión es... "lograr el cumplimiento de los propósitos educativos de la Educación Secundaria y la misión institucional [del Organismo] con creatividad, compromiso, dinámica y práctica⁴⁵, a través de acciones técnico administrativas y técnico pedagógicas específicas, de apoyo a la gestión directiva, de acompañamiento a la práctica docente y a la evaluación y planeación de los servicios educativos⁴⁶.

Muchos son los temas que faltan por abordar, con

45. Departamento de Telesecundaria en el Valle de México. Trabajo colegiado sectorial. La supervisión escolar. 2004

46. Departamento de Secundaria General en el Valle de México. Taller 2003-2004 "La supervisión ...", sector IV. Ideas recuperadas a partir de la reflexión sobre los conceptos incluidos en el Programa de Modernización de la Función Supervisora.

este primer documento, se inicia una discusión deseable, que contribuya con el hacer colectivo a la construcción de un modelo propio de supervisión escolar, adecuado a las necesidades y contexto tanto de las escuelas secundarias federalizadas en el Estado de México, como de los propios equipos sectoriales de supervisión.

En los próximos cuadernos de la serie se abordarán las funciones que ejercen y deben ejercer los equipos de supervisión, las relaciones del equipo de supervisión, la formación permanente del personal que realiza esta función y los procedimientos y formas de trabajo de los equipos de supervisión. Se intentará además, una recuperación de las experiencias exitosas en la práctica de la supervisión por parte de los sectores escolares dependientes de la DESySA, así como la generación de una propuesta para la evaluación del desempeño de la función supervisora, que recupere también las experiencias que en este sentido han desarrollado los Departamentos de Educación Secundaria.

BIBLIOGRAFIA

- ✎ Ántunez, S. Claves para la organización de centros escolares. Cuadernos de Educación. Madrid. 1994.
- ✎ Blejmar, Bernardo. Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Novedades Educativas. Buenos Aires. 2005.
- ✎ Bolívar, A. Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades. Ed. La Muralla. Madrid. 2000.
- ✎ Calvo P., Beatriz; Zorrilla F., Margarita; Tapia y Conde, Silvia. La Supervisión escolar de la educación primaria en México: Prácticas, desafíos y reformas. IIPE-UNESCO. París. 2002.
- ✎ Casanova, María Antonia. Evaluación y Calidad de Centros Educativos. La Muralla. Madrid. 2001.
- ✎ De Grauwe, Antón y Carrón, Gabriel. Supervisión: un componente clave de un sistema de monitoreo de la calidad. IIPE-UNESCO. París. 2002
- ✎ Dean, Joan. Supervisión y asesoramiento. Manual para inspectores, asesores y profesorado asesor. Ed. La Muralla, Madrid, España. 2002.
- ✎ Domingo Segovia, Jesús. "Funciones de asesoramiento" en Ase-
soramiento al centro educativo. Ed. Octaedro. Barcelona. 2001.
- ✎ Elizondo Huerta, Aurora. La Nueva Escuela. Tomos I y II. Di-
rección, liderazgo y gestión escolar. Paidós. México. 2001.
- ✎ Escudero, J.M. y Moreno J.M. El asesoramiento a centros edu-
cativos. Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad
de Madrid. Madrid. 1992.
- ✎ Fermín, Manuel. Tecnología de la supervisión docente. Ed.
Kapelusz, Buenos Aires. 1980.
- ✎ Fullan, M. Los nuevos significados del cambio. Ed. Octaedro.
Barcelona. 2002.
- ✎ Fullan, M. y Stiegelbauer, S. El cambio educativo. Ed. Trillas.
México. 1997.
- ✎ Fullan, Michael; Hargreaves, Andy. La escuela que queremos.
Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. México. 1999.
- ✎ Glickman, C.D. Supervisión of Instruction. Allyn and Ba-

- con, Inc. Boston 1985.
- ✎ Gómez, Dacal; López del Castillo, Ma. Teresa; Soler Fierrez, Eduardo y Toboso Sánchez, Jesús. Técnicas y Procedimientos de Inspección Educativa. Ed. Escuela Española. Madrid. 1993.
 - ✎ Habermas, J. Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y Racionalización social (I). Ed. Taurus. Madrid. 1987.
 - ✎ López, Juan; J. A. Mirón y J. I. Estefanía. Inspección y Centros Educativos. Ed. Escuela Española. Madrid. 1996.
 - ✎ Marchesi, A. y Martín E. Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Alianza Editorial. Madrid. 1998.
 - ✎ Navarro, Luis y Pérez, Sonia. La supervisión técnico pedagógica en Chile. IPE-UNESCO, Ministerio de Educación de Chile. Santiago de Chile. 2003.
 - ✎ Nieto Cano, José Miguel. "Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas" en Asesoramiento al centro educativo. Octaedro. Barcelona. 2001.
 - ✎ Pardo, María del Carmen (coord.) Federalización e innovación educativa en México. El Colegio de México. México. 1999.
 - ✎ Pozner, P. El directivo como gestor de aprendizajes. Ed. Aique. Buenos Aires. 1995.
 - ✎ Rodríguez, M.M. El asesoramiento en educación. Ed. Aljibe. España. 1996.
 - ✎ Sánchez Iniesta, Tomás. La supervisión del sistema educativo. Ed. Magisterio Río de la Plata, Argentina. 1997.
 - ✎ Santos Guerra, M.A. Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar. Madrid. 1994.
 - ✎ Schmelkes, Sylvia. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. México. 1995.
 - ✎ Soler Fierrez, Eduardo (coord.). Fundamentos de supervisión educativa. Ed. La Muralla, Madrid. 1993.
 - ✎ Soler Fierrez, Eduardo. La práctica de la inspección en el sistema escolar. Ed. Narcea. Madrid. 1995.

Documentos:

- ✎ Ezpeleta, Justa. Sobre el cambio de la supervisión en Educa-

- ción 2001. Vol. 89, México, 2001.
- ✎ Gobierno del Estado de México. Antología del Curso – taller. “El asesor y sus funciones en la implementación de estrategias de supervisión”. Departamento de Educación Secundaria General Valle de Toluca. SIEME – DESySA. México. 2006.
 - ✎ Gobierno del Estado de México. Antología Textos para una formación crítica. La supervisión pedagógica en telesecundaria. Felipe de Jesús Echebeste (Coord). Departamento de Telesecundarias Valle de México. SEIEM – DESySA. México. 2006.
 - ✎ Gobierno del Estado de México. Manual de organización de la Jefatura de Sector. Educación Secundaria. Secretaría de Educación. SEIEM – DESySA. México, 1996.
 - ✎ Miranda Martín, Enrique. La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros en Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado No. 6. Zaragoza, 2002.
 - ✎ Piñón Avilés, Eréndira. 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.
 - ✎ Rivera F. Lucía y Guerra M. Marcelino. Retos de la educación preescolar obligatoria en México: la transformación del modelo de supervisión escolar en Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE, Vol. 3 No. 1, 2005. http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/RiverayGuerra.pdf
 - ✎ 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. Cuaderno 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