

PERCEPCIONES SOBRE EL DESEMPEÑO Y FORMACIÓN DEL SUPERVISOR ESCOLAR

OBSERVATIONS AROUND DEVELOPMENT AND FORMATION OF THE SCHOOL SUPERVISOR

Juana M. Estrada Jiménez

Resumen

La investigación tiene como objetivo conocer cómo es la formación continua para el desempeño de la función supervisora, identificando los modelos de supervisión y estilos de liderazgo que subyacen en su práctica, así como sus necesidades formativas partiendo del enfoque de gestión. En el estudio de corte cualitativo, se seleccionaron diez supervisores, un jefe de sector, un asesor técnico pedagógico, un director del área rural y tres expertos del estado de Michoacán. Las técnicas e instrumentos utilizados fueron la entrevista y el grupo de discusión. Los referentes teóricos se basan en el actual modelo de gestión educativa (Calvo, 2002; Miranda, 2002; Pozner, 2000; Zorrilla, 2011). Los hallazgos más importantes fueron la falta de formación para la mejora de su desempeño profesional en cuanto a la asesoría y acompañamientos pedagógicos, no existiendo una formación adecuada a las necesidades de los supervisores.

Palabras Clave

Supervisión Escolar. Liderazgo. Asesoramiento. Formación Continua. Colegio de Primaria. Supervisión. Supervisor.

Abstract

The main purpose of this research is to examine the developmental practices for school supervisors with the purpose of identifying their needs, different school models for supervising and leadership styles too. In this research, ten school supervisors, one district supervisor, one academic adviser, one rural education headteacher and three education experts in Michoacan have participated in some interviews and team discussions. Calvo (2002), Miranda (2002), Pozner (2000), Zorrilla (2011) serve as basis for the theoretical framework of current school supervising model. The most important finding was the lack of academic development emphasis on professional development programs.

Key Words

School supervision. Leadership. Professional Development. Elementary School education. Supervision. Supervisors.

1. Introducción

La Supervisión Escolar es una función sustantiva a las actividades educativas en la mayoría de los sistemas educativos. En el caso de México, la definición de las funciones y el establecimiento del perfil y requerimientos para ser supervisor se estableció por primera ocasión en un Manual de Funciones del Supervisor que tiene más de veinte años de vigencia de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1987).

La Supervisión Escolar ha evolucionado de manera lenta, no siempre acorde a los cambios en el Sistema Educativo y a los cambios socioeducativos, lo que ha propiciado diferentes concepciones del supervisor. La Secretaría de Educación Pública (SEP), define la supervisión con un perfil muy amplio de funciones: la planificación, la orientación técnico-pedagógica, el apoyo a la comunidad educativa, el control escolar, la extensión educativa, la organización del personal, la administración de recursos y la evaluación.

La falta de propuestas sobre su formación continua y el estatus que ha ido ganando el supervisor, han impedido durante varios años que se generaran cambios para la mejora educativa. En las últimas décadas, en varios países se han estudiado sus funciones y la manera en que se han transformado (García, y Zendejas, 2008; Calvo, 2011; Torres, 2014).

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) y la UNESCO, entre otras instituciones, ha centrado su investigación en los sistemas vigentes de supervisión y en las innovaciones, cursos y materiales de formación para la reforma de la supervisión escolar y de la calidad de la educación. Estos estudios analizan el sistema de supervisión externa y las nuevas tendencias, haciendo hincapié en las comunidades y los actores de las escuelas; así como las estrategias que buscan innovar, tratando de identificar sus fortalezas y debilidades con el fin de reforzar los mecanismos internos del control de calidad.

En México destacan instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Universidad Iberoamericana, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano A. C. que impulsan acciones formativas para directivos mediante seminarios, diplomaturas, cursos y talleres, especialmente sobre elaboración, gestión y evaluación de proyectos escolares. Igualmente, la Secretaría de Educación Pública impulsa la realización de estudios para el fortalecimiento de la función del Supervisor de Zona, dejando fuera de esta actividad a otros actores educativos que también realizan la acción de supervisar el trabajo escolar, lo que da a entender que supervisar el trabajo escolar es una tarea exclusiva del funcionario denominado Inspector de Educación Primaria.

Se han realizado numerosas investigaciones y trabajos con la perspectiva de innovar la gestión educativa (Calvo y otros, 2002; García, 2014) mediante procesos generales, que se han implementado en el mundo en las dos últimas décadas del siglo XX y principios del XXI; que han analizado a los supervisiones escolares, mediante la asignación de funciones privilegiando el trabajo académico que ocupa un lugar estratégico en el desarrollo del sistema educativo y olvidando la memoria histórica de los sujetos, y consecuentemente, el entramado de significados y de relaciones que se han tejido desde la propia cultura e historia de la supervisión.

Miranda (2002) expone que la práctica de la supervisión se realiza en condiciones poco favorables y que las actitudes de los supervisores y el trabajo que desarrollan son utilizados para objetivos diametralmente opuestos a la labor educativa. Como indica, en el conjunto de

trabajos que tienen como marco de referencia la reforma de los sistemas educativos, tanto a nivel nacional como local, se quiere contribuir, mediante la producción de conocimientos sobre la supervisión escolar y con investigaciones a la formación de políticas educativas que consoliden los objetivos de las reformas. Así, entre los objetivos más enunciados, se encuentran la consecución de la calidad en los aprendizajes, en la gestión escolar y en la gestión institucional.

Lo cierto, es que la supervisión como función especializada se encuentra articulada, desde su nacimiento, a los sistemas escolares y concretamente, al buen funcionamiento de éstos. Por ello, ha sido necesario ajustar sus objetivos a los que se fijan para el sistema educativo del país al que corresponde. Así, donde hay servicio público, cualquiera que este sea, tiene que haber supervisión. Por lo general, la supervisión se ha centrado en el control de los centros escolares y en la observancia del cumplimiento de la norma establecida por los órganos superiores. Así verificar, vigilar, controlar son expresiones habituales en los documentos que establecen sus responsabilidades.

La función de la supervisión escolar, en el contexto de cambio e innovaciones educativas que se producen en la escuela, es supervisar la misma, para tener una visión globalizada de su funcionamiento y para buscar soluciones a los posibles problemas y deficiencias, teniendo como consecuencia introducir cambios y transformaciones a fin de mejorar la calidad de la educación (Almazán, 2011).

La función del supervisor no se limita a supervisar, para dar un diagnóstico, sino que también debe buscar y proponer estrategias pedagógicas innovadoras y fomentar la participación de todos en las soluciones de los problemas que impiden la calidad educativa. Se deben realizar actividades de organización, coordinación, promoción, gestión y toma de decisiones que estén en función de los principios educativos y de las necesidades de las comunidades.

Este trabajo de investigación, que se presenta, se ubica en el campo de la formación continua del supervisor escolar. El estudio se contextualiza específicamente en la figura del supervisor de Educación Básica, donde se coordina de manera bidireccional las políticas y el hecho educativo. Se exponen una descripción de aspectos que caracterizan el perfil del supervisor, así como su desempeño profesional. Hay programas específicos, en el marco de la última Reforma Educativa de México, que pasan de apoyar una mera función administrativa, como hasta ahora, a un apoyo técnico-pedagógico. De esta manera nos

preguntamos, ¿Cuál es el modelo de supervisión escolar de Educación Básica, que prevalece en la actualidad? ¿Qué estilos de liderazgo fortalecerían al supervisor escolar para facilitar su función? ¿Qué propuestas de formación continua requiere el supervisor escolar, para mejorar su desempeño?

Por tanto, consideramos el siguiente Objetivo General en nuestra investigación: Describir el modelo de gestión de la supervisión escolar de Educación Básica que prevalece en la actualidad en Michoacán, así como las acciones de formación continua pertinentes, que mejoren su desempeño e incidan en el desarrollo de competencias para que el supervisor asuma un liderazgo académico, que contribuya a la mejora de los aprendizajes en los estudiantes.

2. Método

La metodología cualitativa, que hemos utilizado, busca adquirir información en profundidad para poder comprender el comportamiento humano y las razones que gobiernan tal comportamiento. La investigación apoyada en la metodología cualitativa ayuda a entretelar los saberes, emociones y sentimientos de los participantes, de una manera viva y natural. El uso de esta aproximación es de carácter inductivo y sugiere que a partir de un fenómeno dado, se pueden encontrar similitudes en otro, permitiendo entender procesos, cambios y experiencias. Las técnicas utilizadas en el trabajo (Sampieri y Baptista, 2010), han sido la entrevista en profundidad (Grinelly y Unrau, 2007) y el grupo de discusión.

El Grupo de Discusión, es un tipo de técnica de investigación cualitativa, que implica discusiones o entrevistas en grupo en el que un asesor o moderador dirige la discusión de temas o ideas para generar la información significativa. Los grupos son flexibles y en cuanto a la formulación de las preguntas, éstas se realizarán, según sean los distintos grupos. Además, la naturaleza de las respuestas depende de los mismos participantes, que nos llevan a un proceso más subjetivo, mediante sus opiniones y captando los significados de lo que se está diciendo, en las discusiones de los participantes. Permite la comprensión de la experiencia de los participantes, sus intereses, actitudes y percepciones, mediante sus propias palabras y actos, y nos permiten analizar la interacción entre los participantes y cómo se construyen significados grupalmente.

En esta investigación se utiliza la Teoría Fundamentada, sustentada en una estrecha relación entre recolección de datos, el análisis y la teoría que surge de los mismos; así, como la construcción de conceptos, que se derivan de la información generada de las personas que viven las experiencias que se investigan, así, la conceptualización llega a ser una perspectiva abstracta y simplificada del conocimiento que ellos tienen del mundo.

Se integraron dos grupos de discusión, uno con siete supervisores de diferentes municipios del Estado y otro con ocho expertos, tratando de integrar ambos grupos con personas, que aportaran y enriquecieran la calidad de la información. Así nos preguntamos anteriormente, ¿Qué queremos saber sobre la formación continua de los Supervisores Escolares? ¿Quién puede responder mejor a nuestras preguntas? ¿Cuál es la mejor forma de saber esto?

Se diseñó un instrumento de guía de entrevista, en donde se incluían preguntas generales, específicas y de cierre sobre las categorías de la investigación, para conocer: cómo han experimentado la supervisión, cómo la han desarrollado en su desempeño, cuáles son sus inquietudes y puntos de vista sobre cada una de ellas. Posteriormente, pasamos al proceso de validación del instrumento, por varios expertos y tomamos en cuenta las aportaciones de los mismos. De esta manera, se dispuso de dos grupos, el primero con el grupo de supervisores en Pátzcuaro y el segundo en Morelia, y con dos sesiones de hora a hora y media de duración cada una.

Se seleccionaron espacios donde pudieran estar cómodos y con la confianza de participar libremente, procurando fomentar la interacción del grupo, previendo los materiales a utilizar como cámara, iPad y grabadora, con el apoyo de dos compañeros, uno para logística y otro para grabar el trabajo del grupo. Es una pieza clave en esta técnica el moderador del grupo, que en este caso es la investigadora, quien generó un clima de confianza, expresándose en su mismo lenguaje y propiciando la intervención e interacción de todos los participantes.

En el análisis de datos cualitativos, en el caso de la aplicación de la Teoría Fundamentada, la codificación teórica es el principal procedimiento de análisis para construir teoría. En este procedimiento de interpretación de datos podemos distinguir tres procesos de codificación: abierta, axial y selectiva.

Se denomina codificación abierta al proceso de revisar el texto, con el fin de encontrar saberes, ideas y sentidos. Strauss y Corbin (2002) indican que para descubrir y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados

contenidos en él. La codificación abierta me permitió hacer una revisión de datos exhaustiva, para identificar ideas y significados que el texto contiene. Los datos fueron segmentados, examinados y comparados de acuerdo a coincidencias y diferencias. Estas comparaciones se registran en anotaciones llamadas “memos” que acompañan a cada código. Es importante conocer que existen dos tipos de códigos: abiertos e in vivo. Los primeros seleccionan el fenómeno a través de la interpretación del investigador-analista, y los segundos son frases textuales, que expresan lo comentado por los participantes y para mí, esta parte fue muy enriquecedora y trascendente.

La codificación axial se refiere a las relaciones entre las categorías obtenidas en la Codificación Abierta y sus subcategorías, esta relación está determinada por las dimensiones de las subcategorías, teniendo en cuenta que “una categoría representa un fenómeno, o sea, un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los entrevistados” (Strauss y Corbin, 2002, p. 137). Esta parte me ayudó a identificar las acciones e interacciones de este estudio y ubicarlas en las categorías y sus dimensiones, relacionando las categorías con las subcategorías que se fueron presentando e identificando datos claves para relacionar las categorías entre sí.

La Codificación Selectiva es la última parte del proceso en donde se amplía la profundidad o abstracción, fortaleciendo la codificación axial y “consiste en todos los productos del análisis condensados en unas cuantas palabras que parecen explicarnos de qué trata la investigación” (Strauss y Corbin, 2002).

Se ha considerado que el programa informático Atlas. Ti. Versión 6.2.28., siguiendo a Muhr, y Friese, (2004), sería la mejor opción para descomponer el texto y elaborar esquemas y gráficos que concentraran las producciones realizadas en la categorización. Atlas.ti es un programa en donde cada paso de la codificación teórica (codificación abierta, axial y selectiva) tiene un espacio en el programa. Por ejemplo, la codificación abierta se realiza en el primer nivel de análisis de codificación de segmentos, de texto, audio, video e imágenes. En tanto, la codificación axial tiene su espacio con la función de creación de redes de relaciones conceptuales. Son esquemas explicativos, pero no jerárquicos, de las categorías y sus subcategorías en función de las relaciones entre familias de códigos o anotaciones (Weitzman y Miles, 1995). En cuanto, a la codificación selectiva propuesta en la Teoría Fundamentada, Atlas.ti posee la función de una metacategoría, que permite elaborar una categoría que integra los códigos y categorías construidos en las fases de codificación abierta y axial. La

última versión de Atlas.ti 6.2.28 me permitió trabajar en línea transformando los análisis en páginas html, lo que hace posible realizar codificaciones colaborativas y aplicar el criterio de triangulación. Previamente, en una investigación más amplia, se aplicaron cuestionarios tipo likers, divididos en dimensiones y categorías (Formación continua, modelos de supervisión, estilos de liderazgo, y perfil del supervisor), con respuestas cerradas y analizadas mediante el programa informático SPSS 17.0 y entrevistas semiestructuradas.

3. Resultados

Las categorías representan el problema a estudiar por el significado que tiene para la investigación y los participantes en ella.

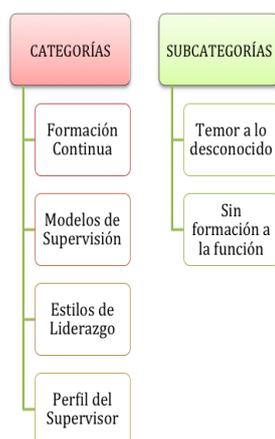


Figura 1.- Categorías y subcategorías de la investigación Elaboración propia

A continuación se presentan los hallazgos iniciándolos por las dos subcategorías nuevas encontradas (Temor a lo desconocido y sin formación para la función supervisora), ya que en una etapa anterior de metodología cuantitativa se trabajó con las cuatro categorías indicadas anteriormente.

TEMOR A LO DESCONOCIDO. Esta subcategoría, es la resultante de los foros de discusión que dieron pauta a la obtención de información de los actores de la Supervisión Escolar. Se aprecia en el esquema y en los testimonios la manera en que inician hablando de su experiencia en la función supervisora, de cómo iniciaron su labor actual, las implicaciones que tuvieron, lo que dio pauta para la creación de una categoría nueva “Temor a lo desconocido” de la cual se obtuvieron aportaciones significativas que conllevan al

establecimiento de relaciones entre categorías y argumentos sobre una clara demanda de un nuevo modelo de supervisión escolar.

Durante mucho tiempo, se ha mencionado que parte de lo que origina el temor es el desconocimiento de lo que nos vamos a enfrentar, así se aprecia en las participaciones de los Supervisores que tuvieron a bien dar cuenta no solo de su experiencia práctica profesional, sino de un sentir importante que, dentro de un Sistema Educativo, no es un elemento que se tenga a la vista en la formación profesional ni en la encomienda de funciones. Esta reflexión, detona una pregunta que es necesario tener presente. ¿Se puede tener miedo a lo que no se conoce?

Manifiestan que el Supervisor Escolar siente un temor grande al desarrollar su función, y surgieron de la información obtenida varios factores de miedo, que de manera súbita no se pueden identificar, hasta que se escucha el sentir de los participantes, en sus voces, expresiones en sus rostros y en el brillo de sus ojos al compartir este sentir. ¿Qué aspectos pueden originar temor? Se identificaron varios, como el cambio de contexto, el recibir una responsabilidad con sólo un documento, sin haber realizado un proceso de formación inicial para el nuevo cargo, el enfrentarse a conflictos políticos-sindicales, y la toma de decisiones para enfrentar los conflictos.

Lo anterior, se pudo observar en la participación de algunos Supervisores del grupo de discusión. La supervisora GPDS7 entre los profesionales, decide expresar su sentir al confiar sobre su temor, suscitado después que obtiene la responsabilidad, ya que al tener ahora un nuevo nombramiento tiene de por medio un reto relevante que implica un cambio de vida. Desde dejar el contexto rural como maestra, para desempeñarse como Supervisora en el área urbana de una cabecera Municipal; sucesos políticos agudos entre los docentes; las implicaciones personales y profesionales y toda una serie de reflexiones que impulsan a nuevos cuestionamientos, creación de incertidumbres en escenarios a medio construir por falta de información. Estas dudas son capaces de generar miedo, y que no son manifestadas en documentos hasta que en un encuentro de discusión, como éste, donde los expertos hablan, se puede dar cuenta de ello. Así indica que “La verdad, era un temor grande, porque yo venía de un medio rural, donde son escuelas con pocos maestros, pocos alumnos, llego a una ciudad donde me encuentro con ocho o nueve escuelas de medio urbano y otras veinte de medio rural, un temor grande y más que nada con mi nombramiento de supervisor y con un conflicto mayor en cuestiones políticas sindicales...” GPDSO7.

Una historia diferente, en la que también el miedo está presente, dentro de una historia de vida, donde el proyecto profesional del nuevo Supervisor, desde su constructo conceptual, observa al Supervisor veterano, sin obstáculos para ejercer esta función que le puede generar una convergencia de satisfacciones. Sin embargo, el escenario imaginario se rompe cuando después de cuatro años de persistencia, al obtener tan anhelada meta, se desvanece al ser asignado a una Zona Escolar donde toda voluntad de acción se ve frustrada ante la amenaza constante de un ambiente de conflicto sindical, y lejos de insertarse en ese escenario toma la decisión de solicitar una nueva asignación. “Cuando me dieron mi nombramiento, llegué a una zona muy conflictiva, muy difícil, pero eso me sirvió a mí para poder entender, que aunque hubiera tenido veinte años en una escuela, la más grande, es muy diferente cuando toma uno la responsabilidad como supervisor...” GPDS02.

Se identifica, además, que parte de este temor a lo desconocido, tiene relación con el tener la capacidad en la toma de decisiones, que es parte del conocimiento, es parte del desarrollo de competencias, donde una evidencia importante está en la solución de problemas. ¿Significa que en lo desconocido está también el poder tomar decisiones? Sin duda, se requiere una formación para poder tomar decisiones. Si en el perfil de los alumnos de Educación Básica, está el que tengan la capacidad de resolver problemas, ¿significa que las autoridades, docentes y asesores también lo deben tener? Vemos que las situaciones son semejantes a las que enfrenta cada individuo en su contexto; los aprendizajes se reflejan en esa forma de resolver situaciones, porque las situaciones complejas están en el día a día y, por lo tanto, en el ámbito profesional se deben reflejar.

Estamos con Alvariño (2000), en que es necesario conocer las condiciones de cada institución para poner en funcionamiento el saber cotidiano de los actores educativos e integrarlo con el saber experto, aumentando los niveles de sensibilidad frente a los problemas y el compromiso institucional de los mismos actores. De esta manera, necesitamos el desarrollo de competencias, porque el contexto se moviliza y se potencian las complejidades, en donde los conflictos se convierten en retos importantes para el desarrollo profesional y, por tanto, en el buen ejercicio de la función del supervisor escolar.

Una muestra más sobre el temor a lo desconocido, es la que vivió GPDS03, quien recién nombrado Supervisor se enfrenta al no saber qué hacer, lo que le genera infinidad de preguntas acompañadas de la impotencia por no tener un control ante lo que no sabe. Se observa que sobresale lo desconocido como factor del miedo. Sin ninguna preparación y

como mecanismo de defensa, toma como principal aliado la percepción inmediata de lo que venían haciendo sus antecesores, sin fundamento de actuación, con riesgo a la reproducción de prácticas tradicionales, sin propósitos claros del deber y hacia dónde encaminarse. Así indica, “Llego a la función sin una preparación previa, sin nada absolutamente que me pudiera dar armas para desempeñar mi trabajo, ¿qué hice? me fui, me presenté, conocí las escuelas y posteriormente empecé a desempeñar mi función, como yo venía viendo, lo que hacían mis antecesores” Profr. GPDS03. “Me preguntan si me preocupo. Sí, muy preocupado, muy estresado diría yo, porque qué voy a hacer con una zona con muchas escuelas, con pocos maestros y casi prácticamente sin nada de preparación”. Profr. GPDS03.

La Profra. GPDS07, manifestó cómo reconoció que el proceder de una generalidad del trabajo del supervisor no era la idónea, cuando dice: “Sin embargo, tratamos de no seguir el ejemplo de mis compañeros supervisores que antes habían sido mis supervisores, ¿por qué?, lo que traté fue de atender a cada una de las escuelas a mis posibilidades siempre buscando la mejora del trabajo docente” Profra. GPDS07.

Lo anterior ilustra una demanda de pautas, itinerarios y argumentos. La fundamentación, en cuanto a la función como supervisor, así como la vinculación con su contexto y situaciones a enfrentar, la forma de actuar ante diversas situaciones y problemas del contexto escolar. Para González (2007), la escuela de hoy necesita un nuevo modelo de supervisión y para conseguirlo será imprescindible atender no solamente a su formación académica, sino también a su personalidad, su capacidad de conducción y de manejo de las relaciones que le permita canalizar las inquietudes e iniciativas de las personas que integran el grupo humano.

Para los Supervisores Escolares de Michoacán es un reto, para desarrollar su función, en primer término, el temor a lo desconocido en el nuevo trabajo, al no contar con ninguna modalidad oficial de formación para su ejercicio y, en segundo lugar, por la incertidumbre de si puede hacer su trabajo como lo indica el Manual de funciones del Supervisor, se sienten amenazados cuando no acatan las disposiciones sindicales como por ejemplo, no apoyar sus acciones en contra de La Reforma Educativa, sitúa la figura del Supervisor con una situación vulnerable, sobre todo, teniendo en cuenta que el supervisor históricamente tiene arraigada su función de actor para acompañar las disposiciones y fundamentos del ejercicio educativo. Por lo anterior, la inseguridad generada por las presiones políticas, son parte de esta categoría de análisis. Así, junto al temor a lo desconocido tiene otro por los condicionamientos políticos.

Esta situación le exige fortalezas, y capacidades para solucionar conflictos, porque se carece aún de un modelo definido de la Supervisión Escolar.

SIN FORMACIÓN PARA LA FUNCIÓN SUPERVISORA. Esta subcategoría creada en la puesta en común, se detectó en un ambiente de confianza, de interés por compartir entre colegas, observándose en la forma de mirarse y asentir, ante una serie de coincidencias sobre situaciones vividas, generando al mismo tiempo una identificación con el grupo, creando una gran disposición al análisis y la reflexión de sus propias percepciones y sentimientos.

En relación a la formación continua de los Supervisores Escolares de Educación Primaria en el Estado de Michoacán se reconoce que no hay un proceso de inducción, sobre todo al plantearse en su interior sobre la nueva función a ejercer. ¿Quién respondería a sus interrogantes? ¿Qué hacer cuando el reto está enfrente? En la siguiente expresión se identifica la vivencia de un vacío formativo para el ejercicio de su función, así lo menciona el Supervisor con 26 años de servicio: "El sistema a nivel nacional y estatal no contempla la formación sistemática de los Supervisores, dejándonos a la buena de Dios. Nunca las Autoridades Educativas se han preocupado por el supervisor, convirtiéndolo en un personaje administrativo nada más, ahora le piensan dar un giro de 180 grados considerándolo como Asesor Técnico Pedagógico acompañante y tutor. Nos va a dar mucho trabajo quitar el antiguo esquema y meternos poco a poco en el nuevo". Profr. GPDS03.

El reconocimiento de la necesidad de una formación es palpable en las aportaciones de los participantes en la discusión, acentuando su importancia y valorando lo determinante que es un proceso formativo, lo que nos permite reflexionar, ¿hasta dónde han sido gestores de su propia formación? ¿Qué es lo que genera una demanda formativa? La Supervisora GPDS07, con doce años de servicio como supervisora, no recuerda ningún curso para su desempeño, solo hace referencia al Manual del Supervisor para ejercer su función, que indica lo que el supervisor debe hacer en lo técnico-pedagógico, técnico administrativo y de vinculación con la comunidad, no reflejando la realidad de las actividades concretas. En esta serie de orientaciones aisladas, donde no se contempla el contexto, no sobresalen acciones formativas que exijan el perfil idóneo del supervisor escolar, sin embargo fue lo que da pauta al quehacer diario del supervisor.

"Hemos venido desempeñando la función a través de un manual, que ese sí nos lo dan a conocer, el manual de supervisores, y nos basamos principalmente en la relación que existe entre el supervisor y el director para el funcionamiento dentro de las escuelas".

(GPDS07). Aunque el planteamiento en la discusión se orientó hacia su formación inicial, los supervisores hablan también de sus aprendizajes a través de la experiencia como supervisores, poniendo en el centro cómo el Sistema Educativo en México, ha dejado ese eslabón para el desarrollo, no profesional, traducido en una ausencia de formación continua que marque el trayecto para la conformación de un perfil congruente con las reformas educativas. Mencionan la importancia de la revisión y estudio del Plan y Programas, las estrategias didácticas, y la exigencia de estar con las escuelas para un acompañamiento y asesoría. De lo anterior, se deriva la siguiente reflexión, si para el Supervisor no ha habido una formación a la par con todos los actores para su participación activa de manera conjunta en las escuelas, ¿cuál es su rol ante tal acontecimiento?

No existe normatividad adecuada sobre sus funciones, porque los manuales no tienen en cuenta la diversidad de condiciones donde desarrollan su trabajo. Además, tradicionalmente, a sus funciones se van agregando responsabilidades para la puesta en marcha de los programas y disposiciones que a nivel federal y estatal son implementadas, sin que ellos puedan tomar decisiones sobre la selección de estos programas, concursos y convocatorias.

Todos los ecos generados con las voces de los supervisores descienden a la concreción de una realidad de la política educativa, un sistema inacabado, incompleto, como bien se plantea en acervo bibliográfico editado por la SEP-PEC (2004) sobre los problemas de la Supervisión, como algunos de los asuntos pendientes en el Sistema Educativo Nacional (SEN). Así encontramos la definición e implantación de políticas que apuntan a una efectiva reforma de la supervisión escolar, entre las que se aprecian: el reconocimiento de la falta de una política nacional para la transformación de la supervisión escolar, aun cuando se han señalado en los documentos correspondientes de la política educativa sexenal.

En la actualidad, con la Reforma Integral de Educación Básica de 2009, la implementación del Plan y programas de 2011 y la Reforma Educativa aprobada recientemente, en la práctica profesional no se ha logrado la incrustación de la función supervisora en el mismo plano de los demás actores para la generación de una auténtica movilización académica formativa que genere una oportunidad de formar parte del conjunto y poder participar de manera simultánea en esta transformación. Así, lo que nos comentan los supervisores escolares participantes, permite corroborar lo que se menciona a continuación: "Por otro lado, atender la formación de los supervisores es también un acto de justicia y de

equidad ante este grupo de docentes que hace tiempo dejaron el trabajo directo en el aula y a los cuales el sistema educativo ha brindado escasas o nulas oportunidades de capacitación y actualización en tareas específicas para el desempeño de su función" (Zorrilla, 2013).

EL PERFIL DEL SUPERVISOR. En esta subcategoría se pondera un tema importante del que se deriva un tejido interesante de categorías, esto es, por una parte el supervisor habla de esa falta de formación para ejercer la nueva función, este factor se relaciona con el miedo y la incertidumbre, de ahí que se puede derivar el cómo la ausencia de formación genera la inseguridad, como bien decían miedo a lo desconocido. Ahora nos preguntamos ¿cuál es el perfil del supervisor con el que puede ejercer la función y por lo tanto, tener seguridad en lo que hace?. Tenemos el antecedente de que el Supervisor Escolar de Educación Primaria para poder llegar a esa función, necesita cumplir con ciertos requisitos de perfil, que le exige el Manual del Supervisor para obtener su ascenso, que lo determinan la Federación y los Estados con algunas adecuaciones a su contexto. Los elementos del perfil que se exige y las competencias deseables del aspirante a supervisor escolar son:

- Escolaridad: título de profesor de Educación Primaria, licenciado en Educación Primaria, Educación Básica o equivalente aceptado por la Comisión Mixta del Escalafón.
- Experiencia de director de escuela primaria (SEP-1987). En el manual que actualiza el estado de Michoacán (2004), se establece el requerimiento de 5 años de experiencia en el servicio.
- Competencias personales: Criterio para tomar decisiones, manejar adecuadamente las relaciones humanas y sugerir cambios. Iniciativa para proponer opciones de trabajo y plantear soluciones.
- Capacidad para dirigir grupos, escuchar, retroalimentar y relacionarse.
- Actitud de respeto, compromiso y responsabilidad.

Al escuchar a los Supervisores del grupo de discusión comprobamos que están cumpliendo con este requisito del perfil para el puesto que desempeñan, aunque otros tantos no se rigen por éste, como se indica a continuación, el sistema de acceso a la función supervisora está más basado en la consideración de criterios asociados a la acción sindical y política que en los principios de capacidad, mérito académico y profesional. Circunstancia que

dificulta que personas valiosas, académica y profesionalmente se incorporen al servicio del supervisor (Antúnez, 2011).

La falta de un perfil que se traduzca en un referente de la práctica profesional del supervisor, donde describa al “personaje” responsable de dar direccionalidad a una zona escolar, y que además sea un promotor de interacciones para el desarrollo de la misma, no solo refleja un vacío en la construcción de trayectos de formación que vayan constituyendo este perfil profesional, sino que se arriesga a que cada actor defina su propio perfil en base a lo que percibe en su ámbito, y por lo tanto, no antepone un planteamiento curricular, sino una construcción del deber ser arbitrario, obtenido de una necesidad de tener a la vista, aunque en un principio de manera imaginaria, el cómo percibe cada quién el perfil del supervisor, sin fundamento ni congruencia con los objetivos educativos acordes con la sociedad actual del siglo XXI. Se necesitaría la definición de un perfil a nivel de política educativa nacional, que no solo indique los requisitos de formación, como los muestra el Manual de Supervisión, sino que definan las competencias profesionales, y con ello la definición de la formación continua que garantizará dicho perfil para fortalecerlo permanentemente ante los cambios derivados de la misma complejidad que caracteriza a la sociedad actual.

Los participantes opinan sobre su buena voluntad, de la preocupación y ganas de superación, pero, ¿qué pasa si no se da esta actitud? ¿Quién debe animar a que el supervisor se desarrolle profesionalmente? No se puede dejar de mencionar, que a raíz de que en 2013 se implanta la Reforma Educativa que impulsa, nuevamente, el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares en las escuelas, y donde la participación del directivo, con su liderazgo, es determinante para generar un ambiente de trabajo y compromiso, así como para el desarrollo de actividades académicas que se reflejen en una ruta de mejora de las escuelas, de la gestión escolar, como factor clave para su implementación. De esta manera, el Supervisor es llamado a formar parte del grupo de actores que impulsan la mejora de la escuela, por lo que se convocaron reuniones de formación de manera intensiva creándose un Diplomado para Supervisores de Educación Básica, entre otras oportunidades de formación, pensando en preparar las condiciones para hacerlos partícipes de su liderazgo con los directivos y hacer posible la conformación de los Consejos Técnicos escolares en las escuelas.

Lo anterior, también en concordancia con la demanda de desarrollo de competencias en alumnos, docentes, directivos y por consiguiente del Supervisor Escolar, donde cada

situación, contexto y formas de resolver problemas, está continuamente generando aprendizajes en conjunto con la comunidad escolar. Esto es, el escenario es para todos, y por lo tanto, los movimientos e interacciones que puedan generar en ellos, da la posibilidad de crear las condiciones de seguimiento y acompañamiento de la tarea educativa, así su nivel de profesionalización le permitirá documentar su propia experiencia, para estar en condiciones de teorizar y promover la creación de nuevos escenarios.

ESTILOS DE LIDERAZGO. En la discusión de esta subcategoría, se pone de manifiesto la pasión por este autorreconocimiento del ¿quién soy como supervisor? Se entrelaza con las categorías lo concerniente al liderazgo, sobresale como parte del “boceto” que se viene construyendo en cuanto a la figura del Supervisor, por lo que la toma de conciencia en su función, se vuelve relevante ante la búsqueda de respuestas de su propio quehacer. Sin embargo, de manera similar a lo discutido sobre el modelo, encontramos que no hay un enfoque de liderazgo definido en los supervisores, advirtiendo de la presencia de varios estilos, afirmando que pueden ser adjudicados, de manera variable, cada uno de ellos. Hace falta una identificación única, de una visión del liderazgo que debe caracterizar a un supervisor, independientemente de la personalidad de cada uno. Esto es intentar responderse a preguntas cómo, ¿cuáles son las características de un líder en un contexto educativo del siglo XXI?

Sobresalen comentarios, respecto a la diversidad de formas actitudinales, que puede adoptar el supervisor, como la afirmación “Al igual que puede ser transformador, puede ser negociador, puede ser mediador, tienes que ser administrativo, la cosa es cuándo te debes de comportar con cada uno de ellos, en el terreno del trabajo del supervisor, no tiene por qué estar casada con un solo estilo de liderazgo” Profr. GPDE05, Jefe de Sector.

Reafirmando esta aseveración en su libro la “Supervisión Educativa en contextos de cooperación internacional” nos relata el profesor Almazán: “El estilo idóneo de dirección es el que es capaz de adecuarse a cada una de las situaciones que presentan los distintos subgrupos que conforman la organización” (Almazán, 2011, p. 41).

Por lo anterior, establecemos nuevamente una relación entre categorías, ¿qué implicaciones tiene el estilo de liderazgo en un modelo educativo? ¿Cuáles son las demandas de formación para el liderazgo en la construcción de perfiles del supervisor escolar? Esta relación de categorías también se aprecia en las participaciones de los supervisores y empiezan a surgir reflexiones en torno a ello. Por ejemplo: “No tenemos una formación al

puesto, como no hay tampoco una formación de líderes, como lo comentaba el Supervisor GPDE06, que a él le agradaba el modelo transformacional, este modelo lo que sugiere es que si soy un líder que transforma mi entorno, entonces tengo que buscar la manera de potenciar que cada uno de ustedes sea un líder” (GPDE02).

Según Bass y Avolio (1997) se pueden distinguir cuatro componentes en el liderazgo transformacional:

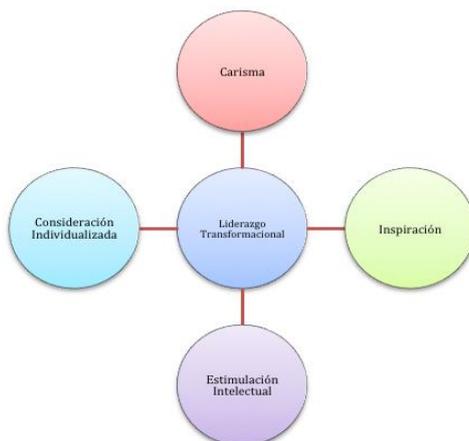


Figura 2 - Componentes del Liderazgo Transformacional según Bass

De esta manera surge parte del enfoque que da respuesta a las tendencias educativas, cuando se identifica el liderazgo, no como cualidad única de quien ejerce una autoridad o tiene un cargo de supervisor o jefe de sector, sino que va más allá, en el sentido de que la educación debe tender a la formación de líderes, brindar las herramientas necesarias para tener la capacidad de tomar decisiones, aportar argumentos, capacidad para la resolución de conflictos, así como el poder acompañar y animar para el logro de propósitos comunes. Así, se indica que “La idea es que todos empecemos a formar líderes, pero sobre todo buscar la manera de que sepamos aprovechar las potencialidades de los demás y delegar funciones” Profr. GPDE04.

Nos encontramos, ante una Reforma Educativa que ve en el supervisor al agente que asesore, acompañe, evalúe, todos los procesos educativos, adecuándose a este nuevo rol y considerando ahora cómo ejercer un liderazgo Pedagógico que fortalezca el proceso enseñanza-aprendizaje en los alumnos de educación básica. Analizando estos comentarios nos percatamos de que se entrelazan las categorías de liderazgo, formación y perfil, ya que la primera supervisora tiene siete meses en la función y la segunda más de veinticinco años,

observando que la experiencia y formación continua le van dando más elementos a los supervisores para desarrollar su función. De esta manera, se indica que “Los líderes futuros tendrán que dominar el trabajo en equipo, comprender el modo de trabajar con otras personas, de diferente cultura, raza y lengua y siempre tendrán que delegar porque ninguna persona en el futuro tendrá capacidad de dominar todas las fuentes divergentes de información para tomar decisiones acertadas” Almazán (2011, p. 41)

MODELOS DE SUPERVISIÓN. El supervisor escolar después de ser docente, directivo, asume un rol que él mismo ha construido, sin pautas que vayan construyendo los principios filosóficos que justifiquen tal personalidad y definición de impacto en su actuar. La supervisión escolar hasta hoy en día, en México, no tiene una formación especializada para desarrollar su función, parecido a lo de una identidad, no puede trabajar con un solo modelo de supervisión, como lo fue cuando surgió esta función y se caracterizó por ser el modelo de control central, para cumplir y hacer cumplir el mandato del sistema educativo en toda su extensión y ser simple administradores y reproductores de la misma. Así, se indica “Este modelo de control central se ha utilizado de manera tradicional, en una forma estandarizada, porque copiamos lo que está haciendo nuestro compañero vecino, debe entenderse un conocimiento de todo el personal para conocer que hace falta y control de conocimiento y así diagnosticar como ayudarlos”. (GPDEO3). El Jefe de Sector GPDE05, ratifica: “Efectivamente el control que se implementa desde la supervisión no se ha perdido, es un factor que de lo contrario no tendrá razón de ser la supervisión escolar, en un principio se supeditaba el papel a inspeccionar que se cumplieran los trabajos encomendados, los planes y programas de manera centralizada” (GPDE05).

FORMACIÓN CONTINUA. Al aparecer en el escenario, el planteamiento sobre la formación, se vio cómo está relacionado con el temor a lo desconocido, cuando hay un vacío de ésta. Se observa también cómo para ejercer la función docente se requiere de la formación, y aún más, para el liderazgo académico está por la formación en la diversidad de modalidades. Por otro lado, siguiendo en el camino, nos encontramos que no hay un modelo educativo que garantice esta formación, que al final encontramos que es la detonante para las demás categorías. Para la mayoría de supervisores y supervisoras, la actualización depende más de su voluntad e iniciativa personal, esfuerzo y compromiso profesional que de la pertinencia de la oferta y oportunidades formativas que le ofrece el Sistema Educativo. Se carece de una política de formación de la supervisión que abarque desde el ingreso en la

función y que se sostenga en el tiempo que corresponde a la carrera profesional, a través de la actualización permanente o formación continua. Al diseñar e implementar las propuestas formativas, generalmente, no se elaboran teniendo en cuenta las necesidades de formación de los implicados, mucho menos sus contextos tan variados, sus posibilidades de acceso de internet, así como su reconocimiento a los saberes previos, por lo que al final no son atractivas para ellos, porque no les resuelven la problemática a la que se enfrentan. Por tanto, las acciones de formación tienen que dar un giro en la temática y ser diseñadas en las necesidades plasmadas en las Rutas de Mejora de los centros educativos y Supervisiones Escolares, para que detonen propuestas de formación pertinentes, diferenciadas y sostenidas.

La buena intención de los supervisores comprometidos, que por su misma historia de vida saben de su responsabilidad y la necesidad de estar actualizados e insertos en dinámicas de formación se ven reflejadas en la forma de realizar la gestión escolar, sin embargo ¿Dónde está el modelo de formación a seguir? En las participaciones de los supervisores, dentro de la discusión, se rescatan algunas respuestas al planteamiento inicial de un vacío de formación profesional a este sector, cuando dice el Maestro GPDS03 “no tenemos que estar esperando a que nos den a que nos hagan un curso sin embargo ¿Qué garantiza que las comunidades escolares cuenten con un supervisor comprometido?” Hasta hace poco con la Reforma de 2013, se está implementando una evaluación nacional para ostentar el cargo de supervisor, muchos de ellos ya tienen el cargo sin un nombramiento, pero ¿dónde está el proceso de formación que garantice la obtención de competencias de supervisor? Esto es, se evalúa lo que aún no se ha construido, sin el diseño de un sistema de formación que en el mismo cuente con una evaluación formativa para la constante mejora continua.

Así, observamos que “La supervisión escolar, la que realizan los supervisores, es comprendida como una función de vínculo y articulación entre la política educativa y sus formas de operarla en la vida cotidiana de las escuelas. En los últimos años la dimensión pedagógica de la supervisión se encuentra deteriorada y en la mayoría de los casos está ausente de la práctica cotidiana. La concepción del inspector como orientador pedagógico cedió su lugar a una función burocrática de control y sanción. El acento de la función supervisora estaba puesto en la vigilancia del cumplimiento de la normatividad, sobre todo, la laboral, y en la revisión de múltiples asuntos administrativos” (Zorrilla, 2011). Esta categoría

de Formación Continua se entrelaza y asocia con todas las categorías y subcategorías de esta investigación dada la importancia de atenderla con transversalidad.

4. Conclusiones

La supervisión es una pieza clave para lograr la eficacia del servicio educativo de las escuelas ya que se encarga de adecuar y definir las políticas educativas y de gestión de estrategias para el control, organización, asesoramiento y evaluación de todos los aspectos educativos, con el objeto de garantizar, enriquecer y perfeccionar el funcionamiento del sistema escolar. Implica un proceso dinámico que debe contemplar una visión integral del quehacer educativo de la Zona así como la selección de los elementos necesarios para orientar a la comunidad educativa hacia los cambios que propicien el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad, la figura del supervisor escolar cobra relevancia como una figura cercana al proceso educativo, ya que puede contribuir, actuando con responsabilidad y de manera directa, en el logro y mejora de los aprendizajes de los alumnos y en la mejora de las prácticas de enseñanza de los docentes, así como en la adecuación y contextualización de las políticas educativas y la práctica de la gestión escolar. Se suele subestimar el valor que tiene la supervisión, en cuanto a la asesoría y acompañamientos pedagógicos, lo ven como un espacio donde sólo se hacen trámites administrativos, de gestores de sus necesidades y como negociadores para resolver los problemas de las escuelas tanto a nivel estatal como nacional.

Dependiendo del contexto donde se desarrolle la función y la calidad de la función supervisora, aceptan o no la intervención pedagógica los directivos y docentes. Existen centros de trabajo donde valoran un quehacer académico comprometido con la función, donde existen directivos y docentes actualizados que dan prioridad al aspecto técnico pedagógico y forman verdaderas comunidades de aprendizaje. También el otro lado de la moneda, donde el supervisor carece de autoridad moral y académica. Lamentablemente en nuestro medio, la figura del supervisor se ha devaluado, ya que en algunos casos, las tareas las llevan a cabo los asesores técnicos y las áreas de oportunidad son ignoradas por quienes ostentan el nombramiento de supervisores.

Las funciones básicas de la Supervisión han sido de control, evaluación y asesoramiento desde hace más de veinte años en todo el País y el Estado y reflejadas en su Manual de Funciones del Supervisor, pero hasta hoy no existe un Modelo de Supervisión de acuerdo a los lineamientos de la nueva política educativa enmarcada en los perfiles, parámetros e indicadores para la función supervisora. La función de control la realizan constatando que las actividades de organización se traduzcan en los resultados previstos del cumplimiento de los objetivos, y como una forma de influir en la conducta de los directivos y docentes para el logro de buenos resultados. Apoyados en Modelos de Supervisión de control y algunas veces de acercamiento cercano a la escuela.

La evaluación es un proceso concurrente en la función del supervisor escolar, estando presente en todas sus actividades, de hecho en cualquier visita realizada a la escuela, se aprecia el funcionamiento del centro escolar, de la dirección, y de los docentes en particular; aunque el objetivo, que la haya motivado, no sea evaluarlo sino de informarle alguna otra actividad. La evaluación es parte del proceso enseñanza-aprendizaje, es sistemática y destinada a obtener información, que permita enjuiciar cualquier aspecto de la realidad educativa, como base previa para la toma de decisiones.

Las reuniones de Consejo Técnico de Zona y de las Escuelas que por la política educativa están programados para desarrollarse mensualmente, son espacios de oportunidad para la actuación del supervisor como acompañante, evaluador y asesor con sus colegas, de todas las acciones en asuntos de planificación, seguimiento y evaluación de las acciones señaladas en la Ruta de Mejora, apoyando la reflexión, el trabajo colaborativo, el intercambio de ideas con el colectivo de la escuela o de la zona, para analizar sus procesos de mejora, reconociendo sus fortalezas y las áreas de oportunidad para diseñar estrategias que faciliten el cumplimiento de sus metas y objetivos propuestos en el ciclo escolar. En la entidad un 65% por ciento de los Supervisores lo realizan y el resto lo omiten por cuestiones de lealtad sindical.

Otro espacio de evaluación son las visitas de supervisión que tienen desde su manual de funciones que realizar para fortalecer los aspectos: técnico-pedagógico, técnico-administrativo y de vinculación social de cada una de sus escuelas, y son visitas de: diagnóstico al inicio del ciclo escolar, formativa en el transcurso del ciclo y evaluativa en el último bimestre del ciclo. Las visitas de acompañamiento deben ser planeadas desde la supervisión con los instrumentos necesarios para sistematizar la información y darle un

seguimiento que contribuya a la mejora de los aprendizajes de los alumnos y al desempeño del docente. Tienen la utilidad de rescatar información verídica y sistematizada, de los procesos educativos y administrativos, que se llevan en cada una de las escuelas para poder visualizar las condiciones de la zona escolar y realizar diagnósticos y seguimientos.

En relación a los estilos de liderazgo, destacan que es el administrativo el que por la carga de trabajo les exige mayor tiempo, restando espacio a su trabajo académico en la mayoría de los supervisores; sin embargo, se apoyan en delegar responsabilidades en el colectivo. Analizando estos comentarios nos percatamos de que se entrelazan las categorías de liderazgo, formación y perfil, reflejadas en su actuación.

La formación Continua del Supervisor Escolar no ha sido vinculada a su función, por eso la necesidad de sistematizar su formación, como ahora lo está impulsando la Secretaría de Educación Pública Federal, como nueva política de la Reforma Educativa. Resumiendo, después de escuchar en el grupo de discusión a expertos y supervisores, coincido en que la propuesta de formación debe ser más rica, dando oportunidad a una formación de nivel superior y una formación estatal mediante:

- 1.- Ofertar los cursos, talleres, seminarios de manera diferenciada y agregar otras propuestas en línea y mediante fortalecimiento de redes entre pares y tutorías.
- 2.- Una presencia de contenidos vinculados con la normatividad y con los aspectos más teóricos de la propuesta curricular de la Secretaría que se refuercen con el acompañamiento pedagógico y los temas que surgen de considerar el desempeño de la práctica profesional cotidiana en casos y situaciones diversas.
- 3.- Diseñar la propuesta de formación considerando las necesidades reales del docente, director y supervisor ya registradas en sus bitácoras de consejo técnico y ruta de mejora.

5. Bibliografía

- Almazán, L. y otros (2011). *La Supervisión Educativa en contextos de cooperación internacional*. Universidad Jaén, Servicio de publicaciones.
- Alvariño, C. et al (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, 15-43
- Antúnez, S.; Silva, B.; González J. (2011). Formación de los supervisores y supervisoras escolares en México. Análisis de necesidades. *Revista Educar*, 49 (1), pp. 83-102.

- Ball, J. S. (1994). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona: Paidós Ibérica.
- Calvo, B.; Zorrilla, M.; Tapia, G. y Conde, S. (2002). *La supervisión escolar de la educación primaria en México: Prácticas, desafíos y reformas.* París: UNESCO.
- Calvo, B. (2011). *La supervisión en educación básica.* Toluca: Centro de investigaciones y estudios superiores en Antropología Social.
- Carron, G. & De Grauwe, A. (2002). *Supervisión: un componente clave de un sistema de monitoreo de la calidad.* París: IPE/UNESCO.
- Diario Oficial de la Federación Mexicana (2007). *Acuerdo número 432 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio.*
- Diario Oficial de la Federación Mexicana (2013). *Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*
- Diario Oficial de la Federación Mexicana (2011). *Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.*
- González, G. (2007). *Un modelo de supervisión continua.* Caracas: Edit. Laurus, vol. 13, nº 5.
- Miranda, M. E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2).
- Muhr, T. y Friese, S. (2004). *Manual del usuario de Atlas.ti 5.0.* Berlín: Atlas.ti. Scientific Software Development GmbH.
- Pozner, P. (Coord.) (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Diez Módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa.* Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- SEE (2002). *Manual del supervisor de zona de educación primaria.* Michoacán.
- SEP (1987). *Manual del supervisor de zona de educación primaria.* México: Documentos Normativos.
- SEP (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica.* México: SEP-Dirección General de Desarrollo Curricular.

- SEP-DGSE (2007). *La gestión educativa y escolar en la DGSEI*. México: Dirección General de Servicios Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica.
- SEP/DGEB/DGDGIE. (2010). *Un modelo de gestión para la supervisión escolar*. México: SEP.
- Torres, A. (2014). Investigación y formación en la supervisión escolar. *AZ, Revista de Educación y Cultura*.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS-Editorial.
- Weitzman, E.A. y Miles, M.B. (1995). Los programas de ordenador para el análisis de datos cualitativos. Thousand Oaks: Sage.
- Zorrilla, M. (2011). *La formación continua del Supervisor*. Barcelona: Educar.
- Zorrilla, M. (2013). Transformar la supervisión escolar: ¿solo una aspiración o puede ser una meta razonable y posible? *Educar*, 49 (1), pp. 49-66.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Estrada Jiménez, J.M. (2016). Percepciones sobre el desempeño y formación del supervisor escolar. *Aula de Encuentro*, 18 (1), pp. 204-227.

**Juana María Estrada Jiménez es
Coordinadora Estatal de Programas Federales
en Educación Básica (México)
Correo-e: estrada-jj@hotmail.com**

Enviado: 18 de noviembre de 2015

Aceptado: 10 de febrero de 2016