



**UNIVERSIDAD DE JAÉN**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y**  
**CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

**TESIS DOCTORAL**  
**ANÁLISIS Y MEJORA DE LA FORMACIÓN**  
**DEL SUPERVISOR ESCOLAR EN**  
**MICHOACÁN**

**PRESENTADA POR:**  
**JUANA MARÍA ESTRADA JIMÉNEZ**

**DIRIGIDA POR:**  
**DR. D. LORENZO ALMAZÁN MORERO**  
**DRA. DÑA. ANA MARÍA ORTIZ COLÓN**

**JAÉN, 20 DE ENERO DE 2016**

**ISBN 978-84-16819-31-7**



## **AGRADECIMIENTOS**

Es el sentimiento de gratitud que aflora en todo ser humano, después de haber recibido de una o varias personas algo que se espera o se necesitaba, de haber sido apoyado en alguna circunstancia en esos momentos difíciles.

Por ello quiero iniciar agradeciendo a mi familia por su respaldo en mis decisiones profesionales y de manera especial a mi hermana “pabuy” que con su entusiasmo y *apapacho* me llevó hasta el final de esta odisea.

Así también mi reconocimiento a los directores de tesis la dra. Ana M. Ortíz colón y el Dr Lorenzo Almazán Moreno por su apoyo, sugerencias y conocimientos compartidos en el desarrollo de este trabajo de investigación.

A mis amigos Jorge Ramos, Elisa Juárez, Simoé Puente, Néstor Rubio y María Teresa Aranda por su gran respaldo en todo este proceso tan gratificante y lleno de aprendizaje.

A la compañera de estudio del doctorado Cristina Salinas por darme el ánimo para cerrar este ciclo de estudio y adentrarme al trabajo investigativo.

A todos los supervisores escolares de diferentes municipios del estado que tuvieron a bien participar en esta investigación, compartiendo todas sus experiencias, contestando cuestionarios, y otros participando en grupos focales con esa interacción tan enriquecedora sobre su quehacer como supervisores escolares, en contextos tan diversos.

Igualmente a las autoridades educativas estatales involucradas con este tema, mi agradecimiento por las informaciones y estadísticas proporcionadas para esta investigación relacionadas con sus áreas de trabajo así como su participación con jefes de sector, director de escuela multigrado, asesor técnico pedagógico, que con su buena disposición interactuaron en el grupo de expertos, generando nuevas ideas y apoyar propuestas de articulación entre niveles educativos y programas federales para simplificar la tarea administrativa del supervisor escolar y fortalecer su formación continua con propuestas diferenciadas y diseñadas en base a las necesidades reales.

Y de manera especial a la Dra. Margarita Zorrilla Fierro Consejera del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y gran investigadora y de manera particular en este tema que le apasiona la Supervisión Escolar por compartir materiales sobre el tema y libro de su autoría.

## **Índice de Contenidos**

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	5
2.1. Justificación de la investigación	7
2.1.2. Identificación del problema de investigación	7
2.1.3. Objetivos	8

## **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

CAPITULO III. LA SUPERVISIÓN ESCOLAR	13
3. 1 La Supervisión y el Sistema Educativo en México	15
3.2. La Supervisión en el ámbito nacional y estatal	16
3.3 Modelos de Supervisión	29
3.4. Estilos de Liderazgo	34
3.5 El supervisor y la calidad educativa	42
CAPÍTULO IV. LA FORMACIÓN CONTINUA	45
4.1. El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (1989-2012) (PRONAP)	47
4. 2. Análisis de la formación en México a partir de 2013	52
4.3. La formación del Supervisor Escolar en el contexto de la Reforma Educativa	56
4.4. La resignificación de la Supervisión Escolar	63

## **FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA**

CAPÍTULO V. DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	75
5.1 Diseño de la investigación	79
5.2. Problema de la investigación	81

5.3. Objetivos de la investigación	82
5.4. Población y muestra	82
5.5. Metodología de Investigación Cuantitativa	83
5.6. Validez y fiabilidad de los instrumentos	85
5.7. Matriz de Covarianza	91
5.8. Matriz de componentes rotados	92
5.9. Alfa de Cronbach del Cuestionario de supervisores	95
5.10. Población	96
5.10.1. Selección de la muestra	97
5.10.2. Características de la muestra	97
5.11. Metodología de Investigación Cualitativa	101
<b>CAPÍTULO VI: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>111</b>
6.1. Resultados de la investigación cuantitativa	111
6.1.1 Instrumentos aplicados	111
6.1.2 Modelo de Supervisión	111
6.1.3 Estilos de Liderazgo	121
6.1.4 Competencias técnicas	136
6.1.5 Competencias administrativas	144
6.1.6. Competencias de asistencia	153
6.1.7. Competencias de mediación	160
6.1.8. Nivel de suficiente y mucho en liderazgo y comunicación	160
6.2. Resultados de la investigación cualitativa	170
6.2.1. Temor a lo desconocido	170
6.2.2. Sin formación para la función Supervisora	175
6.2.3. Perfil del Supervisor	179
6.2.4. Estilos de Liderazgo	184
6.2.5. Modelos de Supervisión	188
6.2.6. Formación continua	191
<b>CAPITULO VII: CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y PROPUESTA DE MEJORA</b>	<b>197</b>
7.1. Conclusiones generales	199
7.2. Implicaciones	201
7.3. Propuesta de mejora	202

REFERENCIAS	205
ANEXOS	217
Anexo 1: Cuestionario	214
Anexo 2: Protocolo de entrevista en profundidad a Supervisores Escolares	223
Anexo 3: Protocolo de grupos de discusión	225

## Índice de Figuras

Figura 1 - Sistema Básico de Mejora (2013)	55
Figura 2 - Funciones del Supervisor Escolar con la Reforma (2013)	62
Figura 3 - Supervisores de Educación Básica que participan en el Diplomado	71
Figura 5 – Método Mixto (Hernández, et al 2010. p. 5)	84
Figura 6 - Selección de la muestra	97
Figura 7 - Categorías de Análisis	102
Figura 8 - Técnicas de la Investigación Cualitativa (Elaboración propia)	104
Figura 9 - Codificación teórica	107
Figura 10 - Red Semántica Temor a lo desconocido	175
Figura 11 - Red Semántica Sin Formación a la Función Supervisora	179
Figura 12 - Red Semántica Perfil del Supervisor	184
Figura 13 - Componentes del Liderazgo Transformacional según Ball	186
Figura 14 - Red Semántica de Liderazgo Atlas ti	188
Figura 15 - Red Semántica Modelos de Supervisión Atlas Ti	191
Figura 16 - Formación Continua Atlas Ti	196

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Género de los Supervisores	17
Gráfico 2 - Rango de edad de los supervisores	17
Gráfico 3 - Escolaridad de los Supervisores	18
Gráfico 4 - Antigüedad en la función de los supervisores	18
Gráfico 5 - Escolaridad de los supervisores por nivel	22
Gráfico 6 - Género de los supervisores	22
Gráfico 7 - Evaluación en el factor preparación profesional	27
Gráfico 8 - Sustentantes que presentaron examen para Supervisor por grupo y género consulta en el Sistema Profesional Docente (SPD) de la Secretaría de Educación Pública(SEP)	70
Gráfico 9 - Sedimentación de factores mayores de uno	91
Gráfico 10 - Género de los Supervisores Escolares	98
Gráfico 11 - Edad de los supervisores de Educación Primaria en el Estado de Michoacán	99
Gráfico 12 - Último grado de estudios de los Supervisores Escolares	99
Gráfico 13 - Antigüedad en la función de Supervisor Escolar	100
Gráfico 14 - Funciones que realiza el Supervisor	112
Gráfico 15 - Visitas a las Escuelas	113
Gráfico 16 - Recordar a colaboradores las tareas	114
Gráfico 17 - Visitas de Supervisión	115
Gráfico 18 - Programo a detalle el trabajo a realizar para cumplir las disposiciones administrativas de la SEE	116
Gráfico 19 - Llevo riguroso control del trabajo realizado por mis colaboradores, así como del horario y el cumplimiento de los días laborales	117
Gráfico 20 - Mis colaboradores tienen un claro entendimiento de las responsabilidades que les delego, así como su grado de autoridad y restricciones	118
Gráfico 21 - Informo precisa y oportunamente a mis colaboradores de los resultados, logros y avances de nuestras acciones y programas de trabajo	119

Gráfico 22 - Concedo a mis colaboradores libertad suficiente para que tomen sus propias decisiones	120
Gráfico 23 - Yo tomo las decisiones sobre cómo y cuándo hacer las cosas, asignando comisiones específicas	121
Gráfico 24 - Quienes trabajan conmigo reconocen mi buen juicio y aceptan mis decisiones	122
Gráfico 25 - Aclaro y específico la función de cada uno de mis trabajadores para lograr el cumplimiento en el trabajo	123
Gráfico 26 - Prefiero que la comunicación con mis colaboradores se haga preferentemente de forma escrita para asegurar una sola interpretación	124
Gráfico 27 - Sostengo la firme creencia que lo planeado en la zona escolar debe proceder de la visión del Supervisor porque tiene experiencia y autoridad	125
Gráfico 28 - Sostengo la firme creencia que la autoridad máxima en la zona para el buen funcionamiento escolar debe ser el Supervisor	126
Gráfico 29 - Permito a mis colaboradores una completa libertad en su trabajo	127
Gráfico 30 - Delego en algunos de mis colaboradores parte de mi autoridad, aunque en el fondo yo la conservo	128
Gráfico 31 - Conformo equipos de trabajo para tomar decisiones de forma colegiada y responsable.	129
Gráfico 32 - Toleró indecisiones y retrasos en la ejecución de los trabajos	130
Gráfico 33 - Confío en mis colaboradores y les concedo libertad para proceder en su trabajo	131
Gráfico 34 - Realizo la evaluación del desempeño de mis colaboradores de acuerdo al manual de funciones	132
Gráfico 35 - Intento que mis colaboradores se apeguen a las normas y lineamientos de forma precisa	133
Gráfico 36 - Involucro a mis colaboradores o colegas en la planeación de las acciones que emprendemos juntos	134
Gráfico 37 - Me aseguro que cada colaborador identifique la contribución de los resultados de su trabajo	135
Gráfico 38 - Aliento a mis colaboradores a asumir un papel activo en los proyectos que trabajan y en la evaluación de resultados	136
Gráfico 39 - Aplicar conocimientos de planeación educativa y participar en la elaboración del Plan de Gestión de la zona escolar Relevancia	138

Gráfico 40 - Aplicar conocimientos de planeación educativa y participar en la elaboración del Plan de Gestión de la zona escolar Nivel de Desarrollo	138
Gráfico 41 - Suministrar asesoramiento para planificar las actividades académicas y administrativas de la zona escolar Relevancia	139
Gráfico 42 - Suministrar asesoramiento para planificar las actividades académicas y administrativas de la zona escolar Nivel de Desarrollo	140
Gráfico 43 - Realizar retroalimentación de la gestión del sector educativo a mi cargo para mejorar los procesos de Supervisión Relevancia	141
Gráfico 44 - Realizar retroalimentación de la gestión del sector educativo a mi cargo para mejorar los procesos de Supervisión Nivel de Desarrollo	141
Gráfico 45 - Participar en el análisis de los resultados de la acción supervisora con información posterior a la visita de plantel Relevancia	143
Gráfico 46 - Participar en el análisis de los resultados de la acción supervisora con información posterior a la visita de plantel Nivel de Desarrollo	143
Gráfico 47 - Proporcionar lineamientos para aplicar la normatividad laboral al personal de la zona escolar Relevancia	146
Gráfico 48 - Proporcionar lineamientos para aplicar la normatividad laboral al personal de la zona escolar Nivel de Desarrollo	146
Gráfico 49 - Participar en la aplicación de normas y sanciones legales a directivos y docentes Relevancia	147
Gráfico 50 - Participar en la aplicación de normas y sanciones legales a directivos y docentes Nivel de Desarrollo	148
Gráfico 51 - Promover vínculos con instancias, organizaciones y personas para facilitar la conformación de comunidades de aprendizaje en las escuelas Relevancia	149
Gráfico 52 - Promover vínculos con instancias, organizaciones y personas para facilitar la conformación de comunidades de aprendizaje en las escuelas Nivel de Desarrollo	149
Gráfico 53 - Proporcionar información a las Asociaciones de Padres de Familia para impulsar su participación en las actividades escolares Relevancia	151
Gráfico 54 - Proporcionar información a las Asociaciones de Padres de Familia para impulsar su participación en las actividades escolares Nivel de Desarrollo	151
Gráfico 55 - Informar a la comunidad educativa de las acciones relevantes de las escuelas de la zona escolar Relevancia	152
Gráfico 56 - Informar a la comunidad educativa de las acciones relevantes de las escuelas de la zona escolar Nivel de Desarrollo	153

Gráfico 57 - Proporcionar asesoramiento para la solución de problema de orden técnico – administrativo relevancia	154
Gráfico 58 - Proporcionar asesoramiento para la solución de problema de orden técnico – administrativo Nivel de Desarrollo	155
Gráfico 59 - Proporcionar orientaciones de carácter pedagógico para el funcionamiento de las escuelas y programas educativos Relevancia	156
Gráfico 60 - Proporcionar orientaciones de carácter pedagógico para el funcionamiento de las escuelas y programas educativos Nivel de Desarrollo	156
Gráfico 61 - Fomentar ambientes de colaboración y confianza para el logro de objetivos Relevancia	158
Gráfico 62 - Fomentar ambientes de colaboración y confianza para el logro de objetivos Nivel de Desarrollo	158
Gráfico 63 - Participar en Procesos de Comunicación que estimulen la participación del personal de la zona escolar Relevancia	159
Gráfico 64 - Participar en Procesos de Comunicación que estimulen la participación del personal de la zona escolar Nivel de Desarrollo	160
Gráfico 65 - Proporcionar directrices de carácter legal y establecer responsabilidades que permitan resolver conflictos Relevancia	162
Gráfico 66 - Proporcionar directrices de carácter legal y establecer responsabilidades que permitan resolver conflictos Nivel de Desarrollo	162
Gráfico 67 - Participar en la solución de conflictos intergrupales en forma abierta al interior de la zona Relevancia	164
Gráfico 68 - Participar en la solución de conflictos intergrupales en forma abierta al interior de la zona Nivel de Desarrollo	164
Gráfico 69 - Crear condiciones para generar un clima apropiado y favorecedor para el diálogo y la concertación Relevancia	166
Gráfico 70 - Crear condiciones para generar un clima apropiado y favorecedor para el diálogo y la concertación Nivel de Desarrollo	166
Gráfico 71 - Capacidad para ejercer el papel de líder de un grupo Relevancia	167
Gráfico 72 - Capacidad para ejercer el papel de líder de un grupo Nivel de Desarrollo	168
Gráfico 73 - Capacidad de escucha y comprensión de intereses y sentimientos de los otros Relevancia	169

Gráfico 74 - Capacidad de escucha y comprensión de intereses y sentimientos de los otros  
Nivel de Desarrollo

170

## Índice de tablas

Tabla 1 - Clasificación de Supervisores en el país por clave y tipo de servicio	19
Tabla 2- Supervisores de Educación Básica y nivel Superior por Entidad Federativa	20
Tabla 3 - Supervisores y Jefes de Sector del Estado por Modalidad y Tipo de Servicio	23
Tabla 4 - Resultados por nivel educativo o modalidad	27
Tabla 5 - Resultados del aspecto conocimientos normativos y curriculares realizada a Supervisores y Jefes de Sector.	28
Tabla 6 - Fortalezas y debilidades de los Modelos de Supervisión Escolar (TERIGI, FLAVIA, 2010)	33
Tabla 7 - Supervisores país participantes en el Diplomado 2013-2014	60
Tabla 8 - Sustentantes que presentaron Examen para Supervisor por género y Entidad	70
Tabla 9 - Supervisores Escolares de Educación Primaria en Michoacán 2015-2016	71
Tabla 10 - Población seleccionada	83
Tabla 11 - Género de los Supervisores Escolares	97
Tabla 12 - Edad de los supervisores de Educación Primaria en el Estado de Michoacán	98
Tabla 13 - Último grado de estudios de los Supervisores Escolares	99
Tabla 14 - Antigüedad en la función de Supervisor Escolar	100
Tabla 15 - ¿Desde su punto de vista cuál debe ser la función del Supervisor?	112
Tabla 16 - Visitas a las Escuelas	113
Tabla 17 – Considero que necesario recordar permanentemente a mis colaboradores las tareas que deben realizar, como efectuarlas y asegurarme de su cumplimiento.	114
Tabla 18 - Realizo visitas de supervisión para reformular y proponer procesos de mejora y desarrollo de las escuelas.	115
Tabla 19 - Programo a detalle el trabajo a realizar para cumplir las disposiciones administrativas de la SEE	116
Tabla 20 - Llevo riguroso control del trabajo realizado por mis colaboradores, así como del horario y el cumplimiento de los días laborales	117
Tabla 21 - Mis colaboradores tienen un claro entendimiento de las responsabilidades que les delego, así como su grado de autoridad y restricciones	118

Tabla 22 - Informo precisa y oportunamente a mis colaboradores de los resultados, logros y avances de nuestras acciones y programas de trabajo	119
Tabla 23 - Concedo a mis colaboradores libertad suficiente para que tomen sus propias decisiones	120
Tabla 24 - Yo tomo las decisiones sobre cómo y cuándo hacer las cosas, asignando comisiones específicas	121
Tabla 25 - Quienes trabajan conmigo reconocen mi buen juicio y aceptan mis decisiones	122
Tabla 26 - Aclaro y especifico la función de cada uno de mis trabajadores para lograr el cumplimiento en el trabajo	123
Tabla 27 - Prefiero que la comunicación con mis colaboradores se haga preferentemente de forma escrita para asegurar una sola interpretación	124
Tabla 28 - Sostengo la firme creencia que lo planeado en la zona escolar debe proceder de la visión del Supervisor porque tiene experiencia y autoridad	125
Tabla 29 - Sostengo la firme creencia que la autoridad máxima en la zona para el buen funcionamiento escolar debe ser el Supervisor	126
Tabla 30 - Permito a mis colaboradores una completa libertad en su trabajo	127
Tabla 31 - Delego en algunos de mis colaboradores parte de mi autoridad, aunque en el fondo yo la conservo	128
Tabla 32 - Conformo equipos de trabajo para tomar decisiones de forma colegiada y responsable.	129
Tabla 33 - Tolero indecisiones y retrasos en la ejecución de los trabajos	130
Tabla 34 - Confío en mis colaboradores y les concedo libertad para proceder en su trabajo	131
Tabla 35 - Realizo la evaluación del desempeño de mis colaboradores de acuerdo al manual de funciones	132
Tabla 36 - Intento que mis colaboradores se apeguen a las normas y lineamientos de forma precisa	133
Tabla 37 - Involucro a mis colaboradores o colegas en la planeación de las acciones que emprendemos juntos	134
Tabla 38 - Me aseguro que cada colaborador identifique la contribución de los resultados de su trabajo	135
Tabla 39 - Aliento a mis colaboradores a asumir un papel activo en los proyectos que trabajan y en la evaluación de resultados	136

Tabla 40 - Aplicar conocimientos de planeación educativa y participar en la elaboración del Plan de Gestión de la zona escolar Relevancia	137
Tabla 41 - Aplicar conocimientos de planeación educativa y participar en la elaboración del Plan de Gestión de la zona escolar Nivel de Desarrollo	137
Tabla 42 - Suministrar asesoramiento para planificar las actividades académicas y administrativas de la zona escolar Relevancia	139
Tabla 43 - Suministrar asesoramiento para planificar las actividades académicas y administrativas de la zona escolar Nivel de Desarrollo	139
Tabla 44 - Realizar retroalimentación de la gestión del sector educativo a mi cargo para mejorar los procesos de Supervisión Relevancia	140
Tabla 45 - Realizar retroalimentación de la gestión del sector educativo a mi cargo para mejorar los procesos de Supervisión Nivel de Desarrollo	141
Tabla 46 - Participar en el análisis de los resultados de la acción supervisora con información posterior a la visita de plantel Relevancia	142
Tabla 47 - Participar en el análisis de los resultados de la acción supervisora con información posterior a la visita de plantel Nivel de Desarrollo	142
Tabla 48 - Proporcionar lineamientos para aplicar la normatividad laboral al personal de la zona escolar Relevancia	145
Tabla 49 - Proporcionar lineamientos para aplicar la normatividad laboral al personal de la zona escolar Nivel de Desarrollo	145
Tabla 50 - Participar en la aplicación de normas y sanciones legales a directivos y docentes Relevancia	146
Tabla 51 - Participar en la aplicación de normas y sanciones legales a directivos y docentes Nivel de Desarrollo	147
Tabla 52 - Promover vínculos con instancias, organizaciones y personas para facilitar la conformación de comunidades de aprendizaje en las escuelas Relevancia	148
Tabla 53 - Promover vínculos con instancias, organizaciones y personas para facilitar la conformación de comunidades de aprendizaje en las escuelas Nivel de Desarrollo	148
Tabla 54 - Proporcionar información a las Asociaciones de Padres de Familia para impulsar su participación en las actividades escolares Relevancia	150
Tabla 55 - Proporcionar información a las Asociaciones de Padres de Familia para impulsar su participación en las actividades escolares Nivel de Desarrollo	150
Tabla 56 - Informar a la comunidad educativa de las acciones relevantes de las escuelas de la zona escolar Relevancia	152

Tabla 57 - Informar a la comunidad educativa de las acciones relevantes de las escuelas de la zona escolar Nivel Desarrollo	152
Tabla 58 - Proporcionar asesoramiento para la solución de problema de orden técnico – administrativo relevancia	153
Tabla 59 - Proporcionar asesoramiento para la solución de problema de orden técnico - administrativo Nivel de Desarrollo	154
Tabla 60 - Proporcionar orientaciones de carácter pedagógico para el funcionamiento de las escuelas y programas educativos Relevancia	155
Tabla 61 - Proporcionar orientaciones de carácter pedagógico para el funcionamiento de las escuelas y programas educativos Nivel de Desarrollo	156
Tabla 62 - Fomentar ambientes de colaboración y confianza para el logro de objetivos Relevancia	157
Tabla 63 - Fomentar ambientes de colaboración y confianza para el logro de objetivos Nivel de Desarrollo	157
Tabla 64 - Participar en Procesos de Comunicación que estimulen la participación del personal de la zona escolar Relevancia	159
Tabla 65 - Participar en Procesos de Comunicación que estimulen la participación del personal de la zona escolar Nivel de Desarrollo	159
Tabla 66 - Proporcionar directrices de carácter legal y establecer responsabilidades que permitan resolver conflictos Relevancia	161
Tabla 67 - Proporcionar directrices de carácter legal y establecer responsabilidades que permitan resolver conflictos Nivel de Desarrollo	161
Tabla 68 - Participar en la solución de conflictos intergrupales en forma abierta al interior de la zona Relevancia	163
Tabla 69 - Participar en la solución de conflictos intergrupales en forma abierta al interior de la zona Relevancia	163
Tabla 70 - Crear condiciones para generar un clima apropiado y favorecedor para el diálogo y la concertación Relevancia	165
Tabla 71 - Crear condiciones para generar un clima apropiado y favorecedor para el diálogo y la concertación Nivel de Desarrollo	165
Tabla 72 - Capacidad para ejercer el papel de líder de un grupo Relevancia	167
Tabla 73 - Capacidad para ejercer el papel de líder de un grupo Nivel de Desarrollo	167

Tabla 74 - Capacidad de escucha y comprensión de intereses y sentimientos de los otros  
Relevancia 168

Tabla 75 - Capacidad de escucha y comprensión de intereses y sentimientos de los otros  
Nivel de Desarrollo 169

## **CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN**



## **CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN**

La Supervisión Escolar se describe como una posición importante en el sistema educativo nacional (SEN), porque recibe la información derivada de la política educativa y al mismo tiempo atiende la problemática de las escuelas, que la sitúa en una posición de singular importancia para delinear las estrategias más pertinentes en su intervención.

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 Primaria es donde se coordina de manera bidireccional las políticas y el hecho educativo, por ello, se expone una descripción de aspectos que caracterizan el perfil del supervisor, así como su desempeño profesional.

Estando organizado en siete capítulos, en el primero, en la introducción, se presentan los capítulos tal y como fueron desarrollándose en la investigación.

El segundo capítulo plantea la justificación de la investigación, así como la identificación del problema y sus objetivos en el marco de la Supervisión Escolar.

El tercer capítulo se refiere a la evolución de la Supervisión Escolar en el contexto nacional y estatal, así como los modelos de supervisión que se consultaron y estilos de liderazgo que se desarrollan en los diferentes ámbitos, apoyados en el sustento teórico referenciado en diferentes autores.

En el cuarto capítulo, se enuncia la formación continua del supervisor haciendo un desarrollo histórico de la misma y una contextualización en el marco internacional, nacional y estatal, identificando las diferentes teorías y contextos para su análisis.

En el quinto capítulo se presenta la fundamentación metodológica, se trata de una investigación mixta en coherencia con el problema expuesto y los objetivos de la investigación, itinerario del proceso de investigación, los métodos, técnicas y procedimientos empleados para lograr mediante el trabajo de campo, los objetivos planteados en la investigación. En este apartado también se enuncian los criterios y procedimientos para la selección de la muestra tanto cuantitativa como cualitativa.

Mediante un análisis descriptivo apoyado en tablas y gráficos de medidas de tendencia central, frecuencias por un lado y por otro, con la teoría fundamentada con categorías de análisis para la interpretación de los datos, se muestran los resultados obtenidos en el capítulo

sexto, donde se pudo obtener respuesta a las preguntas iniciales planteadas, que contribuyen a comprender la función del supervisor, la concepción que tiene de ella, así como aspectos de su cultura.

Finalmente el capítulo séptimo presenta las conclusiones, implicaciones y propuestas de mejora, como resultado de la sistematización del análisis, dando paso a la exposición de reflexiones de esta investigación. Se ha logrado con ello, abordar los objetivos planteados y pautas para la estrategia de formación que exige el plantemiento educativo nacional acordes a los momentos actuales y necesidades formativas inherentes del supervisor, con la intención de proponer estrategias de formación continúa que contribuyan a la adquisición de competencias para un acompañamiento y asesoría pertinentes que dé como resultado la mejora de los aprendizajes esperados en la Educación en Michoacán.

## **CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**



## **CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **2.1. Justificación de la investigación**

Las políticas educativas a nivel nacional e internacional enfatizan en la transformación de los sistemas educativos con el propósito de mejorar los aprendizajes de los alumnos en un marco de equidad, calidad e inclusión, convirtiéndose la escuela en el centro de todo cambio o mejora. En México la Secretaría de Educación Pública (SEP), en respuesta a estas políticas, plantea acciones estratégicas que buscan contribuir a la calidad educativa con enfoques de gestión, a partir de los cuales la escuela se focaliza como el lugar donde se concretan los propósitos educativos y la función directiva como el recurso para la reorganización del funcionamiento y la organización de los colectivos escolares en torno a éstos propósitos.

El modelo de gestión centrado en la escuela, incluye a la Supervisión Escolar como factor imprescindible que puede apoyar en la mejora de la calidad, ya que históricamente los supervisores se han convertido en figuras clave, al ocupar una posición estratégica en la estructura del sistema educativo y desarrollar una función de enlace entre las autoridades educativas y los maestros. Así, la Secretaría de Educación Pública (SEP) dentro del Acuerdo 592 publicado en el año 2011 considera importante su profesionalización, como parte de un proceso sustantivo que debe estar presente en el servicio educativo; y a través de diferentes instancias, ha intentado fortalecer su función académica mediante programas de actualización, con los planteamientos de la gestión educativa.

Hemos constatando que la reforma educativa del 2013 con su nueva legislación y enfoque motiva a revisar las ofertas de formación que ofrecen al Supervisor y si ellas repercuten en la función supervisora. Nos encontramos tanto en el país, como en el estado de Michoacán con bajos índices de aprovechamiento escolar, razón que nos inspira a investigar qué pasa con el Supervisor Escolar, tanto en su formación como en su desempeño.

#### **2.1.2. Identificación del problema de investigación**

La Supervisión Escolar de educación en el estado de Michoacán se ha caracterizado por ser un enlace administrativo entre la escuela y el sistema educativo, lo cual ha generado un alejamiento entre la realidad que existe en las instituciones y su función real que debe

asumir. Esta situación ha generado un estatus de confort en la supervisión, lo que ha ocasionado situaciones de simulación y de bajos resultados educativos.

En este contexto se habrá de revisar cómo el supervisor escolar de Educación Primaria puede ejercer un liderazgo pertinente para responder a su función y a la identificación de sus necesidades formativas para mejorar su desempeño en el seguimiento y acompañamiento de los procesos educativos; también describir los factores que influyen para que el supervisor escolar de Educación Primaria, no esté asumiendo su verdadera función para apoyar a las escuelas en el cumplimiento de sus metas.

Lo anteriormente expuesto conduce a revisar el modelo de supervisión bajo el cual ejerce su función, el liderazgo que asume y la revisión de su proceso de formación continua, con las siguientes interrogantes:

¿Cuál es el modelo de Supervisión Escolar de Educación Primaria, que prevalece en la actualidad?

¿Qué estilos de liderazgo fortalecería al supervisor escolar de Educación Primaria para facilitar su función?

¿Qué propuestas de formación continua requiere el supervisor escolar de Educación Primaria para mejorar su desempeño?

¿Cómo explican los resultados cualitativos las inferencias cuantitativas?

### 2.1.3. Objetivos

En base al problema formulado, el objetivo general que nos planteamos, es el siguiente:

Describir el modelo de gestión de la Supervisión Escolar de Educación Primaria que prevalece en la actualidad en Michoacán, así como las acciones de formación continua pertinentes que mejoren su desempeño e inciden en el desarrollo de competencias para que el supervisor asuma un liderazgo adecuado, que contribuya a la mejora de los aprendizajes en los estudiantes.

Del mismo modo, se han planteado una serie de objetivos específicos:

I.- Describir el modelo de gestión de la Supervisión Escolar que prevalece en la actualidad en Michoacán.

II.- Identificar los estilos de liderazgo que subyacen en la práctica de la Supervisión Escolar.

III.-Analizar los procesos de formación continua del supervisor escolar, para la identificación de necesidades y consideración en las propuestas de formación, para mejorar el desempeño de su función.



# **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

## **CAPITULO III. LA SUPERVISIÓN ESCOLAR**



### **CAPITULO III. LA SUPERVISIÓN ESCOLAR**

La Supervisión Escolar deberá promover acciones de desarrollo profesional orientadas a la reflexión sobre su práctica, la asesoría y acompañamiento de los colectivos docentes de su zona respectiva, para que contribuyan a la mejora de los aprendizajes de los niños y los adolescentes.

Los retos de la supervisión se visualizan desde el Sistema Educativo Nacional como el fortalecimiento de su capacidad para apoyar, retroalimentar y evaluar el trabajo pedagógico de los maestros; desarrollar una visión centrada en el acompañamiento de carácter técnico-pedagógico, que incida en la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos de su zona escolar; tener una cercanía con las escuelas para que se convierta en un medio para facilitar y mejorar las prácticas de enseñanza de los maestros e impulsar el desarrollo profesional de los colectivos escolares.

Considerando a la Supervisión Escolar como un elemento importante para la mejora de la calidad educativa, es imperativo establecer una coordinación de esfuerzos entre la supervisión y las escuelas para que la tarea educativa se desarrolle de la mejor manera. Por lo tanto, la función de la supervisión es ayudar a mejorar el funcionamiento de la escuela, impulsar el desarrollo de la comunidad escolar y operativizar los procesos administrativos y pedagógicos.

Casanova (2004) haciendo una revisión de las funciones que de forma general y en varios países, tiene encomendada la supervisión educativa, encuentra que son muy similares en todos ellos. De forma genérica, sugiere que los supervisores se encargan, generalmente de informar, asesorar, mediar, controlar y evaluar, mencionando que en algunos países realizan funciones relacionadas con la actualización permanente del profesorado. Su posición estratégica en los sistemas educativos hace que sea una instancia adecuada para ejercer las funciones citadas.

La supervisión se encuentra entre la administración y la escuela, realizando una labor de puente, de pasarela entre ambas. Las normas de la Administración llegan a la escuela a través del supervisor, y el funcionamiento obtenido en la aplicación de esas normas, las exigencias sociales o las necesidades de la escuela también llegan a través de él hacia la estructura del sistema educativo. Esta situación convierte a la

supervisión en un punto clave del desarrollo de los procesos sistémicos pues de su correcto y ágil funcionamiento depende la adecuación rápida del sistema a los requerimientos de la sociedad y la escuela (p. 19).

Replantear la función de la Supervisión Escolar en estos momentos resulta fundamental para el Sistema Educativo Nacional, porque representa el enlace con los centros educativos o escuelas, para la concreción de los propósitos planteados desde la política educativa nacional y estatal. Por otro lado, la profesionalización de los supervisores es, sin duda, un factor indispensable para realizar acciones y propuestas para mejorar el sistema educativo a cualquier nivel; en la actualidad el supervisor escolar requiere una formación y actualización de saberes específicos para el desarrollo de la función, principalmente en el seguimiento y acompañamiento de acuerdo con las propuestas del Foro Nacional para la Revisión del Modelo Educativo (2007).

Los Supervisores Escolares, Inspectores y Jefes de Sector, como responsables de apoyar, orientar y asesorar al personal de las instituciones educativas en el desempeño de sus funciones y de corroborar que las actividades que realizan los órganos escolares, se efectúen con apego a las normas establecidas, requieren de perfiles especiales y también dispongan de preparación profesional específica antes de ser asignados en dichas comisiones (p.4).

Desde esta perspectiva resulta ineludible la redefinición del papel del supervisor en México, urge una transformación de su función, transitar del control a una supervisión de apoyo y acompañamiento, para lo cual es necesario plantearse si las acciones destinadas a la formación continua del supervisor escolar le aportan elementos que le permitan ser el puente entre la administración y la escuela.

La presente investigación pretende identificar el modelo de gestión de la Supervisión Escolar de Educación Primaria que prevalece en la actualidad, así como las acciones de formación pertinentes que mejoren su desempeño e incidan en el desarrollo permanente de sus competencias, para que asuma un liderazgo centrado en lo pedagógico, que contribuya a la mejora de los aprendizajes en los estudiantes, “para impulsar innovaciones

pedagógicas desde y para la escuela, un factor fundamental es su profesionalización, en la búsqueda de mejores resultados educativos” (Calvo, Pontón, Beatriz, 2002, p. 63).

De ahí la pertinencia de hacer un estudio sobre la práctica supervisora, identificación de agentes, contextos y ambientes que pueden generar nuevas realidades y una cultura que cristalice una transformación educativa.

### 3. 1 La Supervisión y el Sistema Educativo en México

La Supervisión Escolar es una función específica en la organización y funcionamiento escolar, la cual se ha transformado conforme al desarrollo del Sistema Educativo en México. La función del Supervisor se ha caracterizado por la realización de tareas de control, vigilancia y verificación en los procesos de implantación de:

- Las políticas de contenidos curriculares nacionales (lengua oficial, gramática, historia patria, aritmética). Seguimiento de planes y programas, uso de libros de texto y materiales educativos provistos por el Estado.
- Las políticas de escolarización de la población: inscripción, permanencia, acreditación y certificación de los alumnos.
- Las políticas laborales del magisterio: asistencia, incidencias de personal, sanciones laborales; promociones en el escalafón; funcionamiento ordinario de las escuelas.
- Las políticas de provisión de recursos: construcción de inmuebles, dotación de mobiliario y recursos educativos. Además, incluye la función clásica de vigilar y verificar el cumplimiento de las leyes y reglamentos administrativos y laborales.

Calvo, Zorrilla y Tapia (2002), hacen referencia a las funciones de los supervisores nombrados, en los primeros años de acción educativa federal, en los estados de Aguascalientes, Chihuahua y Nuevo León, entre ellas tenían entre sus obligaciones visitar las escuelas para vigilar el aseo, la realización de prácticas agrícolas e industriales, el buen curso de las clases, el cumplimiento de los programas, el buen uso de los métodos pedagógicos, el desempeño en las labores administrativas para el control de la asistencia de los alumnos y el registro de sus calificaciones.

Otras funciones que se le asignaron posteriormente fueron:

1. Organizar conferencias pedagógicas para subsanar los problemas o defectos observados en el trabajo de los profesores.
2. Responsabilizarse del establecimiento de escuelas, con el concurso de las comunidades en las que asistían.
3. Dotación de enseres y materiales educativos a las escuelas.

A partir de 1970 se da un proceso de descentralización nacional hacia los estados y con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, se inicia un cambio en donde se vislumbra una nueva autonomía desde los gobiernos estatales hasta las escuelas pasando por las supervisiones escolares como institución y a los supervisores, como agentes de cambio, de los cuales se espera una atención directa y permanente en las escuelas con lo cual se cubrirían las necesidades pedagógicas regionales y locales. El supervisor se convierte así en el responsable de dirigir, fomentar y vigilar la obra educativa y su labor se refiere a los aspectos material, técnico pedagógico, social y técnico administrativo, generando política educativa desde y para las escuelas, involucrando al personal docente, padres y madres de familia y demás grupos de la comunidad (Calvo, Zorrilla y Tapia, 2002).

### 3.2. La Supervisión en el ámbito nacional y estatal

La Supervisión Escolar se ha ido conformando como un campo de estudio complejo en el que confluyen y se entrecruzan distintas líneas de actuación e indagación como las de inspección, evaluación y supervisión docente. De los estudios de Calvo et al. (2002) efectuados en varias entidades de la República Mexicana sobre la Supervisión Escolar de Educación Primaria en México destacan los siguientes indicadores: género, edad, escolaridad y antigüedad en el puesto y estadístico de supervisores de educación básica y superior a nivel nacional, de acuerdo a claves de servicio y modalidades.



Gráfico 1 - Género de los Supervisores

El género mayoritario entre los cargos de supervisores de Educación Primaria es el masculino, a partir de lo cual se puede observar que el género sí es una variable que ejerce influencia en el acceso al cargo.

La Supervisión Escolar es un cargo asociado al género masculino, pues el 72% de los supervisores generales y el 94% de los indígenas son varones. La población de supervisores no refleja la composición del magisterio a nivel nacional, tradicionalmente compuesto por mujeres que ejercen la profesión docente.

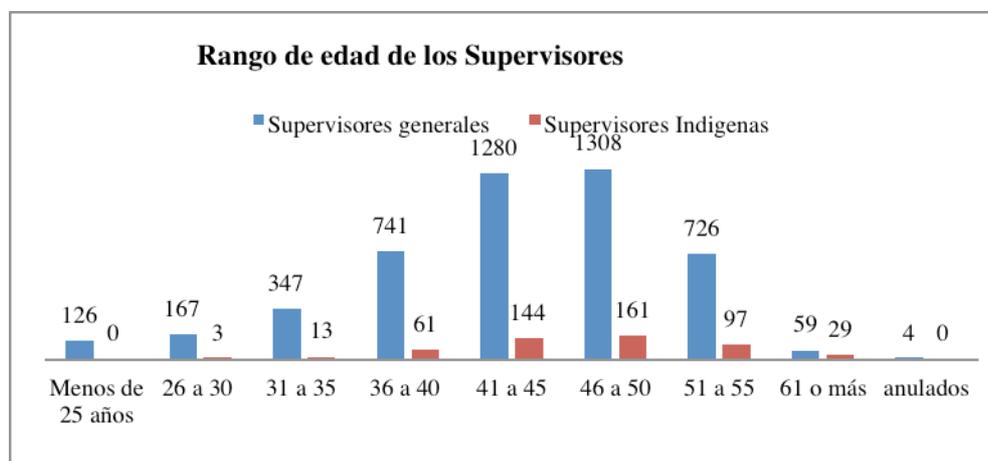


Gráfico 2 - Rango de edad de los supervisores

Los rangos de edad predominante entre los supervisores escolares de Educación Primaria se ubican entre los 41 a 45 y 46 a 50 años de edad.

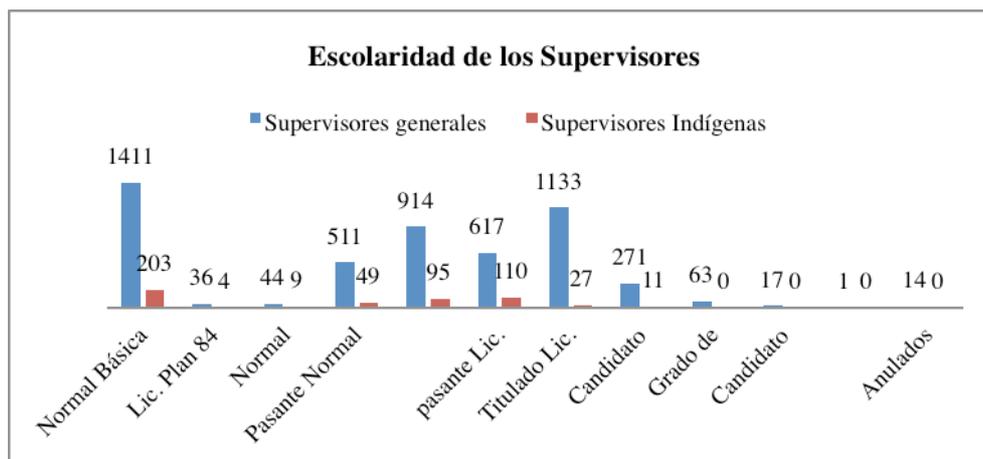


Gráfico 3 - Escolaridad de los Supervisores

Se observa la existencia de tres grupos de supervisores, el predominante con Normal Básica, el intermedio con Licenciatura con título de la Universidad Pedagógica Nacional y un tercer grupo con estudios de Normal Superior titulados en diversas instituciones.

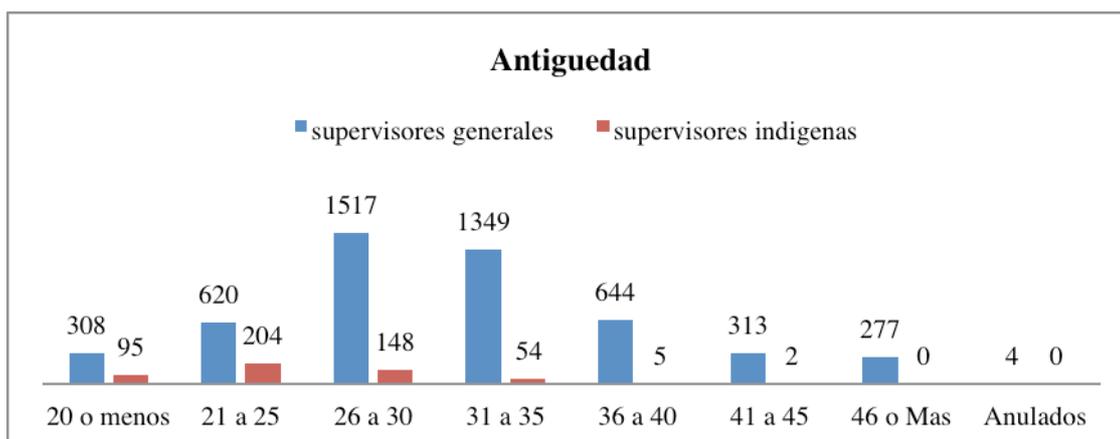


Gráfico 4 - Antigüedad en la función de los supervisores

Más de la mitad de los Supervisores Escolares cuentan con la antigüedad requerida para jubilarse, mujeres 28 años de servicio y hombres 30 años. Las cifras indican que la permanencia en el cargo es alta, debido a que muchos de los que cubren los requisitos para jubilarse, no lo hacen. Calvo et al. (2002) concluyen lo siguiente:

Es posible detectar dos grupos de supervisores que se encuentran dispersos en todo el territorio nacional, el primer grupo, formado por varones, mayores de 46 años de edad, con una formación inicial sin estudios posteriores y que ya cuentan con edad para su jubilación siguen en el servicio (p. 89).

Un segundo grupo, compuesto por supervisores jóvenes y con menor experiencia tienen un mayor interés por participar en procesos de actualización.

Existen también supervisores escolares de educación básica y superior en el contexto nacional, ubicados por tipos y categorías de acuerdo a los diferentes niveles educativos en donde se desempeñan, así como tipo de servicios, presentándose en la siguiente información:

Tabla 1 - Clasificación de Supervisores en el país por clave y tipo de servicio

CATEGORIA	TIPOS DE SUPERVISORES
E0100	Inspectora De Jardines De Ninos, En El D.F.
E0101	Inspectora De Jardines De Ninos, Foranea.
E0103	Inspectora De Jardin De Ninos Titulada En La Licenciatura De Preescolar En
E0104	Inspector General De Sector De Jardin De Ninos,En El D.F.
E0105	Inspector General De Sector De Jardin De Ninos,Foraneo.
E0107	Inspectora General De Sector De Jardin De Ninos Titulada En La Licenciatura
E0113	Inspectora Para Centros De Desarrollo Infantil.
E0200	Inspector De Zona De Enseñanza Primaria, En El D.F.
E0201	Inspector De Zona De Enseñanza Primaria, Foraneo.
E0203	Inspector De Zona De Enseñanza Primaria Titulado En La Licenciatura De Pri
E0204	Inspector General De Sector Primaria, En El D.F.
E0205	Inspector General De Sector De Enseñanza Primaria
E0207	Inspector General De Sector De Primaria Titulado En La Licenciatura De Prim
E0213	Inspector De Internados De Enseñanza Primaria, Foraneo.
E0300	Inspector General De Segunda Enseñanza, En El D.F.
E0301	Inspector General De Segunda Enseñanza, Foraneo.
E0308	Inspector General De Escuela Secundaria, Para Trabajadores En El D.F.
E0401	Inspector General De Secundarias Tecnicas.
E0409	Inspector General De Escuela Secundaria Tecnica,Para Trabajadores.
E0633	Supervisor De Educacion Especial Foraneo.
E0634	Supervisor De Educacion Especial De Tiempo Completo, Titulado En La Upn
E0635	Supervisor De Educacion Especial De Tiempo Completo, Titulado En La Upn
E0700	Inspector Normalista De Educacion Fisica, En El Distrito Federal

CATEGORIA	TIPOS DE SUPERVISORES
E0701	Inspector Normalista De Educacion Fisica,Foranea
E0933	Supervisor "B" De Ensenanza Tecnica Superior, Foraneo.
E1303	Inspector De Misiones Culturales, Maestro Normalista Urbano Titulado, Foran
E1411	Jefe De Zona De Supervisor Indigena
E1481	Inspector Bilingue De Educacion Primaria Indigena
E1482	Inspector Bilingue De Educacion Primaria Indigena De Tiempo Completo Titula
E1501	Inspector De Educacion Basica Para Adultos Foraneo

Toda esta información nos da cuenta de la heterogeneidad en los contextos, que demandan la atención del supervisor y la diversidad de tipos de atención.

Por lo anterior se presentan la cantidad de supervisores de educación básica y nivel superior ubicados en cada entidad federativa.

Tabla 2- Supervisores de Educación Básica y nivel Superior por Entidad Federativa

Estado	Clave	Total
Aguascalientes	R01	157
Baja California Norte	R02	8
Baja California Sur	R03	76
Campeche	R04	101
Coahuila	R05	438
Colima	R06	72
Chiapas	R07	548
Chihuahua	R08	437
Durango	R10	329
Guanajuato	R11	400
Guerrero	R12	476
Hidalgo	R13	516
Jalisco	R14	793
México	R15	949
Michoacán	R16	672

Estado	Clave	Total
Morelos	R17	220
Nayarit	R18	173
Nuevo León	R19	450
Oaxaca	R20	199
Puebla	R21	578
Querétaro	R22	232
Quintana Roo	R23	149
San Luis Potosí	R24	464
Sinaloa	R25	294
Sonora	R26	215
Tabasco	R27	234
Tamaulipas	R28	501
Tlaxcala	R29	155
Veracruz	R30	735
Yucatán	R31	193
Zacatecas	R32	288
	Total	11,052

El Estado de Michoacán, entidad en la que se desarrolla esta investigación; está integrado por 113 municipios, en los cuales se atiende los servicios escolares de educación básica, con 1283 Jefes de Sector y Supervisores, dando cobertura a 586700 alumnos, que se distribuyen en 34743 grupos y los atienden 27953 docentes. 51.07% de los alumnos son hombres y 48.93% son mujeres del total de la matrícula.

Espinoza, García y Ortiz (2008, p. 56) aportan información sobre el perfil de los directivos de Educación Básica en Michoacán, grupo en el que se ubica la figura del Supervisor de Educación Primaria.

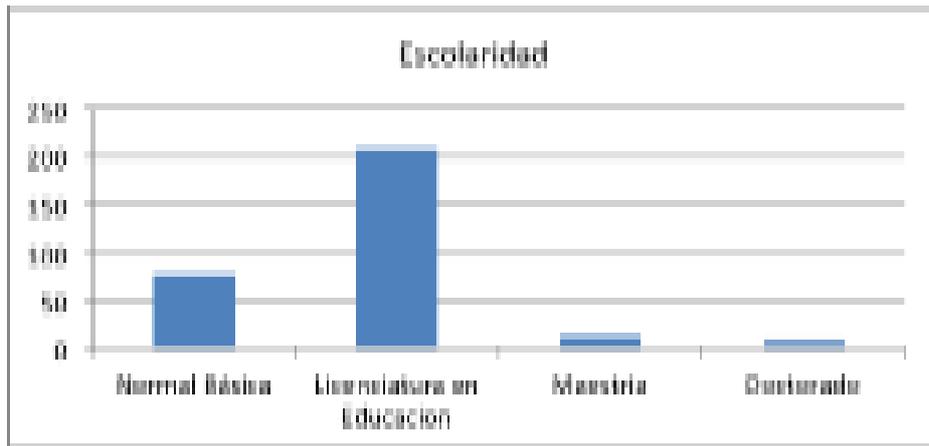


Gráfico 5 - Escolaridad de los supervisores por nivel

El 67% tiene estudios de Licenciatura, requisito indispensable en su perfil profesional para acceder al puesto de Supervisor Escolar de Educación Primaria.

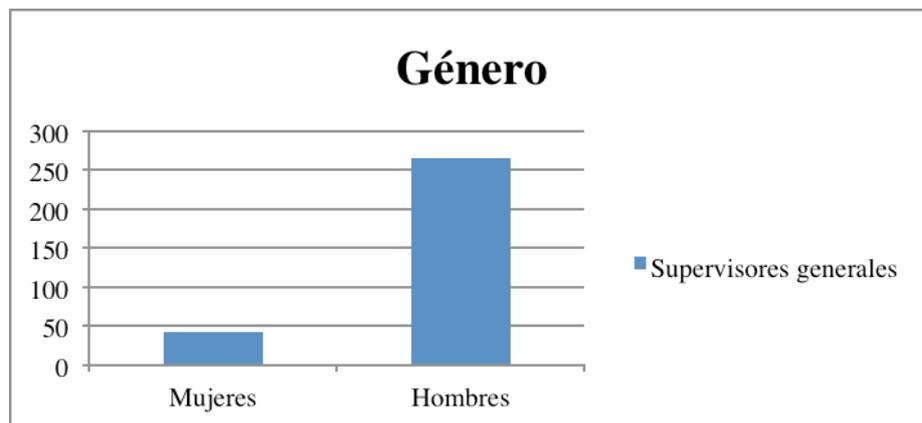


Gráfico 6 - Género de los supervisores

Se confirma que la tarea de la supervisión es más tarea de los hombres que de las mujeres.

Tabla 3 - Supervisores y Jefes de Sector del Estado por Modalidad y Tipo de Servicio

Nivel/Modalidad		Tipo	Descriptor	Centros
Educación Especial		Supervisión	Fse	14
Educación Física		Jefatura	Ffj	25
		Supervisión	Fzf	113
Preescolar	Cendi	Supervisión	Fcj	6
	General	Jefatura	Fjz	23
	General	Supervisión	Fzp	121
	Indígena	Jefatura	Fin	4
	Indígena	Supervisión	Azi	16
	Indígena	Supervisión	Fzi	16
	Internado	Jefatura	Ajz	21
Primaria	Internado	Supervisión	Azp	108
	General	Jefatura	Fjs	48
	General	Supervisión	Fiz	305
	Indígena	Jefatura	Fji	4
	Indígena	Supervisión	Fir	20
	Internado	Jefatura	Ajs	33
	Internado	Supervisión	Aiz	272
Secundaria	General	Supervisión	Fis	28
	General	Supervisión	Ais	19
	Técnica	Jefatura	Fjt	4
	Técnica	Supervisión	Fzt	19
	Telesecundaria	Supervisión	Ftv	64
	Indígena	Jefatura	Ain	4
			Total	1,283

Los supervisores escolares acceden al cargo mediante diversos mecanismos; Zorrilla (2002) describe que prevalecen mecanismos de acceso, permanencia y promoción centrados en la militancia sindical y años de servicio más que en un perfil profesional relacionado con la función supervisora.

Este proceso ha sido un asunto manejado por la Comisión Mixta de Escalafón (CME) y a partir de la descentralización de la educación, por las Comisiones Estatales Mixtas de Escalafón. Esta instancia está formada por representantes oficiales y representantes del sindicato magisterial, y se rigen por su propio reglamento, teóricamente, se encargan de dictaminar el desempeño y trayectoria profesional a los maestros que deciden concursar por algún ascenso o cambio de categoría laboral. Sin embargo, en la práctica, este proceso ha tenido que ver más con cuestiones políticas y sindicales de poder y control, que con cuestiones académicas y pedagógicas.

Con la participación de la Secretaría de Educación en el Estado (SEE), el SNTE o concretamente Coordinadora Nacional de trabajadores del Estado (CNTE) continúa controlando como ha sido por dos décadas la actuación de la Comisión Mixta de Escalafón. Pero también se distingue por el papel que los supervisores han jugado en los escenarios políticos, sindicales y partidistas. Como todo el magisterio de educación básica, forman parte del SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) o de la CNTE (Coordinadora Nacional de la Educación) que esta última expresión política, ha tenido hegemonía en Michoacán desde hace dos décadas. Estas expresiones políticas al interior del sindicato controlan todas las acciones. La ausencia de independencia entre la Secretaría de Educación y el Sindicato imprime un sello especial, no sólo a los procesos de supervisión, sino a la educación estatal y nacional.

Los lineamientos estatales tienen facultad para definir los mecanismos de acceso al puesto, los cuales se especifican en el Manual del Supervisor Escolar de Educación Primaria, disposición que se deriva del Artículo 14 de la Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de Michoacán en donde estipula que es requisito indispensable de las dependencias y entidades al servicio de la sociedad tener, hacer o reformular sus manuales de funciones.

Los manuales señalan seis especificaciones para ocupar los cargos de jefes de sector y de supervisores de zona escolar. Estas consisten en que los aspirantes cuenten con:

- El título de profesor de Educación Primaria;
- Experiencia en la dirección de escuelas primarias para efecto de los supervisores escolares, y en Supervisión Escolar, para efectos de jefes de sector;
- Criterio para tomar decisiones, para manejar adecuadamente las relaciones humanas y para sugerir cambios;
- Iniciativa para proponer opciones de trabajo y plantear soluciones;
- Capacidad para dirigir grupos, escuchar, retroalimentar y relacionarse; y
- Actitud de respeto, compromiso y responsabilidad.

Aunque en apariencia los supervisores cubren el requisito de estudios para el acceso al puesto dado que en un porcentaje del 67% tienen estudios de licenciatura. En nuestro contexto, los nombramientos a supervisores escolares de Educación Primaria en un 70% son propuestos por la sección sindical en turno, cuestión que se ve reflejada en la ambigüedad con la que se desempeñan en su función supervisora, por esta razón la importancia de realizar investigaciones y propuestas de intervención pedagógico-directiva-administrativa para la Supervisión Escolar.

El Manual del Supervisor Escolar de Educación Primaria, refiere que “La función supervisora debe garantizar, enriquecer y perfeccionar el funcionamiento del sistema escolar encargándose de su vigilancia, orientación y evaluación. Estas actividades condicionan las funciones básicas de la supervisión: control, evaluación y asesoramiento” (SEE, 2000, p. 43).

Las funciones básicas que se le atribuyen al supervisor de Educación Primaria son:

Académico-pedagógica.-La cual comprenderá todas las funciones que se refieren a la capacitación, actualización y superación del maestro, a la aplicación de metodologías a la aplicación de instrumentos de evaluación, la realización de visitas de supervisión, la integración de los consejos técnico pedagógicos y todas aquellas actividades que apoyen el desempeño docente.

Técnico-administrativa.- En la que se revisarán todas aquellas acciones de trámites y requisitación de documentos acordes con el programa de simplificación administrativa escolar.

Vinculación social.-Con todas las funciones de la Supervisión Escolar encaminadas a vincular, fortalecer y verificar la relación escuela comunidad.

Las acciones de supervisión y dirección en los niveles que constituyen la Educación Primaria, generalmente priorizan aspectos administrativos, ubicándose en un segundo plano el apoyo técnico-pedagógico directo a los docentes, que bien pudieran hacer mediante estrategias de acompañamiento e intervención pedagógica.

La normatividad estatal no establece específicamente ninguna capacitación para la formación de supervisores o un curso de inducción que los prepare antes de asumir el cargo. En los programas nacionales de capacitación y actualización no hay cursos específicos para esta figura, la oferta formativa los incluye en los cursos de docentes y directores.

A raíz de la descentralización, la SEP estableció en 1995, el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP). Con ello, dio origen a los Centros de Maestros, instancias federales establecidas en cada estado y coordinadas por un funcionario federal. Estos centros tienen la función de atender a todo el personal docente del nivel básico a lo largo del país -maestros de grupo, directores de plantilla y supervisores escolares-, a través del ofrecimiento de dos modalidades de actualización: talleres generales, que reúnen a maestros de un mismo nivel, grado o asignatura con objeto de que analicen los materiales educativos, realicen la planeación de las clases y elaboren estrategias didácticas y cursos nacionales, que son programas autodidactas, a través de los que, los docentes abordan cuestiones relativas a la enseñanza de una asignatura en algunos de los niveles de educación básica.

En febrero del 2000 la SEP, por medio del PRONAP ofreció el Primer curso nacional para directivos de Educación Primaria, dirigido a la actualización de directores de plantilla, supervisores y jefes de sector. Los contenidos abordan novedosos planteamientos y estrategias en la dirección y supervisión de los procesos educativos con objeto de llevar a cabo transformaciones en las formas de gestión escolar que repercutan en un mejor aprendizaje de las alumnas y alumnos.

Los resultados de la participación de los supervisores escolares de Educación Primaria en Michoacán en la Etapa XXI de Carrera Magisterial, correspondiente al ciclo escolar 2012-2013, nos muestra el seguimiento panorama:

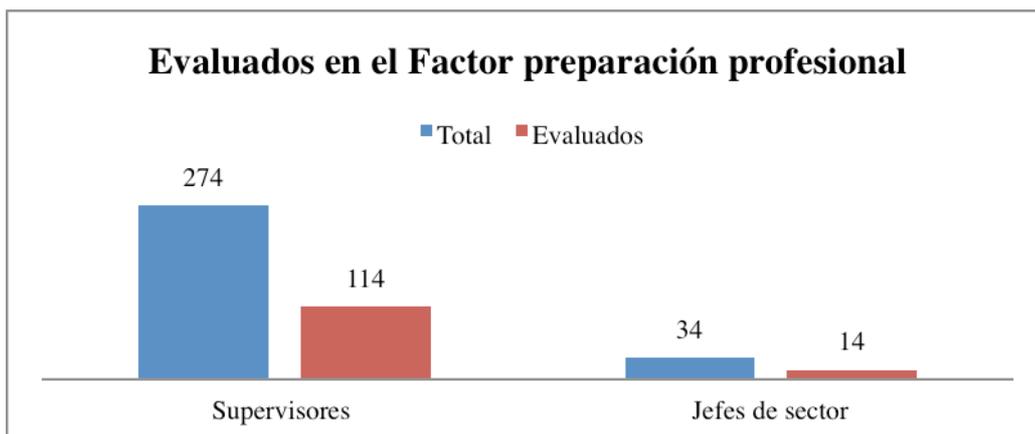


Gráfico 7 - Evaluación en el factor preparación profesional

Fuente: Factor preparación profesional, etapa XXI del ciclo escolar 2012-2013.

Estos resultados indican que solo el 41% de supervisores y jefes de sector de Educación Primaria se interesan en participar en procesos de formación continua, el 59% restante se encuentra en una actitud de apatía a procesos de formación.

De este sector evaluado que participó en los procesos de formación del PRONAP se concluye que cuentan con los conocimientos aceptables por estar en la media nacional de resultados, pero también que pueden mejorar si se formaliza un sistema de formación continua acorde a sus necesidades como se observa en las siguientes tablas.

Resultados de la Evaluación de Carrera Magisterial por aspecto y unidad de diagnóstico.

Tabla 4 - Resultados por nivel educativo o modalidad

Nivel o Modalidad	Media	Directivos evaluados
Directivos de Educación Primaria	98.9	409

Tabla 5 - Resultados del aspecto conocimientos normativos y curriculares realizada a Supervisores y Jefes de Sector.

Tipo de Examen	Michoacán.	Media en el País*	
Aspecto/Unidad de Diagnóstico	Media	Máxima	Mínima
Director(a) o Inspector(a) o Jefe de Sector en Primaria	96.6	106.2	89.2
Plan de Estudios 2011	100.0	104.6	85.0
Principios Pedagógicos	99.8	103.6	87.6
Gestión Educativa	100.2	104.5	89.2
Programa de Estudio 2011	97.7	105.6	95.1
Propósitos y Estándares	98.1	104.3	98.1
Enfoque	99.9	104.5	94.3
Evaluación	96.8	104.9	95.2
Orientaciones Pedagógicas	97.8	104.6	96.4
Funciones de Dirección y Supervisión	95.3	104.6	87.5

La Formación Continua de los supervisores escolares plantea una serie de problemas: no existe un programa de capacitación y actualización oficial y específico para la atención de la función supervisora, alineado a las políticas educativas vigentes ni de inducción al puesto. En el marco de la nueva gestión institucional hace falta, además un liderazgo pedagógico, la modernización de la función; es decir, el planteamiento de nuevos roles y tareas acordes con las demandas actuales y futuras.

Es urgente fortalecer y hacer más eficaz la actualización y desarrollo profesional de estos actores, abordándose de manera integral y equilibrada tanto en las capacidades, al mismo tiempo que la adquisición y/o fortalecimiento de habilidades, los valores y las actitudes para el desempeño de la función supervisora centrada en la asesoría, el apoyo a los docentes, el análisis y evaluación de la propia práctica y la de los otros, considerando la cultura predominante en cada escuela y zona escolar.

La apuesta es que los supervisores de Educación Primaria puedan fungir como enlace entre el nivel superior y el nivel local del sistema educativo, contribuyendo a la necesaria articulación entre los niveles macro y micro de la política educativa, lo cual implica, el ejercicio de un liderazgo eminentemente de apoyo pedagógico, mismo que a su vez conlleva una transformación radical de sus tradicionales funciones administrativas y de control.

Bocanegra (2002), en su investigación sobre el papel que juega el supervisor escolar ante la presencia de la modernización educativa y su reacción en cuanto a su responsabilidad frente a los cursos de actualización con relación al nuevo proyecto educativo, relata en el sentido de que la Supervisión Escolar puede ser el espacio de activación de los distintos procesos del campo educativo. Quedando de manifiesto las conductas que se asumen, muchas veces de simulación, para encubrir el desconocimiento de concepciones y rumbos sobre educación; otras son actitudes de resistencia en la misma finalidad de justificar una serie de desconocimientos, pero fundamentalmente, del desconocimiento de la importancia de la participación del supervisor escolar como activador y articulador de relaciones que hagan surgir en la creación e innovación de los maestros.

Las ideas precedentes dejan en claro la necesidad de responder al qué, para qué y cómo de la profesionalización de los supervisores, considerando el papel primordial que están llamados a ocupar para lograr cambios profundos en la organización y la gestión escolar, aspectos cruciales para elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

### 3.3 Modelos de Supervisión

La supervisión se realiza a través de procedimientos específicos, a los cuales los autores designan con diferentes denominaciones coincidiendo en que su función esencial es la de orientar hacia el mejoramiento de la calidad educativa. Nerici (1975) los denomina Métodos de Supervisión; Lemus (1975) Clases de Supervisión y Egges (2000), los caracteriza como modelos de Supervisión. Atendiendo a esta última, se revisan los modelos propuestos por De Grauwe y Carron (IIPE- UNESCO, 2007).

Estos modelos han sido contruídos considerando de qué manera responden distintos sistemas nacionales a las responsabilidades que por su función le asigna el Sistema Educativo. Los autores refieren que los modelos no existen en la realidad de ningún

sistema concreto: son simplificaciones de la realidad, que tipifican rasgos que es posible encontrar en distinto grado en los sistemas de inspección de diversos países. Se trata de los siguientes modelos:

- Modelo clásico.
- Modelo de control central.
- Modelo de apoyo cercano a la escuela
- Modelo de supervisión con asiento en la escuela.

Las realidades de los sistemas de supervisión nacionales pueden acercarse más a un modelo que a otro, y también sucede que los países combinan opciones que aquí se diferencian como propias de distintos modelos.

*Modelo Clásico.* Es el resultado de la adaptación del servicio de supervisión a la expansión del sistema educativo, en este modelo se retiene el rol de control y apoyo en las áreas pedagógica y administrativa, con una cobertura que se supone global: cada escuela y cada profesor tienen el derecho de supervisión.

El modelo se mantiene con pocos cambios desde su creación, aunque ha habido algunas reformas en respuesta a demandas de docentes, como la creación de asesores pedagógicos, o las visitas planificadas y anunciadas seguidas de reuniones sistemáticas de devolución. Sin embargo se visualizan dos problemas:

Las tensiones en los roles supervisión, con la consecuencia usual de que se prioriza el control administrativo por sobre el apoyo pedagógico; la estructura pesada, que muestra serias dificultades para la coordinación entre niveles y actores, con la consecuencia de que hay poco seguimiento de las recomendaciones de los inspectores o supervisores.

Fuerte énfasis en el servicio de supervisión externa a la institución escolar como principal instrumento de monitoreo. La evaluación interna de la escuela es débil y los resultados de los exámenes –cuando éstos se aplican– se usan para rendir informes a la supervisión pero no juegan un rol en el control de las escuelas.

*Modelo de control central.-* Este modelo parte de la crítica al modelo clásico, cuya pesada burocracia se considera no sólo cara sino ineficaz, y se apoya en la convicción de que solicitar a un mismo agente o servicio la combinación de las funciones de control y apoyo vuelve ineficaz la intervención en los dos dominios. La supervisión externa no

puede por sí misma llevar al mejoramiento de la escuela; éste es responsabilidad de los actores en el nivel de la escuela (directivo, docentes, junta, asociación de padres), debiendo la inspección o supervisión externa concentrarse en el control.

Separadas las funciones de apoyo y control en agentes diferentes, el rol del servicio o supervisión es simple: inspeccionar cada escuela y rendir un informe. Tal inspección y su informe examinan todos los aspectos del funcionamiento de la escuela (cubren tanto los aspectos pedagógicos como los de administración y gestión) y pueden ser considerados una “auditoría”. La estructura que adopta la supervisión y/o inspección refleja este rol: fuerte control central y pocos, si algunos, actores de supervisión en niveles más bajos. Las visitas están dirigidas a provocar que las escuelas asuman la responsabilidad por su propio mejoramiento a través de la elaboración de un plan de acción según Grauwe y Carron (2007).

Este modelo descansa sobre las visitas de inspección y los informes como su único instrumento de monitoreo, la escuela y los docentes se responsabilizan, por un lado, hacia su empleador y, por el otro, hacia el público. Los informes de inspección están dirigidos a eso, para que la escuela se sienta directamente responsable hacia sus usuarios y para permitir que éstos elijan una escuela y presionen por plazas escolares, o por el mantenimiento y mejora de los resultados (p. 148).

*Modelo de apoyo cercano a la escuela* .- Al igual que el modelo de control central, éste surgió a partir de las críticas al modelo clásico, pero llevó a conclusiones bastante distintas. Se basa en el siguiente razonamiento: la debilidad principal del modelo clásico es considerar a todas las escuelas como unidades similares, cuando las escuelas tienen muy diversas características: el contexto, los alumnos, los docentes, los padres, los recursos, etc.

En la base de este modelo se encuentra entonces la decisión de que el sistema de inspección y/o supervisión considere estas diferencias: las escuelas efectivas se dejan a su propio proceso, mientras que los supervisores se concentran en las más débiles, que necesitan un apoyo pedagógico consistente y visitas regulares de supervisores orientados al apoyo. Los exámenes tienen un rol importante: permitir al ministerio y al servicio de inspección y/o supervisión saber sobre qué escuelas focalizar y monitorear la reducción de disparidades.

Las visitas de supervisión, en este modelo, son un importante instrumento de monitoreo, pero hay un vínculo cercano entre esta supervisión externa y la autoevaluación escolar. De Grauwe y Carron (2007) destacan en su análisis tres puntos fuertes de este modelo: la estructura es liviana en su cabeza, con mucho más personal en las oficinas cercanas a la escuela; se libera a la supervisión del trabajo administrativo, para que se concentre en el apoyo como misión esencial; la supervisión se transforma en un servicio flexible adaptándose a las características de la escuela.

Entre los desafíos y preocupaciones que plantea este modelo, De Grauwe y Carron mencionan el problema de que la supervisión no cubra todas las escuelas: puede haber un gran grupo de escuelas que no son suficientemente débiles como para beneficiarse de la supervisión y tampoco suficientemente fuertes como para funcionar sin ningún apoyo. Junto con ello, se destaca el desafío más intrincado de cambiar la cultura del servicio de supervisión, desde una lógica de control sobre muchas escuelas a una de apoyo a algunas escuelas seleccionadas.

*Modelo de supervisión con asiento en la escuela.-* A diferencia de los anteriores, este modelo no surgió en reacción a ineficiencias del modelo clásico sino como desarrollo propio de sistemas educativos con características peculiares. Según De Grauwe y Carron, el modelo es en cierta medida típico de países con gran homogeneidad social, con docentes bien formados y motivados, con un público confiado en el profesionalismo docente y con fuerte interés familiar en la educación.

En tal contexto, los docentes y la comunidad local son considerados los mejores monitores de la calidad y el funcionamiento de la escuela, y no se percibe la necesidad de un servicio de supervisión formal organizado por las autoridades estatales. En el nivel local, las acciones de monitoreo, evaluación y control se producen según distintos escenarios. La autoevaluación puede ser muy informal, sin mucha estructura u organización, recayendo sobre la iniciativa individual de los docentes; o puede ser la responsabilidad específica de una estructura (como el Consejo Escolar, o similares).

Al igual que en el caso anterior, puede razonablemente plantearse el interrogante por el destino de las escuelas y comunidades más débiles. Por ello, este modelo requiere un fuerte sistema nacional de evaluación, dotado de instrumentos del nivel central para monitorear las escuelas, tales como sistemas de pruebas y exámenes, y sistemas centralizados de indicadores. Puede agregarse que, sin las condiciones de relativa homogeneidad social y

profesionalismo docente, un modelo de supervisión tan fuertemente desconcentrado pone en riesgo los objetivos de la política educativa nacional, debido a la diversidad de iniciativas y criterios a que puede dar lugar: en teoría, tantos como escuelas y comunidades existan.

Como es posible comprender, este modelo se encuentra raramente, pues descansa en condiciones que no parecen demasiado extendidas en los países. El sistema que De Grauwe y Carron señalan como ejemplo de este modelo es el de Finlandia, donde el monitoreo y control de la marcha de la educación descansa en una concepción de responsabilización profesional y pública.

Estos modelos tienen sus fortalezas y sus riesgos, al tiempo que su efectividad depende del contexto en que funciona. A continuación se incluye un cuadro que permite sistematizar los aspectos tratados sobre cada modelo: las dimensiones estratégicas en torno a las cuales se caracteriza cada uno, y también las fortalezas y problemas que presentan.

Tabla 6 - Fortalezas y debilidades de los Modelos de Supervisión Escolar (TERIGI, 2010)

<b>Dimensiones de análisis</b>	<b>Clásico</b>	<b>De control central</b>	<b>De apoyo cercano a la escuela</b>	<b>Con asiento en la escuela</b>
Rol	Ofrece apoyo y ejerce control sobre todas las escuelas	Controla todas las escuelas a través de inspecciones completas/abarcadoras/integrales	Fuerte apoyo a las escuelas necesitadas y poco control sobre las otras escuelas	No hay inspección externa en cuanto tal; supervisado por el personal y, tal vez, por la comunidad
Estructura	Desconcentrado sigue la administración educacional	Centralizada en una unidad autónoma	Lo más desconcentrado posible	Basada en la escuela
Fortalezas	Cubre todas las escuelas. Ofrece apoyo y ejerce control.	Clara distribución de tareas. Poca burocracia. Hace responsables a las escuelas.	Ligero en la parte superior del sistema. Servicio flexible: focalizado sobre las escuelas necesitadas. Releva a la supervisión de las tareas administrativas	Pone la responsabilidad en los actores, que pueden hacer la diferencia. Poca burocracia

<b>Dimensiones de análisis</b>	<b>Clásico</b>	<b>De control central</b>	<b>De apoyo cercano a la escuela</b>	<b>Con asiento en la escuela</b>
Debilidades	Costoso. Complejidad de la coordinación. Burocracia pesada. ¿Qué sobre los objetivos de la política nacional?	Escaso apoyo a las escuelas. Demasiada presión sobre las escuelas y sus autoridades. Un único informe de inspección decide sobre el futuro de la escuela.	No cubre a todas las escuelas. Demanda una fuerte base de datos. Demanda cambios en la cultura de supervisión.	Presión sobre las escuelas; ¿qué respecto de las débiles? Necesita un fuerte sistema nacional de evaluación.
Responsabilización	Principalmente contractual	Combinación de contractual y pública (mercado).	Mezcla de contractual y profesional.	Mezcla de profesional y pública (asociatividad).

### 3.4. Estilos de Liderazgo

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

El liderazgo escolar es una prioridad de la política educativa en todo el mundo. Una mayor autonomía escolar y una mayor concentración en los resultados educativos y escolares han hecho que sea esencial reconsiderar la función de los líderes escolares. De 2006 a 2008 la OCDE realizó un estudio sobre liderazgo escolar en todo el mundo, con la participación de Australia, Austria, Bélgica (comunidades flamenca y francesa), Chile, Corea, Dinamarca, Eslovenia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Israel, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Portugal, Reino Unido (Inglaterra, Irlanda del Norte y Escocia) y Suecia. El proyecto Mejorar el liderazgo escolar generó un conjunto significativo de conocimientos sobre este tema presentado en informes nacionales e informes innovadores de estudios de caso.

El proyecto Mejorar el liderazgo escolar de la OCDE identificó cuatro áreas de acción que, consideradas en conjunto, pueden ayudar a la práctica del liderazgo escolar a mejorar los resultados escolares. Estas áreas de acción destacan la necesidad de:

-Redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar, concentrándose en funciones que pueden mejorar los resultados escolares.

-Distribuir el liderazgo escolar, comprometiendo y reconociendo una participación más amplia en los equipos de liderazgo.

-Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz a lo largo de diferentes etapas de la práctica.

-Hacer del liderazgo escolar una profesión más atractiva al asegurar salarios y perspectivas de carrera apropiados.

Esta política educativa, donde el líder pedagógico es pieza fundamental, se traducirá a nuevos ambientes en el ámbito escolar, será la generación de líderes como los directores y por consiguiente una cultura de generación de líderes en los alumnos, al desarrollar las competencias que brinden las cualidades mínimas para su ejercicio.

Al graduarse, los niños y los jóvenes en las escuelas de todo el mundo se enfrentarán a un futuro muy diferente del de las generaciones anteriores. Los avances tecnológicos y los descubrimientos científicos están acelerando de manera significativa la cantidad de conocimiento e información disponible. Ahora vivimos en una comunidad internacional cada vez más interdependiente, en la que el éxito o el fracaso de un país tienen consecuencias para muchos otros. Hay una creciente preocupación con respecto a que la función del director escolar, diseñada para la era industrial, no ha evolucionado para tratar los complejos desafíos para los cuales las escuelas preparan a niños y jóvenes a enfrentar en el siglo XXI. A medida que las expectativas de lo que los líderes escolares deberían lograr cambian, así deben hacerlo la definición y distribución de las funciones de liderazgo escolar. La planificación de la sucesión es también una alta prioridad para asegurar que se cuente con líderes escolares de buena calidad para el futuro. Este contexto rápidamente cambiante para las escuelas hace surgir una serie de temas a los cuales deben responder la política y la práctica del liderazgo escolar. OCDE (2009)

El liderazgo traducido a una competencia profesional, en el caso del Supervisor, se convierte en una posibilidad completa, incrustado en un sistema de implicaciones que tienen que ver con situaciones académicas políticas y administrativas.

Gestión y liderazgo pueden llegar a confundirse muchas veces, pero, si la gestión se ocupa de la coherencia, el orden y la congruencia con la planeación formal, el diseño de las estructuras organizacionales y con la comparación de los resultados con los planes de acción; el liderazgo se refiere a las formas de movilizar el cambio en pos de una calidad en los resultados y a los procesos para lograrlos, el liderazgo inspira visión de futuro para orientar el cambio y superar los obstáculos. El liderazgo es la capacidad de influir en un grupo para que consiga sus metas.

Comúnmente se define como estilo de gestión o liderazgo, al modo como un directivo se presenta, dirige una institución, resuelve conflictos, toma decisiones, se relaciona con los demás actores. No hay formulaciones definitivas sobre los estilos de gestión, las investigaciones realizadas sobre el tema son exploratorias. El estilo que se les atribuya, dependerá de cuan sensible sea la diferencia entre uno y otro directivo, abordaremos estos estilos a la luz de las teorías de Liderazgo desde un enfoque político de Ball (1994) .

El directivo, desde la perspectiva política, es un participante clave en el proceso de intercambio y negociación, está dotado de poder, el mismo que emplea en defender fines personales e institucionales, tiene una significativa influencia en la naturaleza de los procesos de toma de decisiones interna y puede ejercer el control en los procesos que se les encarga a los grupos o áreas de trabajo (p. 78).

Por otro lado, tiene la responsabilidad de mantener la viabilidad de la institución y de promover las condiciones en las que la política ha de ponerse en práctica, así como de recibir el apoyo de los diferentes grupos de interés.

En congruencia con Ball (1994) el papel del supervisor es fundamental y decisivo para la comprensión de la micropolítica de la institución educativa. Las responsabilidades legales de este lo sitúan en una posición única de autocracia admitida. Y segundo, se encuentra muchas veces en un dilema entre lo que puede hacer porque le es permitido y lo que no debe hacer, desde el contexto político de la institución que dirige, situándose en la disyuntiva de lo correctamente o incorrectamente político.

Es preciso señalar que existen amplios estudios sobre el liderazgo y sus diferentes formas de ejercicio. Los primeros estudios, dan cuenta del liderazgo como un rasgo característico de ciertos hombres, que tuvieron un lugar importante en la historia (Teoría

de los Rasgos de la Personalidad). Posteriormente, la Teoría Conductual, distingue entre líderes y seguidores y los diferentes estilos de liderazgo según la actitud de estos últimos. Para la Teoría Situacional el éxito del líder depende de su carácter personal, de su formación y de las características concretas de la situación que enfrenta: relaciones líder-miembros, grado de estructuración de la tarea, poder posicional formal del líder.

Los principales autores de esta teoría son Hersey y Blanchard con los estilos delegativo, directivo, participativo y tutorial; y los estilos de liderazgo transaccional y transformacional que plantean Bass y Avolio surgieron desde el campo de la administración de las organizaciones y buscan una alternativa de dirección para favorecer una mayor coherencia de objetivos y productividad de los empleados.

Como una propuesta diferente surge la Teoría Sociocrítica del liderazgo. Esta teoría sostiene que a diferencia del estudio tradicional sobre las organizaciones productivas, las instituciones educativas deben ser estudiadas teniendo en cuenta que en ellas coexisten la diversidad de metas, las disputas ideológicas, la diversidad de fuentes de poder, entre otros aspectos que no siempre se visualizan desde otros enfoques de liderazgo. Por este motivo, desde esta teoría los estilos de liderazgo son más bien expresiones de lucha por la conquista y el mantenimiento de la estabilidad política dentro de la organización, usando para ello recursos como compromisos, negociaciones, transacciones e incluso amenazas, presiones y tratos secretos.

Para fines de la presente investigación, se ha seguido los planteamientos que vienen desde la teoría crítica. La propuesta que se presenta, forma parte de los resultados a los que llega Stephen Ball, luego de sus aproximaciones en el análisis de la micropolítica de las ‘comprehensive school’ en las escuelas británicas en una época de reforma estructural. Los estilos de liderazgo que identifica: interpersonal, administrativo, antagónico y autoritario; representan formas de solución del dilema político básico con que se enfrenta el directivo de una institución educativa. Todas estas posturas tienen lugar en una lectura política de la actividad directiva.

Siguiendo con Ball (1994), cabe expresar que a través de su investigación exploratoria se puso al descubierto las pugnas por el poder que en forma de autoridad o influencia se desarrollaban en la organización escolar, centrando su atención en el ‘control del trabajo’ y la ‘determinación de la política’. A partir de su investigación se demostró, también, que es común que en las instituciones educativas se dé la formación de grupos y coaliciones para

hacer frente a quien tiene el poder, bien para conseguir parte del poder mismo o para defenderse de él. Se puso de manifiesto, además, la naturaleza de conflictos reflejando a veces desde participación democrática hasta momentos de difícil resolución.

La investigación de Ball tuvo como contexto la época de reforma e innovaciones en el proceso de enseñanza - aprendizaje y de cambios curriculares; también ayudó a visualizar mejor cómo se desarrolla la micropolítica escolar y cómo se desenvuelven las relaciones e interacciones en una época especialmente de cambio estructural. Por ello, la micropolítica tiene como punto de partida la política de cambio, la misma que puede estar motivada por una reforma, el cambio de directivo, la incorporación de nuevas formas de enseñanza, la inserción de nuevos textos entre otros.

A esto, sumamos lo que dicen varios autores, con respecto al papel del directivo en un proceso de cambio, (...) “algunos directivos participan activamente como iniciadores o facilitadores de la mejora continua de sus escuelas. El directivo está en el medio de la relación entre los profesores y las ideas externas y las personas” . (Fulan1991, p. 144)

Según Blase (1995), cada una de las descripciones que hace Ball sobre los estilos de liderazgo están acompañados del uso de diferentes estrategias y prácticas, a partir de las cuales se tienen efectos diferentes sobre los profesores, sin embargo; todos fueron especialmente diseñados para controlar a los docentes. Sin embargo, como veremos a continuación, los estilos de liderazgo serán revisados sólo poniendo en relieve las relaciones y la lucha por el poder entre profesores y la administración educativa.

*El estilo interpersonal.*- Tal como puede indicar bien su nombre, el directivo de estilo interpersonal pone énfasis en la interacción y el contacto frente a frente con los profesores y miembros del personal. Sus acciones de contacto tienen una inclinación por las negociaciones y los acuerdos individuales y es de esperar que resuelva de manera personal cada uno de los diferentes problemas y quejas que se puedan presentar en la escuela.

Otra de las características especiales de este estilo es su poca inclinación por la rigidez en el cumplimiento de procedimientos. Tal es así, que asigna poca importancia a las reuniones formales, la toma formal de decisiones, los papeleos o la comunicación escrita. Se considera que las relaciones bajo este estilo de liderazgo se desarrollan en la informalidad y que se da lugar a la generación de redes también informales de comunicación y consulta.

El directivo ata a los profesores con un lazo de lealtad, “Esta lealtad es hacia la persona, no al cargo” (Ball 1994,p. 99).

De esta manera, se pueden manejar tantos niveles de adhesión y confianza, bajo formas poco públicas de diálogo y negociación. Al respecto Blase (1995), quien hace una revisión del estudio de Ball (1994), describe que los directivos que ejercen un liderazgo interpersonal intentan controlar a los profesores a través del uso de la persuasión privada, alta visibilidad, consideración e intercambio, tanto como ilusionar, prescribir un rol y emplear la manipulación de los recursos.

Sin embargo, debe entenderse que sería casi imposible un rol de dirección sin la interacción personal entre el directivo y los profesores, así como con los demás miembros de la organización escolar, ya que parte del éxito de la función directiva puede depender de esta forma de intercambio. En todo caso, el punto de discusión lo encontramos en la manera cómo se presenta el soporte para la toma de decisiones.

A partir de este estilo, se visualiza que los mecanismos de toma de decisiones, así como el espacio para la determinación de políticas simplemente no aparecen, puesto que no es común emplear espacios formales para ello. Por otro lado, cuando los profesores u otros miembros de la escuela desean ejercer influencia sobre el directivo y la toma de decisiones, generalmente se suele hacer a través de cabildeos; en ese sentido expresara: “las partes interesadas representarán a sus propias concepciones y pueden ser consultadas directamente”. El directivo tenderá a hacer las consultas de manera discreta. Se usarán las reuniones del personal para ‘airear’ opiniones, más que para llegar a decisiones.

*El estilo administrativo.-* El directivo de estilo administrativo es el que asume que la institución educativa es una organización en la que se debe emplear una forma de administración industrial, puesto que es común identificar en su quehacer la inclinación por la adopción de técnicas, procedimientos e incluso formas de organización y estructura, tomados de la fábrica. El directivo se asume como jefe de la organización escolar y en su gestión logra organizar las responsabilidades en función de diferentes tareas, o al revés, las tareas en función de responsabilidades puntuales; de manera que la administración tiene una configuración amplia, donde varios miembros del personal son delegados a cumplir funciones con una responsabilidad formal.

Se observa, que este estilo se enmarca en la concepción, incluso de una institución que responde al tipo estructural, donde es importante la jerarquía y el directivo suele situarse a la cabeza de ella. Para los directivos con este estilo, la comunicación con el personal se desarrolla de arriba abajo por anuncios formales o memorandos escritos; también de abajo arriba respetando la jerarquía de reuniones; aunque generalmente es difícil entablar con él la relación interpersonal, puesto que antes de él habrá un equipo que puede asumir ese rol de acuerdo al caso que se presente.

Este directivo suele también tener preferencias por el respeto a los canales formales de participación, los mismos que deben darse a través de una estructura formal de reuniones: junta de profesores, equipo directivo, junta del personal y otros. Vemos asimismo, que predomina la exigencia de la parte legal, ya que los acuerdos y resoluciones deben quedar formalizados en documentos o actas formales que se guardan luego en un archivo. Bajo este estilo de liderazgo, por ejemplo, la evaluación del funcionamiento de la escuela está regida por el seguimiento estricto a los fines y metas que se definieron en su momento de manera formal y las cuales se haya en documentos que se consideran de suma importancia por tratarse de preocupaciones importantes de la escuela.

Se puede apreciar que el directivo de estilo administrativo opta por el estricto uso de los recursos de la burocracia para poner énfasis en el control de la organización. Desde el flujo de información hasta la toma de decisiones, pasando por la delegación de responsabilidades, lo que caracteriza su quehacer como tecnócrata.

*El estilo político.*- Ball (1994) propone este tercer estilo, resaltando la importancia del proceso político en la organización escolar. A su vez, señalará que esta forma de manifestación del liderazgo puede tener de parte del profesorado y el personal del centro educativo manifestaciones de aceptación o, por el contrario, de rechazo y el intento de evadir o desviar el proceso político. La reacción favorable, referirá un estilo de liderazgo antagónico; mientras que la oposición indicará un estilo de liderazgo autoritario.

*Estilo antagónico.*- Así como en el estilo interpersonal, el directivo de estilo antagónico pondrá énfasis en la conversación, sin embargo propondrá a que ésta se ventile en espacios públicos, donde hay lugar para la discusión de temas de interés general. Para ello alentará el diálogo, el debate y frecuentemente el enfrentamiento, y se caracterizará por ser parte importante en el desarrollo de estos momentos.

A partir de este estilo, en la escuela se reconoce claramente la existencia de intereses e ideologías rivales, y se permite que éstos puedan entrar a través de sus portadores en los procedimientos formales de discusión y toma de decisiones, generalmente, existen espacios para la confrontación de opiniones. Hay que indicar que este enfrentamiento no constituye una forma de desencuentro personal, sino más bien de formas distintas de entender el quehacer en la escuela, las razones de tomar tal o cual decisión y la forma cómo deben hacerse algunas actuaciones al interior de ella.

Cuando bajo este estilo se desenlaza 'lo político', sostiene Ball (1994) que las habilidades políticas adquieren una gran importancia. Frente a ello, algunos profesores harán lo posible para entrar al debate y hacer notar o prevalecer sus puntos de vista, mientras que otros optarán por evitar su intervención en estos momentos de discusión por considerarla inútil e improductiva.

En este proceso, el directivo se ha de mostrar muy hábil para enfrentar los ataques que puedan surgir y ha de persuadir a los participantes que vacilan entre una u otra posición, utilizando argumentos razonados cuando sea necesario. Esto quiere decir que el directivo hace un buen uso del espacio público para viabilizar sus objetivos premeditados, tiene habilidad para ejercer el control, asumiendo un comportamiento político activo; un papel de estrategia en la conducción del debate, el manejo de la conversación y la elección de temas; así como en el trato con aliados y adversarios.

Ball (1994), menciona que los aliados del directivo, y sus adversarios, son reconocidos como una parte del terreno normal de los intereses rivales y las divisiones ideológicas entre el personal. Los aliados deben ser alentados y a veces recompensados; los adversarios deben ser neutralizados o contentados, según la ocasión lo exija.

Cabe reconocer que el estilo antagónico demanda habilidades reales para la persuasión y el convencimiento a través de la conversación y la negociación, se trata de una reunión de habilidades sociales y a la vez políticas, para llevar a buen término las situaciones que desatan el enfrentamiento entre los miembros de la organización escolar.

*El estilo autoritario.*- El directivo de estilo autoritario se caracteriza por imponerse ante los demás ya que no está abierto a las ideas e intereses de aquellos que tengan una posición distinta de él. Para ello usará recursos que permitan evadir, impedir o simplemente ignorar la oposición. Bajo este estilo los profesores y otros miembros de la organización escolar no

tienen opción de manifestar o elaborar ideas e intereses alternativos fuera de los que el directivo define como legítimos.

Al igual que en el estilo antagonista, puede recurrir a la conformación de alianzas estratégicas, para lo cual destaca en habilidad. También busca hacer alianzas con personas que puedan adherirse fácilmente a sus intereses, o, por lo menos que puedan ser neutrales ante ellos. Cuando ya ha logrado seguidores, generalmente dóciles y conformistas, podrá defenderlos de situaciones difíciles o proponerlos para responsabilidades cercanas a sus intereses.

El directivo de estilo autoritario manifiesta un rechazo encubierto al enfrentamiento, haciendo uso de sus recursos de autoridad, a tal punto de emplear estrategias para retraer a los oponentes con otras responsabilidades mientras mantiene controlado un espacio que de no ser por ello, debería ser parte de un momento de ardiente discusión. Para los profesores, las reuniones que se desarrollan son parte de una pérdida de tiempo, puesto que antes de cualquier reunión ya se puede predecir lo que va a acontecer en términos de toma de decisiones.

Nadie duda de la importancia del liderazgo, lo menciona Almazán (2011) para tres situaciones :

1. Facilitar el cambio y la innovación
2. Proporcionar una visión a la organización
3. Animar sus primeros pasos.

Los cambios que se están generando debido a la globalización e intromisión de las tecnologías de la información y la comunicación, van a cambiar indiscutiblemente en los estilos de líderes de este siglo XXI.

A los supervisores y directores no les quedará otra opción que asumir su papel de facilitadores que ayuda con su visión experimentada, misión compartida a sacar el trabajo adelante de manera compartida y delegada .

### 3.5 El supervisor y la calidad educativa

El sistema educativo nacional ha generado un modelo burocrático de Supervisión Escolar en donde la cotidianidad y las prácticas se entretajan en un sistema de control y

fiscalización que va generando en las escuelas una supremacía en lo administrativo, donde prevalece lo urgente por lo importante, en una cultura de formatos y una falta de atención a lo pedagógico.

Estos rasgos de la práctica supervisora han conducido a la desvalorización de esta, por tanto es necesario superar esta etapa y pasar de un modelo de control a un modelo de supervisión comprometida con el acompañamiento y orientación de los procesos académicos.

Pozner (2000) argumenta que la supervisión realiza actividades ligadas a la obediencia debida y al acatamiento lo que ha generado los siguientes comportamientos:

Supremacía de lo administrativo.

Predominio por trabajar siempre sobre lo urgente.

Devaluación del criterio personal.

Incompetencia para trabajar con otros.

Acento en las anécdotas y no en los problemas.

Ocultamiento de los conflictos, por ser inoportunos y porque no se ajustan al funcionamiento esperado.

Falta de focalización en el apoyo a lo pedagógico.

Sobrevaloración de la “visita” en la creencia de que ésta resolvía por si sola la misión de la supervisión.

Falta de devoluciones profesionalizantes.

El supervisor escolar no solo debe controlar, sino promover un trabajo colaborativo en la zona escolar que propicie ambientes de aprendizaje que contribuyan a la generación de prácticas innovadoras y la mejora en los resultados educativos, en donde la supervisión educativa tendrá como tarea sustantiva el desarrollar funciones de asesoría, acompañamiento e intermediación entre los distintos niveles

jerárquicos del sistema educativo para que se constituya como un sistema de apoyo y respaldo para el logro de la calidad educativa (Pozner, p. 196).

El concepto de calidad educativa tiene múltiples definiciones y significados, la mayoría de los investigadores están de acuerdo en que es un concepto multidimensional, según desde el marco teórico que se analiza, para efectos de esta investigación refiero la definición de calidad educativa propuesta por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que a la letra dice: “La educación de calidad, en tanto derecho fundamental de todas las personas, tiene como cualidades esenciales el respeto de los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia y dos elementos de carácter operativo: la eficacia y la eficiencia” (Orealc-Unesco 2007, p. 34).

En este orden de ideas, ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad de todo individuo, va más allá del acceso a la escuela; implica garantizar el desarrollo de competencias para seguir aprendiendo.

Se establece que una educación es de calidad si ofrece los apoyos que cada quien necesita para estar en igualdad de condiciones y así aprovechar al máximo las oportunidades educativas y ejercer el derecho a la educación, con el propósito de alcanzar los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje de acuerdo con sus capacidades.

Para que exista calidad en la educación que se imparta en los centros educativos, es condición que la dirección ejerza un liderazgo claro y comprometido, con los proyectos de mejora e innovación, acercándose con esto a fortalecer un liderazgo pedagógico.

No existe ningún tipo de dirección cuyo éxito dependa de la persona a ejercerlo, lo que sí existe son los diferentes momentos condicionados por el ambiente escolar para ejercerlo.

Los líderes del futuro tendrán que dominar el trabajo en equipo, estar abiertos a las distintas maneras de trabajar de las personas, según su raza, credo, cultura y lengua materna.

Delegar funciones, porque ninguna persona en el futuro será capaz de dominar todas las fuentes divergentes de la información para tomar decisiones acertadas.

## **CAPÍTULO IV: LA FORMACIÓN CONTINUA**



## CAPÍTULO IV. LA FORMACIÓN CONTINUA

Los maestros y maestras de Educación básica en México desarrollan un papel fundamental con el propósito de asegurar una educación equitativa y de calidad para todos los niños y jóvenes mexicanos. Por ello, en las últimas décadas se ha reconocido la necesidad de impulsar políticas y programas de formación continua orientadas al desarrollo de los conocimientos y competencias profesionales necesarios para alcanzar este propósito.

### 4.1. El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (1989-2012) (PRONAP)

De la actualización coyuntural a la actualización permanente y la consulta nacional para la Modernización de la Educación, realizada en el año de 1989, expresó la necesidad de establecer un sistema pertinente y eficiente para la formación permanente de los maestros, con énfasis en la actualización. A partir de estas decisiones, se crearon de manera sucesiva el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM) y el Programa de Actualización de Maestros (PAM). A pesar de su vida efímera, ambos programas fueron el punto de partida para la construcción de una política nacional que por primera ocasión en nuestro sistema educativo, se propuso superar la atención oportuna a necesidades de capacitación y convertirse en una opción para el desarrollo y superación profesional permanente de los docentes de Educación básica.

En este mismo sentido el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) generó un mandato para la revaloración de la función Magisterial basado en dos líneas centrales: a) Programa de Carrera Magisterial, b) Programa de Actualización para Profesores en Servicio. Así, en 1994, la Secretaría de Educación Pública (SEP) acordó con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) los trazos básicos para poner en marcha el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP) mediante el acuerdo secretarial número 432.

Un año después, la SEP y las autoridades educativas de los estados suscribieron sendos convenios de extensión para el establecimiento del PRONAP y las condiciones que permitirían a los docentes un acceso permanente a opciones formativas de calidad incluyendo mecanismos para evaluar sus logros de aprendizaje y reconocimiento en el programa de Carrera Magisterial, en esa lógica se describe la evolución del PRONAP en tres etapas:

## Primera Etapa

El PRONAP en su primera etapa (1995-2000) con la finalidad de generar las condiciones necesarias para hacer de la actualización, capacitación y superación profesional de los maestros de educación básica en servicio, procesos regulados, sistematizados y de calidad que, con el concurso de los sectores público, social y privado, contribuyan a la mejora en los niveles de aprendizaje de los alumnos, dio lugar a la constitución de una infraestructura institucional relevante, con la creación de las Instancias Estatales de Actualización donde no existían, y la instalación de 266 Centros de Maestros en el país, lo cual permitió hacer de la actualización y la capacitación, actividades regulares del sistema educativo.

A partir de esta etapa, los profesores de Educación Básica se actualizaron año con año a través de los Talleres Generales de Actualización y los Cursos Nacionales diseñados por la Secretaría de Educación Pública. En 1997 se inició el proceso de evaluación de sus conocimientos profesionales. Como producto de este esfuerzo, los responsables del PRONAP a nivel federal y estatal se fueron conformando en una comunidad de profesionales de la educación especializados en el campo de la actualización de los maestros. Si bien durante este periodo individual y en lo colectivo, también es cierto que se caracterizó por un diseño centralista, estrechamente vinculado a la promoción en Carrera Magisterial.

Fue en el año 2000 cuando se diseñó el primer Curso Nacional para Directivos Secretaría de Educación Pública, (2000), dirigido a los directores de escuela, supervisores de zona o sector con el propósito de contribuir a mejorar el desempeño de sus funciones y también para acreditar su promoción horizontal en el programa de Carrera Magisterial.

Este proceso fue parte del proceso de reforma de la Educación Básica y Normal iniciado en 1992, con la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), reconociendo en la función directiva el factor que más influye en el funcionamiento de las escuelas y en los resultados educativos que registran los alumnos.

Los propósitos generales del curso fueron:

- Conocer los principios filosóficos y las bases legales que orienten la labor educativa, sus fundamentos e implicaciones, así como los propósitos educativos y los relacione con su práctica .

- Analizar la situación actual de la educación e identificar los factores principales que influyen en los resultados educativos; en particular, que reconozcan los que se derivan de las formas de organización y funcionamiento de las escuelas y zona escolar.
- Distinguir la influencia que la función directiva ejercía en el funcionamiento de las escuelas y en los resultados educativos, reconozcan sus fortalezas y debilidades como base para iniciar un proceso de cambio.
- Adquirir conocimientos y habilidades para orientar el ejercicio de su función directiva hacia el mejoramiento de la calidad de la educación que se imparte en las escuelas a su cargo; en particular, que obtengan elementos para promover la autoevaluación en las escuelas de su zona escolar.
- Este curso, fue diseñado para fomentar el estudio autónomo; partiendo de que el personal directivo, cuenta con las capacidades y conocimientos indispensables, para su formación permanente como:
  - o Capacidad de lectura, análisis e interpretación de textos, conocimientos y experiencias para observar y analizar la realidad escolar y la práctica educativa.
  - o Capacidad de aprender de los demás, mediante el diálogo con los colegas y otros profesionales de la educación.
  - o Modalidades de estudio: individual, en grupos afines, con asesoría en los centros de maestros, no como clase, solo para disipar dudas o proponer estrategias diferenciadas.

Con la finalidad de que todos los participantes tengan las mismas oportunidades, independientemente de la forma de estudio que hayan seguido, la acreditación será realizada por un órgano técnico, con instrumentos estandarizados y de validez nacional.

### Segunda Etapa

Durante el 2003, la Subsecretaría de Educación Básica promovió una amplia consulta sobre la formación docente, inicial y continua que permitiera recoger las opiniones de los maestros, maestras, formadores y actualizadores de maestros de todo el país respecto a los

servicios de formación de maestros. Como resultado de este esfuerzo se inició una re conceptualización del PRONAP en el marco de la política integral de formación continua. En su segunda etapa (2001-2006), el PRONAP se transformó en un instrumento para la asignación de recursos orientados a la creación de condiciones estatales que favorecieran el establecimiento de una nueva política de formación continua. A partir de 2004 se empezó a trabajar mediante la modalidad de Reglas de Operación, lo que permitió una comunicación más clara de los objetivos de la política y mayor transparencia en el ejercicio del gasto. Las autoridades educativas estatales comenzaron a tomar decisiones más adecuadas a sus realidades educativas y elaboraron sus Programas Rectores Estatales de Formación Continua (PREFC) los cuales fueron evaluados anualmente por instancias externas. Así, el PRONAP transitó de un esquema vertical y centralista, donde operaban acciones definidas por la federación, hacia otro más flexible descentralizado, enfocado a la creación de condiciones locales y de una política estatal para la formación continua, lo cual permitió avanzar en la descentralización de los servicios en esta área.

La SEP, a través de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), creada en el 2005, asumió fundamentalmente una tarea normativa y de apoyo técnico a los equipos estatales responsables de la formación continua; esto es, la autoridad federal se erigió como una instancia abocada a conducir, orientar, compensar, apoyar y evaluar los servicios de formación continua, al mismo tiempo que se concibió a los maestros de Educación Básica como profesionales de la educación en constante aprendizaje, capaces de promover desde sus diferentes ámbitos de actuación la mejora progresiva de los resultados educativos de todos y cada uno de sus alumnos. Los rasgos que caracterizaron al PRONAP en esta segunda etapa, fueron los siguientes:

- Se estableció a la escuela como el espacio educativo fundamental y el lugar de aprendizaje para alumnos y maestros.
- Se entendió a la docencia como una profesión colectiva y al colectivo docente como el sujeto central de la formación continua,
- Se concibió el aprendizaje permanente como parte y requisito de la vida profesional de los docentes.

- Se reconoció al docente como sujeto de la formación, cuya responsabilidad, convicción y profesionalismo resulta condición indispensable en la mejora de los procesos y resultados educativos.

### Tercera etapa

La tercera etapa correspondió al periodo 2007-2012. El PRONAP se encontraba en un periodo de transición hacia otro estadio: un Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional que permitiría regular con eficacia y eficiencia los servicios de formación continua. En el inicio de este periodo se registró un especial énfasis en la premisa de “que a mayor formación de los maestros, mejores resultados en el aprovechamiento escolar de los estudiantes”, lo cual dio cuenta de que desde la perspectiva del Programa, existió una relación lineal entre cobertura y mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes de educación básica, como si hubiera una relación automática entre cantidad e impacto, cuando lo que midió entre estos dos aspectos es la calidad.

A lo largo de doce años el PRONAP alcanzó logros importantes, cuyos beneficios persisten:

- La integración de 32 Instancias Estatales para operar los servicios de formación continua de los maestros de Educación básica en todos sus niveles y modalidades.
- La instalación de 574 Centros de Maestros en el país.
- Institucionalización de los Talleres Generales de Actualización, donde más de un millón de maestros participan cada año.
- Diseño de una oferta nacional de 539 programas de estudio de formación continua generada con la participación de diferentes instituciones y actores de instancias de la administración pública federal y las administraciones educativas estatales.
- Certificación de aprendizajes adquiridos en procesos de formación continua a través de Exámenes Nacionales de Actualización para Maestros en Servicio (ENAMS).

- Diseño y puesta en marcha del Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE).

Las Instancias Estatales de Formación Continua de las 32 Instancias que operan en todo el país, solamente 50% cuentan con atribuciones legales establecidas dentro de la normatividad estatal, 37.5% tienen manuales administrativos para orientar sus funciones y 31.25% tiene una estructura financiera suficiente para el cumplimiento de sus actividades aún en los restringidos márgenes en que opera actualmente el PRONAP. Dentro de las Estructuras de Educación Estatales hay Instancias que se encuentran ubicadas en un rango de Dirección General, o bien tienen nivel de Dirección de Área, Subdirecciones o Jefatura de Departamento, pero hay incluso las que se ubican por debajo de este último nivel. En cuanto a los recursos humanos, el 37.5% de las Instancias Estatales estima contar con una estructura orgánica suficiente, 53.12% tiene personal calificado para planear, organizar y evaluar actividades de formación continua, 31.25% disponen de criterios y mecanismos claros para el acceso y permanencia del personal. Respecto a la infraestructura física y el equipamiento adecuado para planear, organizar y coordinar las tareas de formación continua, únicamente cuatro Instancias, esto es 12.5%, cuenta con inmuebles y equipamiento necesario.

#### 4. 2. Análisis de la formación en México a partir de 2013

La experiencia Mexicana en materia de formación de docentes en servicio ha estado en constante transformación, derivada principalmente de la búsqueda de un Modelo que impacte directamente en los resultados de los aprendizajes escolares, ya que ha existido la creencia y concepción de que a mayor formación de los maestros, mejores resultados en el aprovechamiento escolar de los estudiantes.

Se ha trabajado en diversos niveles y modalidades de Educación básica más de un millón de maestros, cuya formación es heterogénea, lo mismo que sus condiciones personales y laborales. Estos profesionales desempeñan funciones distintas en los tres niveles que comprende la Educación básica, cada uno con diversas modalidades de atención, lo que hace extraordinariamente complejo atender las necesidades de los maestros que concurren en el SSEB. Estos profesionales se desenvuelven en entornos diversos, atienden a niños y jóvenes con características culturales, étnicas, sociales, religiosas y económicas diferentes que, en consecuencia, demandan de sus profesores competencias y niveles de especialización que sólo pueden desarrollarse a través de

procesos de formación continua y superación profesional sistemáticos, integrales, pertinentes, oportunos, con calidad y equidad.

La diversidad social, cultural y económica en que se desarrolla el hecho educativo, ha generado una brecha considerable entre las competencias desarrolladas en la formación inicial y las que demandan los nuevos requerimientos de la Educación básica. En consecuencia, se hace necesario tender los puentes que permitan subsanar este desfase desde el inicio mismo del ejercicio profesional de los jóvenes docentes, como también de los directores, supervisores, inspectores y asesor técnico-pedagógico. Sin embargo, bajo las actuales condiciones institucionales, las necesidades formativas de los maestros no pueden ser atendidas con calidad y suficiencia, especialmente donde prevalecen condiciones de mayor vulnerabilidad educativa, a partir de su entorno socioeconómico y cultural. Si bien se ha avanzado en la construcción de lineamientos académicos para regular el diseño y dictamen de programas de estudio, la falta de una normatividad nacional que regule eficientemente la organización y funcionamiento de los servicios de formación continua, dificulta la integración, articulación, planeación y evaluación de los mismos. La oferta de formación continua en ocasiones es improvisada y se orienta más hacia la mejora de la situación laboral de los maestros, que al establecimiento de opciones de formación enfocadas claramente a la mejora del servicio educativo, basadas en un diagnóstico y la priorización de necesidades por entidad federativa.

Por otro lado, las acciones para la actualización de los directores de escuela, los supervisores, inspectores y asesores técnico-pedagógicos, se realizan desde diferentes instancias de las administraciones estatales y la SEP, sin una perspectiva común ni criterios que permitan articular estas acciones en el marco de una política nacional de formación continua y superación profesional de los profesionales de la Educación básica del SSEB que, como tal, pueda apoyar eficazmente la implantación de innovaciones y procesos de mejora continua desde todos los ámbitos y niveles de operación del propio subsistema.

Es así que en este contexto el 26 de febrero de 2013, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 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 con el cual inicia el proceso de reforma Educativa, considerando que: el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera

que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos

En cumplimiento a lo dispuesto en la transitoria Tercera del mencionado Decreto, que se publicó el 11 de septiembre de 2013 describe:

- a) El decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación,
- b) La Ley para la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y
- c) La Ley General para instituir del Servicio Profesional Docente.

La Ley General del Servicio Profesional Docente tiene por objeto: regular el Servicio Profesional Docente en la educación básica; establecer los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente; regular los derechos y obligaciones derivados del Servicio Profesional Docente, y asegurar la transparencia y rendición de cuentas en el Servicio Profesional Docente.

La Ley General del Servicio Profesional Docente establece la evaluación del desempeño docente y sus programas de regularización. A través de los cambios a la ley General de Educación, se crea el Sistema de Información y Gestión Educativa.

Se crea el Servicio Profesional Docente a fin de capacitar, formar y evaluar a los maestros, directores, supervisores e instalaciones. El Sistema Nacional de Evaluación Educativa que deberá aportar lineamientos para saber que funciona bien, que no y mejorarlo.

Ante esta situación surge el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), siendo publicadas sus reglas de operación el 19 de noviembre de 2013.

Las líneas de acción del PRODEP son:

Promover la formación de personal calificado con funciones de asesoría técnica pedagógica como parte del servicio de asistencia técnica a la escuela (personal docente con funciones de asesoría técnico pedagógica, directivas y de supervisión).

Crear e impulsar el servicio de asistencia técnica a la escuela (SATE).

Promover y consolidar la oferta de opciones para el desarrollo profesional docente que considere las prioridades educativas nacionales, las necesidades de las escuelas públicas de educación básica y del personal docente para fortalecer el logro educativo del alumnado.

Impulsar la formación de tutores que acompañen al personal docente de nuevo ingreso durante el periodo de inducción en dos años, para fortalecer sus capacidades, conocimientos y competencias.

Impulsar la convivencia escolar sana y pacífica con perspectiva de género en la educación básica. Para alcanzar tales encomiendas en la política nacional suscrita en un sistema básico de mejora el cual ha considerado como una condición primaria el funcionamiento del los Consejos Técnicos Escolares (CTE) en todas las escuelas y supervisiones del país.

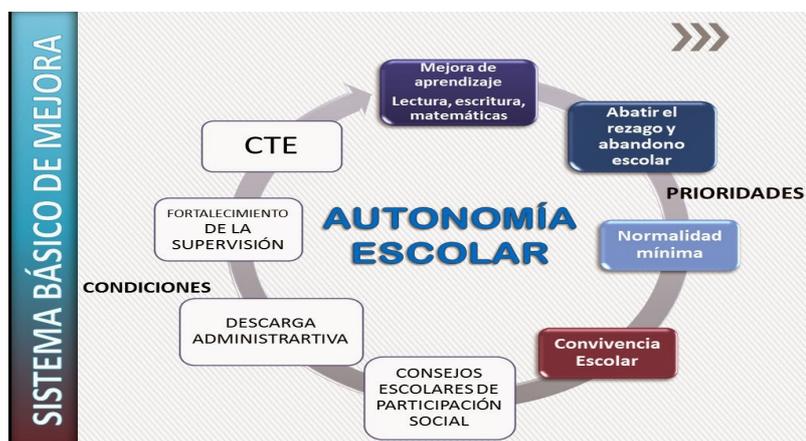


Figura 1 - Sistema Básico de Mejora (2013)

En una de sus condiciones esta el fortalecimiento en la función del los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y de zona en todas las escuelas y supervisiones del país los cuales estaban siendo espacios dialógicos que no se capitalizaban para el aprendizaje porque daban prioridad a temas que no necesariamente se dedicaban a mirar el aprendizaje o la enseñanza, se encaminaban a atender problemáticas de índole político u organizativo.

Ahora se busca a través de los CTE generar la autonomía en la gestión de la escuela y éstos son un espacio ideal para el análisis y la toma de decisiones que pueden propiciar la transformación de las prácticas docentes y faciliten que los niños y adolescentes mexicanos que asisten a la escuela logren todos los aprendizajes esperados.

Es aquí donde los directivos tanto el supervisor como el director de cada escuela tienen un papel preponderante ya que recae en ellos la responsabilidad de presidir dichos consejos y son ellos los responsables directos de garantizar la operación y regularlos.

El Consejo Técnico Escolar (CTE) representa una oportunidad para que el personal docente, bajo el liderazgo del director y el acompañamiento cercano del supervisor, discuta y acuerde en torno de los desafíos que le representan los resultados que obtienen los alumnos que asisten a la escuela. Se conforma por el colegiado integrado por el director y la totalidad del personal docente de cada escuela encargados de planear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a que el centro escolar, de manera unificada, se enfoque a cumplir satisfactoriamente su misión

En el CTE los docentes y directivos velarán por hacer cumplir los principios del Artículo 3º Constitucional para garantizar un desarrollo integral de los estudiantes a través de una educación de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos, así como dar seguimiento y evaluar los fines y criterios dispuestos en los Artículos 7º y 8º de la Ley General de Educación, dicho órgano es la instancia que de manera inmediata y a partir de sus necesidades y contextos específicos identifica, analiza, atiende, da seguimiento y evalúa situaciones de mejora educativa en beneficio de los estudiantes de su centro escolar a partir de los principios de equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia, es el medio por el cual se fortalecerá la autonomía de gestión del centro escolar con el propósito de generar los ambientes de aprendizaje más propicios para los estudiantes con el apoyo corresponsable en las tareas educativas de los padres de familia, del Consejo Escolar de Participación Social, del Comité de Padres de Familia y de la comunidad en general.

Centrar la atención en el desarrollo de la autonomía de gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, la participación social en favor de los aprendizajes y debe trabajar de manera cíclica en los siguientes aspectos; Planeación, seguimiento, evaluación, diagnóstico y retroalimentación.

#### 4.3. La formación del Supervisor Escolar en el contexto de la Reforma Educativa

Al principio de la segunda década del siglo XX, la escuela en México se centraba solo en enseñar a leer, escribir, sacar cuentas y aprender aspectos generales de la historia, hacer

recados, recetas y cartas, reinaba la dinámica de aprender de memoria las tablas de multiplicar.

A mediados del siglo XX no había tanto cambio en la sociedad, los materiales educativos eran vigentes por mucho tiempo; pero, a partir de la segunda guerra todo empezó a cambiar y en la segunda mitad del siglo XX tuvimos en el mundo y en México una serie de descubrimientos, un ejemplo fue el ADN, a partir de ahí se identifica de que estamos hechos los seres humanos, se visita el espacio sideral con consecuencias insospechadas para el devenir de las siguientes generaciones: la nitidez de la fotografía, la visión de la tierra desde el espacio, ver los huracanes y presagiar casi con exactitud su ubicación y trayectoria, ver las galaxias; hubo cambios poderosos que han repercutido en una economía global. Todo esto, influyó en el conocimiento que dio lugar a conocimientos profundos, sobre todo fue notorio en las familia con las prácticas de crianza, pues los padres tienen que salir de casa y los niños crecen solos y se influyen por los medios de comunicación actuales lo que originó que los jóvenes quieran imitar modelos de vida. Las reglas que se han creado ya no son acatadas y eso es una batalla para los profesores porque no lo han aprendido en sus casas ¿quien tiene que liderar con ello?: la escuela. Otro fenómeno que afectó a la escuela es lo referido al papel del conocimiento; antes no se movía por muchos años, los conocimientos que estaban planteados eran validos, ahora son refutados cada día, y un ejemplo de ellos eran los nueve planetas, ahora se dice que está en duda Plutón como planeta. Eso señala que en la escuela podemos estar enseñando aspectos caducos.

Ahora con un clic tenemos la información a la mano, de ciencia, de información, de ideología, también tenemos información no válida.

Existe acceso a mucha información y eso ha puesto en cuestión la tarea docente. Antes se decía que el papel de la escuela es transmitir el conocimiento acumulado por la humanidad a las nuevas generaciones. A partir de toda esa explosión tecnológica ya no es posible, ya no se puede transmitir conocimiento ¿entonces que debe hacer la escuela? La sociedad exige cosas distintas a la escuela, ahora se pide hacer alumnos capaces para enfrentar la vida con éxito, entonces la misión de la escuela cambia, ahora debe propiciar que los alumnos egresen la educación básica con competencias que les permitan seguir aprendiendo, porque el conocimiento no parará y en este contexto se necesita que los

alumnos sepan como se aprende. Pero también que aprendan a convivir con los otros para ese mundo plural, multicultural y diverso.

Las competencias han generado muchas inquietudes en Michoacán, una aseveración es que se usan para competir, pero aquí no se habla de desarrollo de capacidades que permitan aprender a aprender y aprender a convivir, por eso son una combinación de habilidades prácticas e intelectuales. Las competencias sirven para “hacer”, para movilizar valores y actitudes, por eso las competencias sirven para transformar el contexto. En suma, la escuela ya no es para repetir, ya no es para hacer solo exámenes.

Las competencias deben ser capaces de leer competentemente, desarrollar el pensamiento lógico, para solucionar problemas y enfrentar el mundo social y natural.

La apuesta del sistema educativo es que los alumnos se conviertan en seres humanos consientes para convivir como ciudadanos.

Siendo realistas en Michoacán y en México no se tienen buenos resultados en la educación básica, no hay buenas noticias, el 80 % de los alumnos están con resultados insuficientes y elementales en matemáticas y lectura.

La exigencia de aprendizaje ahora es mas más alta, el examen PISA mide en los jóvenes mayores de 15 que han aprendido para resolver problemas de la vida, el nivel cinco y seis son los mas altos.

Si en el sistema educativo mexicano, se quiere avanzar en estos estándares se debe impulsar en los estudiantes los niveles 5 y 6 de PISA, por ahora la mayoría de jóvenes examinados están en los niveles 1 y 2.

No basta solo comprender literalmente un texto, se necesita interpretarlo y hacer una crítica del mismo, leer la ideología que nos permita tener esa capacidad propia leer el mundo.

Por lo tanto, escribir y leer un recado ya no son suficientes, necesitamos que los estudiantes se desarrollen mas, esto nos habla de que tenemos que reedificar las escuelas, cambiar de memorizar a comprender, pasar de los aprendizajes simples a los complejos, quiere decir que ya no es tan relevante conocer las capitales de los países o estados federados, sino conocer su entorno y sus características específicas.

Para ello se plantea la siguiente pregunta ¿pueden la escuela y los maestros hacerse cargo de la calidad? Hoy se pide que la escuela alcance los aprendizajes esperados, pero para todos los alumnos, se necesita que una escuela albergue a todos y respete sus diferencias y que en ese marco todos aprendan.

Las escuelas necesitan apoyo externo, ahí entra la supervisión; la escuela necesita asistencia técnica y apoyo. Por ello, la función de la supervisión no es nueva, ésta ha existido desde el Maestro Rafael Ramírez Castañeda, el fue el fundador de la Supervisión en México. El señaló que “La supervisión en el sistema educativo es más que una simple inspección, se establece para que la escuela conserve su eficiencia y mejore constantemente, los aprendizajes en el marco de las normas del sistema, inspeccionar es fiscalizador y supervisar es un proceso dinámico y constructivo” (Martínez, 2013).

Para esto la Secretaría de Educación Pública diseña el Diplomado ofertado a los supervisores en 2013 pretende hacer realidad la intención de ese pensamiento de Rafael Ramírez. Desde el siglo XVIII en Inglaterra se decía en que la supervisión no era para ejercer control sino para proporcionar asistencia, eso fue hace mas de 200 años y ahora está vigente aún. En países europeos evalúan permanentemente el sistema educativo y entrenan a los profesores, y separan la administración de la acción pedagógica; aquí en México se habla de tutores para dar apoyo a los docentes.

Este diplomado tiene una duración de 120 horas y es semi-presencial, contemplando diez módulos donde contextualización la tarea de Supervisión en base a los requerimientos de esta nueva Reforma Educativa (2013).

#### Módulos y contenidos

Cambios educativos en el siglo XXI: ¿Qué tienen que ver con el supervisor?

Principios filosóficos y legales de la educación en México. Derecho a la educación. Inclusión educativa. Qué significan en la práctica de la supervisión.

Las tecnologías de la información y la comunicación para la gestión y el aprendizaje.

Los fines y los ámbitos de la función supervisora. misión y propósitos de la Supervisión Escolar en el siglo XXI.

Habilidades sociales para la función supervisora: comunicación, gestión de conflictos, negociación, mediación.

Las escuelas y la zona escolar: comunidades de aprendizaje.

Las funciones de la supervisión en relación con la mejora continua de las escuelas: planear, diagnosticar, intervenir.

Las funciones de la supervisión en relación con la mejora continua de las escuelas: asesorar y acompañar.

- Las funciones de la supervisión en relación con la mejora continua de las escuelas: seguimiento y evaluación de escuelas.
- Las funciones de la supervisión en relación con la mejora continua de las escuelas: el consejo técnico escolar, un espacio de decisión y formación.

En la siguiente tabla se referencia la participación a nivel nacional de los supervisores que participaron como Primera Generación del Diplomado “Una Supervisión efectiva para la mejora de los aprendizajes de nuestros alumnos”

Tabla 7 - Supervisores país participantes en el Diplomado 2013-2014

ESTADOS	SUPERVISORES PARTICIPANTES
AGUASCALIENTES	54
BAJA CALIFORNIA	63
BAJA ALIFORNIA SUR	75
CAMPECHE	32
CHIAPAS	167
CHIHUAHUA	93
COAHUILA	88
COLIMA	34
DISTRITO FEDERAL	141
DURANGO	99
GUANAJUATO	250
GUERRERO	177
HIDALGO	133

ESTADOS	SUPERVISORES PARTICIPANTES
JALISCO	193
MÉXICO	155
<i>MICHOACÁN</i>	<i>112</i>
MORELOS	53
NAYARIT	51
NUEVO LEON	85
PUEBLA	216
QUERÉTARO	127
QUINTANA ROO	41
SAN LUIS POTOSÍ	194
SINALOA	75
SONORA	66
TABASCO	101
TAMAULIPAS	102
TLAXACALA	55
VERACRUZ	240
YUCATÁN	292
ZACATECAS	109
TOTAL	3674

Las principales tareas de la supervisión son ahora de ser transmisores de la realidad escolar a la autoridad superior, evaluadores cotidianos e impulsores de la mejora, apoyar técnicamente a las escuelas y sobre todo ser consejeros pedagógicos (Martínez, 2013).

¿Que le toca hacer al supervisor? Hay tres funciones:

Control y monitoreo o seguimiento .Enlace y Apoyo asesoría y orientación

¿Cómo lo traducimos a nuestra realidad? El supervisor en México es un núcleo vivo a partir del cual se garantiza la normalidad mínima, impulsa la función de los CTE.

Normalidad Mínima Escolar es la base para el desarrollo de la escuela, es decir, que todas las escuelas den el servicio todos los días, estén todos los maestros e inicien

puntualmente al igual que los alumnos, con sus materiales, involucren a todos los alumnos en los trabajos de clase y consoliden la lectura y escritura, corresponde a la supervisión que estas condiciones se den en la zona escolar.

El supervisor es garantía del aprendizaje en todas las escuelas, y se debe hacer con actos cotidianos y posibles en cada uno, fortaleciendo los diálogos en cada CTE, para que haya un trabajo colaborativo entre docentes, creando cuerpos colegiados entre maestros y padres de familia lo que implica varias funciones:

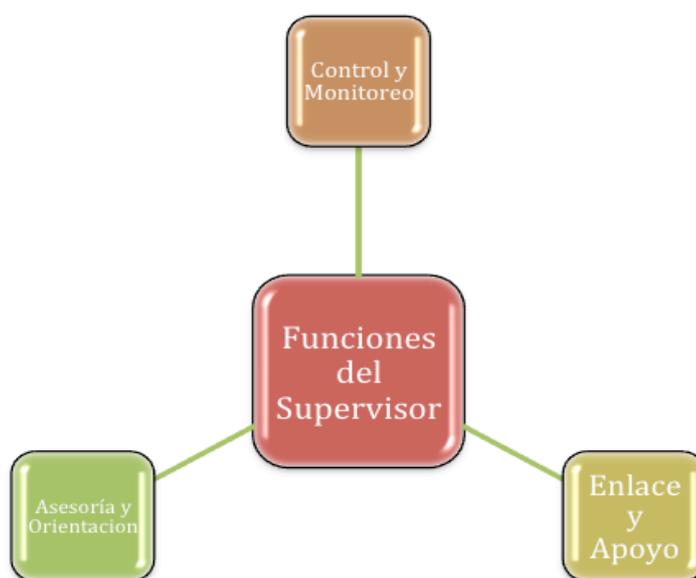


Figura 2 - Funciones del Supervisor Escolar con la Reforma (2013)

En ese afán el Sistema Educativo Federal debe propiciar la Supervisión, la descarga administrativa de manera gradual para enfocarse hacia el apoyo pedagógico a la escuela.

Hasta 2006 se centraron en definir y adecuar las políticas educativas y gestionar estrategias para la acción y es aquí en donde se constituyen en una pieza clave en el apoyo a las escuelas.

Con la política actual el supervisor se enfoca en vigilar y fomentar la normalidad mínima escolar, organizar y dar seguimiento a los Consejos Técnicos Escolares, acompañar a los colectivos docentes, para promover acciones que permitan mejorar el logro educativo de los alumnos en su zona escolar .

#### 4.4. La resignificación de la Supervisión Escolar

De acuerdo con la realidad que se observa en ésta entidad el supervisor escolar requiere centrar su mirada en la pedagogía que permita fortalecer su capacidad para apoyar, retroalimentar y evaluar el trabajo pedagógico de los maestros con miras a facilitar su tarea no a fiscalizarla; volver a las plantillas con una visión centrada en el apoyo y acompañamiento de carácter técnico-pedagógico que incida en la mejora consistente de los resultados de aprendizaje de los alumnos de su zona escolar y lograr que su cercanía a las escuelas, se convierta en un medio para facilitar y mejorar las prácticas de enseñanza de los maestros e impulsar el desarrollo profesional de los colectivos escolares, por lo que se deben apoyar en el conocimiento y ejecución de los nuevos Perfiles, Parámetros e Indicadores de la Supervisión Escolar.

##### Primera Dimensión

Un supervisor que conoce el sentido de su función, los propósitos educativos y las prácticas que propician aprendizajes

- a) Identifica acciones para colaborar en el mejoramiento de la calidad del servicio educativo que se ofrece en las escuelas de la zona.
- b) Propone acciones que aseguren que las escuelas funcionen regularmente de acuerdo al calendario escolar vigente.
- c) Reconoce como parte de su función asegurar que todo el alumnado de las escuelas de la zona cuenten con maestros y con todos sus libros y materiales de apoyo gratuitos.
- d) Reconoce que el tiempo escolar se ocupe en actividades con sentido formativo para los alumnos.
- e) Propone acciones que permiten evaluar periódicamente el aprendizaje logrado por los alumnos de la zona.
- f) Asume el sentido de la Supervisión Escolar para la mejora de la calidad educativa.
- a) Reconoce los propósitos, los enfoques y los contenidos educativos. Explica el sentido formativo de los propósitos educativos, enfoques y contenidos de la Educación Primaria.
- b) Relaciona los enfoques didácticos y el logro de los aprendizajes esperados con los propósitos de la Educación Primaria.

- c) Identifica algunos rasgos de las escuelas que obtienen buenos resultados educativos: metas comunes, enseñanza centrada en el aprendizaje, trabajo colaborativo y altas expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos.
- d) Describe practicas de enseñanza congruentes con los propósitos educativos, enfoques y contenidos de la Educación Primaria.
- e) Reconoce las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje implícitos en la práctica al trabajar los contenidos educativos.
- f) Identifica prácticas educativas adecuadas para atender a los niños y las niñas con discapacidad o aptitudes sobresalientes.

## Segunda Dimensión

Un supervisor que impulsa el desarrollo profesional del personal docente y la autonomía de gestión de las escuelas; coordina, apoya y da seguimiento al trabajo de los docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos, y establece el enlace con las autoridades educativas para garantizar el logro educativo de todos los alumnos.

- a) Reconoce las principales responsabilidades y acciones de la Supervisión Escolar para coordinar y operar el sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas.
- b) Reconoce la finalidad de la asesoría técnica pedagógica que se ofrece a los colectivos docentes como parte del sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas.
- c) Identifica acciones de asesoría a las escuelas a partir de necesidades expresadas en la Ruta de Mejora Escolar, en los resultados de las evaluaciones internas y externas.
- d) Identifica las acciones de acompañamiento, seguimiento y evaluación que realiza el asesor técnico pedagógico y el supervisor para la mejora de las practicas de enseñanza.
- e) Describe diferentes estrategias para fomentar el desarrollo profesional de directivos y colectivos docentes.
- f) Explica la finalidad de la tutoría que se ofrece al personal docente que la requiera.

Identifica acciones para operar el sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas, y el desarrollo profesional del personal docente y directivo desde la Supervisión Escolar.

- a) Reconoce que la autonomía de gestión escolar es la capacidad de la escuela para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece.

- b) Identifica que la Ruta de Mejora Escolar impulsa la autonomía de gestión de las escuelas.
- c) Identifica el diseño de la Ruta de Mejora Escolar, el fortalecimiento del liderazgo directivo e impulso de los consejos Técnico Escolar, Técnico de Zona y de Participación Social en la Educación como elementos que fomenten la autonomía de gestión de la escuela.
- d) Explica cómo la autonomía de gestión escolar favorece que los colectivos docentes establezcan metas comunes para la formación de los alumnos, así como seleccionen y organicen actividades coherentes con su Ruta de Mejora Escolar.

Identifica estrategias que impulsan la autonomía de gestión de las escuelas.

- a) Identifica estrategias de acompañamiento a las acciones de gestión que realizan los directivos de las escuelas de la zona.

Formula acciones para la planeación, el desarrollo, el seguimiento y la evaluación del plan de trabajo de la Supervisión Escolar para la mejora de la calidad educativa.

- a) Identifica fuentes de información para realizar el diagnóstico de la situación educativa de las escuelas de la zona.
- b) Interpreta la información sobre los resultados educativos de las escuelas de la zona para tomar decisiones que contribuyan a la calidad del servicio educativo.
- c) Diseña un plan de trabajo para organizar las actividades de la zona escolar de acuerdo a las necesidades de cada escuela.
- d) Propone formas de participación de los directivos escolares en el diseño del plan de trabajo para el acompañamiento a los colectivos docentes de la zona escolar.

Establece vínculos entre las escuelas, autoridades educativas y otras instituciones de apoyo a la educación.

- a) Diseña estrategias para propiciar la comunicación entre la comunidad escolar y las autoridades educativas para mejorar la atención a las escuelas.
- b) Identifica instituciones, organismos y dependencias que brindan apoyo, asistencia y asesoría a las escuelas de la zona, según sus necesidades.

### Tercera Dimensión

Un supervisor que se reconoce como profesional que mejora continuamente, tiene disposición para el estudio y para emplear las Tecnologías de la Información y la Comunicación con fines de aprendizaje, intercambio académico y gestión escolar.

- a) Reconoce que la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional contribuye a mejorar el desempeño de la función supervisora.
- b) Identifica que la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional influye en la toma de decisiones para generar condiciones que fortalezcan la calidad del servicio educativo en la zona escolar.
- c) Distingue las características del trabajo colaborativo que permiten analizar su propia práctica y temas educativos de actualidad a fin de mejorar su función.

Explica la finalidad de la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional.

Considera el estudio y la participación en redes y comunidades de aprendizaje como medios para su desarrollo profesional.

- a) Interpreta textos académicos con diferentes propósitos comunicativos.
- b) Propone diferentes formas de participar en redes y comunidades de aprendizaje para fortalecer su desarrollo profesional.
- c) Reconoce al Consejo Técnico de Zona como espacio de estudio, aprendizaje y desarrollo profesional.
- d) Reconoce al sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas para que este sea una instancia de apoyo para fortalecer el estudio, aprendizaje y desarrollo profesional.

Explica la contribución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el fortalecimiento y desarrollo de la tarea.

- a) Explica las ventajas que tienen las TIC para su desarrollo profesional.
- b) Identifica acciones que permiten utilizar las TIC para establecer comunicación con la comunidad escolar.
- c) Reconoce diversas maneras de utilizar las TIC para organizar las funciones de la supervisión.

### Cuarta Dimensión

Un supervisor que conoce, asume y promueve los principios legales y éticos inherentes a su función y al trabajo educativo, a fin de asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad.

Asume los principios filosóficos, las disposiciones legales y las finalidades de la educación pública mexicana.

- a) Distingue de qué manera están presentes los principios filosóficos de la educación en México en el trabajo cotidiano del aula y la escuela.
- b) Reconoce las implicaciones del carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública en el ejercicio de la Supervisión Escolar.
- c) Identifica como uno de los principios de la función supervisora el respeto a los derechos humanos y los derechos de las niñas, niños y adolescentes, así como la no violencia.
- d) Propone acciones para promover que todos los alumnos de la zona permanezcan en la escuela, aprendan y culminen sus estudios en el tiempo establecido.
- e) Identifica el papel de la función supervisora en el cumplimiento de las disposiciones normativas aplicables para garantizar el derecho de los alumnos a una educación de calidad.

Gestiona ambientes favorables para el aprendizaje, la sana convivencia, la inclusión educativa y la seguridad en las escuelas.

- a) Promueve en las escuelas la creación de ambientes favorables para la inclusión, la equidad, la igualdad de género, la no discriminación, la eliminación de estereotipos, el aprendizaje y la sana convivencia.
- b) Identifica acciones para atender situaciones de emergencia en las escuelas, relacionadas con la seguridad, emergencias sanitarias, violencia y abuso infantil.
- c) Reconoce las implicaciones que tiene el comportamiento del personal (docente, administrativo, de apoyo, directivos) en la seguridad, integridad física y desarrollo de los alumnos.

Distingue las capacidades y actitudes necesarias para ejercer su función supervisora

- a) Reconoce las capacidades de liderazgo, negociación, solución de conflictos y comunicación, para el ejercicio eficaz de su función

- b) Describe en qué sentido la Supervisión Escolar debe asumir la corresponsabilidad de los resultados educativos que obtienen las escuelas de su zona.

Reconoce el papel de la Supervisión Escolar para asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad.

- a) Reconoce el derecho de toda persona para acceder a una educación de calidad, permanecer en la escuela y concluir oportunamente sus estudios.
- b) Identifica acciones para prevenir y atender el rezago, así como los factores de riesgo que propician el abandono escolar.
- c) Reconoce las conductas específicas que indican que un alumno o alumna que se encuentran en situación de violencia, abuso o maltrato infantil y las acciones que debe llevar a cabo para su atención.

#### Quinta Dimensión

Un supervisor que atiende la diversidad de los contextos sociales y culturales de las escuelas y promueve las relaciones de colaboración entre ellas, con las familias, las comunidades y otras instancias para garantizar el derecho de los alumnos a una educación de calidad.

Reconoce la diversidad cultural y lingüística de las comunidades y del alumnado, y su vinculación con los procesos educativos.

- a) Reconoce la influencia del entorno familiar, social y cultural en el logro de los propósitos educativos.
- b) Identifica los propósitos y contenidos de la Educación Primaria relacionados con la diversidad lingüística y cultural para asegurar que se atiendan en las aulas y escuelas de la zona.
- c) Identifica los rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad para fortalecer la identidad de los alumnos en las escuelas a su cargo.
- d) Diseña estrategias de atención a la diversidad cultural y lingüística expresada en las escuelas de la zona.

Promueve la colaboración de las familias, la comunidad y otras instituciones para fortalecer la tarea educativa de la escuela.

- a) Diseña estrategias para involucrar a las familias de los alumnos en la tarea educativa.
- b) Diseña actividades que propicien la participación de la comunidad en la tarea educativa de las escuelas.
- c) Identifica instancias a las cuales recurrir para intervenir en casos de abuso o maltrato infantil.
- d) Identifica iniciativas comunitarias y la participación de otras instituciones que coadyuven a la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Propone estrategias para impulsar la colaboración entre las escuelas de la Supervisión Escolar

- a) Distingue acciones para organizar redes de apoyo entre las escuelas de la zona para la mejora de las practicas educativas y de los aprendizajes de los alumnos.
- b) Promueve el intercambio de experiencias de mejora escolar y el establecimiento de acuerdos para el desarrollo de proyectos educativos entre las escuelas de la zona..
- c) Diseña estrategias para impulsar acciones conjuntas entre las escuelas de la zona, a fin de superar problemas comunes que afectan el aprendizaje de los alumnos.
- d) Promueve acciones conjuntas que involucren distintas instancias de gobierno, a la sociedad civil, las comunidades escolares y el personal de la supervisión para prevenir y atender los casos de discriminación y violencia que pudieran presentarse en las escuelas de la zona escolar.

Todos estos nuevos desempeños son evaluados a partir del 2015 ya sea para su permanencia, promoción o reconocimiento de su función.

Un ejemplo de ello es el Primer Concurso de Oposición para la Promoción a Categorías con Funciones de Supervisión en Educación Básica ciclo escolar 2015-2016 que nos proporcionan públicamente los siguientes resultados el Servicio Profesional Docente:

**Porcentaje de sustentantes que presentó examen de Educación Básica para Supervisor, por grupo de edad y género**

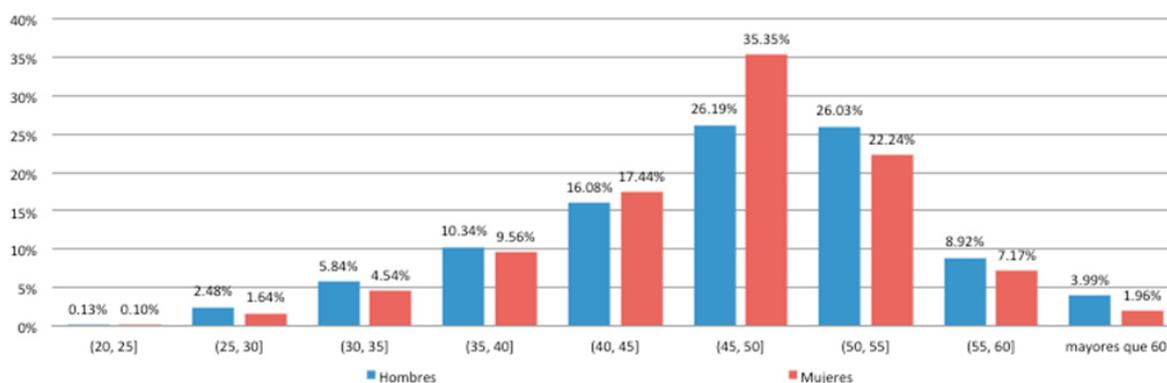


Gráfico 8 - Participantes que presentaron examen para Supervisor por grupo y género consulta en el Sistema Profesional Docente (SPD) de la Secretaría de Educación Pública(SEP)

Tabla 8 – Participantes que presentaron Examen para Supervisor por género y Entidad

Número y porcentaje de sustentantes que presentó examen de Educación Básica para Supervisor por género y entidad

ENTIDAD	GÉNERO											HOMBRE	MUJER	TOTAL	HOMBRE	MUJER
	HOMBRE			MUJER			TOTAL			SI PRESENTÓ	PORCENTAJE DE LOS QUE SI PRESENTARON					
	SI	NO	Total	SI	NO	Total	SI	NO	Total							
NACIONAL	4,640	674	5,314	5,242	822	6,064	9,882	1,496	11,378	87.3%	86.4%	86.9%	47.0%	53.0%		
AGUASCALIENTES	112	9	121	130	18	148	242	27	269	92.6%	87.8%	90.0%	46.3%	53.7%		
BAJA CALIFORNIA	127	25	152	211	52	263	338	77	415	83.6%	80.2%	81.4%	37.6%	62.4%		
BAJA CALIFORNIA SUR	27	5	32	25	13	38	52	18	70	84.4%	65.8%	74.3%	51.9%	48.1%		
CAMPECHE	82	8	90	49	3	52	131	11	142	91.1%	94.2%	92.3%	62.6%	37.4%		
COAHUILA	158	12	170	263	25	288	421	37	458	92.9%	92.3%	91.9%	37.5%	62.5%		
COLIMA	23	6	29	29	6	35	52	12	64	79.3%	82.9%	81.3%	44.2%	55.8%		
CHIAPAS	122	88	210	94	84	178	216	172	388	58.1%	52.8%	55.7%	56.5%	43.5%		
CHIHUAHUA	274	34	308	258	50	308	532	84	616	89.0%	83.8%	86.4%	51.5%	48.5%		
DISTRITO FEDERAL	264	12	276	569	31	600	833	43	876	95.7%	94.8%	95.1%	31.7%	68.3%		
DURANGO	220	22	242	226	21	247	446	43	489	90.9%	91.5%	91.2%	49.3%	50.7%		
GUANAJUATO	190	21	211	200	35	235	390	56	446	90.0%	85.1%	87.4%	48.7%	51.3%		
GUERRERO	169	20	189	118	15	133	287	35	322	89.4%	88.7%	89.1%	58.9%	41.1%		
HIDALGO	50	4	54	71	3	74	121	7	128	92.6%	95.9%	94.5%	41.3%	58.7%		
JALISCO	345	46	391	403	82	485	748	128	876	88.2%	83.1%	85.4%	46.1%	53.9%		
MEXICO	514	68	582	468	63	531	982	131	1,113	88.3%	88.1%	88.2%	52.3%	47.7%		
MICHOACAN	27	16	43	17	5	22	44	21	65	62.8%	77.3%	67.7%	61.4%	38.6%		
MORELOS	108	12	120	170	20	190	278	32	310	90.0%	89.5%	89.7%	38.8%	61.2%		
NAYARIT	158	49	207	115	43	158	273	92	365	76.3%	72.8%	74.8%	57.9%	42.1%		
NEUVO LEON	85	19	104	212	30	242	297	49	346	81.7%	87.6%	85.8%	28.6%	71.4%		
OAXACA	12	3	15	6	6	6	18	3	21	80.0%	100.0%	85.7%	66.7%	33.3%		
PUEBLA	234	28	262	246	22	268	480	50	530	89.3%	91.8%	90.6%	48.8%	51.3%		
QUERETARO	66	7	73	79	6	85	145	13	158	90.4%	92.9%	91.8%	45.5%	54.5%		
QUINTANA ROO	44	3	47	31	3	34	75	6	81	93.6%	91.2%	92.6%	58.7%	41.3%		
SAN LUIS POTOSI	140	9	149	137	15	152	277	24	301	94.0%	90.1%	92.0%	50.5%	49.5%		
SINALOA	159	47	206	189	64	253	348	111	459	77.2%	74.7%	75.8%	45.7%	54.3%		
SONORA	117	14	131	173	22	195	290	36	326	89.3%	88.7%	89.0%	40.3%	59.7%		
TABASCO	207	26	233	242	35	277	449	61	510	88.8%	87.4%	88.0%	46.1%	53.9%		
TAMAULIPAS	47	5	52	64	4	68	111	9	120	90.4%	94.1%	92.5%	42.3%	57.7%		
TLAXCALA	45	4	49	45	3	48	90	7	97	91.8%	93.8%	92.8%	50.0%	50.0%		
VERACRUZ	190	11	201	114	11	125	304	22	326	94.5%	91.2%	93.3%	62.5%	37.5%		
YUCATAN	116	15	131	151	20	171	267	35	302	88.5%	88.3%	88.4%	43.4%	56.6%		
ZACATECAS	208	26	234	137	18	155	345	44	389	88.9%	88.4%	88.7%	60.3%	39.7%		

Se reflejan en estos resultados que siguen siendo más los hombres que quieren y ostentan la función de Supervisor y que el Estado de Michoacán sigue Resistente a la Reforma por la Cuestión Sindical, presentándose solo sesenta y cinco directores para buscar su ascenso.

Tabla 9 - Supervisores Escolares de Educación Primaria en Michoacán 2015-2016

TOTAL	HOMBRES	MUJERES	NORMAL BASICA	LICENCIATURA	MAESTRIA	DOCTORADO
310	253	57	14.5%	62.9%	21.6%	0.9%
	81.6%	18.4%				

El propósito es que los supervisores escolares promuevan acciones de desarrollo profesional, orientadas a la reflexión sobre su práctica, la asesoría y acompañamiento de los colectivos docentes de su zona y que con este tipo de acciones contribuyan a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Para ello la SEP en el afán de dar más herramientas al supervisor de nuevo ingreso y a los aspirantes a supervisor y supervisores en servicio, partiendo de la premisa de que la Supervisión Escolar es la palanca privilegiada de impulso a la transformación educativa ofertó un diplomado que se caracteriza por recuperar la experiencia de los participantes y ofrecer apoyos conceptuales, prácticas colaborativas, planteamientos que generen espacios de reflexión personal y herramientas de intervención, que constituyan una plataforma de crecimiento personal y profesional en el ejercicio del rol supervisor. Para alcanzar mayor eficiencia en este tipo de opciones formativas la instancia estatal de formación prepara ofertas en el uso de la computadora y sus herramientas para facilitar las futuras ofertas formativas en línea y así poder tener mayor número de supervisores en su actualización.

En Michoacán de manera concreta la participación con los supervisores has sido muy nutrida a pesar de las resistencias sindicales para evitar que el supervisor participe en procesos de formación que incidan en la reforma; de un total de 520 supervisores en educación básica se han capacitado 359 que representan el 69% en tres fases, como se describe en la siguiente figura:



Figura 3 - Supervisores de Educación Básica que participan en el Diplomado

Para el supervisor según Arnaut (2013) hubo responsabilidades técnico administrativas y académicas que fueron transferidas a los estados, sin acompañamiento de recursos humanos, financieros en el desempeño de su función, esto creó un problema muy fuerte, una doble fisura: por un lado asumir las nuevas responsabilidades y la dificultad para desempeñarlas y por otro lado una fisura entre las antiguas capacidades para el desempeño de la función y las nuevas capacidades para desempeñar un papel eminentemente técnico pedagógico, potenciada por las nuevas reformas.

Otro reto de los supervisores fue un cambio en los enfoques de política educativa y programas educativos: de la expansión hacia una política que privilegio la calidad, de la uniformidad a la diversidad fue mas fácil supervisar la expansión que la calidad, esto plantea nuevos retos al supervisor.

Otro reto de acuerdo con Francois Dubet (2010), es la declinación del sistema escolar, el cual señala que se ha deteriorado la legitimidad de la escuela y del Estado. La escuela ha perdido prestigio así como el docente y el supervisor así como el mismo Estado, este es un cambio muy importante porque se tiene que pensar en legitimarse cada momento por parte del sistema escolar.

La supervisión deberá resignificarse, se debe distinguir entre la supervisión y el supervisor, es una función que no podrá ser realizada por una sola figura, será colegiada o no será más y deberá estar enfocada en el apoyo a los maestros y a las escuelas, en ello debe estar enfocado el sistema de formación para el supervisor.

Otras ofertas de formación para directivos y supervisores que tienen son:

- Gestión escolar, supervisión y asesoría.
- Gestión y desarrollo educativo I, II, III.
- Diplomados en línea en convenio con el Tecnológico de Monterrey. Programa Bécalos.
- Diplomado en Liderazgo, calidad y competencias directivas.
- Diplomado en competencias para la supervisión y el acompañamiento educativo.

Como podemos darnos cuenta la oferta académica es mínima y aun así se tiene poca respuesta para aprovechar por parte de directivos y supervisores; falta aún recorrer una gran brecha para que la formación continua se vea como la panacea a la transformación educativa y poder tener como lo estipula el art, 3° constitucional una educación de calidad pertinente e inclusiva.



## **FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA**

### **CAPÍTULO V: DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**



## **CAPÍTULO V: DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

Esta investigación se sustenta en un enfoque metodológico mixto, que representa un conjunto de procesos sistémicos y empíricos, que implican la recogida y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjuntas, para realizar inferencias producto de toda la información recabada.

Se inicia con el enfoque cuantitativo, de carácter descriptivo en el que se recogen datos o componentes sobre aspectos relacionados con la Supervisión Escolar. “La investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 119).

Para el desarrollo del presente estudio fue necesario realizar observaciones de las prácticas de Supervisión Escolar mediante cuestionarios aplicados a supervisores de Educación Primaria en diferentes contextos. En ellos se indagó sobre los estilos de Supervisión Escolar y liderazgo, así como la revisión de las competencias para la función que fortalecen las acciones de formación continua que se ofertan por parte de las instancias estatales y nacionales.

Los resultados analizados en los gráficos y tablas son de orden cuantitativo, midiendo con precisión las variables del estudio con la utilización del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS 17.0), para efectuar la reducción de la dimensionalidad de los datos, buscando el número mínimo de dimensiones que pudiesen explicar el máximo de información contenida en los datos.

La investigación cualitativa busca adquirir información en profundidad para poder comprender el comportamiento humano y las razones que gobiernan tal comportamiento.

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.

En este tipo de investigación se utiliza:

La Teoría Fundamentada, sustentada en una estrecha relación entre integración de datos, el análisis y la teoría que surge de los mismos.

Así como el análisis de conceptos que se derivan de la información generada de las personas que viven las experiencias que se investigan, la conceptualización llega a ser una perspectiva abstracta y simplificada del conocimiento que ellos tienen del mundo

Se integraron dos grupos de enfoque, uno con siete supervisores de diferentes municipios del Estado y el otro con 9 Expertos que son Autoridades Estatales, Supervisores de diferente antigüedad, un Jefe de Sector, un Asesor Técnico Pedagógico y Director Multigrado (Director-docente). Tratando de integrar los grupos con personas, que aporten y enriquezcan la calidad de la información..

¿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 como protocolo de la entrevista, en el cuál se incluían preguntas generales, específicas y de cierre sobre las categorías de la investigación, para indagar:

Cómo las han vivido, cómo las han desarrollado en su desempeño, cuáles son sus inquietudes, sus puntos de vista sobre cada una de ellas.

El siguiente paso fue pasar al proceso de validación del instrumento por algunos expertos y tomar en cuenta las aportaciones al mismo, si las hubiera para estar en condiciones de su aplicación.

Como siguiente actividad se organizan los grupos en dos sesiones, con una duración de hora a hora y media en Pátzcuaro el grupo de Supervisores Escolares y el otro en la Ciudad de Morelia.

Seleccionando algunos espacios en donde pudieran estar cómodos y en la confianza de participar libremente y fomentando la interacción del grupo, previendo los materiales a utilizar como fue cámara, ipad y grabadora, con el apoyo de dos compañeros, uno para logística y el otro para grabar el trabajo del grupo.

Una pieza clave en esta técnica de grupos de enfoque es el moderador del grupo que en este caso es la investigadora que debe generar un clima de confianza, tener experiencia en la conducción de grupos, que hable su mismo lenguaje y propicie la intervención ordenada.

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 se pueden distinguir tres procesos:

Codificación abierta, axial y selectiva que nos van generando códigos, categorías, memos, redes semánticas y metacategorías, que nos permiten hacer una indagación más profunda permitiendo ampliar el análisis de los resultados y llegar a su profundización.

### 5.1 Diseño de la investigación

La investigación se representa en el siguiente esquema, presentando el problema de la investigación, los objetivos de la misma, así como la fundamentación teórica del estudio. Se ha formulado una hipótesis que pretende orientar el proceso, al tratarse de un estudio descriptivo el que realizamos en el análisis cuantitativo, definiendo para ello cuatro variables.

La metodología utilizada, como puede observarse en el diseño es mixta, siguiendo procesos de análisis tanto cuantitativos como cualitativos, descritos éstos en el esquema. Las técnicas e instrumentos diseñados y utilizados: encuesta, entrevista y grupos de discusión, constituyen la recogida de datos de la investigación, que nos facilitan la información mediante procesos de triangulación, para poder extraer las conclusiones del estudio en cuestión. Por último el diseño recoge las conclusiones e implicaciones futuras de la investigación, tal y como presentamos en el diseño de la misma.

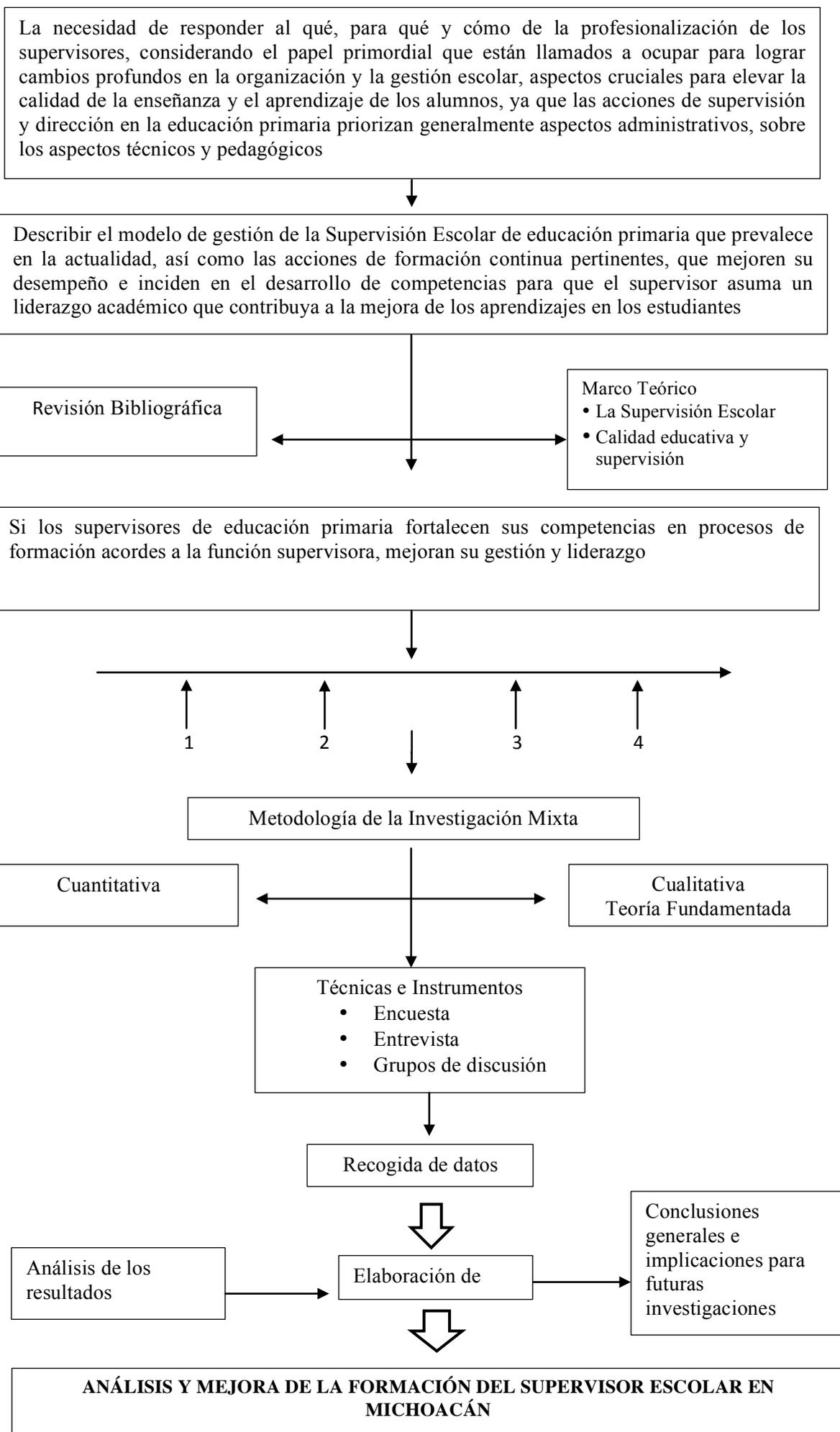


Figura 4 - Diseño de la investigación

## 5.2. Problema de la investigación

La Supervisión Escolar de educación en el estado de Michoacán se ha caracterizado por ser un enlace administrativo entre la escuela y el sistema educativo, lo cual ha generado un alejamiento entre la realidad que existe en las instituciones y su función real que debe asumir. Esta situación ha generado un estatus de confort en la supervisión, lo que ha ocasionado situaciones de simulación y de bajos resultados educativos.

Se muestra una realidad en la que es necesario promover nuevas relaciones entre los centros educativos y la Supervisión Escolar de manera que ésta adquiera una resignificación de los distintos procesos y las funciones que asuma el supervisor escolar, para apoyar nuevas formas de planeación, fortalecer los procesos de evaluación, diseñar estrategias para el aprendizaje, estilos de liderazgo efectivo, nuevos mecanismos de relación con la comunidad, entre otras; que propicie la construcción de proyectos educativos en un marco de formación oportuna y pertinente que coadyuve en el aprendizaje de los alumnos.

En este contexto se habrá de revisar cómo el supervisor escolar de Educación Primaria puede ejercer un liderazgo pertinente para responder a su función y a la identificación de sus necesidades formativas para mejorar su desempeño en el seguimiento y acompañamiento de los procesos educativos; también describir los factores que influyen para que el supervisor escolar de Educación Primaria, no esté asumiendo su verdadera función para apoyar a las escuelas en el cumplimiento de sus metas.

Lo anteriormente expuesto conduce a revisar el modelo de supervisión bajo el cual ejerce su función, el liderazgo que asume y la revisión de su proceso de formación continua, con las siguientes interrogantes:

¿Cuál es el modelo de Supervisión Escolar de Educación Primaria, que prevalece en la actualidad?

¿Qué estilos de liderazgo fortalecería al supervisor escolar de Educación Primaria para facilitar su función?

¿Qué propuestas de formación continúa requiere el supervisor escolar de Educación Primaria para mejorar su desempeño?

¿Cómo explican los resultados cualitativos las inferencias cuantitativas?

### 5.3. Objetivos de la investigación

Describir el modelo de gestión de la Supervisión Escolar de Educación Primaria que prevalece en la actualidad en Michoacán, así como las acciones de formación continua pertinentes, que mejoren su desempeño e inciden en el desarrollo de competencias para que el supervisor asuma un liderazgo adecuado, que contribuya a la mejora de los aprendizajes en los estudiantes.

Los objetivos específicos son:

I.- Describir el modelo de gestión de la Supervisión Escolar que prevalece en la actualidad en Michoacán

II.- Identificar los estilos de liderazgo que subyacen en la práctica de la Supervisión Escolar

III.-Analizar los procesos de formación continua del supervisor escolar, para la identificación de necesidades y considerarlas en la propuestas de formación, para mejorar el desempeño de su función.

### 5.4. Población y muestra

El trabajo de investigación cuantitativa, se realizó con Supervisores Escolares de Educación Primaria de la Región de Morelia que participan en el Programa Escuelas de Calidad (PEC), de un total de 35 supervisiones con escuelas beneficiadas por el PEC, aceptaron participar en este estudio 19 supervisores escolares de los siguientes municipios: Morelia, Zinápecuaro, Queréndaro, Indaparapeo, Charo, Tarímbaro, Cuitzeo, Santa Ana Maya, Villa Madero, Tzitzio, Huandacareo y Álvaro Obregón, con ello se cubre un 54 % de la muestra.

Tabla 10 - Población seleccionada

Supervisores de Educación	
Primaria Región Morelia	
Jefatura de Sector	Supervisión Escolar
8	27
Total 35	

En la investigación cualitativa se invitó a participar a 20 supervisores aceptando para el primer grupo de enfoque, siete supervisores de diferentes municipios del Estado y para el grupo de enfoque de expertos participaron tres supervisores más, autoridades educativas estatales, director multigrado y asesor técnico sumando nueve personas dando un total de 16 participantes.

La Población a investigar en la parte cuantitativa, se conforma de 8 Jefaturas de Supervisión Escolar y 27 Supervisiones Escolares de Educación Primaria de la Región de Morelia. El estudio se realizó con 19 supervisiones escolares abarcando un 54% de la población.

En la parte cualitativa se integraron 10 Supervisores escolares de distintos Municipios del Estado, así como de diferente antigüedad en su función, 1 Jefe de Sector, 1 Director rural-multigrado, 1 Asesor Técnico pedagógico y 3 autoridades educativas estatales, realizándose el estudio con 16 personas.

### 5.5. Metodología de Investigación Cuantitativa

El marco metodológico aplicado para el desarrollo de la primera parte de la investigación, se fundamentó en un método de enfoque cuantitativo de acuerdo con Hernández et al (2010), quienes refieren que este enfoque utiliza la lógica o razonamiento deductivo que comienza con la teoría y de ésta se derivan expresiones lógicas denominadas hipótesis que el investigador busca someter a prueba, también señala que la investigación cuantitativa ocurre en una realidad externa al individuo y eso nos conduce a tener una explicación de cómo se concibe la realidad con esta aproximación a la investigación.

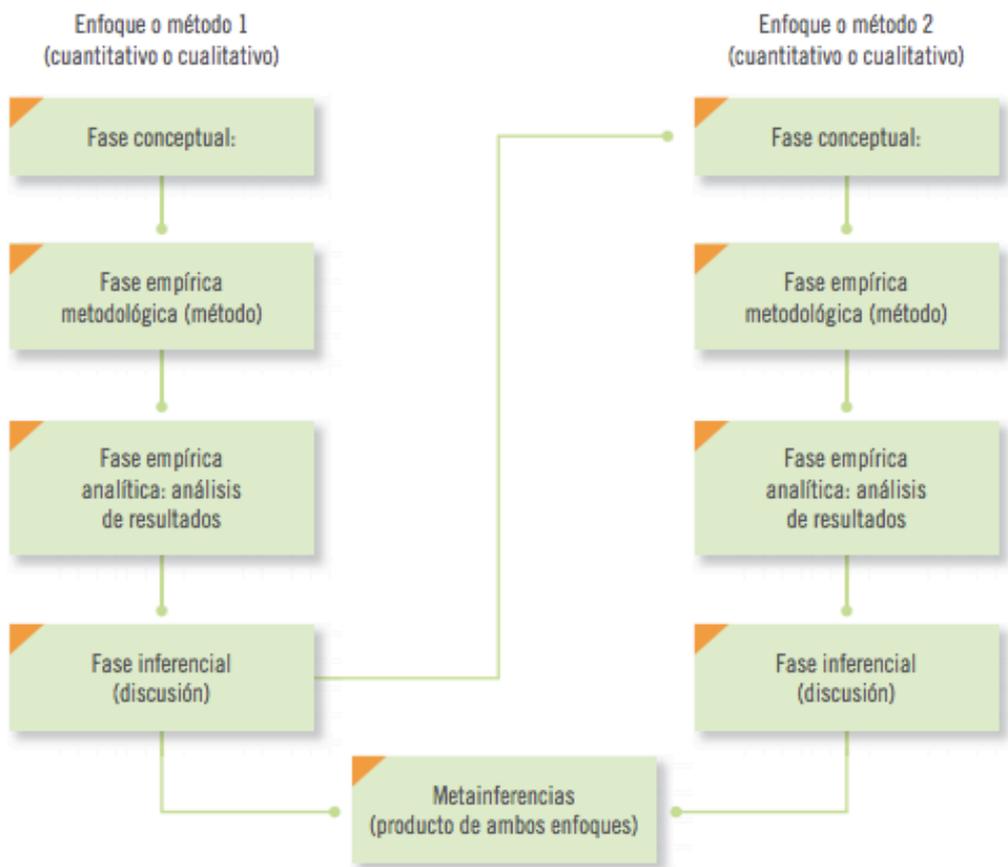


Figura 5 – Método Mixto (Hernández, et al 2010. p. 5)

En esta primera parte cuantitativa del estudio, se pretende validar la siguiente hipótesis: “Si los supervisores de Educación Primaria fortalecen sus competencias en procesos de formación continua acordes a la función supervisora, mejoran su gestión y liderazgo”.

En esta investigación de carácter descriptivo se utilizan las variables: el perfil del supervisor, como variable de moderación, el supervisor escolar en su función, la formación en las competencias profesionales y los estilos de liderazgo

Para medir las variables de interés, se empleó la técnica de recogida de datos cuantitativos con las siguientes características:

Instrumento: Cuestionario de preguntas: Cerradas con varias opciones de respuesta y abiertas

Aplicación: Autoadministrado, se proporcionó directamente a los participantes de la muestra seleccionada

Diseño de los instrumentos.- El cuestionario se diseñó en cuatro apartados, cada uno atendiendo a un tipo de variable con sus respectivas dimensiones e indicadores, acordes al tipo de datos que se pretendía obtener de los informantes.

Escala: ordinal y nominal

Y en la parte cualitativa se diseñó una guía de entrevista que fue validada por expertos, y después se utilizó con los participantes de los grupos de enfoque de muestra tipo y expertos, utilizando la teoría fundamentada para el análisis de la información.

Muestra: No probabilística.

Muestreo: Intencional, se eligen los individuos que se estima son representativos o típicos de la población. Se sigue el criterio del investigador y se seleccionan a los sujetos que se estima que puedan facilitar la información necesaria.

Tabla 11 - Diseño del instrumento para supervisores escolares de Educación Primaria

Apartado	Tipo de variable	Nombre de la Variable	Dimensión e indicadores	Escala de medición
1	Moderación	Perfil del supervisor	Datos generales Expectativas	Nominal y ordinal
2	Dependiente	Supervisión Escolar	Modelos de Supervisión	Ordinal
3	Independiente	Formación Continua	Modelos de formación en competencias	Ordinal
4	Independiente	Liderazgo Supervisor	Estilos de Liderazgo Nivel de desarrollo	Ordinal

## 5.6. Validez y fiabilidad de los instrumentos

Una vez que se diseñó el cuestionario, se sometió a los siguientes tipos de validación

Validez inmediata.- Una primera prueba fue la de la validez inmediata, se recogió la opinión de personas con funciones similares a los destinatarios. Para ello se aplicó el instrumento a cuatro de seis supervisores quienes se les solicitaron dar su opinión en torno a los siguientes aspectos:

- Claridad del propósito del instrumento
- Claridad en las instrucciones
- Pertinencia y claridad de las escalas de medición
- Cantidad de componentes para el logro del propósito del instrumento
- Claridad y comprensión de los ítems
- Contextualización de los ítems para las personas que habrán de contestarlo
- Duración

Las opiniones de los supervisores, se dieron en el sentido de la claridad y la comprensión de los ítems y su contextualización para los destinatarios del cuestionario. A partir de sus observaciones y recomendaciones se ajustó el instrumento para pasar a una segunda prueba de validez.

Validez, de contenido, juicio de expertos.- La validez de contenido de acuerdo con Gento (2004), consiste en comprobar la consistencia del instrumento y de los elementos que lo componen, esencialmente la prueba consiste en recuperar la opinión de los expertos en torno a si el instrumento recoge todos los aspectos relacionados con el propósito.

En esta prueba participaron:

- Un Directivo de la Unidad Estatal de Formación de Maestros en Servicio
- Dos Supervisores Escolares

Para el registro de sus opiniones, se les proporcionaron cuadros de registro. Las opiniones de los expertos en torno a la relevancia de los elementos que componen el cuestionario, su pertinencia y claridad fueron altas en una escala del 0 al 5, donde 0 es nula y 5 muy alta.

Se realizó la prueba de Validez de reacción a los instrumentos con el propósito de evaluar el efecto producido en los que contestan el cuestionario, el tiempo total y las posibles dificultades que puedan presentarse. El cuestionario se aplicó a tres supervisores con funciones similares a los de la muestra a quienes se les requirieron sus opiniones en torno a los siguientes aspectos:

- Claridad en instrucciones
- Claridad en los ítems
- Contenido válido de lo que se pretende
- Extensión (muy corto, muy amplio)
- Aspectos que no se preguntan con relación al propósito
- Exceso de contenidos (innecesarios)

Las observaciones que se registraron se utilizaron para ajustar las instrucciones y algunos ítems para que estos fuesen más comprensibles para los informates, se efectuaron las modificaciones pertinentes con los resultados de la prueba Factores principales, este análisis se calculó con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales SPSS 17.0 para efectuar la reducción de la dimensionalidad de los datos, buscando el número mínimo de dimensiones que pudiesen explicar el máximo de información contenida en los datos.

Estudiando las comunalidades de la extracción se calculó que las variables mejor explicadas son la que tienen valor mayor a .900; las variables menos explicadas son la de valores menores a .800

Tabla 12 - Comunalidades efectuadas a la variable inicial

Comunalidades a	Inicial	Extracción
Quienes trabajan conmigo reconocen mi buen juicio y aceptan mis decisiones	1.000	.924
Aclaro y específico la función de cada uno de mis trabajadores para lograr el cumplimiento en el trabajo.	1.000	.899
Sostengo la firme creencia que lo planeado en la zona debe proceder de la visión del Supervisor porque tiene experiencia y autoridad.	1.000	.977
Realizo visitas a las escuelas para corroborar el cumplimiento de la normatividad y poner medidas correctivas.	1.000	.907
Sostengo la firme creencia que la autoridad máxima en la zona para el funcionamiento escolar debe ser el Supervisor.	1.000	.916

Comunalidades a	Inicial	Extracción
Considero que es necesario recordar permanentemente a mis colaboradores las tareas que deben realizar, como efectuarlas y asegurarme de su cumplimiento.	1.000	.959
Permito a mis colaboradores una completa libertad en su trabajo.	1.000	.793
Delego en algunos de mis colaboradores parte de mi autoridad, aunque en el fondo yo la conservo.	1.000	.900
Conformo equipos de trabajo para tomar decisiones de forma colegiada y responsable.	1.000	.902
Realizo visitas de supervisión para reformular y proponer procesos de mejora y desarrollo de las escuelas.	1.000	.986
Tolero indecisiones y retrasos en la ejecución de los trabajos.	1.000	.995
Confío en mis colaboradores y les concedo libertad para proceder en su trabajo.	1.000	.937
Yo tomo las decisiones sobre cómo hacer las cosas y cuando, asignando comisiones específicas.	1.000	.900
Prefiero que la comunicación con mis colaboradores se haga preferentemente de forma escrita para asegurar una sola interpretación.	1.000	.889
Programo a detalle el trabajo a realizar para cumplir las disposiciones administrativas de la SEE.	1.000	.863
Realizo la evaluación del desempeño de mis colaboradores de acuerdo al manual de funciones.	1.000	.978
Intento que mis colaboradores se apeguen a las normas y lineamientos de forma precisa.	1.000	.859
Llevo riguroso control del trabajo realizado por mis colaboradores, así como del horario y el cumplimiento de los días laborales.	1.000	.986
Mis colaboradores tienen un claro entendimiento de las responsabilidades que les delego, así como su grado de autoridad y restricciones.	1.000	.964
Informo precisa y oportunamente a mis colaboradores de los resultados, logros y avances de nuestras acciones y programas de trabajo.	1.000	.972
Involucro a mis colaboradores o colegas en la planeación de las acciones que emprendemos juntos.	1.000	.946
Me aseguro que cada colaborador identifique la contribución de los resultados de su trabajo.	1.000	.985
Aliento a mis colaboradores a asumir un papel activo en los proyectos que trabajan y en la evaluación de resultados.	1.000	.989
Concedo a mis colaboradores libertad suficiente para que tomen sus propias decisiones.	1.000	.862

Comunalidades a	Inicial	Extracción
-----------------	---------	------------

Método de extracción: Análisis de componentes principales

a. Sólo los casos de los que 1. Género = Masculino se utilizan en la fase de análisis.

Los autovalores expresan la cantidad de la varianza total que está explicada por cada factor y los porcentajes de varianza explicada asociados a cada factor. De este análisis se obtuvieron ocho factores mayores que uno, los cuales permiten explicar el 90.14% de la varianza de los datos originales.

Tabla 3 - Porcentajes de Varianza Explicada

Componentes	Inicio de valores propios			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sistemas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% Varianza	de Acumulativo %	Total	% Varianza	Acumulativo %	Total	% Varianza	de Acumulativo %
1	9.079	37.830	37.830	9.079	37.830	37.830	6.696	27.898	27.898
2	5.417	22.569	60.400	5.417	22.569	60.400	6.124	25.518	53.416
3	2.642	11.007	71.407	2.642	11.007	71.407	2.944	12.268	65.684
4	2.194	9.144	80.550	2.194	9.144	80.550	2.246	9.358	75.043
5	1.632	6.798	87.349	1.632	6.798	87.349	2.190	9.126	84.169
6	1.326	5.525	92.874	1.326	5.525	92.874	2.089	8.705	92.874
7	.612	2.550	95.424						
8	.509	2.119	97.543						
9	.336	1.401	98.944						
10	.253	1.056	100.000						

---

Total Varianza Explicadaa

Componentes	Inicio de valores propios			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sistemas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% Varianza	de Acumulativo %	Total	% Varianza	Acumulativo %	Total	% Varianza	de Acumulativo %
11	3.976E-16	1.657E-15	100.000						
12	3.390E-16	1.413E-15	100.000						
13	2.238E-16	9.326E-16	100.000						
14	1.769E-16	7.370E-16	100.000						
15	1.230E-16	5.124E-16	100.000						
16	8.755E-17	3.648E-16	100.000						
17	3.973E-17	1.655E-16	100.000						
18	2.967E-18	1.236E-17	100.000						
19	-4.048E-17	-1.687E-16	100.000						
20	-1.522E-16	-6.343E-16	100.000						
21	-2.281E-16	-9.505E-16	100.000						
22	-4.020E-16	-1.675E-15	100.000						
23	-5.284E-16	-2.202E-15	100.000						
24	-6.303E-16	-2.626E-15	100.000						

---

Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

a. Solo los casos de los que 1. Género = Masculino se utilizan en la fase de análisis.

El siguiente gráfico de sedimentación muestra la representación del tamaño de los autovalores obtenidos.

Traducciones:

Screen Plot = pantalla Gráfico

Eigenvalue= Valor propio

Component number=Número de componentes

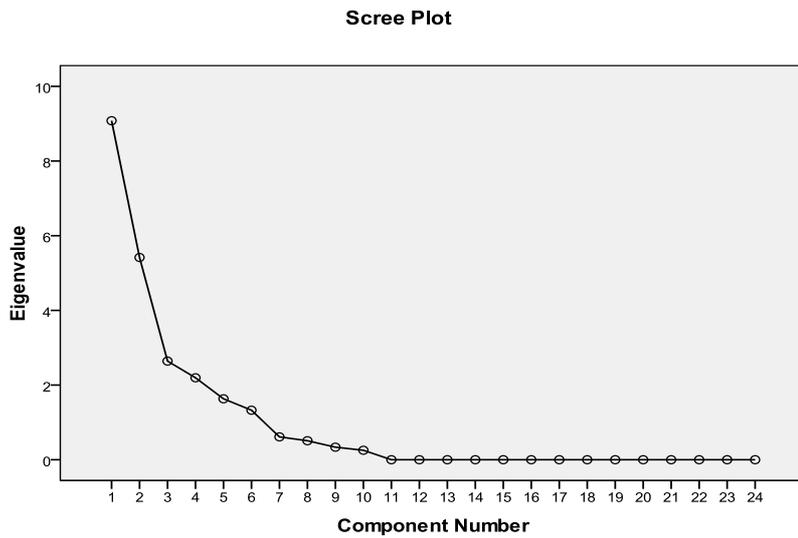


Gráfico 9 - Sedimentación de factores mayores de uno

### 5.7. Matriz de Covarianza

Tabla 14 - Puntuación de componentes Matriz de CoVarianza a

Componente	1	2	3	4	5	6
1	1.000	.000	.000	.000	.000	.000
2	.000	1.000	.000	.000	.000	.000
3	.000	.000	1.000	.000	.000	.000
4	.000	.000	.000	1.000	.000	.000
5	.000	.000	.000	.000	1.000	.000
6	.000	.000	.000	.000	.000	1.000

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización de Kaiser.

Puntuaciones de los componentes.

a. Solo los casos de los que 1. Género = Masculino se utilizan en la fase de análisis.).

Para elementos que hagan más fácil la interpretación de los factores, se rotó la matriz de componentes para redistribuir la varianza de los factores, aplicando la rotación ortogonal varimax para minimizar el número de ítems con pesos elevados, de tal forma que cada ítem esté representado en un único, concretamente con aquel que tenga una mayor vinculación, eligiendo como número de corte mínimo 0.40.

La matriz de componentes rotados muestra la ubicación de los componentes de mayor peso.

## 5.8. Matriz de componentes rotados

Tabla 15 - Matriz de componentes rotados

Componentes Matrixa,b	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
21. Involucro a mis colaboradores o colegas en la planeación de las acciones que emprendemos juntos.	.819	.417				
9. Conformo equipos de trabajo para tomar decisiones de forma colegiada y responsable.	.813	.434				
3. Sostengo la firme creencia que lo planeado en la zona debe proceder de la visión del Supervisor porque tiene experiencia y autoridad.	.798					
14. Prefiero que la comunicación con mis colaboradores se haga preferentemente de forma escrita para asegurar una sola interpretación.	.774					
6. Considero que necesario recordar permanentemente a mis colaboradores las tareas que deben realizar, como efectuarlas y asegurarme de su cumplimiento.	.759					
13. Yo tomo las decisiones sobre cómo hacer las cosas y cuando, asignando comisiones específicas.	.744			.460		
16. Realizo la evaluación del desempeño de mis colaboradores de acuerdo al manual de funciones.	.721	.618				
7. Permito a mis colaboradores una completa libertad en su trabajo.	.720					

Componentes Matrixa,b	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
18. Llevo riguroso control del trabajo realizado por mis colaboradores, así como del horario y el cumplimiento de los días laborales.	.680	.505			-.496	
15. Programo a detalle el trabajo a realizar para cumplir las disposiciones administrativas de la SEE.	.675	.494				
12. confío en mis colaboradores y les concedo libertad para proceder en su trabajo.	-.407	.670	.485			
4. Realizo visitas a las escuelas para corroborar el cumplimiento de la normatividad y poner medidas correctivas.	.640		.568			
5. Sostengo la firme creencia que la autoridad máxima en la zona para el buen funcionamiento escolar debe ser el Supervisor.	.611	.480			.541	
2. Aclaro y especifico la función de cada uno de mis trabajadores para lograr el cumplimiento en el trabajo.	.468	.437			.438	
22. Me aseguro que cada colaborador identifique la contribución de los resultados de su trabajo.		.813				
23. Aliento a mis colaboradores a asumir un papel activo en los proyectos que trabajan y en la evaluación de resultados.	-.796	.548				
19. Mis colaboradores tienen un claro entendimiento de las responsabilidades que les delego, así como su grado de autoridad y restricciones.	-.783	.448				
17. Intento que mis colaboradores se apeguen a las normas y lineamientos de forma precisa.	.578	.697				
24. Concedo a mis colaboradores libertad suficiente para que tomen sus propias decisiones.	-.648	.630				
8. Delego en algunos de mis colaboradores parte de mi autoridad, aunque en el fondo yo la conservo.			.805			
20. Informo precisa y oportunamente a mis colaboradores de los resultados, logros y avances de nuestras acciones y programas de trabajo.	.480		-.689			
10. Realizo visitas de supervisión para reformular y proponer procesos de mejora y desarrollo de las escuelas.			.654	-.648		

Componentes Matrixa,b	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
11. Tolero indecisiones y retrasos en la ejecución - de los trabajos.				.669		
1. Quienes trabajan conmigo reconocen mi buen juicio y aceptan mis decisiones	.640					
				-.542		.504

\*Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 6 componentes extraídos.

b. Solo los casos de los que 1. Género = Masculino se utilizan en la fase de análisis

Los resultados aportados por esta matriz permiten seleccionar los ítem cuya saturación es igual o mayor que 0.40 agrupados en seis factores

Fiabilidad.- La fiabilidad o confiabilidad en opinión de Gento (2004) se relaciona con la estabilidad o grado de consistencia de los datos que arroja un instrumento, es decir su consistencia interna.

La prueba de confiabilidad del instrumento se realizó con el procesamiento de datos en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales SPSS. Pérez Ferra (2005) refiere que en el método de consistencia interna, uno de los coeficientes más utilizados es el Alfa de Cronbach, que se aplica a ítems con dos o más opciones de respuesta como lo es el caso de este instrumento. El otro método es el de Dos mitades. Ambos procedimientos se realizaron con apoyo del paquete estadístico SPSS.

Alfa de Cronbach.- Gento (2004) especifica que el coeficiente de fiabilidad oscila entre 0 y 1, donde el valor 0 indica fiabilidad nula y el valor 1 significa fiabilidad total o máxima, entre una y otra cabe toda una gama de niveles de fiabilidad con distinto grado de intensidad.

Al someter los datos provenientes del cuestionario de Supervisores de Educación Primaria, el resumen estadístico de fiabilidad asignó un valor cercano a 1 (.935), lo que indica que el instrumento tiene un alto grado de consistencia interna.

Casos procesados

Tabla 16- Resumen de Procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válidos	16	80.0
	Excluidosa	4	20.0
	Total	20	100.0

a. Eliminación por lista sobre la base de todas las variables en el procedimiento.

### 5.9. Alfa de Cronbach del Cuestionario de supervisores

Tabla 17 - Estadísticas de Confiabilidad

Estadísticas de confiabilidad			
Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	.699
		N de elementos	33a
	Parte 2	Valor	.960
		N de elementos	32b
		Total N de elementos	65
			Correlación entre formas
Coeficiente de Spearman-Brown		Misma longitud	-1.237c
		Diferente longitud	-.553c
		Coeficiente Guttman Split-Half	-1.138
<hr/>			
			.
<hr/>			
Alfa de Cronbach			N de elementos
.767			65

En la tabla se muestran los valores del coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach del total de los ítems del cuestionario desglosados por variables, la tabla también nos permite

apreciar la posibilidad de incrementar o disminuir el alfa si el ítem fuera eliminado. Una baja correlación entre los ítems indica que dicho ítem no mide la misma cosa que los otros.

Como se puede ver en la tabla la consistencia interna de los ítems es elevada y homogénea, por lo que se puede considerar que los 112 ítems tienen un alfa elevado.

Dos mitades.- Otro procedimiento que se puede obtener con ayuda del SPSS para obtener el grado de fiabilidad es la correlación de Spearman-Brown que divide el instrumento en dos mitades o bloques; números pares e impares.

Fiabilidad del cuestionario y coeficiente de consistencia interna para cada mitad.

Tabla 18 - Fiabilidad del cuestionario y coeficiente de consistencia interna para cada mitad.

La investigación se desarrolló bajo un modelo descriptivo, en el cual se recogen datos sobre las variables Supervisión, Liderazgo y Formación Continua por competencias profesionales. La investigación nos conduce al conocimiento del comportamiento de la muestra, en cuanto al distanciamiento con respecto a la opinión de la media, la frecuencia y el porcentaje de las respuestas dadas.

- Mediante el estudio correlacional se identifican las características aisladas de las variables de contexto en relación al conjunto de las variables independientes, valorando cómo se comportan en la muestra.
- El análisis de datos consistente en describir los modelos de supervisión y las concepciones que subyacen en la práctica; describir el modelo de formación continua que impera en las acciones formativas; así como describir el nivel de desarrollo de competencias en el que se ubican los sujetos de estudio.

#### 5.10. Población

La población comprende 8 Jefaturas de sector y 27 supervisiones escolares de Educación Primaria ubicadas en la Región Morelia, que colaboran con la operación, difusión y acompañamiento a profesores incorporados al Programa Escuelas de Calidad del Estado de Michoacán.

### 5.10.1. Selección de la muestra

Para esta investigación se eligieron 19 Supervisores de Educación Primaria.



Figura 6 - Selección de la muestra

El criterio de selección de la muestra fue la posibilidad de obtener con mayor profundidad información de jefes de sector y supervisores escolares ubicados en lugares clave que pudiesen proveer datos sobre la función supervisora desde los diversos ámbitos en los que este ejerce su función.

### 5.10.2. Características de la muestra

De los supervisores que participaron en la investigación, siete pertenecen al género femenino y doce al género masculino.

Tabla 11 - Género de los Supervisores Escolares

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Masculino	12	63.2	63.2	63.2
	Femenino	7	36.8	36.8	100.0
	Total	19	100.0	100.0	

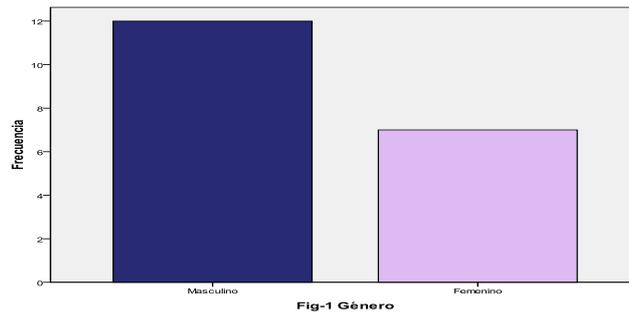


Gráfico 10 - Género de los Supervisores Escolares

El 63% de los Supervisores son de sexo masculino y el 34% restante femenino coincidiendo con los referentes Nacionales que pareciera que la Supervisión Escolar solo es asunto de Varones.

Tabla 12 - Edad de los supervisores de Educación Primaria en el Estado de Michoacán

Edad de los Supervisores Escolares		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	De 35 a 44 años	2	10.5	10.5	10.5
	De 45 a 54 años	10	52.6	52.6	63.2
	De 55 a 64 años	3	15.8	15.8	78.9
	Más de 65 años	4	21.1	21.1	100.0
Total		19	100.0	100.0	

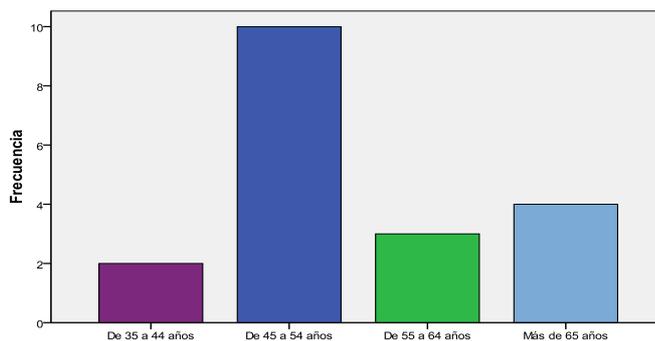


Figura 2. Edad de los supervisores de educación primaria en el Estado Michoacán

Gráfico 11 - Edad de los supervisores de Educación Primaria en el Estado de Michoacán

El 52% se ubica entre los 45 y 54 años de edad y el 21% en más de 65 años que son los Supervisores, ya con suficiente antigüedad como para jubilarse.

Tabla 13 - Último grado de estudios de los Supervisores Escolares

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Normal básica	1	5.3	5.3	5.3
	Normal Superior	5	26.3	26.3	31.6
	Licenciatura	7	36.8	36.8	68.4
	Maestría	6	31.6	31.6	100.0
Total		19	100.0	100.0	

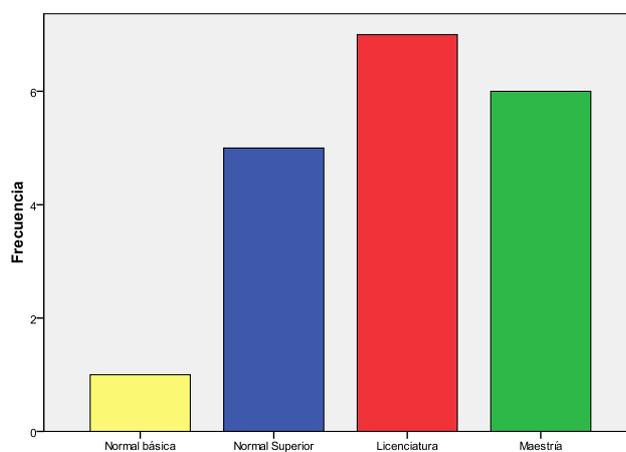


Figura 3. Grado de estudio de los supervisores escolares de educación primaria

Gráfico 12 - Último grado de estudios de los Supervisores Escolares

Los Supervisores escolares en un 36% cuentan con licenciatura y un 26% con Normal Superior, esto va muy relacionado con los resultados de los exámenes de carrera magisterial en donde solo un 41% de los supervisores en el Estado participan en la evaluación para carrera magisterial. Por lo que se observa que solo la tercera parte de los supervisores cubren el perfil de estudio para el acceso al puesto.

Tabla 14 - Antigüedad en la función de Supervisor Escolar

Antigüedad en la función de Supervisor Escolar	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos				
De 1 a 4 años	1	5.3	5.3	5.3
De 5 a 9 años	5	26.3	26.3	31.6
De 10 a 14 años	1	5.3	5.3	36.8
De 15 a 19 años	5	26.3	26.3	63.2
20 ó más	7	36.8	36.8	100.0
Total	19	100.0	100.0	

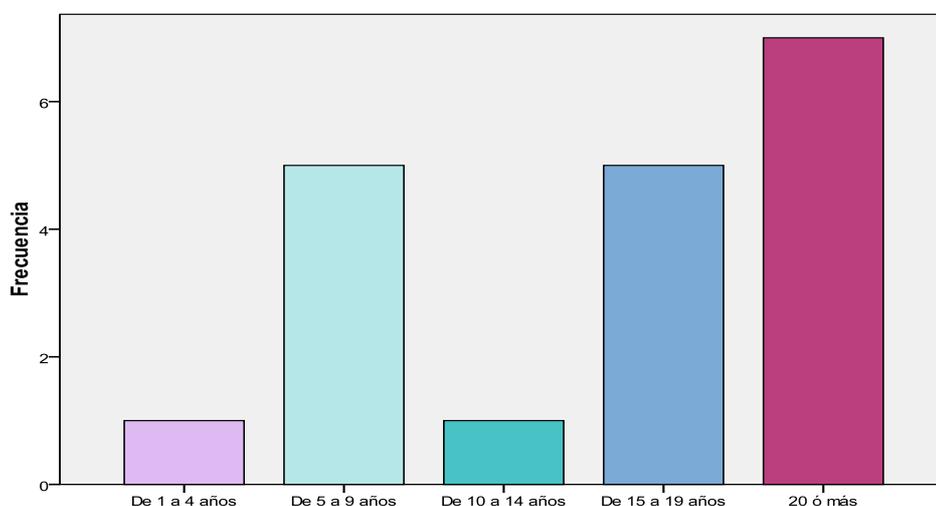


Figura 4. Antigüedad en la función de los Supervisores Escolares de Educación Primaria

Gráfico 13 - Antigüedad en la función de Supervisor Escolar

El 26% de los supervisores tiene una antigüedad en la función entre 15 y 19 años en la función y también entre 5 y 9 años y el 36% de 20 o más años Como Supervisores Escolares, este indicador nos cuenta que más del 36% normativamente se pueden jubilar por cumplir con los 28 años de servicio en el caso de mujeres y de 30 años en los hombres.

### 5.11. Metodología de Investigación Cualitativa

Se utiliza en diferentes disciplinas, especialmente en las ciencias sociales, como la antropología, la educación o la sociología. Busca adquirir información en profundidad para poder comprender el comportamiento humano y las razones que gobiernan tal comportamiento.

Esta investigación utiliza descripciones interpretativas e implica:

- Exploración y descubrimiento
- Contexto y profundidad (Mirar detrás de los pensamientos y experiencias de las personas)
- Interpretación (proporcionar una comprensión a las preguntas de investigación)

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.

En este tipo de investigación se utiliza:

La Teoría Fundamentada, desarrollada por Glaser y Strauss en el año de 1967, sustentada en una estrecha relación entre recolección de datos, el análisis y la teoría que surge de los mismos.

El análisis de conceptos que se deriven de la información generadas de las personas que viven las experiencias que se investigan, la conceptualización llega a ser una perspectiva abstracta y simplificada del conocimiento que ellos tienen del mundo y que por cualquier razón se quiere representar. Los conceptos son expresados en términos de relaciones verbales, no siguiendo un orden obligado y apoyado en su expresión corporal para manifestar su opinión.

Conceptualizar permite establecer categorías, siendo éstas cualquier noción que sirvan como soporte para la investigación. De este modo, se obtiene información válida, real, no generalizable y profunda.

## CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

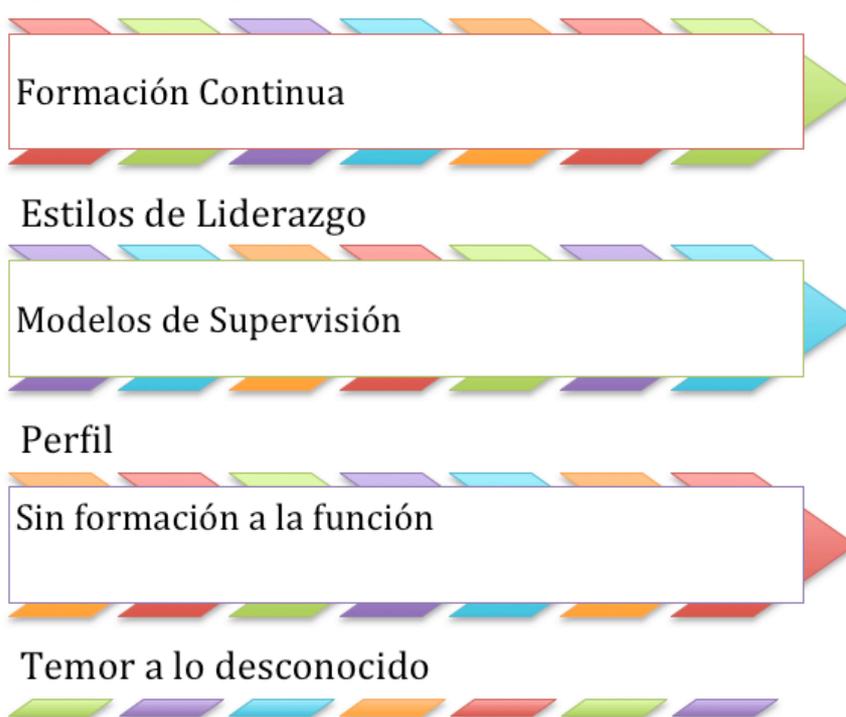


Figura 7 - Categorías de Análisis

Se han planificado y formado dos grupos, uno de expertos y otro de casos-tipo. Mertens (2005) señala que en el muestreo cualitativo es usual comenzar con la identificación de ambientes adecuados, luego de grupos y, finalmente, de personas. La muestra puede ser una sola unidad de análisis (estudio de caso). La investigación cualitativa, por sus características, requiere de muestras más flexibles (Sampieri, Fernández y Baptista, 2010).

Los tipos de focus group pueden conformarse entre 6 y 10 personas considerandose grupos completos o de 2 a 5 personas como minigrupos.

La muestra de expertos

En ciertos estudios es necesaria la opinión de individuos expertos en un tema, para generar hipótesis más precisas y en este punto invitamos a personas que trabajan en la Dirección de Primaria en la Entidad, la Responsable Académica de la Instancia Estatal de Formación, el Responsable de los Programas Federales en la Entidad así como un Jefe de Sector, tres Supervisores Escolares, un Director del área Rural y un Asesor Técnico-Pedagógico, quedando integrado este grupo por nueve personas.

## La muestra de casos-tipo

Esta muestra se utiliza en estudios cuantitativos exploratorios y en investigaciones de tipo cualitativo, donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización.

Por lo tanto este grupo se conformó por siete Supervisores Escolares de Educación Primaria, considerando su perfil, antigüedad en la función, género, preparación profesional y contexto en donde trabajan. Tratando de integrar los grupos con personas, que aporten y enriquezca la calidad de la información.

Después de la elección de los participantes, se envió una invitación a cada uno de ellos teniendo en consideración sus horarios de trabajo y la disposición del tiempo para participar de una hora, a hora y media en el grupo de discusión, especificando el día, lugar y hora, llevando un proceso de seis semanas para su organización.

Reconociendo que no fue fácil, porque de veinte supervisores escolares que invitamos solo aceptaron siete en el primer grupo, debido a la falta de tiempo para asistir a la sesión, así como, el no querer que se grabara su comentario, otros preferían que se les enviara la guía de preguntas y que con gusto nos responderían, a todos los posibles involucrados se les comentó la finalidad de esta técnica de focus group, que nos enriquecería a conocer más del objeto de la investigación.

En el segundo grupo se eligió a los responsables de la política educativa en referencia de la formación del supervisor escolar GPDE02, como es el Subdirector Académico de la Dirección de Educación Primaria, la Coordinadora Académica de Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Magisterio, el Responsable de Programas Federales en la Entidad, y a otros actores como Supervisores, Jefe de Sector y Director y Asesor Técnico, lo que por lo diferenciado de sus horarios de trabajo, grado de responsabilidad costó un poco llegar a concretar la fecha, después de tres intentos y un mes de espera para conjuntar el tiempo de los participantes, se logra concretar este grupo de discusión.

Aquí quiero rescatar la disposición abierta de este grupo de expertos para esta actividad, con el compromiso de compartirles los resultados de la investigación, para después ellos, usarla como diagnóstico de sus planes de trabajo en las diferentes áreas de actuación.

Existen tres técnicas básicas:



Figura 8 - Técnicas de la Investigación Cualitativa (Elaboración propia)

Observación: No es una simple vista a lo investigado, es estar atento a los detalles, interacciones, gestos, contextos es mirar con profundidad.

Un buen observador cualitativo necesita saber escuchar y utilizar todos los sentidos, comprender conductas y actitudes y ser muy reflexivo para sus anotaciones.

La observación es también utilizada en otro concepto como la herramienta sustantiva de la recogida de datos cualitativos ya sea en la entrevista, grupos de enfoque, estudios de caso

Entrevistas a Profundidad: Estructuradas, semi-estructuradas o no estructuradas o abiertas según Grinelly y Unrau (2007) y Sampieri, Fernández y Baptista, (2010).

Grupos de Enfoque o Focus Group que es la técnica desarrollada en esta investigación

¿Qué es un Grupo de Enfoque ó Focus Group ?

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 de enfoque son flexibles, en cómo formular las preguntas de grupo a grupo. Además, la naturaleza de las respuestas depende de los participantes mismos, que nos llevan a un proceso más subjetivo de escuchar opiniones y captar los significados de lo que se está diciendo en las discusiones de los participantes. Se da énfasis en la comprensión de la experiencia de los participantes, sus intereses, actitudes y percepciones, en sus propias palabras y hechos, que nos permitan analizar la interacción entre los participantes y cómo se construyen significados grupalmente .

¿Qué se hizo en campo?

Preguntas para la planificación, relativas a:

¿Qué queremos saber sobre la formación continua de los Supervisores Escolares ?  
¿Quién o qué 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 las han vivido, cómo las han desarrollado en su desempeño, cuáles son sus inquietudes, sus puntos de vista sobre cada una de ellas?.

Para pasar al proceso de validación del instrumento por algunos expertos y tomar en cuenta las aportaciones al mismo, si las hubiera para estar en condiciones de su aplicación.

Se agenda después de este proceso los grupos en dos sesiones de una hora a hora y media de duración: en Pátzcuaro el grupo de Supervisores Escolares y el otro en la Ciudad de Morelia.

Se seleccionan algunos espacios en donde pudieran estar cómodos y con la confianza de participar libremente y fomentando la interacción del grupo, previendo los materiales a utilizar como fue cámara, ipad y grabadora, con el apoyo de dos compañeros, uno para logística y el otro para grabar el trabajo del grupo.

Una pieza clave en esta técnica de grupos de enfoque es el moderador del grupo que en este caso es la investigadora que debe generar un clima de confianza, tener experiencia en la conducción de grupos, que hable su mismo lenguaje y propicie la intervención ordenada.

Utilizando una guía de preguntas abiertas, apoyando con aclaraciones, dejando fluir los comentarios y en su momento cuidar el objetivo del focus group, posibilitando la participación y lograr una interacción entre todos.

Teniendo muy claro la información o datos que deben de recolectarse, así como evitar desviaciones del objetivo planteado.

Así pues, teniendo en cuenta el objetivo de la investigación,

“Describir el modelo de gestión de la Supervisión Escolar que prevalece en la actualidad, así como las acciones de formación continua pertinentes, que mejoren su desempeño e inciden en el desarrollo de competencias para que el supervisor asuma un liderazgo pertinente, que contribuya a la mejora de los aprendizajes en los estudiantes”.

Y uno de los tres objetivos específicos,

“Analizar los procesos de formación continua del supervisor escolar, para la identificación de las necesidades y considerarlas, en las propuestas de formación, para mejorar el desempeño de su función”.

El siguiente paso es la recolección de datos en donde encontramos, narraciones de los participantes, en video, grabaciones de audio, expresiones verbales y no verbales, documentos escritos, para poder ordenarlos, lo que implica según Patton (2002), organizar las unidades, categorías, temas y patrones para interpretarlos y evaluarlos.

Se ha utilizado el programa informático para el análisis cualitativo Atlas. ti, que facilita el manejo de toda la información y la interpretación de los resultados.

El análisis de datos cualitativos, en el caso de la aplicación de la Teoría fundamentada, utiliza la codificación teórica como principal procedimiento de análisis para construir teoría. En este procedimiento de interpretación de datos se pueden distinguir tres procesos:



Figura 9 - Codificación teórica

Se denomina codificación abierta al proceso de revisar el texto, con el fin de encontrar saberes, ideas y sentidos. Respecto a esto Strauss y Corbin (2002) señalan “para descubrir y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él”.

La codificación abierta es una revisión de datos exhaustiva para identificar ideas y significados que el texto contiene. Los datos son segmentados, examinados y comparados de acuerdo a coincidencias y diferencias. Estas comparaciones se registran en anotaciones llamadas “memos” que acompañen a cada código.

Importante saber que existen dos tipos de códigos: abiertos e in vivo. Los primeros selecciona el fenómeno a través de la interpretación del investigador-analista, el segundo son frases textuales, que expresan lo comentado por los participantes

La codificación axial son 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).

Consiste en identificar las acciones e interacciones de este estudio y ubicarlas en las categorías y sus dimensiones, relacionando las categorías con las subcategorías que se vayan presentando e identificando datos claves para relacionar las categorías entre sí.

## Codificación Selectiva

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

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, ya sea de texto, audio, video o 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 permite trabajar en línea transformando los análisis en páginas html, esto hace posible realizar codificaciones colaborativas y aplicar el criterio de triangulación de investigadores.

Apoyada con todos estos códigos, redes y memos, que se fueron construyendo con este programa, se presentan por categorías los hallazgos.

## **CAPÍTULO VI: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**



## **CAPÍTULO VI: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **6.1. Resultados de la investigación cuantitativa**

La Supervisión Escolar se describe como una posición importante en el sistema educativo nacional (SEN), porque recibe la información derivada de la política educativa y al mismo tiempo atiende la problemática de las escuelas, que la sitúa en una posición de singular importancia para delinear las estrategias más pertinentes en su intervención.

La gestión escolar se ubica en los mandos medios del sistema educativo, y es llevada a cabo por los encargados del funcionamiento de la educación: los jefes de sector, los supervisores y los equipos de apoyo, como lo enuncia Pilar Pozner.

Reconociendo en el supervisor al agente educativo de la mesoestructura que posibilite la transformación, considerando un nuevo enfoque en su función y su formación permanente.

#### **6.1.1 Instrumentos aplicados**

El instrumento que se aplicó fue un cuestionario integrado en tres partes: una primera reflejando su preparación profesional, género, antigüedad en el servicio y antigüedad en la función. En la segunda parte se pregunta sobre algunas acciones que realiza, para identificar su modelo de supervisión y estilos de liderazgo que ejercen al realizar su función supervisora. Y una tercera parte que refleja sus competencias que considera relevantes y el nivel de desarrollo con que las ejecuta.

#### **6.1.2 Modelo de Supervisión**

De Grauwe y Carron (IPE- UNESCO, 2007) describen que “los Modelos de Supervisión han sido contruidos para que respondan a los distintos sistemas educativos nacionales en las responsabilidades que por su función le asigna el Sistema Educativo, refieren que los modelos no existen en la realidad de ningún sistema concreto, son simplificaciones de la realidad”. En esta investigación se observó que el Modelo de supervisión que impera en el grupo de Supervisores de Michoacán y de manera concreta en la región de Morelia es el de Control Central, los resultados denotan una marcada tendencia a ejercer la función supervisora enfocada al cumplimiento y vigilancia de las leyes, normas y solicitudes administrativas, utilizando como único instrumento de seguimiento las tres visitas de supervisión que realizan al año. Como referentes tenemos el siguiente bloque de respuestas:

Tabla 15 - ¿Desde su punto de vista cuál debe ser la función del Supervisor?

	Función	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Asesorar y dar Acompañamiento	9	47.4	50.0	50.0
	Control y cumplimiento de las reglas	8	42.1	44.4	94.4
	Que las escuelas cumplan sus objetivos	1	5.3	5.6	100.0
	Total	18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		
Total		19	100.0		

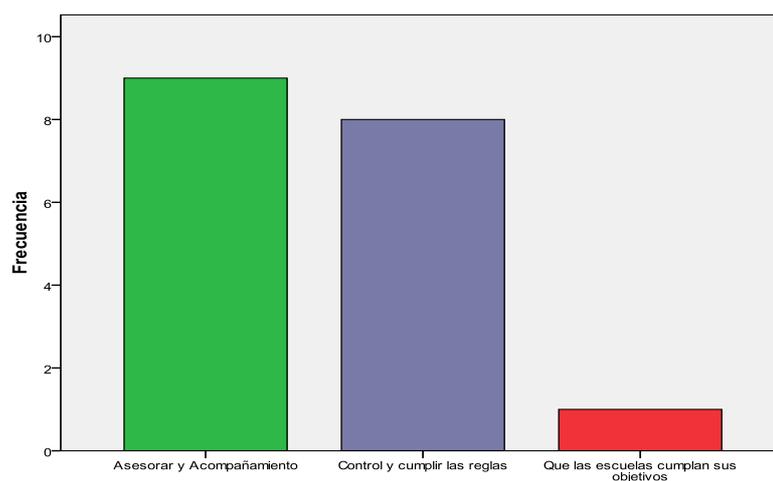


Gráfico 14 - Funciones que realiza el Supervisor

El 47% considera que una de sus funciones es proporcionar asesoría y dar acompañamiento a sus escuelas. El 42% solo ubica su función en el Control y el cumplimiento de las reglas. Esto nos refleja un modelo de supervisión de control central.

Tabla 16 - Visitas a las Escuelas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Siempre	7	36.8	38.9	38.9
	Frecuentemente	5	26.3	27.8	66.7
	Ocasionalmente	3	15.8	16.7	83.3
	Rara vez	2	10.5	11.1	94.4
	Nunca	1	5.3	5.6	100.0
	Total	18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		
Total		19	100.0		

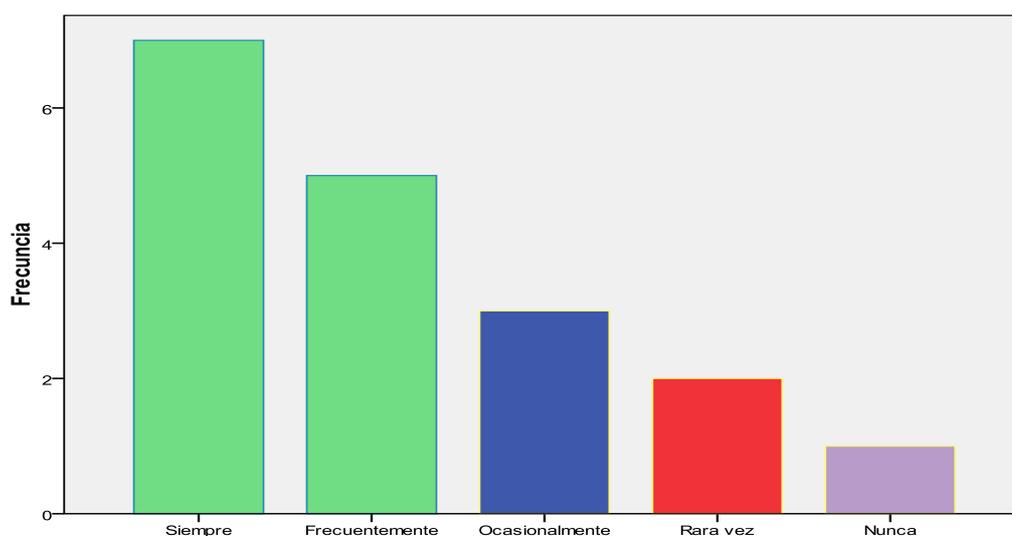


Gráfico 15 - Visitas a las Escuelas

El 37% están en siempre y 28% en frecuentemente, 17% ocasionalmente, 11% rara vez y 6% nunca, Este modelo de control central descansa sobre las visitas y los informes como su único instrumento de monitoreo en donde se responsabiliza a la escuela de los resultados educativos.

Tabla 17 – Considero que necesario recordar permanentemente a mis colaboradores las tareas que deben realizar, como efectuarlas y asegurarme de su cumplimiento.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Siempre	4	21.1	22.2	22.2
	Frecuentemente	7	36.8	38.9	61.1
	Ocasionalmente	3	15.8	16.7	77.8
	Rara vez	4	21.1	22.2	100.0
	Total	18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		
Total		19	100.0		

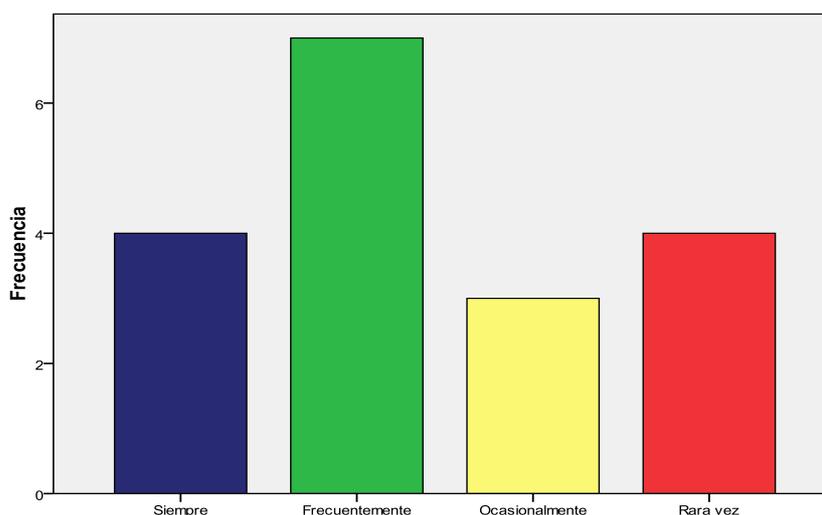


Gráfico 16 - Recordar a colaboradores las tareas

Es necesario recordar permanentemente a mis colaboradores lo que deben hacer y cómo hacerlas; el 21% manifiestan que siempre, el 36% frecuentemente, el 5% ocasionalmente y un 21 % rara vez. La supervisión refleja en este rol el fuerte control central apoyándose en el cumplimiento administrativo así como en la normatividad aplicable asegurándose de su cumplimiento.

Tabla 18 - Realizo visitas de supervisión para reformular y proponer procesos de mejora y desarrollo de las escuelas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Siempre	12	63.2	63.2	63.2
	Frecuentemente	3	15.8	15.8	78.9
	Ocasionalmente	4	21.1	21.1	100.0
	Total	19	100.0	100.0	

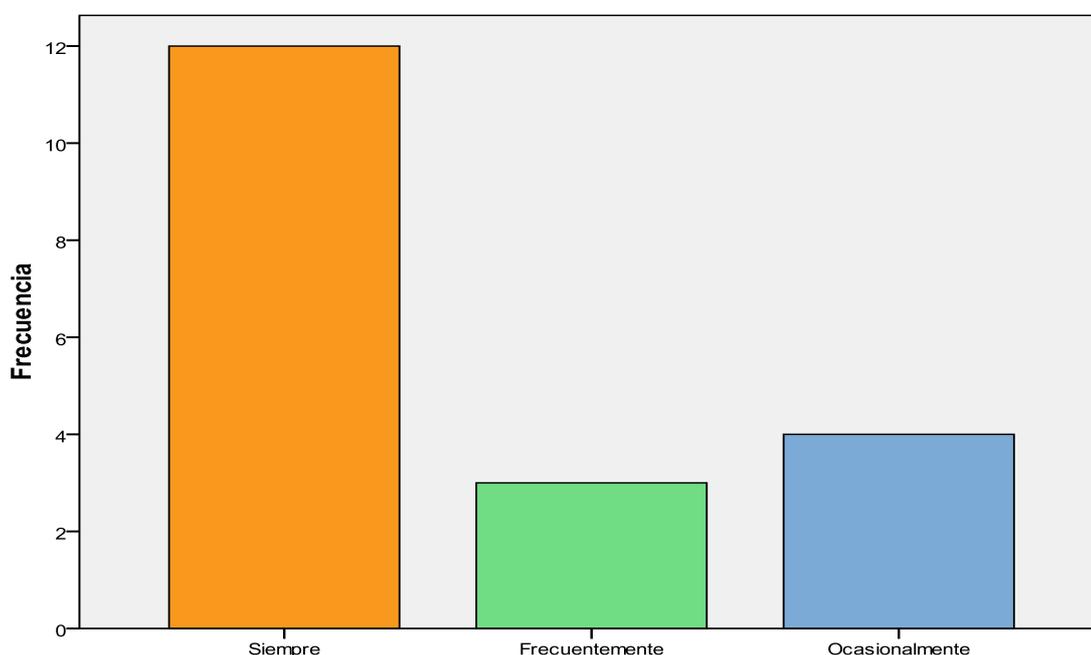


Gráfico 17 - Visitas de Supervisión

El 63% de los supervisores realiza siempre visitas a escuelas para proponer procesos de mejora cumpliendo con su función, ocasionalmente el 21% ocasionalmente y frecuentemente el 16%. El modelo cercano a la escuela se centra en las visitas de supervisión detectando los centros con mayor necesidad de apoyo pedagógico y asistencia técnica.

Tabla 19 - Programo a detalle el trabajo a realizar para cumplir las disposiciones administrativas de la SEE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Siempre	13	68.4	68.4	68.4
	Frecuentemente	4	21.1	21.1	89.5
	Ocasionalmente	1	5.3	5.3	94.7
	Nunca	1	5.3	5.3	100.0
Total		19	100.0	100.0	

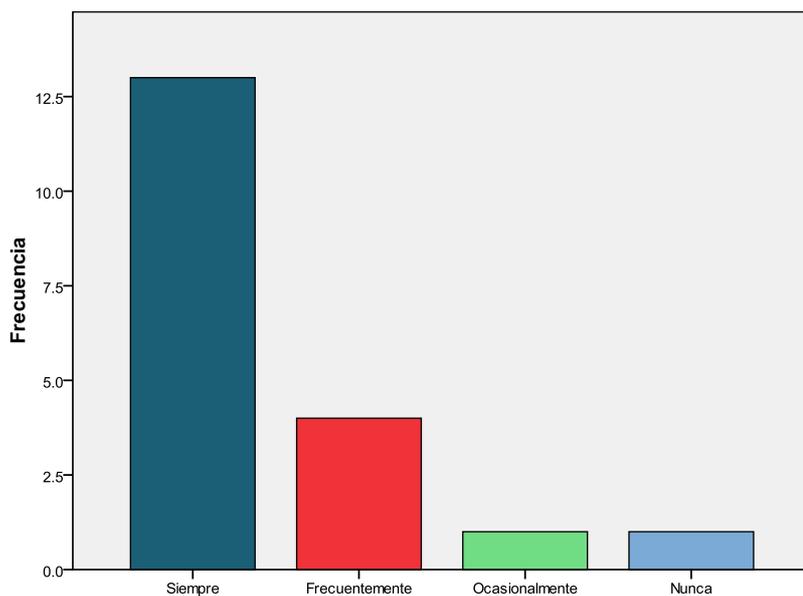


Gráfico 18 - Programo a detalle el trabajo a realizar para cumplir las disposiciones administrativas de la SEE

La planeación realizada en las supervisiones es determinante para el cumplimiento de las disposiciones administrativas de la secretaría de educación y observamos que solo el 68.4% de la muestra lo hace siempre y un 21.1% lo hace frecuentemente. En este modelo

de control central, el supervisor separa las funciones de apoyo y control en sus colaboradores, reflejando un fuerte control en las disposiciones normativas.

Tabla 20 - Llevo riguroso control del trabajo realizado por mis colaboradores, así como del horario y el cumplimiento de los días laborales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Siempre	7	36.8	36.8	36.8
	Frecuentemente	10	52.6	52.6	89.5
	Rara vez	1	5.3	5.3	94.7
	Nunca	1	5.3	5.3	100.0
Total		19	100.0	100.0	

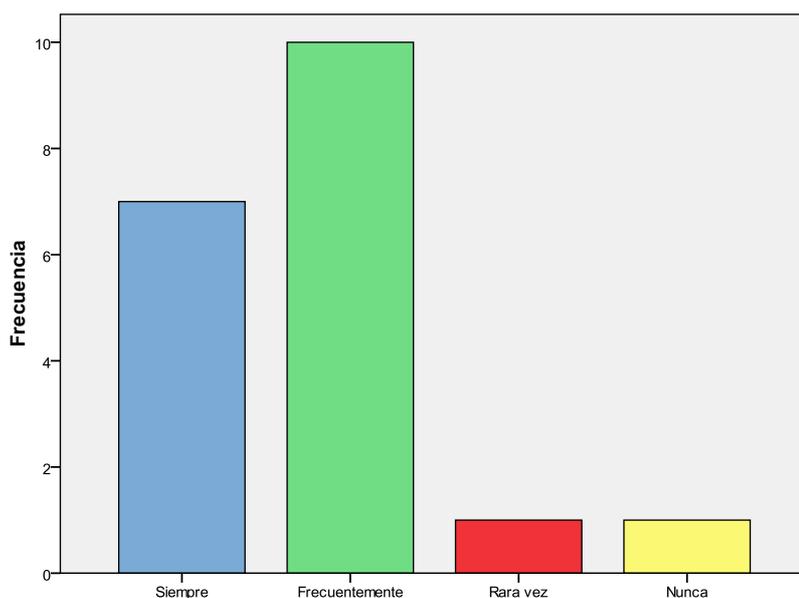


Gráfico 19 - Llevo riguroso control del trabajo realizado por mis colaboradores, así como del horario y el cumplimiento de los días laborales

El 36.8% de los supervisores siempre lleva el control de horario y cumplimiento del calendario escolar, el 52.6% lo realiza frecuentemente, el 5.3% rara vez y nunca 5.3%. Las tareas se centran en función de la revisión de responsabilidades puntuales a través de la normatividad, fines y metas que exige la Secretaría de Educación.

Tabla 21 - Mis colaboradores tienen un claro entendimiento de las responsabilidades que les delego, así como su grado de autoridad y restricciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Siempre	12	63.2	63.2	63.2
	Frecuentemente	7	36.8	36.8	100.0
Total		19	100.0	100.0	

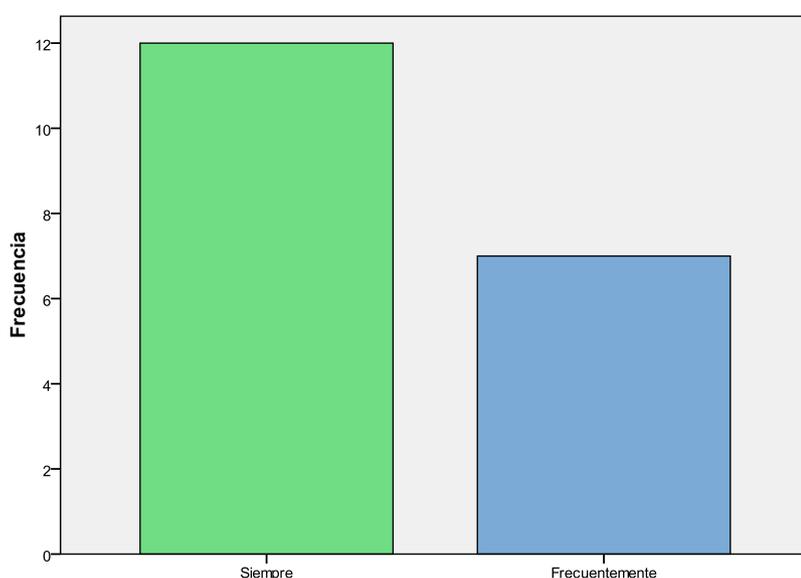


Gráfico 20 - Mis colaboradores tienen un claro entendimiento de las responsabilidades que les delego, así como su grado de autoridad y restricciones

Los supervisores delegan en sus colaboradores siempre solo el 63.2%, frecuentemente 36.8%. Este modelo como su nombre lo indica hace un fuerte énfasis en el control apoyándose en la normatividad y la estructura administrativa de la Secretaría de Educación.

Tabla 22 - Informo precisa y oportunamente a mis colaboradores de los resultados, logros y avances de nuestras acciones y programas de trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Siempre	11	57.9	57.9	57.9
	Frecuentemente	8	42.1	42.1	100.0
Total		19	100.0	100.0	

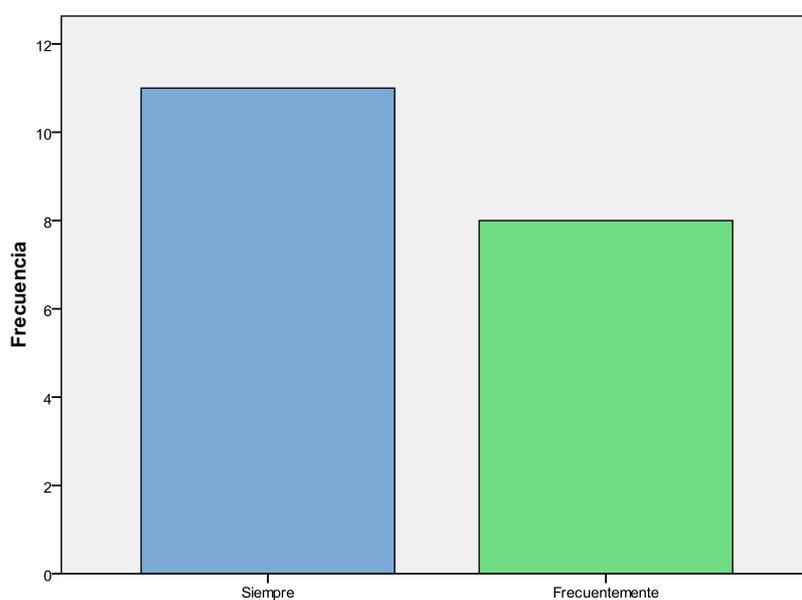


Gráfico 21 - Informo precisa y oportunamente a mis colaboradores de los resultados, logros y avances de nuestras acciones y programas de trabajo

El seguimiento a la planeación en la Supervisión Escolar es necesario para el logro de los objetivos, un 57.9% lo realiza siempre, un 42.1% frecuentemente. A través de las visitas a las escuelas el supervisor asume control con sus colaboradores para que informen de los avances y cumplimiento de las acciones, objetivos y metas de las escuelas.

Tabla 23 – Concedo a mis colaboradores libertad suficiente para que tomen sus propias decisiones

		Frecuencia	Porcentaje	Validez Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Siempre	10	52.6	55.6	55.6
	Frecuentemente	3	15.8	16.7	72.2
	Ocasionalmente	4	21.1	22.2	94.4
	Nunca	1	5.3	5.6	100.0
	Total	18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		
Total		19	100.0		

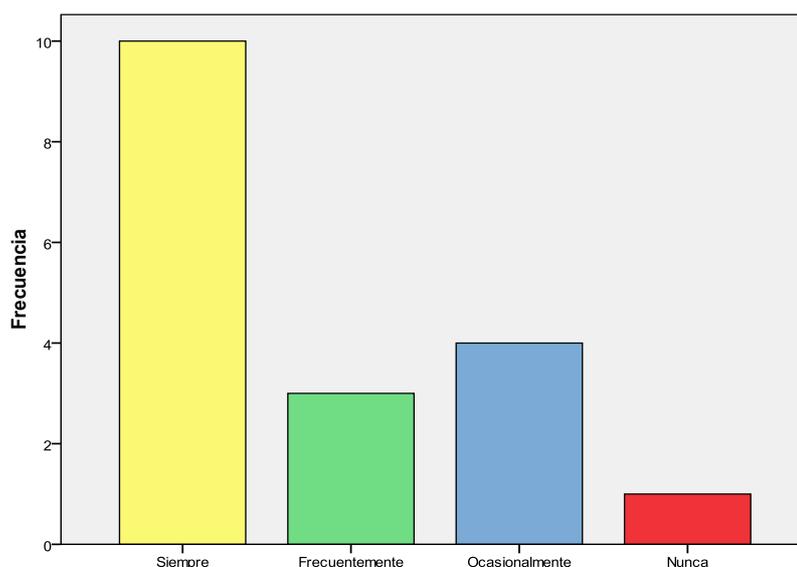


Gráfico 22 – Concedo a mis colaboradores libertad suficiente para que tomen sus propias decisiones

Promover libertad en la toma de decisiones es una tarea que tiene que impulsar la Supervisión Escolar, 52.6% lo hace siempre, 15.8% frecuentemente, 21.1% ocasionalmente y 5.3% nunca. Este modelo de control central provoca que las escuelas asuman el compromiso y la responsabilidad por su propio mejoramiento a través de los colectivos y de la elaboración de un plan de acción.

Tabla 24 - Yo tomo las decisiones sobre cómo y cuándo hacer las cosas, asignando comisiones específicas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Siempre	7	36.8	36.8	36.8
	Frecuentemente	4	21.1	21.1	57.9
	Ocasionalmente	3	15.8	15.8	73.7
	Rara vez	2	10.5	10.5	84.2
	Nunca	3	15.8	15.8	100.0

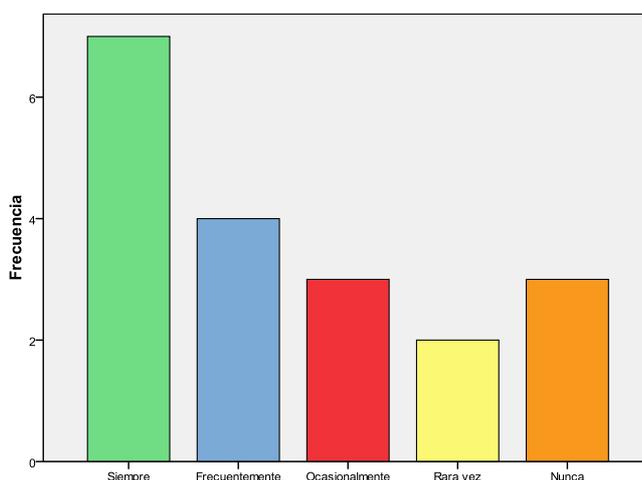


Gráfico 23 - Yo tomo las decisiones sobre cómo y cuándo hacer las cosas, asignando comisiones específicas

El 36% lo hace siempre, el 21.1% frecuentemente, el 15.8% ocasionalmente y 15.8% de supervisores no lo realiza. En el modelo clásico, el supervisor tiene el rol del control con una cobertura que se supone global, cada escuela y cada profesor tiene que ser supervisado, tomando de manera vertical las decisiones.

### 6.1.3 Estilos de Liderazgo

El siguiente bloque hace referencia a los estilos de liderazgo existentes entre los supervisores de Educación Primaria participantes en la muestra. Los resultados reflejan la coexistencia de varios estilos, clásico, interpersonal y administrativo, en los que

predomina, el administrativo y el antagónico. Utilizando el primero para el cumplimiento de su función apoyado en la normatividad y el segundo para concertar, negociar y convencer a sus colaboradores.

Tabla 25 - Quienes trabajan conmigo reconocen mi buen juicio y aceptan mis decisiones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Siempre	10	52.6	52.6	52.6
	Frecuentemente	8	42.1	42.1	94.7
	Rara vez	1	5.3	5.3	100.0
	Total	19	100.0	100.0	

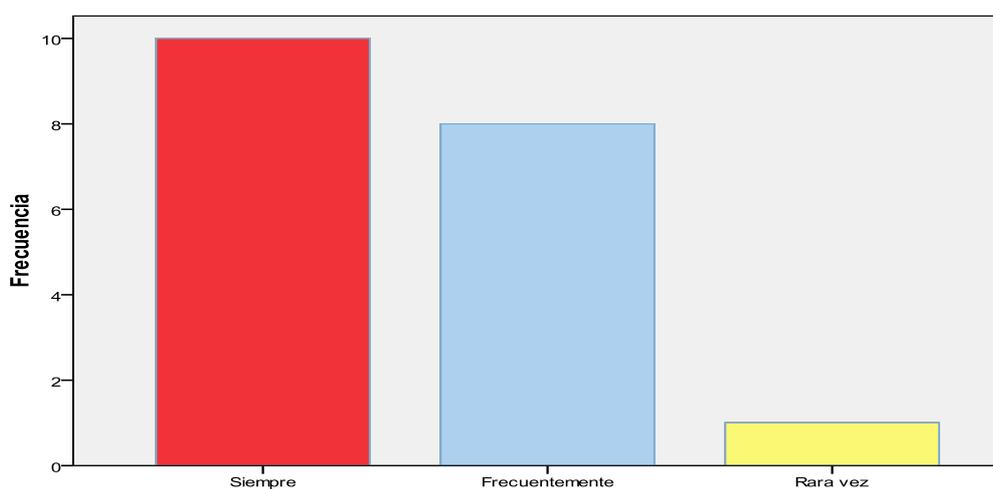


Gráfico 24 - Quienes trabajan conmigo reconocen mi buen juicio y aceptan mis decisiones

El 52% se ubica en siempre y un 42% frecuentemente y el 8% rara vez, lo que reafirma que el supervisor se asume como jefe de la organización escolar bajo un liderazgo administrativo. Para él, es importante la jeraquía y suele situarse a la cabeza de ella con un estilo de comunicación con el personal de arriba hacia abajo respetando las estructuras.

Tabla 26 - Aclaro y especifico la función de cada uno de mis trabajadores para lograr el cumplimiento en el trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Siempre	10	52.6	55.6	55.6
	Frecuentemente	6	31.6	33.3	88.9
	Ocasionalmente	2	10.5	11.1	100.0
	Total	18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		
Total		19	100.0		

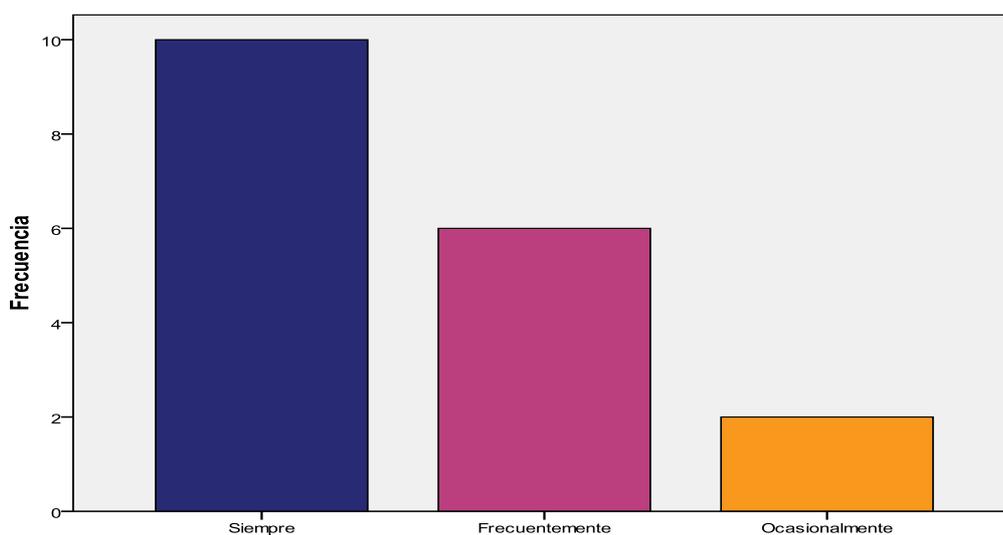


Gráfico 25 - Aclaro y especifico la función de cada uno de mis trabajadores para lograr el cumplimiento en el trabajo

Las respuestas en un 52% siempre, 31% frecuentemente y 10.5% ocasionalmente, nos refleja según Ball (1994) que en alto porcentaje el liderazgo del supervisor se desarrolla en la organización escolar centrando en aspectos administrativos, su atención en el control del trabajo y la determinación de la política, poniendo de manifiesto la naturaleza de conflictos reflejando a veces la participación democrática y la concertación para la resolución de los problemas.

Tabla 27 - Prefiero que la comunicación con mis colaboradores se haga preferentemente de forma escrita para asegurar una sola interpretación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Siempre	7	36.8	36.8	36.8
	Frecuentemente	2	10.5	10.5	47.4
	Ocasionalmente	3	15.8	15.8	63.2
	Rara vez	4	21.1	21.1	84.2
	Nunca	3	15.8	15.8	100.0
	Total	19	100.0	100.0	

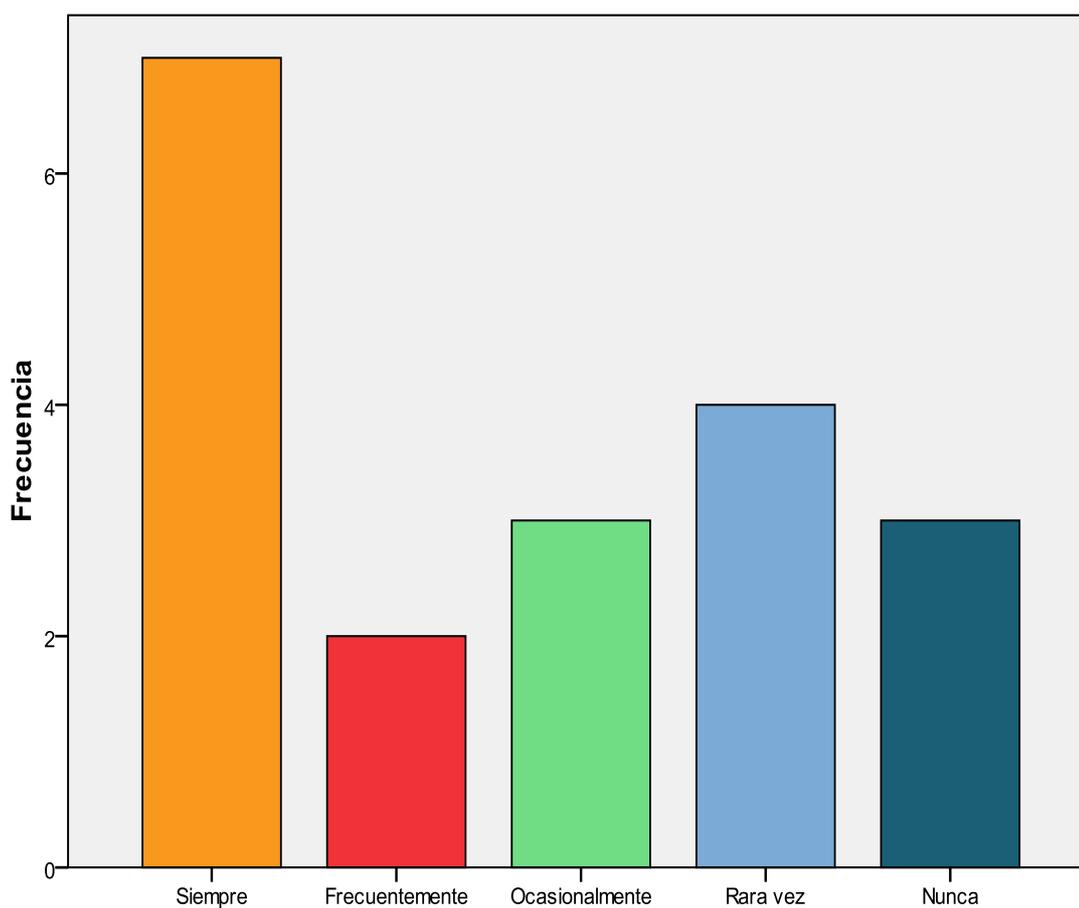


Gráfico 26 - Prefiero que la comunicación con mis colaboradores se haga preferentemente de forma escrita para asegurar una sola interpretación

El 36.8% de supervisores está convencido de que la comunicación escrita con sus colaboradores tendrá mejor éxito que una verbal, el 10.5% lo realiza frecuentemente y un 31.6% entre ocasionalmente y nunca. Para el supervisor con liderazgo administrativo, la comunicación con el personal se realiza de manera formal con circulares, oficios, memorandum, entre otros.

Tabla 28 - Sostengo la firme creencia que lo planeado en la zona escolar debe proceder de la visión del Supervisor porque tiene experiencia y autoridad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Siempre	5	26.3	29.4	29.4
	Frecuentemente	6	31.6	35.3	64.7
	Rara vez	2	10.5	11.8	76.5
	Nunca	4	21.1	23.5	100.0
	Total	17	89.5	100.0	
Perdidos		2	10.5		
Total		19	100.0		

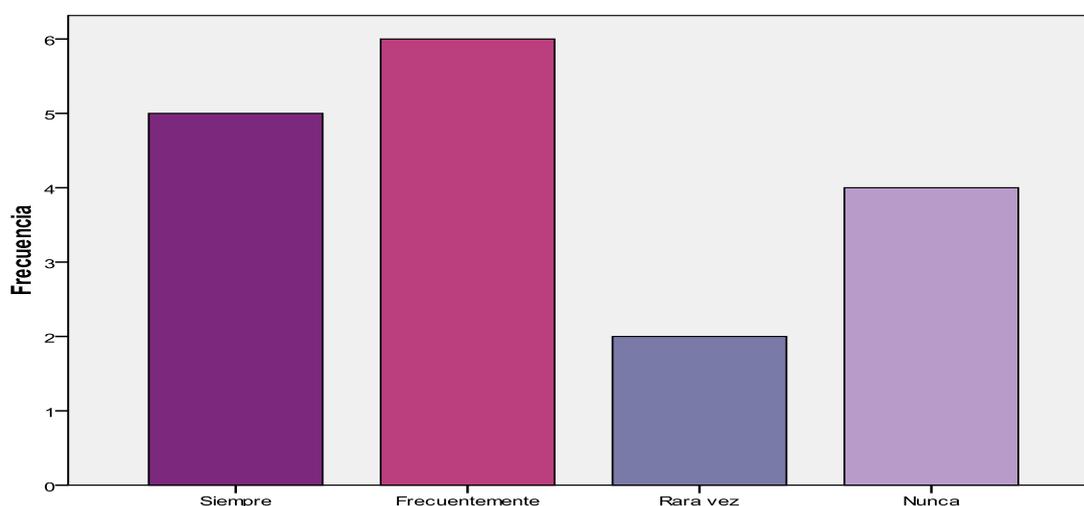


Gráfico 27 - Sostengo la firme creencia que lo planeado en la zona escolar debe proceder de la visión del Supervisor porque tiene experiencia y autoridad

Este liderazgo se caracteriza por imponerse ante los demás, usando recursos de alianzas estratégicas para convencer a las personas que se adhieran fácilmente a sus intereses. El 31% frecuentemente, el 26% siempre; esto suma que una mitad, opina que así es pero

también 10% dice que rara vez y el 21% que nunca, situación que manifiesta un liderazgo interpersonal, que ya no aceptan el autoritarismo y desean un trabajo más horizontal y de equipo.

Tabla 29 - Sostengo la firme creencia que la autoridad máxima en la zona para el buen funcionamiento escolar debe ser el Supervisor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Siempre	11	57.9	61.1	61.1
	Frecuentemente	1	5.3	5.6	66.7
	Rara vez	2	10.5	11.1	77.8
	Nunca	4	21.1	22.2	100.0
	Total	18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		
Total		19	100.0		

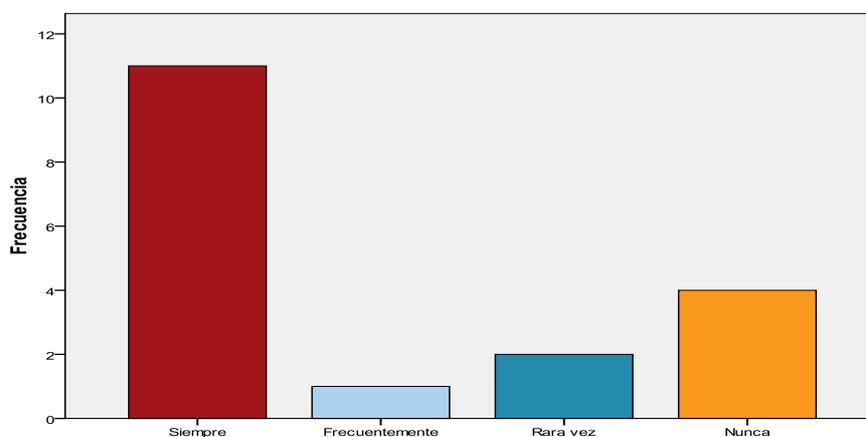


Gráfico 28 - Sostengo la firme creencia que la autoridad máxima en la zona para el buen funcionamiento escolar debe ser el Supervisor

La autoridad máxima en la zona escolar para su buen funcionamiento debe ser el supervisor; 57.9% reconoce que siempre, 5.3% frecuentemente y 31.6% rara vez, situación que refleja un liderazgo autoritario.

Tabla 30 - Permito a mis colaboradores una completa libertad en su trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Siempre	9	47.4	47.4	47.4
	Frecuentemente	6	31.6	31.6	78.9
	Ocasionalmente	4	21.1	21.1	100.0
Total		19	100.0	100.0	

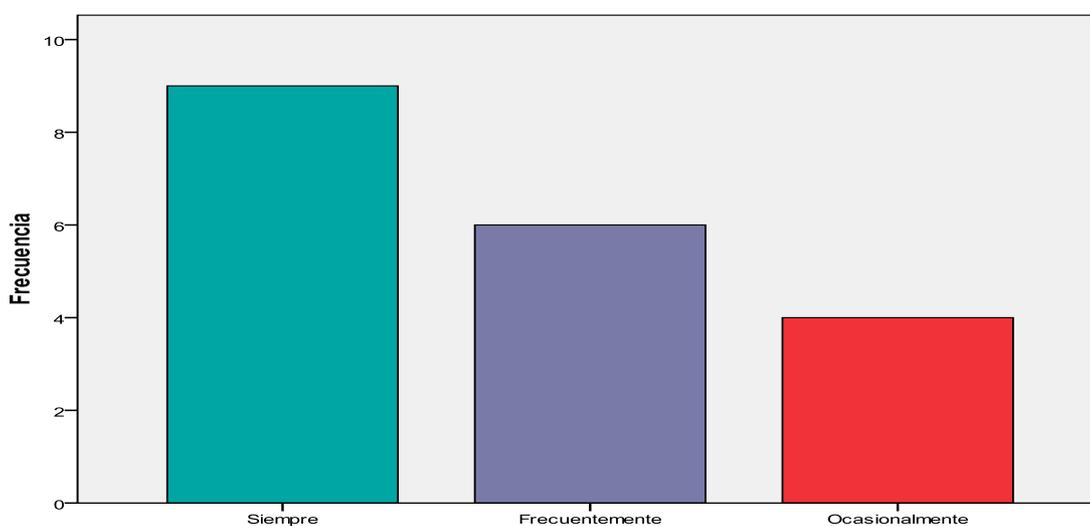


Gráfico 29 - Permito a mis colaboradores una completa libertad en su trabajo

El 47% siempre permite a sus colaboradores una completa libertad en su trabajo

El 31% frecuentemente, 21% ocasionalmente. Los resultados denotan un liderazgo interpersonal que pone énfasis en la interacción y su poca inclinación por la rigidez en el cumplimiento de procedimientos.

Tabla 31 - Delego en algunos de mis colaboradores parte de mi autoridad, aunque en el fondo yo la conservo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Siempre	3	15.8	16.7	16.7
	Frecuentemente	8	42.1	44.4	61.1
	Ocasionalmente	5	26.3	27.8	88.9
	Rara vez	1	5.3	5.6	94.4
	Nunca	1	5.3	5.6	100.0
	Total	18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		
Total		19	100.0		

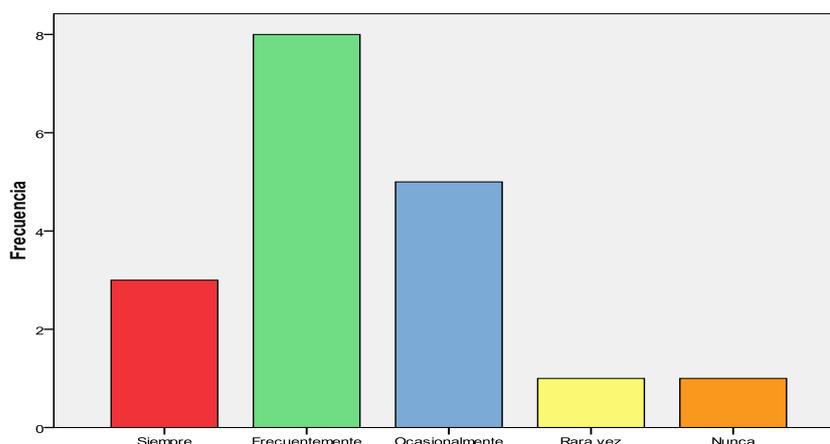


Gráfico 30 - Delego en algunos de mis colaboradores parte de mi autoridad, aunque en el fondo yo la conservo

El 42% frecuentemente, 26% ocasionalmente, 16% siempre, delega en algunos de sus colaboradores parte de su autoridad, aunque en el fondo él la conserva, otro 10% rara vez o nunca delega su responsabilidad. Ball (1994) refiere el estilo de liderazgo administrativo opta por el estricto uso de los recursos de la burocracia, desde el flujo de la información, toma de decisiones y la delegación de responsabilidades.

Tabla 32 - Conforme equipos de trabajo para tomar decisiones de forma colegiada y responsable.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Siempre	10	52.6	52.6	52.6
	Frecuentemente	5	26.3	26.3	78.9
	Ocasionalmente	3	15.8	15.8	94.7
	Nunca	1	5.3	5.3	100.0
	Total	19	100.0	100.0	

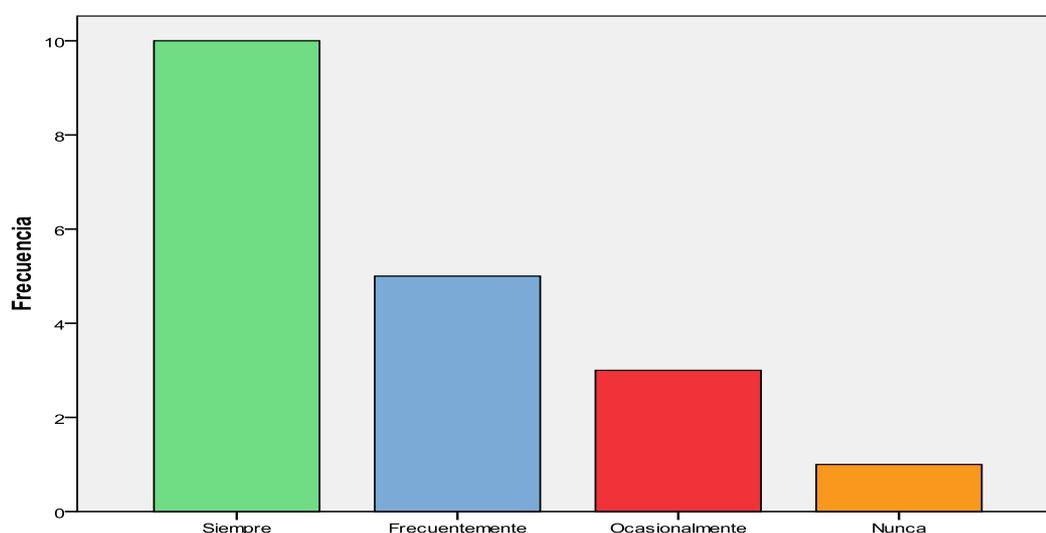


Gráfico 31 - Gráfico 30 - Conforma equipos de trabajo para tomar decisiones de forma colegiada y responsable.

El 52 % de supervisores conforma equipos de trabajo para toma de decisiones siempre, el 26% frecuentemente el 15% ocasionalmente y 5% nunca. El estilo antagónico demanda habilidades reales para el convencimiento y la negociación para llevar a buen término su tarea, ello se refleja en la facilidad para conformar equipos de trabajo.

Tabla 33 - Tolero indecisiones y retrasos en la ejecución de los trabajos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Siempre	1	5.3	5.6	5.6
	Ocasionalmente	4	21.1	22.2	27.8
	Rara vez	7	36.8	38.9	66.7
	Nunca	6	31.6	33.3	100.0
	Total	18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		
Total		19	100.0		

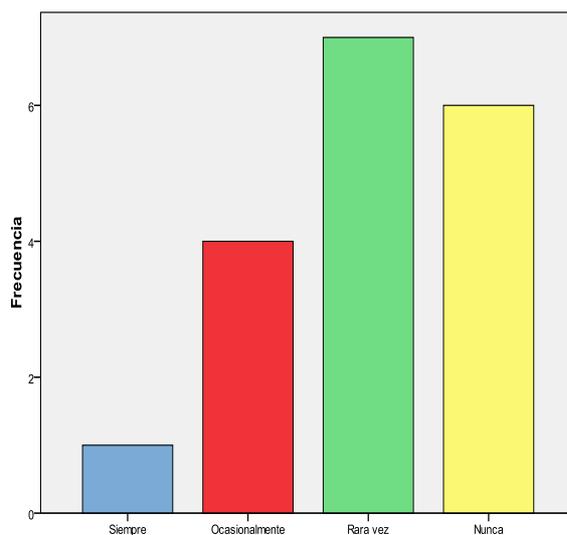


Gráfico 32 - Tolero indecisiones y retrasos en la ejecución de los trabajos

Los supervisores escolares en un 36% rara vez y en un 31% nunca toleran retrasos e indecisiones en los trabajos, así como un 21.1% lo tolera ocasionalmente, un 5.3% también lo toleran siempre. Este rasgo de liderazgo interpersonal no lo aplican los supervisores de Educación Primaria lo que revela un liderazgo administrativo.

Tabla 34 - Confío en mis colaboradores y les concedo libertad para proceder en su trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Siempre	14	73.7	73.7	73.7
	Frecuentemente	3	15.8	15.8	89.5
	Ocasionalmente	1	5.3	5.3	94.7
	Nunca	1	5.3	5.3	100.0
	Total	19	100.0	100.0	

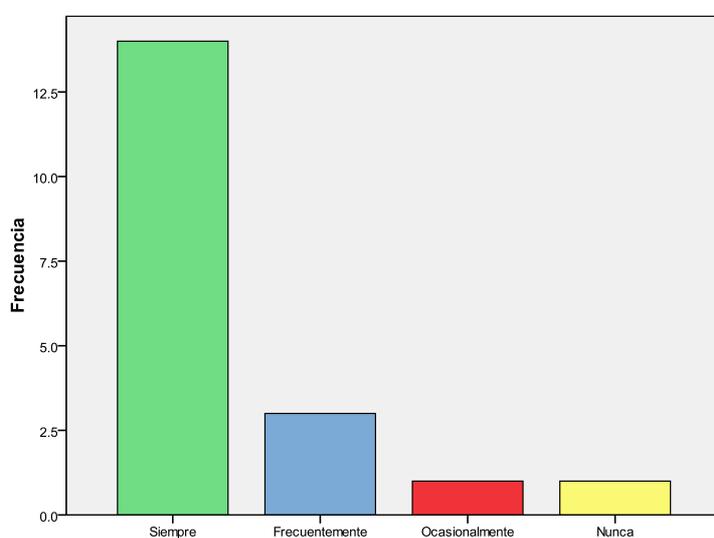


Gráfico 33 - Confío en mis colaboradores y les concedo libertad para proceder en su trabajo

El 73.7% confía siempre en sus colaboradores, el 15.8% frecuentemente y el 2% entre casi nunca y ocasionalmente. El supervisor hace un buen uso de su liderazgo antagónico para viabilizar sus objetivos desarrollando un papel de estratega.

Tabla 35 - Realizo la evaluación del desempeño de mis colaboradores de acuerdo al manual de funciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Siempre	13	68.4	72.2	72.2
	Frecuentemente	3	15.8	16.7	88.9
	Ocasionalmente	1	5.3	5.6	94.4
	Nunca	1	5.3	5.6	100.0
	Total	18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		
Total		19	100.0		

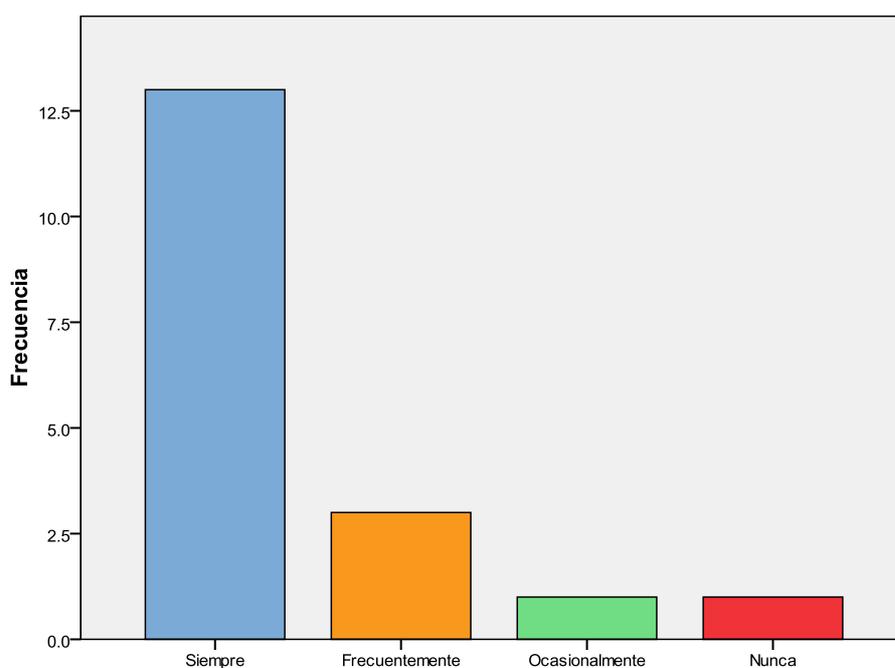


Gráfico 34 - Realizo la evaluación del desempeño de mis colaboradores de acuerdo al manual de funciones

El 68.4% siempre realiza evaluación del desempeño de sus colaboradores, un 15.8% frecuentemente, ocasionalmente y nunca 10.6%, mostrando en un alto porcentaje que el liderazgo administrativo define a la evaluación del funcionamiento de la escuela por el estricto apego a los fines y metas que se definieron en su momento de manera formal, caracterizando su quehacer como tecnócrata.

Tabla 36 - Intento que mis colaboradores se apeguen a las normas y lineamientos de forma precisa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Siempre	12	63.2	63.2	63.2
	Frecuentemente	5	26.3	26.3	89.5
	Rara vez	2	10.5	10.5	100.0
	Total	19	100.0	100.0	

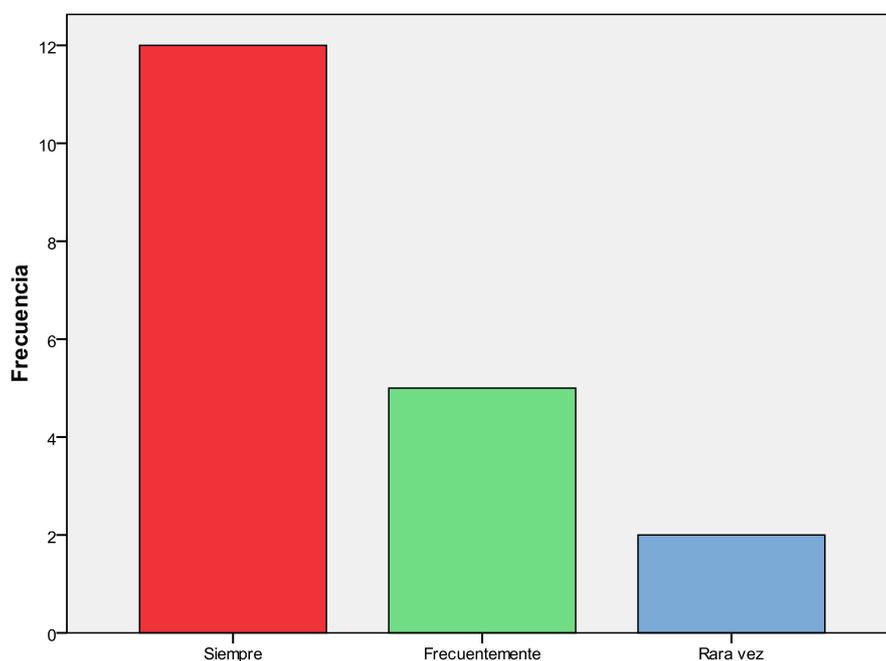


Gráfico 35 - Intento que mis colaboradores se apeguen a las normas y lineamientos de forma precisa

Este rasgo de liderazgo administrativo exige el cumplimiento del trabajo apegado a las normas de manera formal, poniendo énfasis en el control de la supervisión a través de los manuales, normas y metas. El 63% dice que lo cumple siempre, el 26.3% frecuentemente y un 10.5% rara vez lo hace, por la politización de los maestros.

Tabla 37 - Involucro a mis colaboradores o colegas en la planeación de las acciones que emprendemos juntos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Siempre	14	73.7	73.7	73.7
	Frecuentemente	1	5.3	5.3	78.9
	Ocasionalmente	4	21.1	21.1	100.0
Total		19	100.0	100.0	

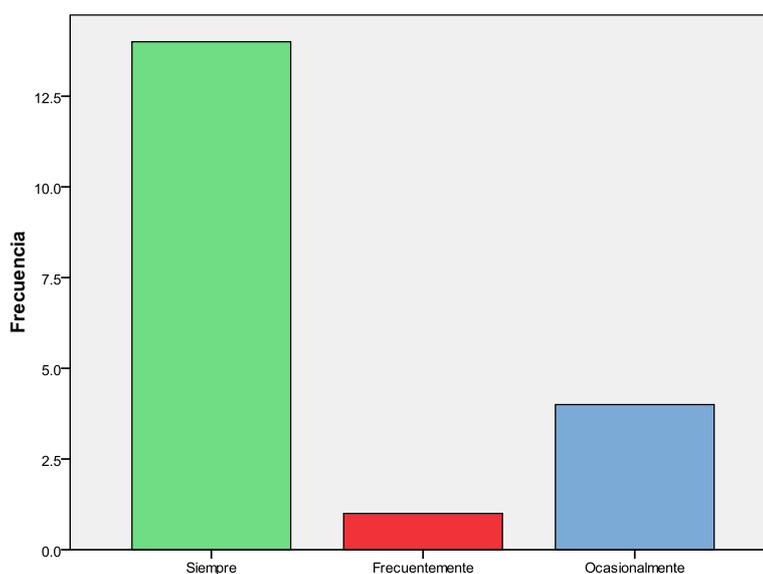


Gráfico 36 - Involucro a mis colaboradores o colegas en la planeación de las acciones que emprendemos juntos

El liderazgo antagónico pone énfasis en la conversación que genere diálogos, debates que enriquezan el trabajo, donde se reconocen claramente espacios para analizar y proponer el trabajo en la zona. El 73.7% lo ejecuta siempre, el 21.1% ocasionalmente y el 5.3% frecuentemente.

Tabla 38 - Me aseguro que cada colaborador identifique la contribución de los resultados de su trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Siempre	10	52.6	52.6	52.6
	Frecuentemente	8	42.1	42.1	94.7
	Ocasionalmente	1	5.3	5.3	100.0
Total		19	100.0	100.0	

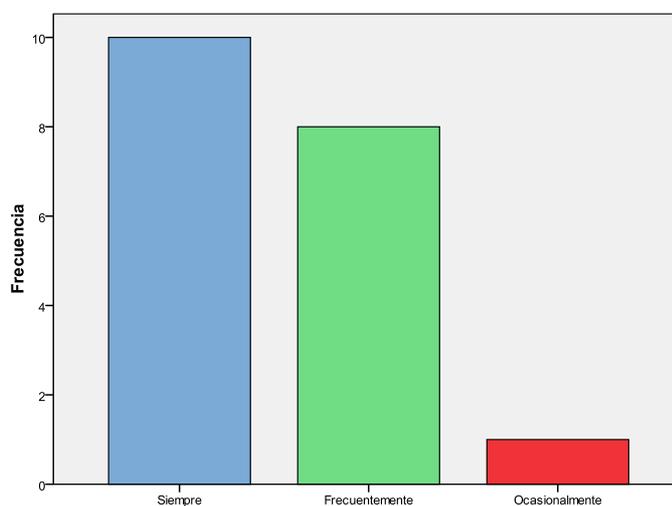


Gráfico 37 - Me aseguro que cada colaborador identifique la contribución de los resultados de su trabajo

En este estilo de liderazgo administrativo, predomina la exigencia de la parte legal que deben quedar formalizados en documentos y actas que hablen de esos resultados; un 52.6% de supervisores aseguran que sus colaboradores evalúen su trabajo, 42.1% frecuentemente y un 5.3% ocasionalmente.

Tabla 39 - Aliento a mis colaboradores a asumir un papel activo en los proyectos que trabajan y en la evaluación de resultados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Siempre	11	57.9	57.9	57.9
	Frecuentemente	7	36.8	36.8	94.7
	Ocasionalmente	1	5.3	5.3	100.0
Total		19	100.0	100.0	

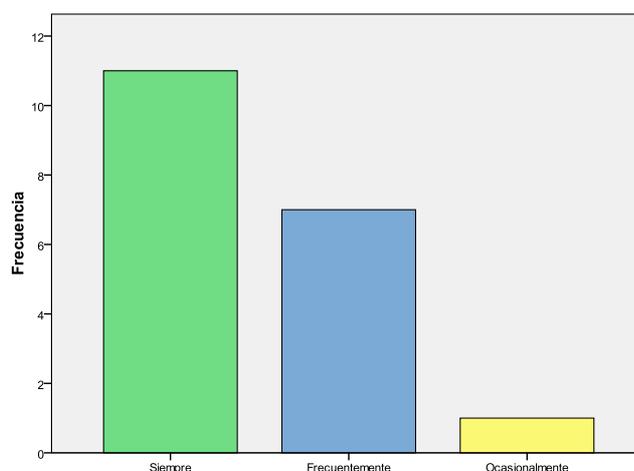


Gráfico 38 - Aliento a mis colaboradores a asumir un papel activo en los proyectos que trabajan y en la evaluación de resultados

Es a través de la conversación y la negociación en la que este liderazgo antagónico sustenta sus reuniones de trabajo para llevar a buen término los proyectos y las acciones a desarrollar, alientan a sus colaboradores a asumir un papel activo y a evaluar sus resultados. Siempre un 57.9%, frecuentemente un 36.8% y ocasionalmente un 5.3%.

Los resultados de este bloque se dan en dos vertientes, las competencias que estos asumen que poseen y las que consideran necesarias desarrollar.

#### 6.1.4 Competencias técnicas

En la indagación sobre las competencias técnicas, administrativas, de asistencia y de mediación que tiene el supervisor escolar como agente que puede implicarse de manera formal en la transformación educativa de su área de influencia o zona escolar, se aprecia en los resultados que están proporcionando mayor importancia al desarrollo de competencias

técnicas. Esta necesidad manifiesta contrastada con el nivel de dominio que reconoce tener, coincide con la relevancia que le da a esta competencia.

En el análisis de la información aportada por los participantes en la investigación, se observan algunos rasgos de las competencias que el supervisor requiere desarrollar en un proceso de formación permanente, que atienda sus necesidades formativas. En este sentido el supervisor puede ser un factor que genere ambientes de confianza en las escuelas, aprovechando las visitas de supervisión que realiza a las escuelas. Esta competencia puede ser efectiva cuando el supervisor desarrolla su función de asesoría técnico-pedagógica.

### Relevancia

Tabla 40 - Aplicar conocimientos de planeación educativa y participar en la elaboración del Plan de Gestión de la zona escolar Relevancia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Suficiente	9	47.4	47.4	47.4
	Mucho	10	52.6	52.6	100.0
Total		19	100.0	100.0	

### Nivel de desarrollo

Tabla 41 - Aplicar conocimientos de planeación educativa y participar en la elaboración del Plan de Gestión de la zona escolar Nivel de Desarrollo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Suficiente	12	63.2	66.7	66.7
	Mucho	6	31.6	33.3	100.0
	Total	18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		
Total		19	100.0		

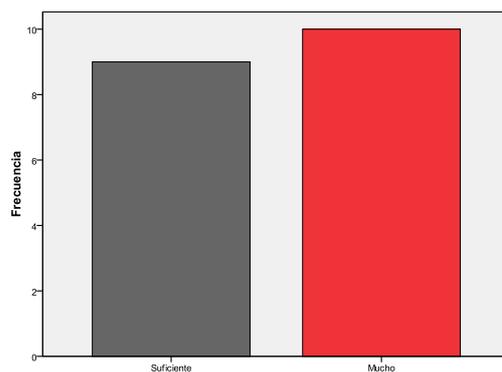


Gráfico 39 - Aplicar conocimientos de planeación educativa y participar en la elaboración del Plan de Gestión de la zona escolar Relevancia

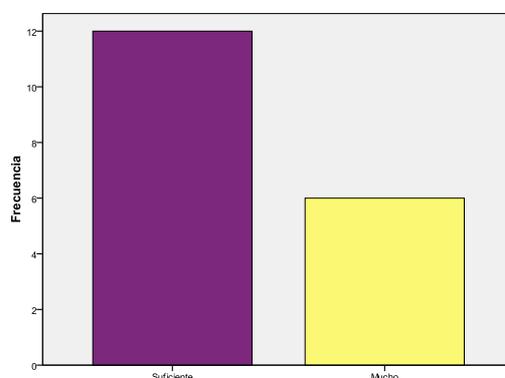


Gráfico 40 - Aplicar conocimientos de planeación educativa y participar en la elaboración del Plan de Gestión de la zona escolar Nivel de Desarrollo

La aplicación de las competencias técnico-pedagógicas en lo referente a la planificación y elaboración de su proyecto de zona se visualiza en dos sentidos, el primer gráfico representa la importancia que le consideran a esa competencia y el segundo al nivel de desarrollo con el que trabaja. El 63.2% considera estos conocimientos de manera suficiente, 31.6% mucho siendo que la aplicación representa un 47.4% y el 52.6 % mucho.

## Relevancia

Tabla 42 - Suministrar asesoramiento para planificar las actividades académicas y administrativas de la zona escolar Relevancia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Poco	2	10.5	10.5	10.5
	Suficiente	7	36.8	36.8	47.4
	Mucho	10	52.6	52.6	100.0
Total		19	100.0	100.0	

## Nivel de Desarrollo

Tabla 43 - Suministrar asesoramiento para planear las actividades académicas y administrativas de la zona escolar Nivel de Desarrollo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Poco	2	10.5	11.1	11.1
	Suficiente	13	68.4	72.2	83.3
	Mucho	3	15.8	16.7	100.0
	Total	18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		
Total		19	100.0		

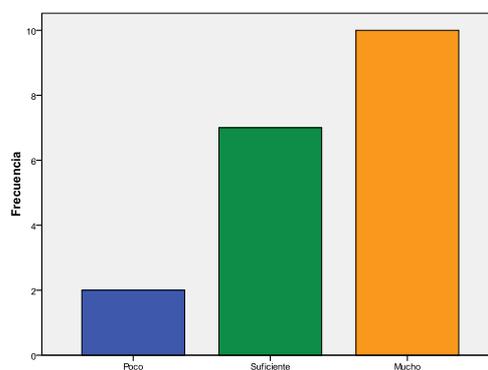


Fig.31 CTPR. Suministrar asesoramiento para planificar las actividades académicas y administrativas de la zona escolar.

Gráfico 41 - Suministrar asesoramiento para planear las actividades académicas y administrativas de la zona escolar Relevancia

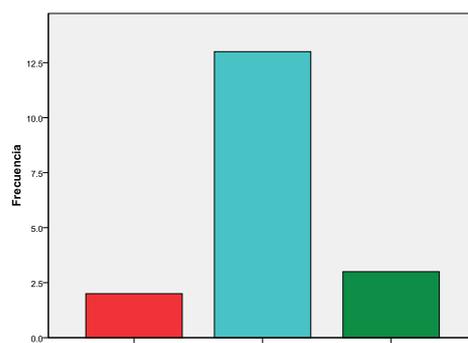


Fig.35 CTPD. Suministrar asesoramiento para planificar las actividades académicas y administrativas de la zona escolar.

#### Gráfico 42 - Suministrar asesoramiento para planear las actividades académicas y administrativas de la zona escolar Nivel de Desarrollo

El supervisor escolar considera que suministrar asesoría para planificar actividades académicas y administrativas en la zona representa un 68.4% suficiente como el ideal, el 36.8% es el porcentaje en lo que realmente participa en esta actividad. Por la razón de siempre descargar en su asesor técnico pedagógico de zona y asesor técnico administrativo estas funciones y él solo desempeñarse como coordinador de estas actividades.

#### Relevancia

#### Tabla 44 - Realizar retroalimentación de la gestión del sector educativo a mi cargo para mejorar los procesos de Supervisión Relevancia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Suficiente	7	36.8	36.8	36.8
	Mucho	12	63.2	63.2	100.0
Total		19	100.0	100.0	

Nivel de desarrollo

Tabla 45 - Realizar retroalimentación de la gestión del sector educativo a mi cargo para mejorar los procesos de Supervisión Nivel de Desarrollo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Poco	2	10.5	11.1	11.1
	Suficiente	12	63.2	66.7	77.8
	Mucho	4	21.1	22.2	100.0
	Total	18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		
Total		19	100.0		

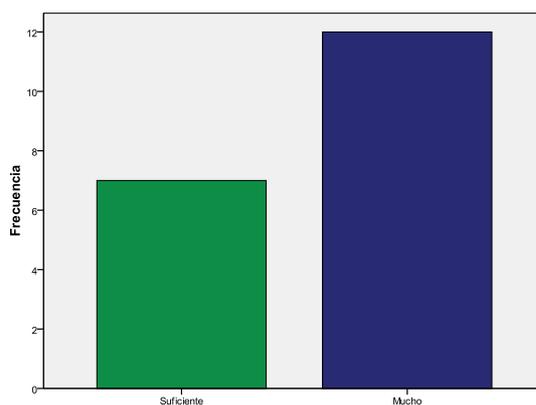


Gráfico 43 - Realizar retroalimentación de la gestión del sector educativo a mi cargo para mejorar los procesos de Supervisión Relevancia

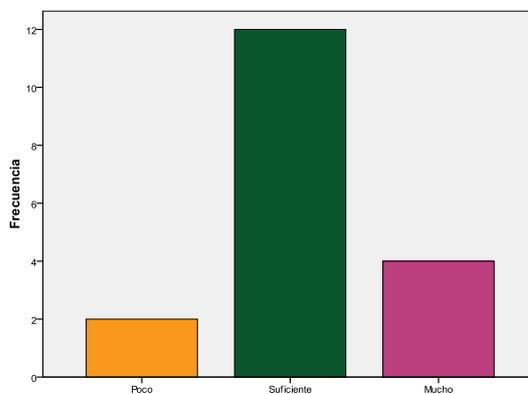


Gráfico 44 - Realizar retroalimentación de la gestión del sector educativo a mi cargo para mejorar los procesos de Supervisión Nivel de Desarrollo

En los procesos de planeación es importante la retroalimentación en todas las actividades para mejorar los procesos de la supervisión, de manera ideal la consideran un 63.2% con mucha importancia y un 36.8% con suficiente importancia constatando que en la realidad en el desarrollo de esta actividad tenemos un 63.2% como suficiente. Se puede resaltar que es una de las actividades que el ideal y la realidad van de la mano, lo cual fortalece el proceso para la mejora continua.

#### Relevancia

Tabla 46 - Participar en el análisis de los resultados de la acción supervisora con información posterior a la visita de la plantilla

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Poco	2	10.5	10.5	10.5
	Suficiente	9	47.4	47.4	57.9
	Mucho	8	42.1	42.1	100.0
Total		19	100.0	100.0	

#### Nivel de desarrollo

Tabla 47 - Participar en el análisis de los resultados de la acción supervisora con información posterior a la visita de la plantilla

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Nada	1	5.3	5.6	5.6
	Poco	2	10.5	11.1	16.7
	Suficiente	12	63.2	66.7	83.3
	Mucho	3	15.8	16.7	100.0
	Total	18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Nada	1	5.3	5.6	5.6
	Poco	2	10.5	11.1	16.7
	Suficiente	12	63.2	66.7	83.3
	Mucho	3	15.8	16.7	100.0
	Total	18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		
Total		19	100.0		

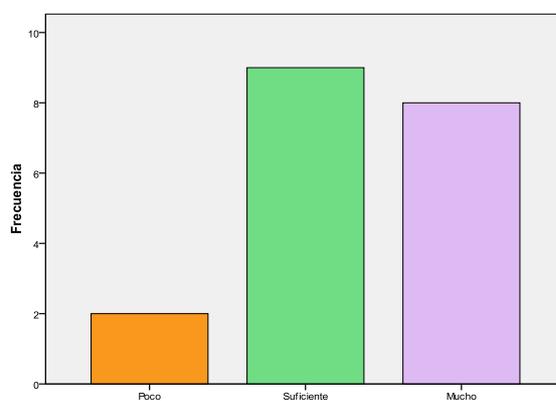


Gráfico 45 - Participar en el análisis de los resultados de la acción supervisora con información posterior a la visita de plantel Relevancia

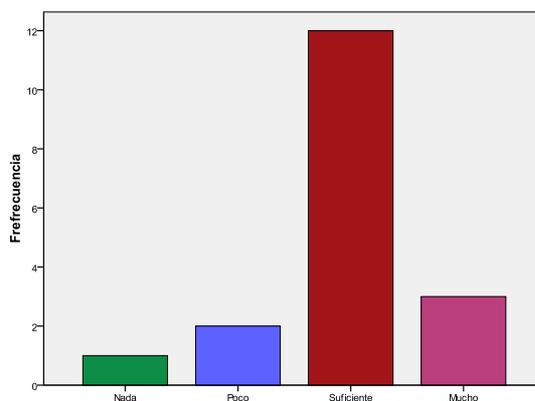


Gráfico 46 - Participar en el análisis de los resultados de la acción supervisora con información posterior a la visita de plantel Nivel de Desarrollo

En toda investigación de campo, fortalece el acercamiento con el contexto, así como son las visitas de supervisión en el proceso de seguimiento a la acción supervisora que le permite recabar datos para después hacer el análisis y recomendaciones pertinentes a cada centro escolar. En el ideal de esta actividad los supervisores consideran que un 47.4% de importancia suficiente, 42.1% mucho y con poca importancia el 10.5%, por otro lado, la realidad nos indica que un 63.2% cree suficientemente importante las visitas a las escuelas, un 15.8% lo ve con mucha importancia, poco y nada recae en un 15.8%, observando en esta investigación que esta muestra es de supervisores que el 41% participa en procesos de evaluación y formación y por eso refleja la importancia que se le da a las visitas de supervisión con un carácter de análisis de resultados para posteriormente emitir juicios o sugerencias al centro educativo, siendo que el 59% restante de supervisores no las realiza o las simula, matizando su información.

#### 6.1.5 Competencias administrativas

Las competencias administrativas incluyen los conocimientos, las habilidades y el autoconcepto. En relación al conocimiento, el supervisor requiere tener una base sólida con todo lo relacionado al hecho educativo, así como con aspectos inherentes al sistema educativo, sus niveles, la normativa educativa y en general lo relacionado con el proceso educativo; de igual manera debe conocer los fundamentos básicos. Aspectos en los que el supervisor se asume con nivel de suficiente y le concede la misma importancia al desarrollo de esta competencia para mejorar su desempeño laboral.

## Relevancia

Tabla 48 - Proporcionar lineamientos para aplicar la normatividad laboral al personal de la zona escolar Relevancia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Poco	1	5.3	5.3	5.3
	Suficiente	9	47.4	47.4	52.6
	Mucho	9	47.4	47.4	100.0
	Total	19	100.0	100.0	

## Nivel de desarrollo

Tabla 49 - Proporcionar lineamientos para aplicar la normatividad laboral al personal de la zona escolar Nivel de Desarrollo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Poco	2	10.5	11.1	11.1
	Suficiente	11	57.9	61.1	72.2
	Mucho	5	26.3	27.8	100.0
	Total	18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		
Total		19	100.0		

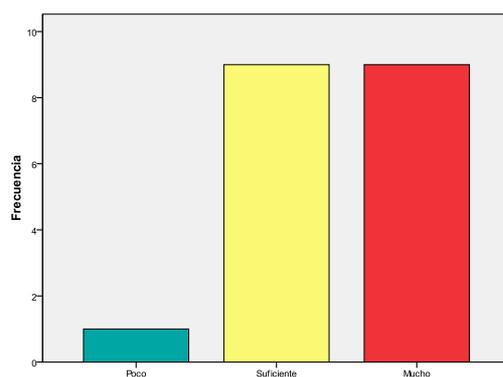


Gráfico 47 - Proporcionar lineamientos para aplicar la normatividad laboral al personal de la zona escolar Relevancia

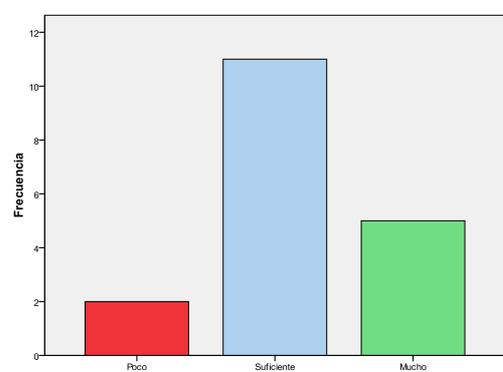


Gráfico 48 - Proporcionar lineamientos para aplicar la normatividad laboral al personal de la zona escolar Nivel de Desarrollo

En la tarea de la supervisión sigue dándole suficiente y mucha importancia 47.4% a la normatividad laboral y un 5.3% la considera de poca importancia. En su práctica, la aplicación de la normatividad la realizan de manera suficiente 57.9%, relevante en la entidad por las presiones sindicales, el 26.3% le da mucha importancia a la normatividad laboral y el 10.5% poca importancia. Esto confirma que los supervisores escolares siguen burocratizando el quehacer docente.

#### Relevancia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Nada	1	5.3	5.3	5.3
	Poco	7	36.8	36.8	42.1

Suficiente	6	31.6	31.6	73.7
Mucho	5	26.3	26.3	100.0
Total	19	100.0	100.0	

Tabla 50 - Participar en la aplicación de normas y sanciones legales a directivos y docentes  
Relevancia

Nivel de desarrollo

Tabla 51 - Participar en la aplicación de normas y sanciones legales a directivos y docentes  
Nivel de Desarrollo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Poco	4	21.1	22.2	22.2
	Suficiente	11	57.9	61.1	83.3
	Mucho	3	15.8	16.7	100.0
	Total	18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		
Total		19	100.0		

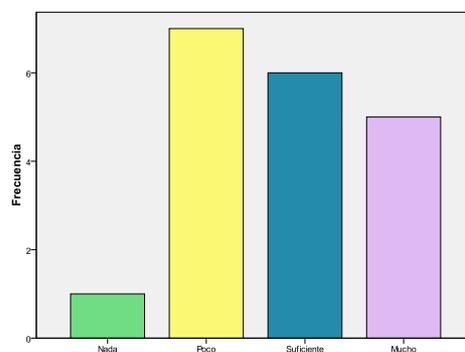


Gráfico 49 - Participar en la aplicación de normas y sanciones legales a directivos y docentes Relevancia

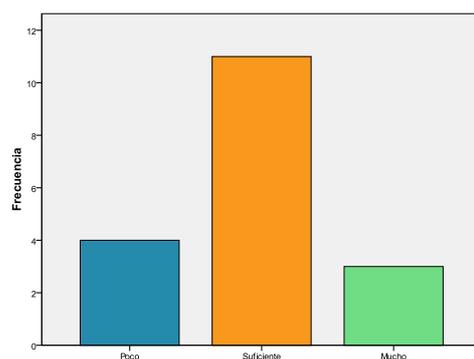


Gráfico 50 - Participar en la aplicación de normas y sanciones legales a directivos y docentes Nivel de Desarrollo

Los supervisores escolares en el aspecto de participar en la aplicación de normas y sanciones a directivos y docentes, en el ideal los porcentajes son de la siguiente manera: suficiente 57.9%, la aplican mucho 15.8% y poco 21.1%. En la práctica 31.6% aprecian que es suficiente la aplicación, el 36.8% lo consideran poco, el 26.38% la aplican mucho y el 5.3% no la aplican. Michoacán se caracteriza por ser un Estado en donde la mayoría de sus supervisores y docentes participan sindicalmente con la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), lo que origina la falta de aplicación de normas sanciones al exponerse a ser desconocidos de su cargo.

#### Relevancia

Tabla 52 - Promover vínculos con instancias, organizaciones y personas para facilitar la conformación de comunidades de aprendizaje en las escuelas Relevancia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Poco	3	15.8	15.8	15.8
	Suficiente	11	57.9	57.9	73.7
	Mucho	5	26.3	26.3	100.0
	Total	19	100.0	100.0	

#### Nivel de desarrollo

Tabla 53 - Promover vínculos con instancias, organizaciones y personas para facilitar la conformación de comunidades de aprendizaje en las escuelas Nivel de Desarrollo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Nada	1	5.3	5.6	5.6
	Poco	4	21.1	22.2	27.8
	Suficiente	11	57.9	61.1	88.9
	Mucho	2	10.5	11.1	100.0
	Total	18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		
Total		19	100.0		

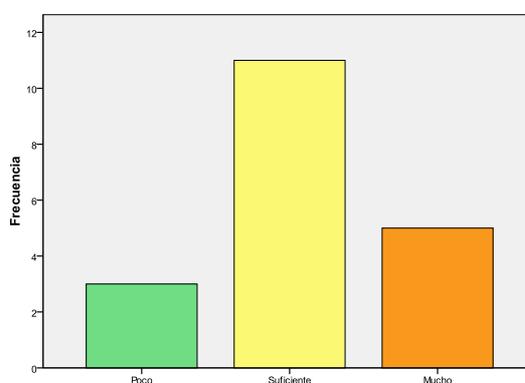


Gráfico 51 - Promover vínculos con instancias, organizaciones y personas para facilitar la conformación de comunidades de aprendizaje en las escuelas Relevancia

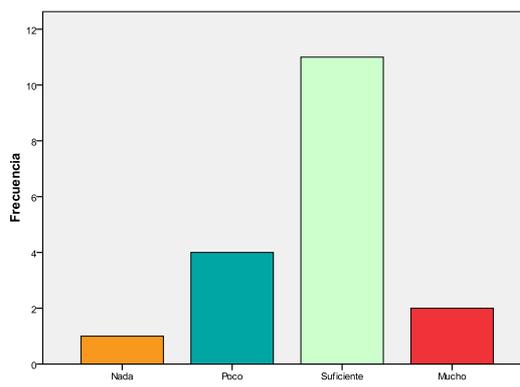


Gráfico 52 - Promover vínculos con instancias, organizaciones y personas para facilitar la conformación de comunidades de aprendizaje en las escuelas Nivel de Desarrollo

El 57.9% promueven suficientemente vínculos con instancias, organizaciones y asociaciones para conformar una comunidad de aprendizaje en las escuelas. Un 21.1% lo realiza poco, un 10.5% mucho y un 5.3% nada, lo anterior hablando de su supuesto ideal.

En los hechos promover estas acciones de manera suficiente es en un 57.9%, mucho un 26.3% y poco un 15.8%. Comprobamos que este aspecto si es de interés para los supervisores por los resultados de la contrastación del ideal con lo real y tener como resultado escuelas convertidas en comunidades de aprendizaje.

#### Relevancia

Tabla 54 - Proporcionar información a las Asociaciones de Padres de Familia para impulsar su participación en las actividades escolares Relevancia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Poco	4	21.1	21.1	21.1
	Suficiente	8	42.1	42.1	63.2
	Mucho	7	36.8	36.8	100.0
Total		19	100.0	100.0	

#### Nivel de desarrollo

Tabla 55 - Proporcionar información a las Asociaciones de Padres de Familia para impulsar su participación en las actividades escolares Nivel de Desarrollo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Poco	4	21.1	22.2	22.2
	Suficiente	10	52.6	55.6	77.8
	Mucho	4	21.1	22.2	100.0
Total		18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		
Total		19	100.0		

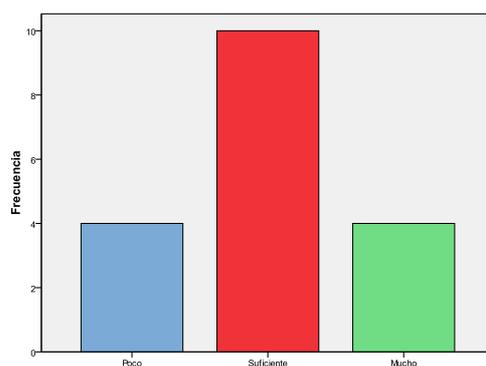


Gráfico 53 - Proporcionar información a las Asociaciones de Padres de Familia para impulsar su participación en las actividades escolares Relevancia

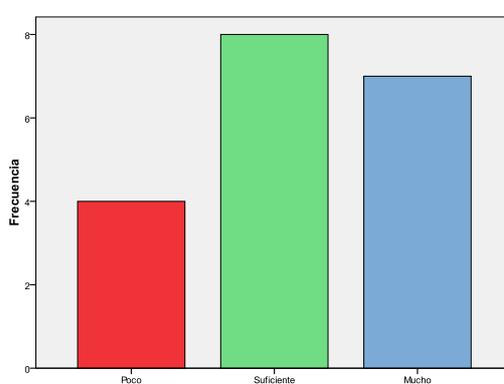


Gráfico 54 - Proporcionar información a las Asociaciones de Padres de Familia para impulsar su participación en las actividades escolares Nivel de Desarrollo

Un 42.1% de supervisores consideran suficiente la participación de las asociaciones de padres de familia importante para impulsar la participación en las actividades escolares, el 36.8% lo ven mucho y el 21.1% con poca importancia. En el contexto un 52.6% consideran la participación social suficiente, 21.1% mucho y 21.1% poco, demostrándose con esta muestra el mucho trabajo por hacer con los supervisores y docentes para abrir las puertas de la escuela a la comunidad y para la comunidad.

Relevancia

Tabla 56 - Informar a la comunidad educativa de las acciones relevantes de las escuelas de la zona escolar Relevancia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Poco	4	21.1	21.1	21.1
	Suficiente	6	31.6	31.6	52.6
	Mucho	9	47.4	47.4	100.0
	Total	19	100.0	100.0	

Nivel de desarrollo

Tabla 57 - Informar a la comunidad educativa de las acciones relevantes de las escuelas de la zona escolar Nivel Desarrollo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Poco	3	15.8	16.7	16.7
	Suficiente	8	42.1	44.4	61.1
	Mucho	7	36.8	38.9	100.0
	Total	18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		
Total		19	100.0		

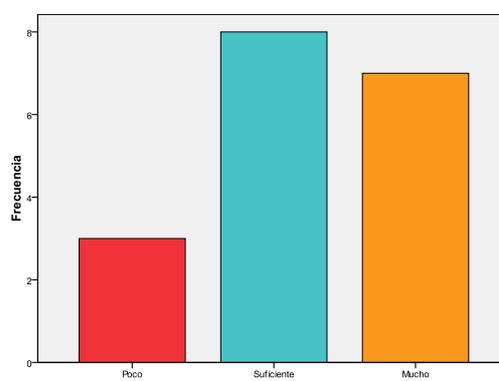


Gráfico 55 - Informar a la comunidad educativa de las acciones relevantes de las escuelas de la zona escolar Relevancia

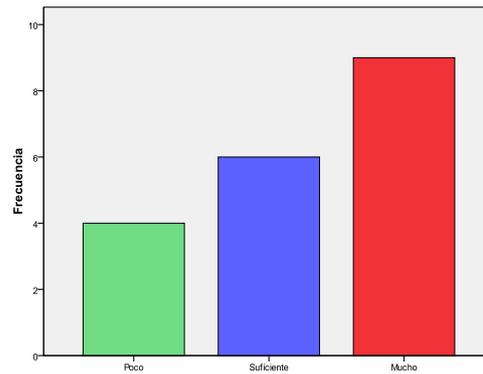


Gráfico 56 - Informar a la comunidad educativa de las acciones relevantes de las escuelas de la zona escolar Nivel de Desarrollo

El 47.4% de supervisores proporciona mucha información a la comunidad educativa, el 31.6% lo hace de manera suficiente y el 21.1% muy poco, en su accionar 36.8% informa mucho a la comunidad educativa de las acciones relevantes de las escuelas bajo su responsabilidad, de manera suficiente un 42.1% y muy poco un 15.8%. En todo proceso de planeación es importante resaltar la rendición de cuenta, no solamente en el aspecto económico sino sustancialmente en los avances técnico-pedagógicos.

#### 6.1.6. Competencias de asistencia

Esta competencia considera las habilidades que el supervisor debe tener para proporcionar asesoría a los directores y docentes, así como la de comunicación y colaboración, como parte sustantiva de sus funciones. El supervisor se ubica en niveles de suficiente y mucho en el desarrollo de estas competencias, las que considera relevantes en su proceso de formación, para fomentar ambientes de colaboración y confianza.

#### Relevancia

Tabla 58 - Proporcionar asesoramiento para la solución de problemas de orden técnico – administrativo relevancia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Suficiente	9	47.4	47.4	47.4
	Mucho	10	52.6	52.6	100.0
Total		19	100.0	100.0	

Nivel de desarrollo

Tabla 59 - Proporcionar asesoramiento para la solución de problema de orden técnico - administrativo Nivel de Desarrollo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Poco	2	10.5	11.1	11.1
	Suficiente	7	36.8	38.9	50.0
	Mucho	9	47.4	50.0	100.0
	Total	18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		
Total		19	100.0		

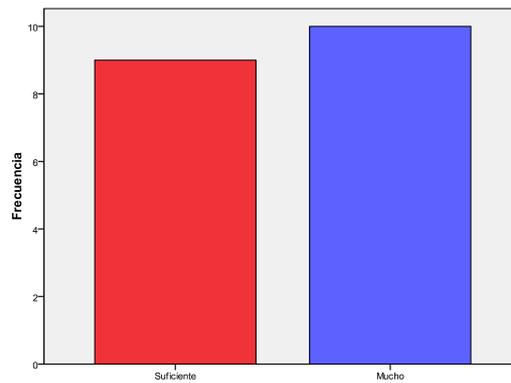


Gráfico 57 - Proporcionar asesoramiento para la solución de problemas de orden técnico – administrativo relevancia

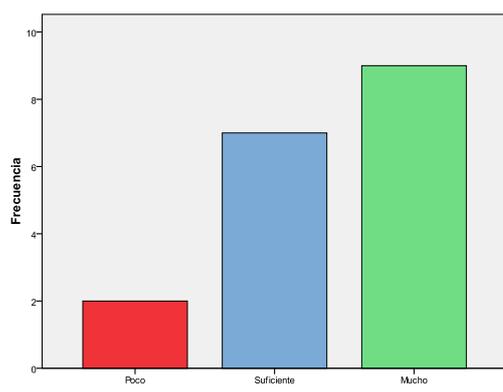


Gráfico 58 - Proporcionar asesoramiento para la solución de problemas de orden técnico – administrativo Nivel de Desarrollo

Dentro de las funciones del supervisor escolar, está el asesorar a su personal en aspectos técnico administrativos que de acuerdo a su manual un 52.6% lo considera muy importante así como un 47.4% lo considera simplemente suficiente, en la aplicación de esta función, un 47.4% lo considera de mucho valor, un 36.8% solo suficiente y un 10.5% poco importante. Destacan los porcentajes tanto de una tabla como de la otra, la importancia que el supervisor sigue dando al aspecto técnico administrativo dejando en segundo término la tarea sustantiva técnico pedagógica.

#### Relevancia

Tabla 60 - Proporcionar orientaciones de carácter pedagógico para el funcionamiento de las escuelas y programas educativos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Poco	2	10.5	10.5	10.5
	Suficiente	10	52.6	52.6	63.2
	Mucho	7	36.8	36.8	100.0
Total		19	100.0	100.0	

## Nivel de desarrollo

Tabla 61 - Proporcionar orientaciones de carácter pedagógico para el funcionamiento de las escuelas y programas educativos Nivel de Desarrollo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Poco	1	5.3	5.6	5.6
	Suficiente	12	63.2	66.7	72.2
	Mucho	5	26.3	27.8	100.0
	Total	18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		
Total		19	100.0		

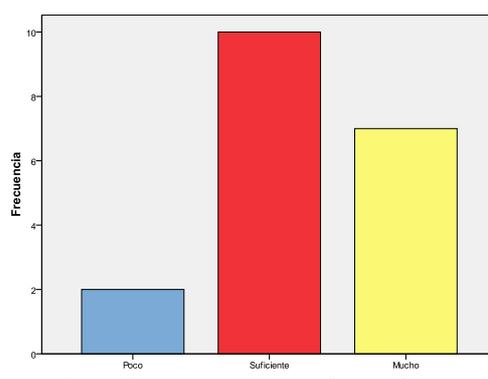


Gráfico 59 - Proporcionar orientaciones de carácter pedagógico para el funcionamiento de las escuelas y programas educativos Relevancia

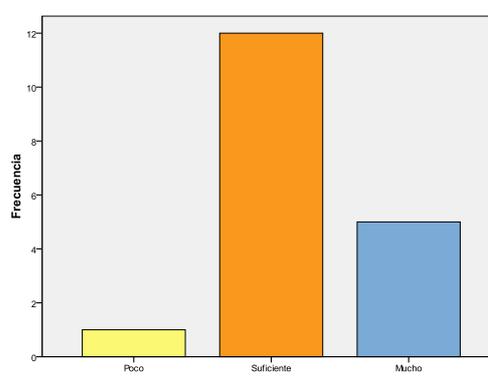


Gráfico 60 - Proporcionar orientaciones de carácter pedagógico para el funcionamiento de las escuelas y programas educativos Nivel de Desarrollo

El 63.2% proporciona orientaciones pedagógicas para el funcionamiento de las escuelas, 26.3% lo consideran con mucha importancia y el 5.3% poco importante. Un 52.6% proporciona realmente orientaciones de carácter pedagógico para el funcionamiento de las escuelas apoyándose de su asesor técnico pedagógico de zona, el 36.8% lo aplica mucho y un 10.5% poco, comprobando que un 40% de supervisores no tiene la formación asesora para estar al frente de la función asesora en el aspecto técnico pedagógico.

#### Relevancia

Tabla 62 - Fomentar ambientes de colaboración y confianza para el logro de objetivos  
Relevancia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Suficiente	9	47.4	47.4	47.4
	Mucho	10	52.6	52.6	100.0
Total		19	100.0	100.0	

#### Nivel de desarrollo

Tabla 63 - Fomentar ambientes de colaboración y confianza para el logro de objetivos  
Nivel de Desarrollo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Poco	1	5.3	5.6	5.6
	Suficiente	12	63.2	66.7	72.2
	Mucho	5	26.3	27.8	100.0
	Total	18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		
Total		19	100.0		

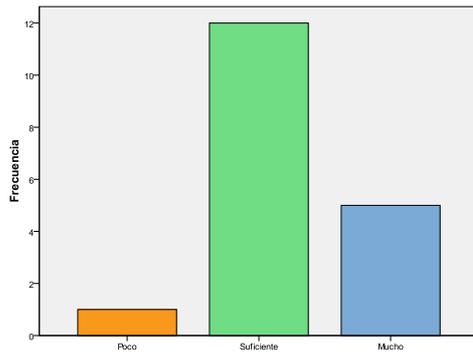


Gráfico 61 - Fomentar ambientes de colaboración y confianza para el logro de objetivos  
Relevancia

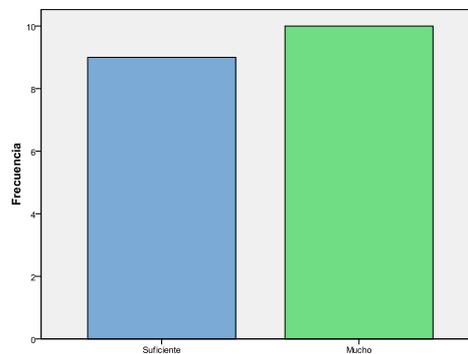


Gráfico 62 - Fomentar ambientes de colaboración y confianza para el logro de objetivos  
Nivel de Desarrollo

Fomentar ambientes de confianza y colaboración es una tarea que los supervisores escolares la consideran muy importante 52.6%, otros la valoran en un 47.4% de manera suficiente, en el terreno de los hechos, los supervisores fomentan estos ambientes de manera suficiente en un 63.2%, con valor de mucho 26.3% y de poco 5.3%, resaltando estos puntajes, observamos que sí fomentan esa cultura de colaboración y confianza para el logro de sus objetivos arriba de la media, factor que obliga a seguir propiciando acciones al fortalecimiento de estos ambientes.

## Relevancia

Tabla 64 – Participar en Procesos de Comunicación que estimulen la participación del personal de la zona escolar Relevancia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Poco	2	10.5	10.5	10.5
	Suficiente	7	36.8	36.8	47.4
	Mucho	10	52.6	52.6	100.0
Total		19	100.0	100.0	

## Nivel de desarrollo

Tabla 65 – Participar en Procesos de Comunicación que estimulen la participación del personal de la zona escolar Nivel de Desarrollo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Suficiente	14	73.7	77.8	77.8
	Mucho	4	21.1	22.2	100.0
	Total	18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		
Total		19	100.0		

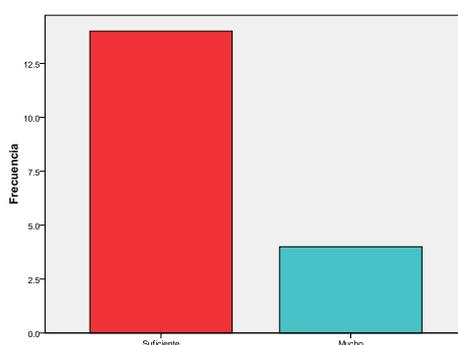


Gráfico 63 – Participar en Procesos de Comunicación que estimulen la participación del personal de la zona escolar Relevancia

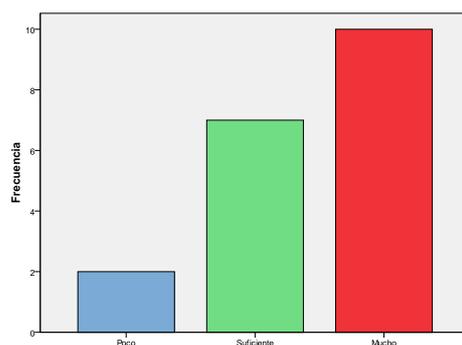


Gráfico 64 – Participar en Procesos de Comunicación que estimulen la participación del personal de la zona escolar Nivel de Desarrollo

El 52.6% de supervisores escolares participa en procesos de comunicación que estimulan la participación del personal de la zona escolar de manera muy importante, el 36.8% lo hace de manera suficiente y el 10.5 % lo valora con poca importancia. Conociendo que la comunicación es un proceso que favorece las relaciones con su equipo de supervisión y directivos, así como también mejora el clima laboral, un 73.7% de supervisores lo considera suficiente, y un 21.1% de mucha importancia.

#### 6.1.7. Competencias de mediación

##### Nivel de suficiente y mucho en liderazgo y comunicación

La mediación es una estrategia para resolver conflictos con la ayuda de un tercero, el mediador, que actúa de forma imparcial entre los implicados. El supervisor reconoce que posee esta competencia en nivel suficiente y mucho, en las variables de dialogo y manejo de conflicto y liderazgo. De igual forma considera relevante el desarrollo de la competencia para el ejercicio de su función como se observa en los cuestionamientos que para tal fueron planteados.

La formación es fundamental para realizar un proyecto de mediación adecuado. Conocer cuál es el papel del mediador; cuáles son las fases del proceso, desarrollar competencias comunicativas, es imprescindible para intervenir adecuadamente.

## Relevancia

Tabla 66 - Proporcionar directrices de carácter legal y establecer responsabilidades que permitan resolver conflictos Relevancia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Poco	1	5.3	5.3	5.3
	Suficiente	9	47.4	47.4	52.6
	Mucho	9	47.4	47.4	100.0
Total		19	100.0	100.0	

## Nivel de desarrollo

Tabla 67 - Proporcionar directrices de carácter legal y establecer responsabilidades que permitan resolver conflictos Nivel de Desarrollo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Poco	1	5.3	5.6	5.6
	Suficiente	12	63.2	66.7	72.2
	Mucho	5	26.3	27.8	100.0
	Total	18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		
Total		19	100.0		

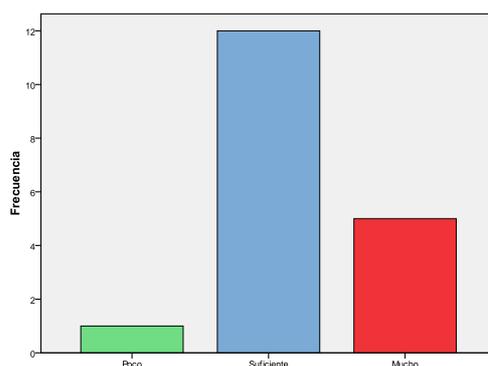


Gráfico 65 - Proporcionar directrices de carácter legal y establecer responsabilidades que permitan resolver conflictos Relevancia

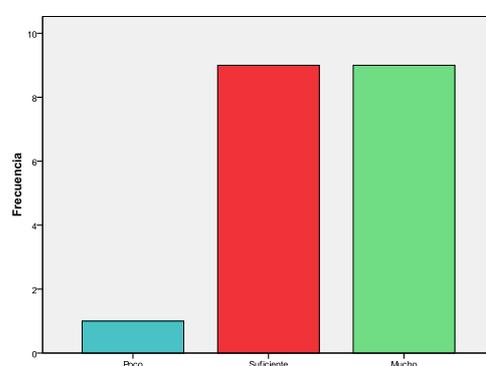


Gráfico 66 - Proporcionar directrices de carácter legal y establecer responsabilidades que permitan resolver conflictos Nivel de Desarrollo

La resolución de conflictos es una parte sustantiva que tiene que trabajar el supervisor escolar por lo que un 47.4% muestra que es suficiente, otro 47.4% que es mucho y solo un 5.3% que es poco necesario dominar esta competencia. En su zona escolar un 63.2% de supervisores proporciona directrices de carácter legal y establece responsabilidades que permite resolver conflictos de manera suficiente, el 26.3% de la muestra argumenta que es muy importante y un 5.3 lo considera que es poco importante. Tener conocimiento de las leyes y la normatividad permite establecer responsabilidades, que ayudan en lo futuro a evitar conflictos o resolverlos según se presenten.

## Relevancia

Tabla 68 - Participar en la solución de conflictos intergrupales en forma abierta al interior de la zona Relevancia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Poco	2	10.5	11.1	11.1
	Suficiente	11	57.9	61.1	72.2
	Mucho	5	26.3	27.8	100.0
	Total	18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		
Total		19	100.0		

## Nivel de desarrollo

Tabla 69 - Participar en la solución de conflictos intergrupales en forma abierta al interior de la zona Relevancia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Poco	3	15.8	15.8	15.8
	Suficiente	7	36.8	36.8	52.6
	Mucho	9	47.4	47.4	100.0
Total		19	100.0	100.0	

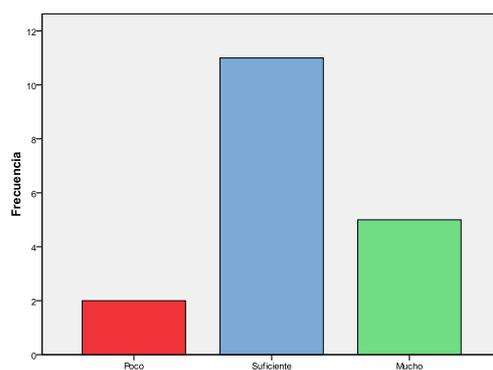


Gráfico 67 - Participar en la solución de conflictos intergrupales en forma abierta al interior de la zona Relevancia

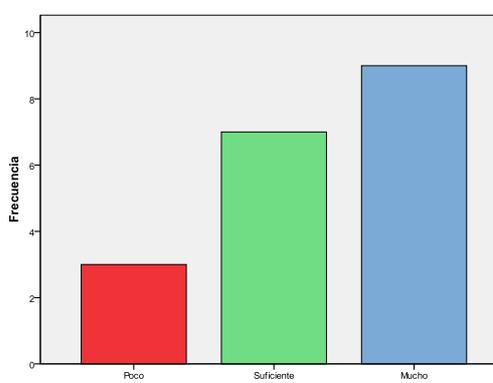


Gráfico 68 - Participar en la solución de conflictos intergrupales en forma abierta al interior de la zona Nivel de Desarrollo

El 47.4% de supervisores participa mucho en la solución de conflictos intergrupales, el 36.8% lo hace de manera suficiente y 15.8% muy poco. En la práctica, participan en la solución de conflictos un 57.9% de manera suficiente y un 26.3% lo desempeñan mucho, el 10.5% poco. Si sumamos lo suficiente con lo mucho, nos da un 90% de participación de supervisores escolares en solución de conflictos intergrupales en forma abierta al interior de la zona y de las escuelas, generado la mayoría de veces por cuestiones intergremiales.

## Relevancia

Tabla 70 - Crear condiciones para generar un clima apropiado y favorecedor para el diálogo y la concertación Relevancia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Poco	2	10.5	10.5	10.5
	Suficiente	8	42.1	42.1	52.6
	Mucho	9	47.4	47.4	100.0
Total		19	100.0	100.0	

## Nivel de desarrollo

Tabla 71 - Crear condiciones para generar un clima apropiado y favorecedor para el diálogo y la concertación Nivel de Desarrollo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Poco	2	10.5	11.1	11.1
	Suficiente	11	57.9	61.1	72.2
	Mucho	5	26.3	27.8	100.0
	Total	18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		
Total		19	100.0		

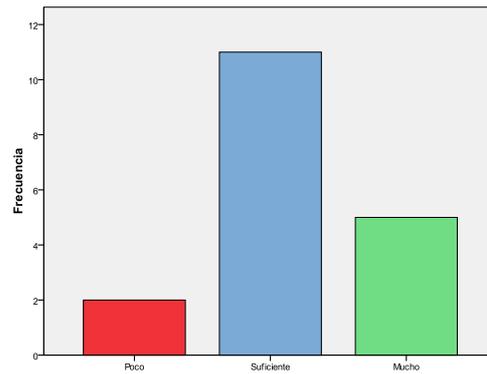


Gráfico 69 - Crear condiciones para generar un clima apropiado y favorecedor para el diálogo y la concertación Relevancia

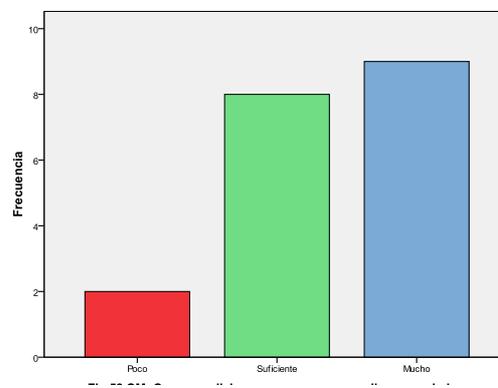


Gráfico 70 - Crear condiciones para generar un clima apropiado y favorecedor para el diálogo y la concertación Nivel de Desarrollo

La capacidad de mediación en un supervisor favorece el diálogo y la concertación en donde un 47.4% lo consideran de mucha importancia, el 42.1% lo valora de manera suficiente y el 10.5% lo considera poco trascendente. En el caminar de su práctica un 57.9% crea las condiciones para generar el clima apropiado para el diálogo y la concertación, el 26.3% lo realiza de manera importante y un 10.5% solo lo toma con poca seriedad.

## Relevancia

Tabla 72 - Capacidad para ejercer el papel de líder de un grupo Relevancia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Poco	1	5.3	5.3	5.3
	Suficiente	8	42.1	42.1	47.4
	Mucho	10	52.6	52.6	100.0
Total		19	100.0	100.0	

## Nivel de desarrollo

Tabla 73 - Capacidad para ejercer el papel de líder de un grupo Nivel de Desarrollo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Suficiente	14	73.7	77.8	77.8
	Mucho	4	21.1	22.2	100.0
	Total	18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		
Total		19	100.0		

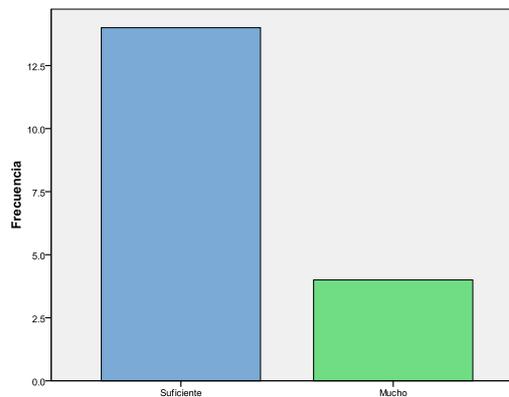


Gráfico 71 - Capacidad para ejercer el papel de líder de un grupo Relevancia

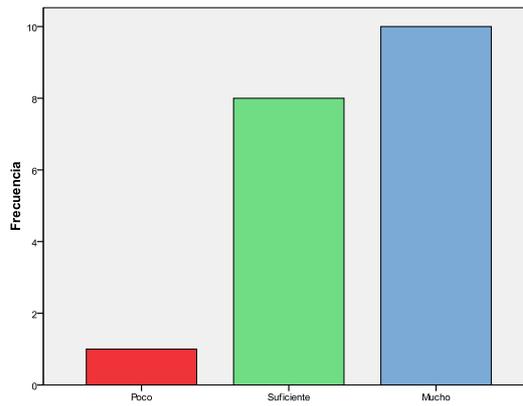


Gráfico 72 - Capacidad para ejercer el papel de líder de un grupo Nivel de Desarrollo

Hablar de liderazgo en la función supervisora es tocar un punto neurálgico en su accionar porque un buen líder deja de ser jefe, el 52.6% considera muy importante ser líder de un grupo, un 42.1% lo toma de una manera suficiente y un 5.3% lo considera poco importante. En los hechos el 73.7% de supervisores de esta muestra ha creado de manera suficiente la capacidad para ejercer el papel de líder, mientras que el otro 21.1% también lo realiza de una manera muy importante.

#### Relevancia

Tabla 74 - Capacidad de escucha y comprensión de intereses y sentimientos de los otros Relevancia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Suficiente	9	47.4	47.4	47.4
	Mucho	10	52.6	52.6	100.0
	Total	19	100.0	100.0	

Nivel de desarrollo

Tabla 75 - Capacidad de escucha y comprensión de intereses y sentimientos de los otros  
Nivel de Desarrollo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Poco	1	5.3	5.6	5.6
	Suficiente	10	52.6	55.6	61.1
	Mucho	7	36.8	38.9	100.0
	Total	18	94.7	100.0	
Perdidos		1	5.3		
Total		19	100.0		

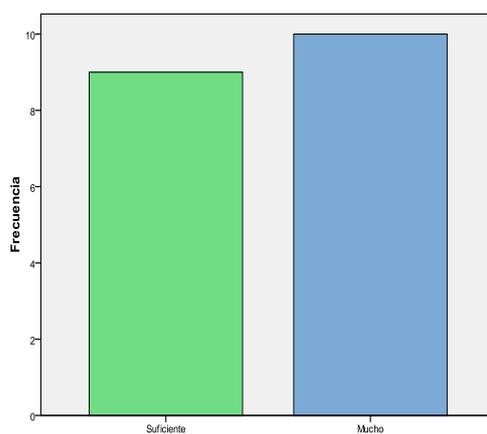


Gráfico 73 - Capacidad de escucha y comprensión de intereses y sentimientos de los otros  
Relevancia

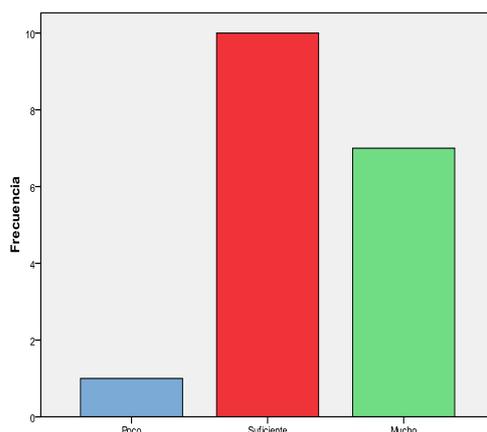


Gráfico 74 - Capacidad de escucha y comprensión de intereses y sentimientos de los otros  
Nivel de Desarrollo

El magisterio michoacano lo conforman docentes, directivos y supervisores que antes de tener esta función y profesión, eran solamente “humanos”, hablar de la calidez y de los sentimientos de las personas, nos lleva al conocimiento de la parte interior que se conjuga con su práctica diaria, por eso la importancia de trabajar las relaciones humanas así como la autoestima, el autoconocimiento, que le permitirá mejorar su ambiente laboral y social. Un supervisor, directivo o docente que se siente escuchado y tomado en cuenta se desempeñará siempre de manera eficiente y positiva, por eso la importancia de que el supervisor escolar desarrolle su capacidad de escucha y comprensión de intereses y sentimientos de los otros. Un 52.6% lo desarrolla mucho y un 47.4% lo valora suficiente, en lo cotidiano un 52.6% de supervisores desarrolla esta capacidad de escucha de manera suficiente, un 36.8% lo realiza de manera muy importante y solo un 5.3% lo hace poco importante.

## 6.2. Resultados de la investigación cualitativa

Esta investigación ayuda a entretejer los saberes, emociones, sentimientos de los participantes, de una manera viva y natural, presentándose los siguientes hallazgos, por categorías.

### 6.2.1. Temor a lo desconocido

La presente categoría, es la resultante de los foros de discusión que dieron pauta a la obtención de información de los actores de la Supervisión Escolar y asesoría Técnico-pedagógica.

Se aprecia en el esquema, y en testimonios la forma como al iniciar hablando de su experiencia en la función de Supervisor, de cómo incursionaron en su labor actual, las implicaciones que tuvieron, lo que dio pauta a 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 modelo de Supervisión Escolar.

Por mucho tiempo, se ha mencionado que parte de lo que origina temor es por el desconocimiento de lo que se va a enfrentar, esto es parte de lo apreciado en las participaciones de Supervisores que tuvieron a bien dar cuenta no solo de su experiencia de 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?

Se obtiene, que el Supervisor Escolar siente un temor grande para desarrollar su función, surgieron en 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 el brillo de sus ojos al compartir este sentir. ¿Qué aspectos pueden originar temor? Se identificaron varios, como lo fue, el cambio de contexto, el recibir una responsabilidad, con sólo un documento sin un proceso de formación inicial para ello, el enfrentar conflictos políticos sindicales, falta de formación inicial para el nuevo cargo, decisión para enfrentar el conflicto.

Lo anterior, se pudo observar con la participación de algunos Supervisores del grupo de discusión; la supervisora GPDS7 entre profesionales, decide expresar su sentir al confiar sobre su temor, suscitado este después de que obtiene la responsabilidad, el tener ahora un nuevo nombramiento, hay de por medio un reto relevante en el que implica el cambio de vida, desde dejar el contexto rural para desempeñarse como Supervisora en el área urbana de una cabecera Municipal, sucesos políticos agudos de por medio entre los docentes, las implicaciones personales y profesionales, toda una serie de reflexiones que impulsan a nuevos cuestionamientos, creación de incertidumbres, y en escenarios a medio construir por falta de información. Estas dudas son capaces de generar miedo, y que no son manifestadas hacia una documentación, hasta que, en un encuentro de discusión como éste, donde los expertos hablan, se puede dar cuenta de ello.

“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 más con mi nombramiento de supervisor y con un conflicto mayor en cuestiones políticas sindicales...” GPDSO7

El Supervisor GPDSO2, una historia diferente, en la que también el miedo está presente, dentro de una historia de vida, donde el proyecto profesional tiende a mirarse como el Supervisor, que, desde su constructo conceptual, en esa visión observa al Supervisor 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 cuando es asignado a una Zona Escolar donde toda voluntad de acción se ve frustrada ante la amenaza constante de un ambiente de conflicto sindical, que, lejos de insertarse en ese escenario, toma la categórica decisión de retirarse de la Zona Escolar y tender a 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...” GPDSO2 Supervisor de Zona Escolar.

En esta situación la forma de buscar solución fue el dejar dicho contexto y buscar uno nuevo, no se hizo frente al conflicto, no encontró las herramientas suficientes en ese momento para construcción de nuevos ambientes ante las complejidades del mismo.

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 de formación para poder tomar decisiones, si en el perfil de egreso de las y los alumnos de educación básica, está el que se tenga la capacidad de resolver problemas, ¿significa que las autoridades, docentes y asesores 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, las situaciones complejas están al día y por lo tanto en el ámbito profesional se debe reflejar.

Un planteamiento que lo clarifica es el que hace Alvariño (2000) sería preciso llevar en cuenta las condiciones de cada establecimiento para poner en funcionamiento el saber cotidiano de los actores educativos e integrarlo con el saber experto, aumentar los niveles de sensibilidad frente a los problemas y el compromiso institucional de los actores. Para lo anterior, está de por medio el desarrollo de competencias, donde el contexto se moviliza y se potencian las complejidades, en las que los conflictos se convierten en retos importantes para el desarrollo profesional y por lo tanto el buen ejercicio de la función de supervisor escolar.

Una muestra más sobre el temor a lo desconocido, es lo que vivió el GPDS03, quien recién nombrado Supervisor, después de estar en una “escuelita” con realidades diferentes, sin transición hacia una nueva labor, se enfrenta al no saber qué hacer, es como entrar a una cueva oscura donde subyace lo desconocido y genera infinidad de preguntas acompañadas de impotencia por no tener un control ante lo que no se sabe, lo que permite observar que sobresale lo desconocido como factor hacia el miedo, sin “ninguna” preparación, esta aventura, como mecanismo de defensa, toma como principal aliada 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 ser y hacia dónde se camina.

El Profr. GPDS03, con gran énfasis de manera un tanto exaltada, centra la atención de los demás supervisores cuando pone aspectos sobre la mesa, como el de aceptar que su proceder inicial no fue construido por él, no contaba con los elementos suficientes para ello, contraponiéndose a ello una gran responsabilidad, lo que permite identificar la relación directa entre responsabilidad y necesidad de contar con una formación para ejercerla.

“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. Supervisor de Zona Escolar.

“Me preguntan si me preocupé, 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. Supervisor de Zona Escolar.

Nuevamente, se observa la forma como lo desconocido, genera incertidumbre, inseguridad, y preocupaciones, angustias, y que en respuesta a ello se recurre a lo conocido, como un acto de defensa ante tal circunstancia, llevando con ello a reproducciones de prácticas tradicionales sin identificar la diversidad y complejidad que encierra el contexto en el que se acciona, como lo hizo el Supervisor GPDS03, recurriendo a un modelo derivado de lo que identificó en su propio supervisor escolar, pero dependió de su propia personalidad, ya que la Profra. GPDS07, manifestó la forma como reconoció que el proceder de una generalidad del trabajo Supervisor no era la idónea, como 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. Supervisora escolar.

Lo anterior ilustra una demanda de pautas, lineamientos, argumentos; la fundamentación en cuanto a la función como supervisor, así como la vinculación con su contexto y situaciones a enfrentar, y forma de actuar ante diversas situaciones y problemas del contexto escolar, como lo menciona González Urdaneta (2007); “En este sentido, 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 permitirá canalizar las inquietudes e iniciativas de las personas que integran el grupo humano”.

Para los Supervisores Escolares en Michoacán es un gran reto el desarrollar su función por el temor en primer término, el no contar con alguna modalidad oficial de formación para la función y en segundo lugar el temor de hacer su trabajo como lo marca el Manual de funciones del Supervisor y ser removidos por el Sindicato por no apoyar sus acciones en contra de La Reforma Educativa, conflicto y debate social desde su recién puesta en marcha y que pone al Supervisor en una situación vulnerable sobre todo tomando en cuenta que se tiene arraigada la histórica función en el que se convierten en actores para el acompañamiento de las disposiciones y lineamientos del ejercicio educativo.

Por lo anterior, la inseguridad generada por las presiones políticas, son parte de esta categoría de análisis. Donde aunado a lo ya descrito en cuanto al temor a lo desconocido, lo acompaña un temor al condicionamiento político, que exige fortalezas, y capacidades de solución de conflictos, indispensables en el perfil del supervisor, y que contiene al mismo

tiempo todo un sistema en condiciones adversas carente aún de un modelo definido de una responsabilidad tan importante como lo es el de la Supervisión Escolar.

Representado todo lo descrito en la Red Semántica al incorporar todas las informaciones, grabaciones, fotografías y textos relacionados con el tema de investigación en la unidad hermenéutica. Reflejando todas las asociaciones que se van formando con otras categorías como lo han expuesto los supervisores participantes en el grupo de enfoque o focus group.

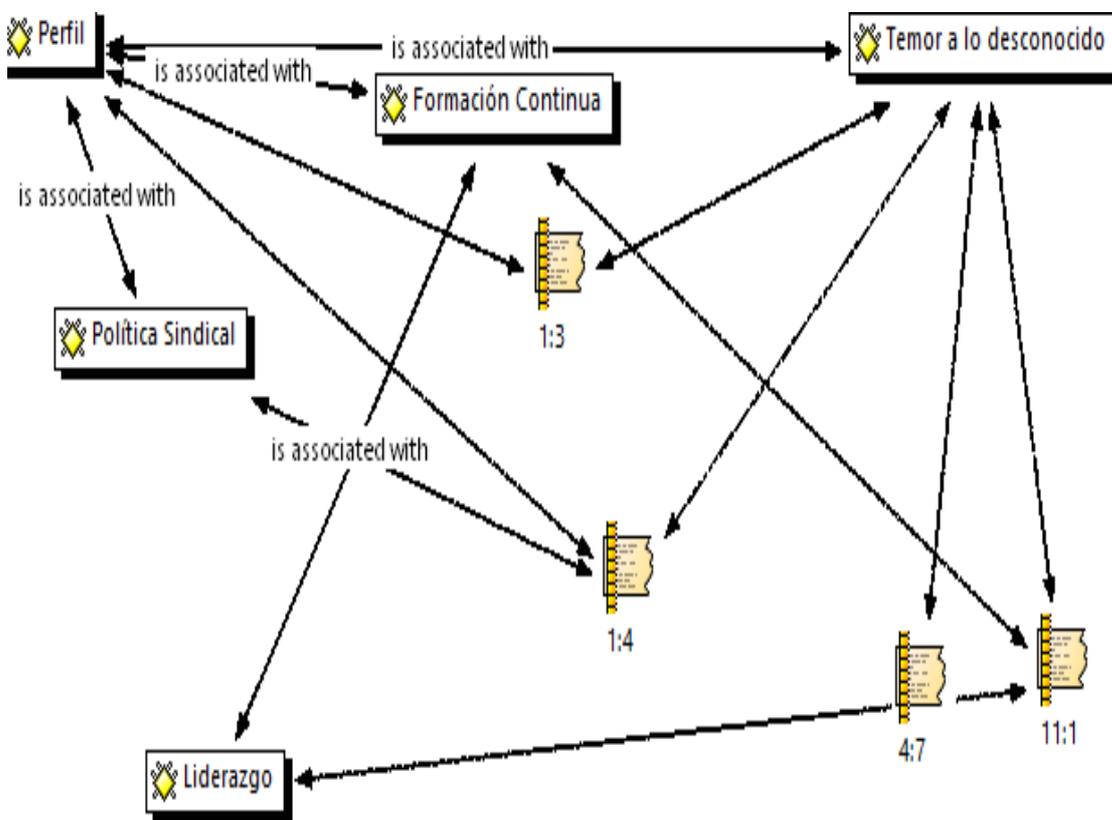


Figura 10 - Red Semántica Temor a lo desconocido

### 6.2.2. Sin formación para la función Supervisora

Una oportunidad de encuentro, de confluencia de historias de vida, de emociones y recuerdos, fue el que se suscitó en la mesa de discusión académica entre supervisores. Una puesta en común, donde hubo un ambiente de confianza, además de la muestra de interés por compartir, entre colegas ellos, se observó la forma de mirarse y asentir ante una serie

de coincidencias con las situaciones vividas, generando al mismo tiempo una identificación en el grupo con gran disposición al análisis y reflexión de sus propias percepciones y sentires.

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, en su momento lo percibieron al plantearse en su interior sobre la 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 en la función "El sistema a nivel nacional y estatal no contempla la formación sistemática de los Supervisores, aventándonos a la buena de Dios. Nunca las Autoridades Educativas se han preocupado por el supervisor, convirtiéndolo en un personaje administrativo nada más, que a la fecha le piensan dar un giro de 180 grados de Asesor Técnico Pedagógico acompañante y tutor, nos va a dar mucho trabajo quitar el antiguo esquema y meternos poco a poco al nuevo". Profr. GPDS03 Supervisor de Zona escolar.

Esta toma de conciencia sobre el rol al que se han "convertido", lo describe como un "personaje", un ente al que solo le asignan actividades administrativas, aun así no hay claridad en cómo se visualiza la función del supervisor, no se mencionan los fines de su función, y que por años ha conformado un "esquema", pero se tiene presente que el rol que ejercen no es el congruente a un enfoque donde en la actualidad se hace énfasis en el acompañamiento a las escuelas.

El reconocimiento de la necesidad de una formación es palpable en las aportaciones de los participantes en la discusión, en la actualidad, acentúan la importancia y se valora lo determinante que es un proceso formativo, lo que nos permite reflexionar, ¿hasta dónde ellos 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 en el Manual de Supervisor para ejercer su función, el cual contiene las definiciones acerca de lo que el supervisor debía hacer en lo técnico-pedagógico, técnico administrativo y de vinculación con la comunidad, no reflejaban la realidad de las actividades concretas y las formas de actuación de

funcionarios impuestos por las lógicas de la administración educativa. Esta especie de orientaciones aisladas, donde no se contempla el contexto, no sobresalen acciones formativas que exijan el perfil idóneo de supervisor escolar, sin embargo fue lo que dio pauta al quehacer 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 director para el funcionamiento dentro de las escuelas” Profra. GPDS07 Supervisora Escolar.

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 supervisor, poniendo en el centro cómo el sistema educativo en México, ha dejado ese eslabón para el desarrollo, no profesional, traducido a 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 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?

Los propios supervisores reconocen los nuevos retos ante la circunstancia de una reforma educativa, argumentan la relevancia de estar en congruencia con los cambios, y su involucramiento para estar en la acción con las escuelas y brindar acompañamiento a las escuelas, sin embargo, no es suficiente si no están incluidos en los programas de formación continua de manera simultánea con docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos.

En una generalidad, además de plantear el sentir de abandono académico hacen un cierre que genera una respiración profunda en la participación alentadora cuando comunican palabras de ánimo: “...poner el máximo esfuerzo porque no nos podemos quedar estancados... creo que hemos operado sin apoyo y tenemos mucho de donde echar mano para desempeñar nuestra función” Profra. GPDS04. Supervisora Escolar.

No existe normatividad adecuada sobre sus funciones, porque los manuales no toman en cuenta la diversidad de las 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.

En las participaciones se aprecia una relación directa entre la categoría, de la falta de formación, con otra derivada de las mesas de discusión, como lo fue la del miedo a lo desconocido, de ahí que se identifica como el factor, falta de formación se traduce al desconocimiento y por lo tanto la generación de temores, dudas, inseguridad, que gracias a las valiosas intervenciones, se va desencadenando una historia de vida profesional de cada uno de ellos donde podemos ver que después del temor hay un enfrentamiento a la realidad, y por lo tanto nuevos aprendizajes considerando esta deuda formativa en aras de el buen funcionamiento del sistema educativo mexicano.

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 problemáticas de la Supervisión, “Algunos de los asuntos pendientes en el SEN son la definición e implantación de políticas que apuntan a una efectiva reforma de la Supervisión Escolar, entre las que se aprecian: Ausencia de una política nacional para la transformación de la Supervisión Escolar, aun cuando se ha señalado en los documentos correspondientes de política educativa sexenal”.

Y que en la actualidad, aún con la Reforma Integral de Educación Básica en 2009, la implementación del Plan y programas 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 elenco y participar de manera simultánea en esta transformación.

No han tenido un espacio por parte de la Secretaría para su formación, hasta ahora que se abre un espacio con el diseño un "Diplomado para una Supervisión efectiva y la mejora de los aprendizajes de los alumnos" por citar un ejemplo aislado.

Lo que nos comentan los supervisores escolares participantes, permite corroborar lo que nos menciona la Mtra. Zorrilla en su artículo sobre la Formación de los Supervisores:

"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".

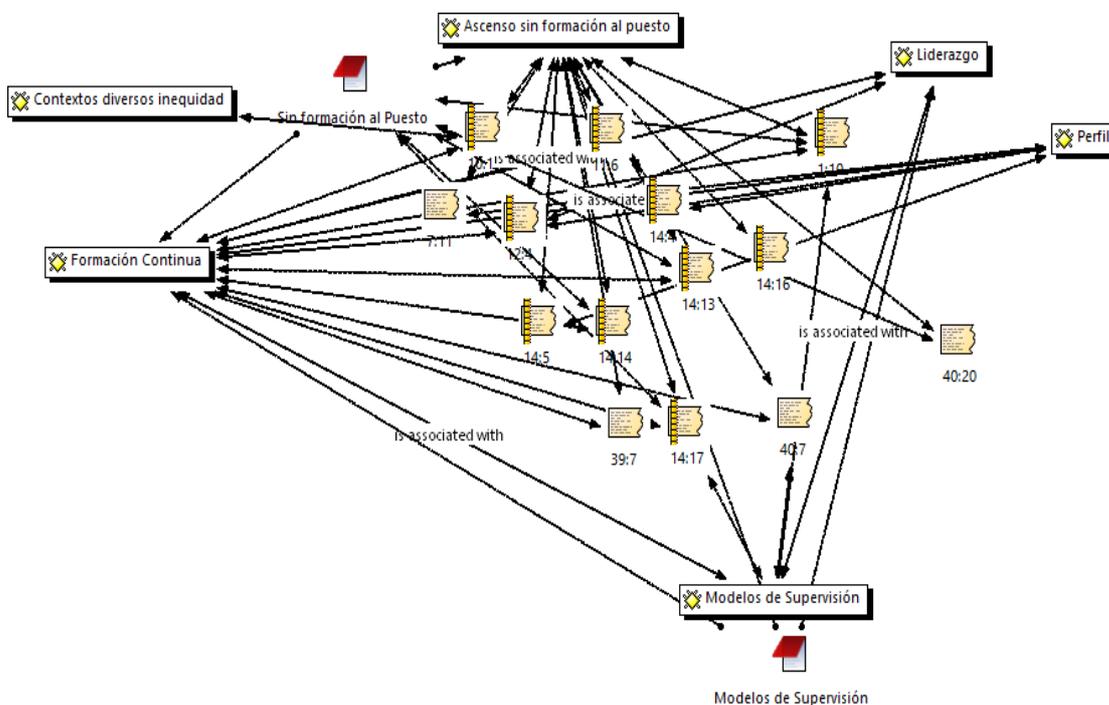


Figura 11 - Red Semántica Sin Formación a la Función Supervisor

### 6.2.3. Perfil del Supervisor

Estando en la mesa de discusión con Supervisores de Zona escolar, se pondera con atención un tema importante en el 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, la incertidumbre, de ahí que se puede derivar cómo la ausencia de formación genera inseguridad, como bien decían miedo a lo desconocido, aquí entra una nueva puntada del tejido, se trata sobre ¿cuál es la relación de un perfil de supervisor con el que puede ejercer la función y por lo tanto tener seguridad en lo que hace?

Está 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 de Supervisor para obtener su ascenso que lo determina 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 de 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 nuestros Supervisores del grupo de discusión notamos que están cumpliendo con este requisito de perfil para el puesto que desempeñan, aunque otros tantos no se rigen por éste, ya que la organización sindical los promueve como nos lo comenta Serafín Antúnez de Barcelona (España) en su Investigación sobre Formación de los supervisores y supervisoras escolares en México. 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 . Dicha circunstancia dificulta que personas valiosas académica y profesionalmente se incorporen al servicio (Antúnez, 2011).

La falta de un perfil que se traduzca a 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 el este perfil profesional de que se habla, sino arriesga a que cada actor defina su propio perfil en base a lo que percibe en su ámbito, y por lo tanto, no se 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 quien el perfil del supervisor, sin fundamento ni congruencia a los objetivos educativos acordes con la sociedad actual del siglo XXI.

“En la función supervisora tenemos la imagen de trabajar como alguien más como algún compañero que vemos cómo resuelve los problemas cómo negocia en su zona la problemática del tipo que sea, entonces tomamos ese tipo de ejemplo para el trabajo”, comenta la Supervisora GPDS05 que así lo hizo al iniciar su desempeño como supervisora

Lo que indica que en el andar del supervisor se da un ir y venir de prototipos, que a distancia de la definición de un perfil a nivel de la política educativa nacional, que no solo indique los requisitos de formación, como lo muestra el Manual de Supervisión, se 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.

Dice el maestro GPDE02, “no hay un programa de Supervisión, de hecho cuando se asciende al puesto esto tiene que ver con la función que se desempeña actualmente” “...yo creo que es más bien preocupación de muchos, el irse preparando para tener un mejor desempeño”. Esta expresión, da cuenta de que por consecuencia, es arbitrario el bueno o deficiente ejercicio de la función, ya que habrá quien no tenga esa preocupación, por no haber una norma que exija una formación profesional que consiga garantizar herramientas para la intervención y accionar en el ámbito escolar.

Se observa riesgo cuando los participantes opinan de la 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? Habla el maestro GPDE02 de una diversidad de niveles de formación, todo por depender del que se preocupa y el que no se preocupa, luego entonces, va depender de ello el que haya buenos resultados educativos en una zona escolar, dejando a la deriva aquellas comunidades escolares donde haya una indiferencia por la obtención de un perfil “idóneo” que no se ha construido en nuestra política educativa por no existir un programa de formación definido para el Supervisor Escolar.

“Se preparan por ahí con la autoridad educativa con algunos interesados en que haya superación profesional, hubo un curso de la Universidad de España, en coordinación con la Normal Superior, de especialización a nivel posgrado en supervisión educativa... efectivamente, yo lo hice y me titulé, por eso tengo el título de supervisor escolar en Educación Primaria” Profr. GPDE06 Supervisor Escolar. Continúa su charla haciendo mención de diplomados y cursos, todos de instituciones de educación superior, que no forman parte de un programa, y que tuvo que haber un convenio por iniciativa de gente que reconoce la exigencia de esta formación, y que sin embargo, no está contemplado en un diseño curricular formativo dentro de nuestro sistema educativo.

En esta recolección de intervenciones, se juega con una posible imagen del supervisor, ante la ausencia de un perfil definido, se le va dando forma a partir de supuestos, como un personaje de plastilina que va adquiriendo varias formas y que conforme se va participando se va transformando de una u otra forma.

Sin embargo no se puede dejar de mencionar, que a raíz de que en el 2013, se da la Reforma Educativa que impulsan nuevamente el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares en las escuelas, donde la participación del directivo, con su liderazgo, es determinante para generar un ambiente de trabajo y compromiso, así como el desarrollo de actividades académicas que se reflejan en una ruta de mejora de las escuelas donde la gestión escolar es el factor clave para su cristalización, para ello, el Supervisor, es llamado a formar parte del grupo de actores a impulsar la mejora de la escuela, se convocó a reuniones de formación de manera intensiva, se creó un Diplomado para Supervisores de Educación Básica, entre otras oportunidades de formación, todo ello para preparar las condiciones y hacerlos partícipes de su liderazgo con los directivos para hacer posible la conformación de Consejos Técnicos escolares en las escuelas.

Pareciera que esta construcción está a la deriva a pesar de varios intentos por dar potencialidad al rol de supervisor en congruencia con las demandas educativas actuales. Son especie de fantasmas, a veces transparentes, a veces sólidos en su textura y forma de aparecerse.

Sucedió en algunos casos que el supervisor asumió su rol, en otros siguen dejando la tarea formadora a Asesores Técnico Pedagógicos, lo que permite reflexionar que mientras persista una ausencia de un programa formativo y definición de perfil del supervisor de manera curricular y jurídica, la participación del supervisor, quedará sujeta a la actitud,

convicción por la superación y deseo de involucramiento como lo ilustran las intervenciones de ellos mismos en la discusión.

En las oportunidades de formación, se conforma un perfil, pero no es explícito, si se analiza la exigencia de participación del supervisor, tenemos que es un actor que dé cuenta de la implementación del Plan y programas de estudio, de ahí que se puede derivar que está implícito el contar con competencias profesionales, como las de un asesor, de un investigador y gestor de la formación, desarrollo y cumplimiento curricular y por lo tanto de los propósitos educativos en congruencia con los enfoques actuales, cuyo liderazgo académico es determinante, sin embargo los programas de formación continua no contemplan esta formación de manera simultánea con los demás actores que son los docentes y directivos, donde las competencias profesionales exigen una conjugación para actuar.

*“... por ejemplo, el supervisor tendrá que dominar la estructura del Plan del nivel para observar el desempeño docente y retroalimentar en función de las exigencias prácticas para su desarrollo. Otro caso similar sería el asesoramiento en la escuela para la operación de un modelo de gestión escolar; sobre éste, tendría que dominarlo en teoría y práctica” Segovia (2006)*

Lo anterior también está 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 problemáticas 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 a la tarea educativa, donde su nivel de profesionalización le permita documentar su propia experiencia, para estar en condición de teorizar y promover la creación de nuevos escenarios.



característico de ciertos hombres, que tuvieron un lugar importante en la historia (Teoría de los Rasgos de la Personalidad). Posteriormente, la Teoría Conductual, distingue entre líderes y seguidores y los diferentes estilos de liderazgo según la actitud de estos últimos. Para la Teoría Situacional el éxito del líder depende de su carácter personal, de su formación y de las características concretas de la situación que enfrenta.

Sin embargo, de manera similar a lo discutido sobre el modelo, encontramos que no hay un enfoque de liderazgo definido en los supervisores, advierten la presencia de varios estilos, afirmando que puede ser adjudicado de manera variable cada uno de ellos, pero hace falta una identificación aunada a una visión del liderazgo que debe caracterizar a un supervisor, independientemente de la personalidad de cada uno, esto es intentar responderse 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 optar el supervisor, como es el que 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 de la “Supervisión Educativa en contextos de cooperación internacional” nos relata “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 2011:41).

Los principales autores de esta teoría son Hersey y Blanchard con los estilos delegativo, directivo, participativo y tutorial; los de Ball son el interpersonal, administrativo, antagónico, político y los estilos de liderazgo transaccional y transformacional que plantean Bass y Avolio surgieron desde el campo de la administración de las organizaciones y buscan una alternativa de dirección para favorecer una mayor coherencia de objetivos y productividad de los empleados.

Lo que nos permite visualizar en las aportaciones en la discusión, la forma como están identificadas características de las diversos estilos de liderazgo, pero como un calificativo que es necesario profundizar y pase a ser también parte del modelo de supervisión

demandado con urgencia en la comunidad educativa, ante el complejo contexto y nuevas formas de interacción en las comunidades escolares y sociedad en general.

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:

El Subdirector Académico GPDE02 de la Dirección de Educación Primaria expresa:

“no tenemos una formación al puesto, como no hay también una formación de líderes, como lo comentaba el Supervisor GPDE06 que a él le agradaba el modelo transformacional, este modelo lo que sugiere 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”

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

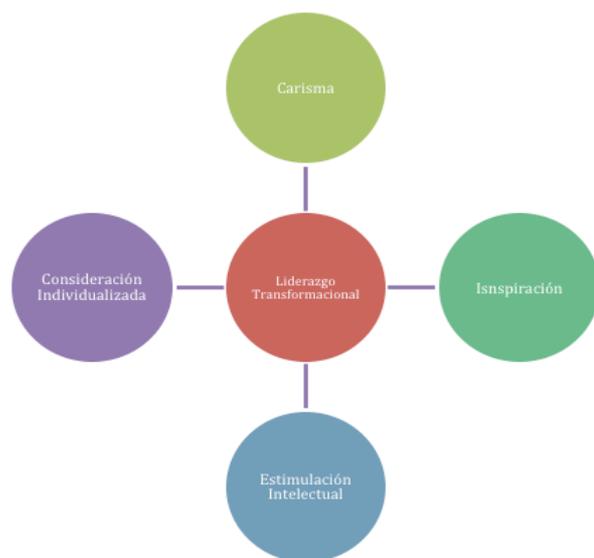


Figura 13 - Componentes del Liderazgo Transformacional según Bass

De aquí surge parte del enfoque que da respuesta a las tendencias educativas, cuando se identifica al liderazgo, no como cualidad única de quien ejerce una autoridad o tiene un

cargo de supervisor o jefe de sector, sino va más allá, en el sentido de que la educación debe tender a la formación de líderes, brindar las herramientas necesarias para la capacidad de toma de decisiones, aportarle a la argumentación y capacidad para la resolución de conflictos, así como el poder acompañar y animar para el logro de propósitos comunes.

“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 Subdirector de la Dirección de Educación Primaria.

Nos encontramos también ante una Reforma Educativa que ve en el supervisor al agente que asesore, acompañe, evalúe, todo 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.

“Yo ahorita le doy más importancia al liderazgo pedagógico, porque tengo que saber lo de la reforma y que nos corresponde hacer, para así decirles y apoyar a mis directores y docentes “ GPDS07.

Creo que el liderazgo se desarrolla de una manera satisfactoria, este es un liderazgo académico. Ejemplo es el trabajo comprometido del personal de la zona.

Se desarrolla en la medida en que se regulan y delegan responsabilidades con el colectivo, se guía el proceso enseñanza-aprendizaje y se obtienen resultados positivos, por ejemplo al tener las reuniones de consejo técnico de zona en donde se hacen diagnósticos, planeación seguimiento y evaluación de todo lo planeado y se van creando acuerdos y compromisos para llegar al cumplimiento de las metas programadas en beneficio de la población escolar.” GPDS04 Supervisora Escolar

Analizando estos comentarios nos percatamos que se entrelazan las categorías de liderazgo, formación y de 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.

Así también nos referencia Almazán (2011:41) “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



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.

Esta es parte de la información que se obtuvo de la mesa de discusión con supervisores, y expertos, encontrando un reconocimiento a esas etapas de su propio rol, parte esencial en su vida profesional, de la que saben que ha cambiado su quehacer.

"Conocemos el ámbito en que se desarrollan cada una de estas figuras, docente y director, creo que no es mínimo el trabajo que desarrollamos los supervisores, seguimos trabajando el modelo de control central solo en lo administrativo, porque está visto un cambio en el trabajo del Supervisor, ya no somos esos supervisores impositivos tan normativos en que te ausentas y te va el descuento, ahora tenemos que concienciar al director, a los docentes sobre la importancia del aprendizaje de los alumnos y realizar el acompañamiento, sabemos los enfoques de cada una de las asignaturas, sabemos que la meta es la mejora de los aprendizajes de los alumnos con calidad, ¿Cómo lo vamos a lograr?, haciendo lo que ya hemos hecho y que ahora con este diplomado nos da muchos elementos, que ya hemos venido desarrollando y nos faltaría más sistematizar, esa acción del supervisor pero no estamos lejos de lo que se debe de hacer" Prof. GPDS07. Supervisora Escolar.

El Supervisor GPDE03 refiere que “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”.

El Jefe de Sector GPDE05, ratifica que "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”

En la última década, la dimensión pedagógica de la supervisión se quedó rezagada, porque la tarea administrativa y de control los rebasó a tanta exigencia del sistema educativo para garantizar su operatividad, alejándolos de lo sustantivo como es el proceso técnico pedagógico de seguimiento y acompañamiento a sus escuelas.

El Subdirector Académico GPDE02 de la Dirección de Educación Primaria, comenta que “no hay una formación de inducción al puesto, no hay una formación de líderes, y que el líder transformacional sugiere transformar su entorno, no estoy formando cuadros, por lo que hay que buscar la manera de aprovechar las potencialidades de los demás y delegar funciones, porque eso les está fallando tremendamente, o no sabemos o no queremos lo que más me están pidiendo es llenar documentos y me convierto en un administrativo y a lo mejor en ocasiones me convierto en negociador, pero también hay que privilegiar lo académico. Allí nos hace falta trabajar en lo personal y en lo colectivo para si soy tu líder comparto lo que sé y busco la manera de formar a otros”.

"La única manera de hacerme entender es aplicando el Modelo de Control Central, pero esos tiempos ya pasaron, porque en estos momentos el magisterio está muy politizado y ya no se trata de imponerse por nombramiento sino por nuestro trabajo y el liderazgo que debo desarrollar" dice el Subdirector Académico GPDE02.

Y una cosa que estamos desaprovechando son las Redes de los Consejos Técnicos porque es allí donde nos estamos preparando para la función que estamos desempeñando.

La supervisión es la mesoestructura del sistema educativo cuyo fin es, vigilar y apoyar el desarrollo de la organización escolar, desde una concepción que pone el énfasis en el control-fiscalización, en su evolución se busca ubicarla en el control-apoyo. Este segundo enfoque dirige la atención al desarrollo curricular, la capacitación y actualización de los docentes, directores y supervisores, la evaluación del desempeño y de los resultados educativos, apeándose a los nuevos lineamientos de la Reforma Educativa (2013).

Ahora en pleno siglo XXI y con la nueva reforma que exige a los supervisores el estar más preparados y con habilidades tecnológicas desarrolladas, para poder hacer un verdadero acompañamiento y seguimiento a todas las planeaciones de las escuelas, sustentados en los Modelos de Supervisión de manera diversificada, como resultado también de un reconocimiento de los contextos y necesidades reales de formación de manera diferenciada de todo el personal de la zona para poder llevar a cabo las visitas de supervisión con asesoría y propuestas para la mejora de los aprendizajes de todos los alumnos, apoyados con los acuerdos y compromisos registrados en las bitácoras de las Reuniones de Consejo Técnico.

Esta categoría de Modelos de supervisión se entrelaza con todas las categorías y subcategorías, demostrando la importancia de atención de todas ellas de manera transversal.

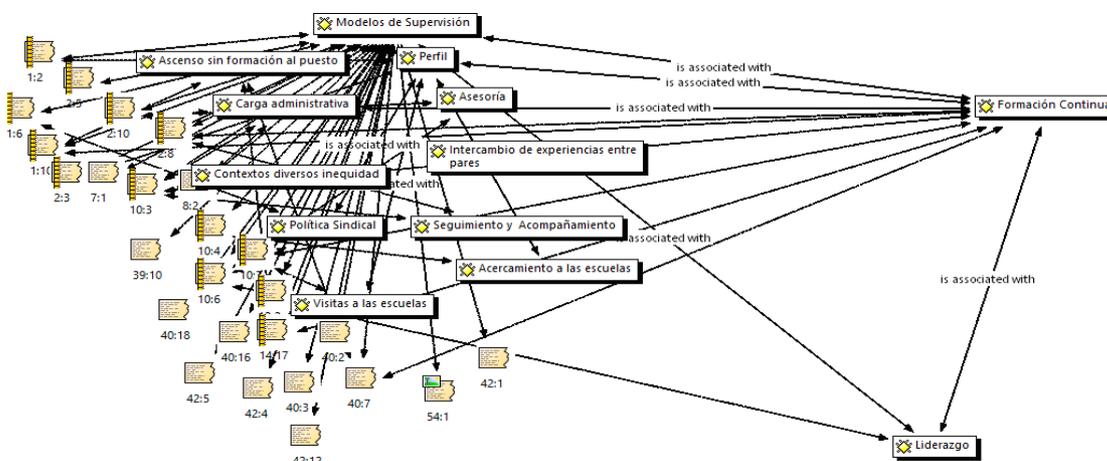


Figura 15 - Red Semántica Modelos de Supervisión Atlas Ti

#### 6.2.6. Formación continua

El encuentro de discusión, fue una oportunidad para la reflexión, la forma de expresar su vivencia, y al mismo tiempo con el rostro manifestar cuando cada uno de los participantes, coincidían por lo que ellos también sentían. Se creó un ambiente de empatía, un fortalecimiento de la identidad del supervisor, donde una categoría más, la de formación, se incorpora al análisis, y encontramos la forma como nuevamente se conectan todas las categorías.

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 vio también cómo para ejercer la función docente se requiere de ésta, y aún más, para el liderazgo académico está por medio la formación en la diversidad de modalidades, y 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 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 tomando en cuenta las necesidades de formación de los implicados, mucho menos sus contextos tan variados, sus posibilidades de acceso al 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 lo que las acciones de formación tienen que dar un giro en la temática y diseñadas en el sustento de necesidades plasmadas en las Rutas de Mejora de los centros educativos y Supervisiones Escolares, para que detonen propuestas de formación pertinentes, diferenciadas y sostenidas.

El Supervisor GPDS03 pregunta cómo transitar del control a lo sistemático:

“Lo que tenemos que hacer es potenciar las capacidades de los supervisores, si no potenciamos las competencias más bien, no vamos a llegar a nada, para esto necesitamos del compromiso, creo que el compromiso lo hay, lo que necesitamos es que me digan de donde voy a tomar aquello, de donde me voy a refugiar, pero si no potenciamos esa capacidades, tanto genéricas como específicas del supervisor no vamos a poder transitar y vamos a seguir privilegiando lo administrativo”.

El Mtro. GPDS03, en este fragmento, hace énfasis en el potenciar capacidades, pero no menciona el cómo, hay claridad a dónde se quiere llegar, es como si va a doctor y se da cuenta de un malestar, pero no se sabe qué lo va a curar, se antepone ante esta necesidad estar incluidos en procesos sistemáticos de formación que promuevan esa potenciación de capacidades, y aún más desarrollen competencias profesionales para la solución de situaciones académicas y de gestión en su práctica educativa. Y ahora bien, ¿dónde está ese proceso sistemático de formación? ¿Cuál es el modelo de formación que incluye nuestro sistema educativo nacional para este sector de profesionales de la educación?

Sin embargo, hay buenas intenciones de autogestión académica, se tiene presente lo mínimo de dominio que debe tener el supervisor, pero, ¿cómo se regula esto? Quiénes brindan acompañamiento y asesoría para decir que hablamos de un auténtico sistema?

La Supervisora GPDS04 comenta

“Empezar por conocer Plan y Programa de Estudio, las estrategias para lograr todos los objetivos, la planeación correcta basada principalmente en un buen diagnóstico, para saber con qué material vamos a trabajar y que materiales tenemos en los contextos donde se desenvuelve, porque son todos bien distintos y a sabiendas de los momentos que estamos viviendo y de los apoyos que contamos o no por parte de la Secretaría de Educación, pues partir de ahí y poner el máximo esfuerzo, porque no podemos quedar estancados a decir a ver si se nos llega esto o se nos llega lo otro, creo que hemos operado más bien sin apoyos que con apoyos, querer es poder y cuando hay voluntad se logran muchas cosas, cuando hay sed de aprender, vemos los niños como lo necesitan , vemos las comunidades, la necesidad que tienen nuestros docentes y nuestros directivos de estar con ellos allí , juntos dando una alternativa de solución a sus conflictos que son muchos, nosotros no los hemos generado somos parte de y estamos inmersos en ello y si no hace su tarea el maestro, si no hace su tarea el supervisor , yo me pregunto ¿quién lo va hacer?, entonces partiendo de la valoración de nuestro trabajo no lo reconozcan o no, ya vemos que estamos convencidos que nos encanta esta carrera y ser supervisor es una tarea titánica, tener tanta responsabilidad con los niños, con los docentes, además en un país con la problemática que nuestro país y nuestro estado tenemos vaya que es de reconocer”.

La buena intención de 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 ve reflejada en la forma de realizar la gestión escolar, sin embargo ¿Dónde está el modelo de formación a seguir?

El Supervisor GPDS03 define

“Nos hace falta para la formación continua: Profesionalismo, Compromiso y Liderazgo, profesionalismo porqué, no tenemos que estar esperando a que nos den a que nos hagan un curso, ahorita todo el conocimiento esta en Internet, en la red, qué necesitamos, ponernos a buscar, tengo que ser un maestro comprometido honesto , detectar las debilidades y empezar a trabajarlas algunos compañeros dicen “para el tiempo que me falta” bueno si a mí me falta un día frente a la zona escolar, tengo que ser profesional hasta ese día, el compromiso no significa que tengo que estar en la oficina de ocho a tres todos los días, el compromiso implica multiplicarme y empezar a darle a cada quien lo que necesita”.

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 que 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 cuenta con una evaluación formativa para la constante mejora continua.

La Supervisora GPDS05 expresa:

“Venimos de ser más de maestros de grupo, directores, creo que los conocimientos los tenemos nos hace falta ponerlos en práctica, con nuestras fortalezas, nuestras debilidades que tenemos, ya decía el maestro que me antecedió, poner mucho de nuestra parte, ya decíamos nosotros, y yo en lo particular, que son otras generaciones de niños, otras generaciones de maestros jóvenes, que ya no es como nosotros iniciamos era otra época, lo que queremos es lograr en nuestros niños, en los alumnos que tengo en la zona bajo mi responsabilidad, que esos niños logren todos los aprendizajes que tienen que lograr con calidad”.

Una pauta importante de reconocimiento a la necesidad de formación continua, está ese reconocimiento del contexto cambiante, donde todos estamos inmersos, donde se generan interacciones, en sí un movimiento.

“A lo mejor la actitud no es la propia, para llegar con un maestro, pero de que sabemos que es lo que necesita ese maestro, a lo mejor lo conocemos, si ya tenemos algún tiempo en esa zona y nosotros tener esa actitud positiva, para nosotros contagiar a esos maestros, tener esa confianza con los padres de familia, hasta con los niños, para hacernos amigos de ellos, que sé yo y que no entiendan en el mismo vocabulario que nosotros hablamos, verdad y seguir en la preparación, seguir en la preparación para nosotros eso es lo más importante”. Profra. GPDS05 Supervisora escolar.

Este segundo fragmento de la aportación de la Profra. GPDS05 nos permite visualizar la necesidad de una empatía con los docentes, necesidad de un lenguaje en común, como lo debe también demandar un docente con sus alumnos, es una afirmación importante, en cuanto a que ¿Cómo establecer esa empatía? ¿Cómo crear lenguajes en común? Si el

propio lenguaje es tan cambiante, diverso y complejo, de igual manera lo es la formación, es para establecer en ese lenguaje, tener la competencia de insertarse en el contexto para poder participar en este movimiento.

El Supervisor GPDS03 expone un principio de lo que podría ser parte del perfil del supervisor, el tener la capacidad de resolver problemas y que para ello se requiere de la conformación permanente en la construcción de herramientas que le permitan hacerlo, esto es, se requiere de una formación continua.

“Si tenemos lo que es el problema es cómo lo vamos hacer y con qué lo vamos hacer, ese es el problema, el problema es cómo lo voy hacer para sacar del atraso a la zona escolar, para sacar del rezago a esos niños que tengo y poderlos llevar a donde se pretende, ese es el problema”.

Por lo que comenta el Supervisor GPDS02:

“Yo sí me paro y digo a mí me hace falta mucho, tengo que seguir preparándome tengo que estar continuamente visitando las escuelas, continuamente reuniéndome con mis directores, continuamente superándome, entonces si me dejo esa pregunta así que me la llevo que me hace falta mucho y seguir juntándome con ustedes para ir creciendo juntos”. Está claro el reconocimiento a una necesidad formativa, es un paso importante, ahora, ¿cuál será el modelo de formación en el que se puede participar para el desarrollo de las necesidades competencias profesionales”

Todos estas participaciones nos dan cuenta de la gran necesidad de formación que tienen los supervisores.

Recordemos la reflexión que hace la Dra. Margarita Zorrilla en su artículo de “La formación continua del supervisor”

“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."

Por lo que la formación continua sigue siendo un área de oportunidad para dejar atrás las prácticas que predominaban y considerar:

- 1.- 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 reales.
- 2.- Ofertar los cursos, talleres, seminarios de manera diferenciada y agregar otras propuestas en línea y el fortalecimiento de redes entre pares y tutorías.
- 3.- Diseñar la propuesta de formación considerando las necesidades reales del docente, director y supervisor ya registradas en sus bitácoras y ruta de mejora.

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

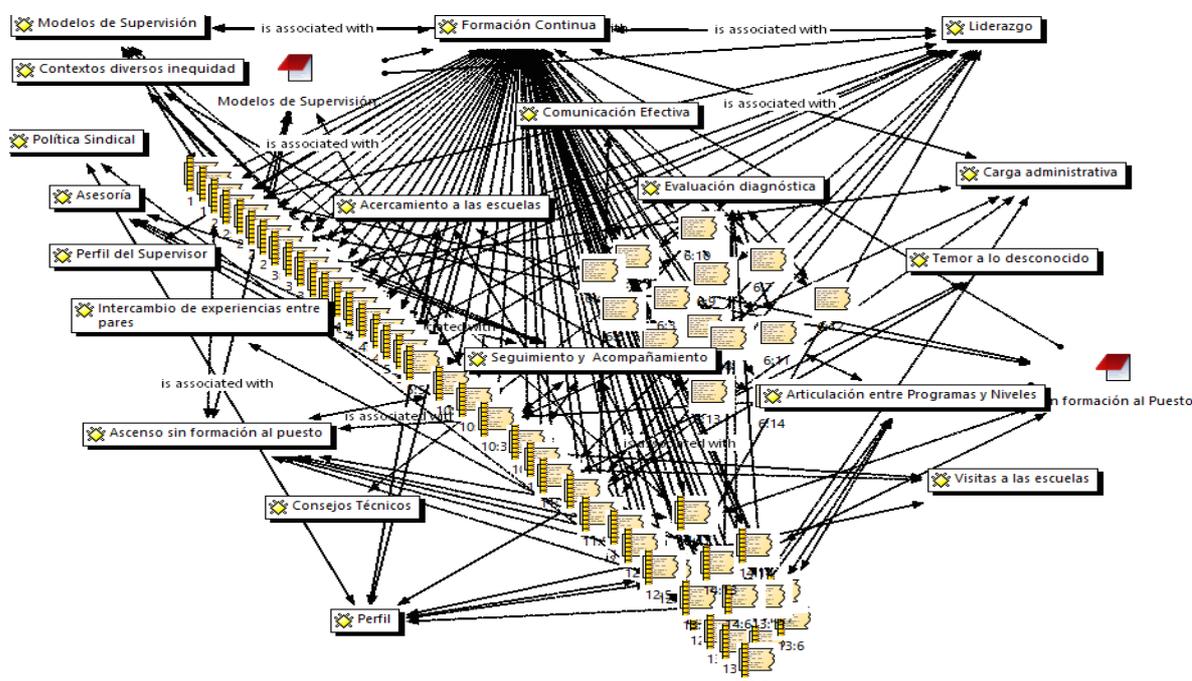


Figura 16 - Formación Continua Atlas Ti

**CAPITULO VII: CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y  
PROPUESTA DE MEJORA**



## **CAPITULO VII: CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y PROPUESTA DE MEJORA**

### 7.1. Conclusiones generales

En Michoacán la función de la Supervisión Escolar no ha sido diferente, se ha venido desarrollando, con el mismo enfoque en que se ha hecho en las demás entidades de la República Mexicana, con un carácter administrativo y de control. Debiendo realizarse de forma integral, retomando los aspectos que se adapten a las necesidades actuales de los diferentes modelos de supervisión, estilos de liderazgo y las dimensiones de la gestión.

El conocer primeramente el diagnóstico cuantitativo de lo que opinan los supervisores de Educación Primaria en el Estado sobre el desarrollo de su función y formación continua recibida, se obtuvo una mirada a esta investigación aportando elementos sustantivos a los objetivos que se han planteado. En el objetivo general de la investigación se describió el modelo de gestión de la Supervisión Escolar de Educación Primaria que prevalece en la actualidad, así como las acciones de formación pertinentes que mejoren su desempeño e inciden en el desarrollo permanente de competencias para que el supervisor asuma un liderazgo centrado en la dimensión pedagógica que contribuya a la mejora de los aprendizajes en los estudiantes.

De manera específica se describe el modelo de gestión de la Supervisión Escolar de Educación Primaria que prevalece en la actualidad, en el estudio se analizaron diversos modelos de la Supervisión Escolar de acuerdo a De Grauwe y Carron (IPE- UNESCO, 2007). en el que el modelo de control central, es el que prevalece en las prácticas de supervisión actual, porque se realiza por medio de visitas de supervisión y los informes forman parte de su único instrumento de monitoreo, la escuela y los docentes por un lado, se responsabilizan por su propio mejoramiento al recibir las recomendaciones de la supervisión. Dichas recomendaciones van dirigidas a la administración de los recursos humanos, financieros y materiales; busca aplicar de manera muy débil las normas y reglamentos, para la transparencia de los recursos que ingresan a cada escuela, así mismo coordina acciones con las autoridades educativas y las escuelas para gestionar apoyos y proporcionar mantenimiento de los bienes muebles e inmuebles del plantel y de manera ordinaria administra la información de la escuela y de los alumnos (registro, control escolar, estadísticas, entre otros).

Se buscó identificar los estilos de liderazgo que subyacen en la práctica de la Supervisión Escolar de Educación Primaria y se encontró que el supervisor se mueve dentro del marco de gestión que le corresponde desarrollar con un estilo de liderazgo administrativo, porque atiende las indicaciones que la Secretaría de Educación le encarga para el cumplimiento de los planes y programas de estudio y la entrega de la documentación requerida, Se puede apreciar que el directivo de estilo administrativo opta por el estricto uso de los recursos de la burocracia para poner énfasis en el control de la organización. Desde el flujo de información hasta la toma de decisiones. Que el supervisor escolar se mueve también en el liderazgo antagónico, haciendo un buen uso de la comunicación y del espacio público para viabilizar sus objetivos previamente planeados, manifestando habilidad para ejercer el control con concertación y asumiendo un papel de estratega.

En el último de los objetivos específicos, se planteó hacer propuestas de formación pertinentes a la Supervisión Escolar de Educación Primaria para mejorar su desempeño, dado el modelo de supervisión de control central y los estilos de liderazgo administrativo y antagónico, se propicia una dinámica de homogeneidad y verticalidad en la cuál no se facilita regularizar la función de la formación continua, es decir, ajustarla a la necesidades reales de cada contexto donde se encuentran las escuelas.

Los escasos acercamientos a las opciones formativas para los supervisores escolares son: cursos, seminarios, talleres y en algunas excepciones muy especiales diplomados, que los imparten instituciones de nivel superior, la instancia de formación y actualización para el magisterio, así como en este momento la Subsecretaría de Educación Básica Federal con un Diplomado “Supervisión Efectiva para la mejora del aprendizaje de nuestros alumnos”. Ofertándolo solo para el 10% de supervisores escolares de educación básica de cada Entidad Federativa.

Demostrando con esta acción la importancia de la formación en los supervisores escolares, para poder transformar su función en un fortalecimiento al desempeño de competencias técnicas y de asistencia, ya que las de administración y de mediación las tienen muy bien dominadas, reflejando lo que desde la creación de esta figura en su función de acuerdo a sus manuales de operación eran de simple administrador y enlace con la estructura de la Secretaría de Educación.

La evaluación de resultados a estas opciones formativas que pudieran tomar los supervisores escolares apoyarían a las escuelas para generar opciones estratégicas para mejorar la práctica docente que impacte en la enseñanza y el aprendizaje, pero la realidad es que no hay un seguimiento sistemático a estas opciones, es decir, después de recibir el curso o diplomado no se observan cambios en la práctica de su función.

La propuesta de formación planteada hace referencia a los siguientes presupuestos, para que los supervisores retomen la formación basada en el desarrollo de competencias necesarias para el buen desempeño de su función, que le permitan dar seguimiento y acompañamiento a las necesidades que se presentan en las escuelas a su cargo, adquiriendo herramientas que le permitan facilitar el quehacer de la supervisión, otorgando opciones a las escuelas que coordina y generando espacios de reflexión permanente y desde luego recomendaciones acertadas de acuerdo con las necesidades observadas. Para ello, se requiere tener procesos sistemáticos de inducción al puesto de la supervisión con un enfoque de fortalecimiento a lo técnico-pedagógico y continuar con procesos formales apoyados desde la Secretaría de Educación y con Instituciones de Nivel Superior para recibir diplomados, talleres, cursos o posgrados que fortalezcan su función y la adecuen a las demandas actuales de una manera sistemática y diferenciada.

Finalmente, se requiere que el sistema proporcione al supervisor: 1) materiales de calidad, 2) capacitación en funciones especializadas, 3) ayuda técnica personal, y 4) oportunidad para la interacción entre colegas, en línea con otras investigaciones desarrolladas (Antúnez et al., 2013).

Para ello, es necesario adoptar una ética de responsabilidad activa y evolutiva, en la que se combinen la supervisión interactiva, con el respeto hacia la autonomía de la escuela.

## 7.2. Implicaciones

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 .

Esto 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.

A veces subestiman el valor que tiene la supervisión en cuanto a la asesoría y acompañamientos pedagógicos, lo ven como un espacio donde solo 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. Se percibe que a mayor formación en los supervisores mejores resultados se obtienen en el funcionamiento de las escuelas y por ende mejor logro educativo.

### 7.3. Propuesta de mejora

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 que a la fecha no ha permitido tener un Modelo de Supervisor actualizado a las nuevas políticas educativas, en donde se consideren 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.

Por lo tanto se recomienda que:

- a) Toda propuesta de formación continua para la supervisión se desarrolle en base a las necesidades del contexto y sus necesidades profesionales.

- b) En los hallazgos cualitativos se observó la necesidad de formarse en organización y funcionamiento escolar, enfoques educativos, políticas públicas, uso de TIC's, mediación de conflictos principalmente.
- c) Conocer los factores que inciden en la reforma educativa: planeación argumentada y portafolio institucional.
- d) Para efectos pertinentes en la formación del supervisores, se debe diversificar las opciones formativas para tener mayores oportunidades de participación, formación de redes entre pares, intercambios entre docentes, círculos de estudios.
- e) Fortalecer la articulación institucional entre niveles y programas educativos.
- f) Elaborar opciones de formación en base a las necesidades identificadas en el diagnóstico escolar.
- g) A través de los programas educativos se deberá aprovechar los recursos asignados para suscribir convenios con instituciones de nivel superior a efecto de fortalecer su formación.



## REFERENCIAS

- Aguerrondo (2013). *El Rol de la Supervisión en los contextos de las políticas públicas*. Educar, 49/1, 13-27.
- Almazan, L., Ortíz, A.M. y Torres, J.A. (2011). *La Supervisión Educativa en contextos de cooperación internacional*. Universidad Jaén, Servicio de publicaciones.
- Alvariño, C. J.J. Brunner, J.J. y Recart, M.O. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, 15-43.
- Antúnez, S., Silva, B.P., González, J.J. y Carnicero, C. (2013). *Formación de los supervisores y supervisoras escolares en México*, Educar, 49/1, 83-102.
- Antunez, S. (2004). *Claves para la organización de centros escolares*, Cuadernos de Educación, Cuarta edición. Editorial Horsori.
- Antúnez, S. (1994). *La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativas y requisito para la innovación*. *Revista de Educación No. 304*, 81-112.
- Antúnez, S., Silva, B., González J. (2013). *Formación de los supervisores y supervisoras escolares en México. Análisis de necesidades*. *Revista Educar*, 49/1, 83-102.
- Arias, A. y Cantón, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona: Davinci Continental.
- Arnaut, A. (2013). *El SNTE un sindicato distinto en América Latina*. Ponencia presentada en el IV Seminario Internacional rede ASTE, Brasil, 17-19 de abril.
- Ball, J. S. (1994). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Blase, J., & Roberts, J. R. (1994). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 6 (1-2).
- Bocanegra, G. N., Gómez, S., González, F., Sánchez, R. (2001). El directivo como gestor de las tareas educativas, en Elizondo Huerta, Aurora (coord.) *La nueva escuela I: Dirección, liderazgo y gestión escolar*. Paidós, México.

- Calvo, B., Zorrilla, M., Tapia, G., & Conde, S. (2002). *La Supervisión Escolar de la Educación Primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*. París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO
- Carron, G., & De Grauwe, A. (2002). Supervisión: un componente clave de un sistema de monitoreo de la calidad. París: IIPE/UNESCO (p.148).
- Carron, G., & De Grauwe, A. (2007). IIPE- UNESCO. *Policies and Tensions in the Financing of Education: Perspectives from UNESCO's International Institute for Educational Planning (IIEP)*.
- Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.
- De Grauwe y Carron (2007). *Teoría de Sistemas*. IIPE – UNESCO.
- Del Castillo Alemán, G. (2006). *La Política Educativa y la Supervisión Escolar en el Distrito Federal*, Revista Internacional de investigación en educación, 4, 9, 637-652.
- Del Castillo Alemán, G. (2012). Las Políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad-gobernanza. Magis Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 4, 9, 637- 652.
- Diario Oficial de la Federación (2007). *Acuerdo número 432 por el que 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 (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 (2011). *Acuerdo Numero 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*.
- Díaz Barriga, A. (1988). *Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral*. Revista Electrónica Tecnología y Comunicación Educativas, 44.

- Donna M. Mertens (2005). *The Transformative Prism: Resilience and Social Justice in Mixed Methods*. University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Dubet, F. (2010) *Sociología de la Experiencia*. Madrid: Editorial Complutense.
- Eastons (1957) *World Politics*. Editorial Stor.
- Egges, K. (2000). *Modelos de Supervisión*. [www.geocites.com/karlaegges](http://www.geocites.com/karlaegges).
- Espinoza, S. García, O. Ortiz, A. (2008). *Libro estratégico para mejorar la calidad de la educación básica*. Documento de archivo de la Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán.
- Frigerio (2000). *Las Reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas*. Seminario sobre Prospectivas de la educación en la Región de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.
- Finocchio (2006). *La Formación de los Maestros Mexicanos en clave PRONAP*. Centro de Estudios en Políticas Públicas.
- Finocchio, S., Legarralde, M., & Iaies, G. F. (2006). *Modelos de formación continua en América Latina*. México: Secretaría de Educación Pública–Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, SEP-OEI, Centro de Estudios en Políticas Públicas, CEEP.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona; Octaedro.
- Fullan, M. (1991). *El nuevo significado del cambio educativo*. Barcelona Octaedro.
- Furlán, A. Monique L. & Pasillas M. (1992). “*La gestión pedagógica. Polémicas y casos*”. En: *Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán (comps.). La gestión pedagógica de la escuela*. México, Correo de la UNESCO, pp. 138- 175.
- García, B. Zendejas, L. & Mejía, J.(2008). *Hacia un nuevo modelo de Supervisión Escolar para las primarias mexicanas*. INEE: México
- Gento P. S.(2004). *Guía práctica para la investigación en educación*. Madrid: UNED

- Glaser y Strauss. (1967). *The Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company
- González, G. (2014). *Formación permanente y desarrollo dela identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual*.
- González, E. (2007). Un modelo de supervisión continua. *Revista de educación Laurus*, vol. 13, núm. 25, 11-35.
- Hernández, R., Fernández, C. Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ª ed.) México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Honore, B. (1980). *Para Una Teoria de la Formacion: Dinamica de la Formatividad*. Madrid, Narcea.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013) *Hacia un nuevo modelo de Supervisión Escolar de las primarias mexicanas*. Cuadernos Públicos.
- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Latapí, P. (2006). Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 11, 29, 693-701.
- Lemus L. A. (1.975). *Administración, Dirección y Supervisión de escuelas*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Lopes Reis, M. (2015). Los modelos de gestión en los centros educativos de Iberoamérica: retos y posibilidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67.
- López-Yáñez, J. García-Jiménez, E., Oliva-Rodríguez, N., Moreta-Jurado, B. Y Bellerín, A. (2014). *El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, 5, 61-72.
- López-Gorosave, Ch. L. Slater y García-Garduño, J.M. (2010). Prácticas de Dirección y Liderazgo en las Escuelas Primarias Públicas de México. Los Primeros años en el puesto. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9, 3.

- Marchesi, A. Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, E. (2010). *Supervisión Educativa, Modulo III-A, Tema 3: Marco teórico y conceptual de la supervisión educativa*. MEC – OEI –UNED.
- Martínez Rodríguez, J. (2011). Métodos de Investigación Cualitativa. *Revista de investigación Silogismo, 1-8*.
- 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).
- Muñoz, C. (2005). Algunas aportaciones del inide1 al análisis y planeación del futuro de la educación básica. *Perfiles Latinoamericanos (26), Revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*.
- Nérici, I.G. (1975). *Introducción a la Supervisión Escolar*. Buenos Aires, Kapelusz.
- OCDE. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar herramientas de trabajo*. [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership)
- Ortega, J. (2011). *La Supervisión Escolar y la actualización desde la perspectiva de la gestión*. RLEE (México).
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & Evaluation Methods*. Sage Publications.
- Pérez F. M., Quijano L. R., & Pérez G. M. P. (2005). *Actitudes del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, respecto al desarrollo de capacidades profesionales básicas*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Pozner, P. (2009). El papel de la supervisión en la mejora de la calidad de la educación. En Seminario Internacional Itinerante Desarrollo de la Gestión Educativa en México: Situación Actual y Perspectivas. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- 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. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Buenos Aires.

- Ramos, Y. y Vega, M.R. (2009). Gestión del Supervisor Escolar en el Programa Escuelas de Calidad en Sonora: Del Discurso a la práctica. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, 3, 171-188.
- Rincón, D. & Otros (1995). Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Dykinson.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (2008). La práctica docente y la formación de los maestros. *Innovación en la escuela*, 4.
- Rodríguez, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y educadores*, 14, 2, 253-267.
- Rodríguez, Gil y García (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Salcedo, G. (2002). *Estilos Directivos en la Educación*. México: Siglo XXI
- Sallán, J. G. (2005). *Retos y perspectivas en administración y gestión de la educación. En Pedagogía y educación ante el siglo XXI (pp. 409-448)*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Sampieri, R, Fernández, C, Baptista, P(2010). *Metodología de la investigación (5ta. ed.)*. D.F., México: McGraw Hill.
- Santos Guerra, M. A. (1997). *La luz del prisma: Para comprender las organizaciones educativas*. Ediciones Aljibe.
- Secretaría de Educación Pública Puebla (2013) *Material Curricular de Apoyo a la Planificación Didáctica*.
- Secretaría de Educación Pública, 2000, *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Primaria*.
- Secretaría de Educación Pública. (2013) *Cuaderno del Supervisor Primera Parte. Cuadernos Públicos*.
- Secretaría de Estado de Educación (2009) *Política y Administración de la educación. Experto Universitario en Administración de la educación CADE 2009-2010*

- 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 (2006). *Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión*; México: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica.
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México, SEP.
- SEP (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP-Dirección General de Desarrollo Curricular.
- SEP-DF (2007). *Manual General de Organización de la Administración Federal de Servicios Educativos*. México: SEP
- SEP-DGEI (2004). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México: SEP-Dirección General de Educación Indígena.
- SEP-DGSE (2007). *La gestión educativa y escolar en la DGSEI*. México: Dirección General de Servicios Educativos de de la Subsecretaría de Educación Básica.
- SEP-SEB/Diario Oficial De La Federacion (2014). DOF: 07/03/2014. *ACUERDO número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*.
- SEP/ *Programa Escuelas de Tiempo Completo ( 2012) Supervisión y asesoría para la mejora educativa*. Cuadernos Públicos.
- SEP/DGEB/DGDGIE, (2010). *Un modelo de gestión para la Supervisión Escolar*. México:SEP.
- SEP/DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACION (2013). DOF: 25/02/2013. *ACUERDO número 661 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad*.

- SEP/SSSEDF/DGSE (2003). *Proyecto de fortalecimiento de la educación especial*. México. Dirección General de Servicios Educativos de de la Subsecretaría de Educación Básica.
- Soler, E. (2002). *La Inspección en las distintas concepciones y sistemas pedagógicos*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá. Colombia. (2a. ed.).CONTUS-Editorial.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres, A. (2007). *Las Prácticas De Supervisión Escolar: Elementos Determinantes en su Constitución*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Pachuca, Méjico.
- Treviño, J. (2015). *La Reforma Educativa de 2013 ¿qué es? ¿Qué es lo nuevo? ¿Qué es lo trascendente?*. Educación futura.
- UNESCO (2000). Marco de acción Dakar. *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000 con los seis Marcos de Acción Regionales*. Francia: Unesco.
- Villar, L. M. (1995). *Enseñanza reflexiva. Un ciclo de enseñanza reflexiva: estrategia para el diseño curricular (pp. 21-52)*. Editorial Mensajero.
- Weitzman, E. A. y Miles, M.B. (1995). Los programas de ordenador para el análisis de datos cualitativos.
- Zermeño, L. O., Armenteros, M. C. (2014). *Formación docente por competencias: un cambio en la estrategia de capital humano en la Administración Pública. Consejo de Transformación Educativa*
- Zorrilla, M.M. (2013). *Transformar la Supervisión Escolar: ¿solo una aspiración o puede ser una meta razonable y posible?*. Educar, 49, 1, 49-66.

## **ANEXOS**

Anexo 1:

## Cuestionario para Supervisores Escolares

El presente cuestionario forma parte de los instrumentos utilizados para realizar el estudio de investigación “Análisis de la Formación Continua de la Supervisión Escolar en Michoacán” con el propósito de obtener información clara para elaborar una propuesta formativa para Supervisores Escolares.

Agradecemos el apoyo y su confianza para contestar con veracidad a cada uno de los cuestionamientos en donde se refleje el estado real de las necesidades formativas del Supervisor Escolar en base a sus funciones.

**¡Gracias por su colaboración!**

<b>INSTRUCCIONES:</b> Lea cuidadosamente cada una de las siguientes preguntas y elija el número de la opción que responda el cuestionamiento.	
<b>I. DATOS GENERALES</b>	
<b>1. Género</b> 1. Masculino 2. Femenino	0
<b>2. Edad</b> 1. De 25 a 34 años 2. De 35 a 44 años 3. De 45 a 54 años 4. De 55 a 64 años 5. Más de 65 años	0
<b>3. ¿Cuál es su último grado de estudios?</b> 1. Normal básica 2. Normal Superior 3. Licenciatura 4. Maestría 5. Doctorado	0

<p><b>4. Antigüedad en la función de Supervisor Escolar</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. De 1 a 4 años</li> <li>2. De 5 a 9 años</li> <li>3. De 10 a 14 años</li> <li>4. De 15 a 19 años</li> <li>5. 20 años ó más</li> </ol>	<p>()</p>

**5. ¿Desde su punto de vista cual debe ser la función del Supervisor?**

## Cuestionario para Supervisores Escolares

II. MODELOS DE SUPERVISIÓN	
INSTRUCCIONES: Cruce el número que identifique su actividad como Supervisor:	
(1) S= Siempre (2) F= Frecuentemente (3) O= Ocasionalmente (4) RV= Rara vez (5) N= Nunca	

Modelos	S	F	O	RV	N
1. Quienes trabajan conmigo reconocen mi buen juicio y aceptan decisiones.	1	2	3	4	5
2. Aclaro y especifico la función de cada uno de mis trabajadores para lograr el cumplimiento en el trabajo.	1	2	3	4	5
3. Sostengo la firme creencia que lo planeado en la zona debe proceder de la visión del Supervisor porque tiene experiencia y autoridad.	1	2	3	4	5
4. Realizo visitas a las escuelas para corroborar el cumplimiento de la normatividad y poner medidas correctivas.	1	2	3	4	5
5. Sostengo la firme creencia que la autoridad máxima en la zona para el buen funcionamiento escolar debe ser el supervisor	1	2	3	4	5
6. Considero que es necesario permanentemente a mis colaboradores las tareas que deben realizar, como efectuarlas	1	2	3	4	5

<b>Modelos</b>	<b>S</b>	<b>F</b>	<b>O</b>	<b>RV</b>	<b>N</b>
y asegurarme de su cumplimiento.					
7. Permito a mis colaboradores una completa libertad en su trabajo.	1	2	3	4	5
8. Delego en algunos mis colaboradores parte de mi autoridad, aunque en el fondo yo la conservo.	1	2	3	4	5
9. Conformo equipos de trabajo para tomar decisiones de forma colegiada y responsable.	1	2	3	4	5
10. Realizo visitas de supervisión para reformular y proponer procesos de mejora y desarrollo de las escuelas.	1	2	3	4	5
11. Tolero indecisiones y retrasos en la ejecución de los trabajos.	1	2	3	4	5
12. Confío en mis colaboradores y les concedo libertad para proceder en su trabajo.	1	2	3	4	5
13. Yo tomo las decisiones sobre como hacer las cosas y cuando, asignando comisiones específicas.	1	2	3	4	5
14. Prefiero que la comunicación con mis colaboradores se hagan preferentemente de forma escrita para asegurar una sola interpretación.	1	2	3	4	5
15. Programo a detalle el trabajo a realizar para cumplir las disposiciones administrativas de la SEE.	1	2	3	4	5

<b>Modelos</b>	<b>S</b>	<b>F</b>	<b>O</b>	<b>RV</b>	<b>N</b>
16. Realizo la evaluación del desempeño de mis colaboradores de acuerdo al manual de funciones.	1	2	3	4	5
17. Intento que mis colaboradores se apeguen a las normas y lineamientos de forma precisa.	1	2	3	4	5
18. Llevo riguroso control del trabajo realizado por mis colaboradores, así como del horario y el cumplimiento de los días laborales.	1	2	3	4	5
19. Mis colaboradores tienen un claro entendimiento de las responsabilidades que les delego, así como su grado de autoridad y restricciones.	1	2	3	4	5
20. Informo precisa y oportunamente a mis colaboradores de los resultados, logros y avances de nuestras acciones y programas de trabajo.	1	2	3	4	5
21. Involucro a mis colaboradores de los resultados, logros y avances de nuestras acciones y programas de trabajo.	1	2	3	4	5
22. Me aseguro que cada colaborador identifique la contribución de los resultados de su trabajo.	1	2	3	4	5
23. Aliento a mis colaboradores a asumir un papel activo en los proyectos que trabajan y en la evaluación de resultados.	1	2	3	4	5
24. Concedo a mis colaboradores libertad suficiente para que tomen sus propias decisiones.	1	2	3	4	5

## Cuestionario para Supervisores Escolares

Para cada una de las competencias que se presentan a continuación, indique:

- La importancia que, en su opinión, tiene la competencia o habilidad para el ejercicio de su función.
- El nivel en que usted ha desarrollado la habilidad o competencia.

COMPETENCIAS TÉCNICAS	Relevancia				Nivel de desarrollo			
	NADA	POCO	SUFIC	MUCHO	NADA	POCO	SUFIC	MUCHO
1. Aplicar conocimientos de planeación educativa y participar en la elaboración del Plan de Gestión de la zona escolar.	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Suministrar asesoramiento para planificar las actividades académicas y administrativas de la zona escolar.	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Realizar retroalimentación de la gestión del sector educativo a mi cargo para mejorar los procesos de Supervisión.	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Participar en el análisis de los resultados de la acción supervisora con Información posterior a la visita del plantel.	1	2	3	4	1	2	3	4

COMPETENCIAS ADMINISTRATIVAS	Relevancia				Nivel de desarrollo			
	NADA	POCO	NADA	POCO	NADA	POCO	NADA	POCO
4. Proporcionar lineamientos para aplicar la normatividad laboral al personal de la zona escolar.	1	2	3	4	1	2	3	4
5. Participar en la aplicación de normas y sanciones legales a directivos y docentes.	1	2	3	4	1	2	3	4

COMPETENCIAS ADMINISTRATIVAS	Relevancia				Nivel de desarrollo			
	NADA	POCO	NADA	POCO	NADA	POCO	NADA	POCO
6. Promover vínculos con instancias, organizaciones y personas para facilitar la conformación de comunidades de aprendizaje en las escuelas.	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Proporcionar información a las Asociaciones de Padres de Familia para impulsar su participación en las actividades escolares.	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Informar a la comunidad educativa de las relevantes de las escuelas de la zona escolar.	1	2	3	4	1	2	3	4

COMPETENCIAS	Relevancia				Nivel de desarrollo			
	NADA	POCO	NADA	POCO	NADA	POCO	NADA	POCO
9. Proporcionar asesoramiento para la solución de problema de orden técnico – administrativo	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Proporcionar orientaciones de carácter pedagógico para el funcionamiento de las escuelas y programas educativos.	1	2	3	4	1	2	3	4
11. Fomentar ambientes de colaboración, comunicación y confianza para el logro de objetivos.	1	2	3	4	1	2	3	4

COMPETENCIAS	Relevancia				Nivel de desarrollo			
	NADA	POCO	NADA	POCO	NADA	POCO	NADA	POCO
12. Participar en Procesos de Comunicación que estimulen la participación del personal de la zona escolar.	1	2	3	4	1	2	3	4
COMPETENCIAS DE MEDIACIÓN	Relevancia				Nivel de desarrollo			
	NADA	POCO	NADA	POCO	NADA	POCO	NADA	POCO
13. Proporcionar directrices de carácter legal y establecer responsabilidades que permitan resolver conflictos.	1	2	3	4	1	2	3	4
14. Participar en la solución de conflictos intergrupales en forma abierta al interior de la zona y las escuelas.	1	2	3	4	1	2	3	4
15. Crear condiciones para generar un clima apropiado y favorecedor para el diálogo y la concertación.	1	2	3	4	1	2	3	4
16. Capacidad para ejercer el papel de líder de un grupo.	1	2	3	4	1	2	3	4
17. Capacidad de escucha y comprensión de intereses y sentimientos de los otros.	1	2	3	4	1	2	3	4

## Anexo 2: Protocolo de entrevista en profundidad a Supervisores Escolares

1. Para usted, ¿qué sentido y finalidad tiene la Supervisión de Educación hoy?
2. Las funciones básicas de la Supervisión han sido control, evaluación y asesorar. ¿Han surgido otras últimamente? ¿Cuál, o cuáles de todas ellas predominan actualmente?
3. ¿Qué valor cree usted que otorgan los docentes y los directores de las escuelas a las tareas que desarrollan los Supervisores?
4. ¿Qué tipo de competencias profesionales, en relación con las escuelas, lleva a cabo para desarrollar su tarea como Supervisor?
5. ¿Cuáles de entre todas ellas, cree que son esenciales para dar un servicio pertinente y de calidad?
6. De entre las tareas que lleva a cabo ¿Cuáles le parecen no tan trascendentes y que, según cree, no debería hacer o hacerlas en menor cantidad?
7. De entre todas ellas ¿qué utilidad le atribuye usted a la visita de supervisión?
8. ¿Cuáles acciones resultan para usted las más problemáticas o difíciles?
9. ¿Cuáles las más satisfactorias?
10. ¿En qué medida cree usted que desarrolla el liderazgo en el desempeño de su función y mencione un ejemplo?
11. ¿Cuáles son los obstáculos principales que usted encuentra en el desempeño de su trabajo?
12. Señale las tres competencias que usted considera más importantes para el desempeño de una función supervisora eficiente y satisfactoria.
13. Veamos ahora cuáles son las necesidades de formación más importantes que tienen los supervisores hoy. Indique cuáles son los contenidos de estudio que le parecen esenciales para satisfacerlas, es decir, si tuviese que diseñar un programa de formación para Supervisores Escolares, qué contenidos incluiría.

14. ¿Qué opina del sistema de ingreso a la función supervisora?: requisitos, procedimiento?
15. ¿Qué aspectos le parece imprescindible abordar para la mejora de la organización y funcionamiento de la Supervisión Escolar en Michoacán y fortalezca el Modelo de Supervisión?
16. Alguna información o comentario que consideres importante agregar, o que nos haya hecho falta abordar en este tema

### Anexo 3: Protocolo de grupos de discusión

Grupo de discusión

Tema: La formación continua del Supervisor Escolar en Michoacán.

Información que se pretende obtener del Grupo de discusión :

Caracterizar el perfil del Supervisor Escolar

Identificar el sistema de creencias y modelos de Supervisión implícitas en la práctica

Identificar los estilos de liderazgo y las competencias que favorecen su desempeño.

Recuperar las necesidades de formación continua para la función Supervisor

Composición: 8 supervisores y un coordinador.

Introducción: Se les da la bienvenida y se les explica a los invitados por qué fueron seleccionados a participar en el grupo de discusión, el propósito y el protocolo a seguir.

Presentación de participantes: Identificación personal, preparación profesional, antigüedad en la función supervisora y formación continua de los mismos.

Se formulan las preguntas siguientes:

1.- Cuando recibió su nombramiento como Supervisor Escolar, ¿tuvo alguna preocupación por su nuevo desempeño?

2.- ¿Qué consideran que hacen ustedes para conseguir buenos resultados en las escuelas a su cargo?

3.- En el estudio cuantitativo de esta investigación realizada con Supervisores Escolares sobre el Modelo de Supervisión que más desarrollan en su desempeño, contestaron mayoritariamente que es el Modelo de Control Central, que enfatiza el cumplimiento de lo normativo y el énfasis en las visitas de supervisión. ¿Qué piensan Uds? ¿es este modelo el que siguen?.

4.- En el estudio cuantitativo de esta investigación realizada con Supervisores Escolares, se detectó que los Estilos de Liderazgo que predominan son: el administrativo y el negociador. Utilizando el primero para el cumplimiento de su función apoyado en la

normatividad y el segundo para concertar, negociar y convencer a sus colaboradores.  
¿Están de acuerdo con esta afirmación?

5.- ¿Qué opinan sobre la importancia de la comunicación en la tarea del supervisor?

6.- ¿Y sobre el trabajo colaborativo?

7.- ¿Consideran la delegación de funciones como elemento sustantivo para realizar mejor, la tarea del Supervisor?

8.- Comente un ejemplo de liderazgo en su zona escolar

9.-El Sistema Educativo Nacional apuesta a que el Supervisor Escolar dentro de la mesoestructura educativa puede ser detonante para la mejora de los aprendizajes de todos los alumnos. ¿Están de acuerdo con esta afirmación?

10.-Para que la función del Supervisor pase de la acción de administración y mediación, a la de acompañamiento, seguimiento y asesoría a las escuelas.¿Qué acciones se tendrían que hacer para lograrlo?

11.- Conociendo la importancia del desarrollo de competencias en el Supervisor. ¿Qué proponen para su fortalecimiento en la formación ?

12. ¿Qué parte del trabajo se me hace más pesada o difícil? ¿Por qué?

13.- Qué parte del trabajo como supervisor me es más fácil y gratificante? ¿Por qué?

14.- ¿En qué actividades he demostrado ser competente?

15.- ¿En qué áreas necesito apoyo, y de qué tipo?

16.- ¿Puedo aportar más? ¿Qué me faltaría para ello?

