

Guevara, Adriana Noemí

Marquez, Fabiana María

Videla, Rosana Inés

La supervisión educativa: una mirada sobre los nuevos desafíos profesionales

**Tesis para la obtención del título de grado de
Licenciada en Gestión Educativa**

Director: Robledo, Ángel Marcelo

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN GESTIÓN EDUCATIVA

Trabajo final

LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA: UNA MIRADA SOBRE LOS NUEVOS DESAFÍOS
PROFESIONALES

Adriana N. Guevara

Fabiana M. Marquez

Rosana I. Videla

Docente titular: Prof. Lic. Ángel Robledo

Docente adjunta: Lic. Claudia Rangone

CÓRDOBA, 2021

LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA: UNA MIRADA SOBRE LOS NUEVOS DESAFÍOS PROFESIONALES

En el presente trabajo proponemos un recorrido por los principales enfoques acerca de la supervisión educativa. Este análisis se encuadra en base a los extractos de textos, artículos de revistas científicas, tesis doctorales. Desarrollamos un estado del arte sobre el tema para mirar cómo ha sido representado el concepto, por los principales referentes tanto a nivel nacional como internacional.

Identificamos las distintas connotaciones en relación con los rasgos más significativos de la supervisión educativa, con respecto al perfil, rol del supervisor y sus funciones, agudizando la mirada en aquellos aspectos que lo desafían en los tiempos y escenarios actuales. El trabajo busca desde la investigación por parte de numerosos autores abordar el sentido de la supervisión que requiere el sistema educativo, su naturaleza, sus fundamentos epistemológicos desde bases teóricas o prácticas y cómo sería la articulación entre ellas.

Nos permite una mirada acerca de los factores que influyen en el cambio de paradigma de la supervisión en la actualidad. Analizaremos la relación de la supervisión educativa con la autonomía de las instituciones, la organización y el trabajo institucional como así también el carácter político del director y del supervisor haciendo foco en la gestión, el gobierno y el liderazgo pedagógico. Las funciones inherentes a la supervisión educativa, la importancia que cobra cada una de ellas en el marco de las políticas públicas y al mismo tiempo, cómo se pone en juego el arte de gobernar hacia la calidad e inclusión educativa.

Profundizamos acerca de las acciones desarrolladas por el supervisor desde la normativa hacia la escuela con respecto al proyecto educativo institucional, como herramienta necesaria para la construcción de la misión institucional.

Analizamos en este escrito, todos aquellos posicionamientos, cualidades, perspectivas, capacidades, entre otros aspectos que hacen que el sistema e institución educativa comprendan a la supervisión como una oportunidad de transformación y de promoción de comunidades profesionales de aprendizaje que posibilite la construcción del camino del por qué y para qué de la educación.

Palabras clave: supervisión educativa, liderazgo pedagógico, comunidades de aprendizaje, transformación educativa.

Índice

RESUMEN	2
1. INTRODUCCIÓN	4
2. DESARROLLO	5
2.1. Metodología	5
2.2. Representación conceptual	9
2.3. Categorías de análisis	11
2.3.1. Fundamentos epistemológicos	11
2.3.2. Propósitos	16
2.3.3. Principios	17
2.3.4. Funciones	19
2.3.4.1. Orientación	20
2.3.4.2. Asesoramiento	20
2.3.4.3. Control	22
2.3.4.4. Evaluación	24
2.3.5. Perfil del supervisor	27
2.3.6. Rol del supervisor	31
2.3.7. Prácticas eficaces	33
2.3.8. Centros escolares	34
2.3.8.1. Autonomía	34
2.3.8.2. Centralidad pedagógica	36
2.3.8.3. Cambio y transformación educativa	36
2.3.8.4. Comunidades profesionales de aprendizaje	39
2.3.8.5. Contexto socioeducativo	41
3. CONCLUSIÓN	42
4. BIBLIOGRAFÍA	44

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se realizó tomando como referentes, los artículos de revistas científicas, tesis doctorales y extractos de libros de autores reconocidos en su trayectoria de literatura educativa a nivel internacional y nacional. Tomamos este universo para poder acercarnos a un análisis en el estado de arte de la supervisión educativa en contextos actuales de intervención.

Consideramos de gran importancia conocer las implicancias de la supervisión educativa en el ámbito escolar y analizar los trabajos realizados al respecto, ya que los supervisores se vinculan con la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Es considerado como un factor esencial para la calidad educativa, para lograr el trabajo colectivo entre los actores institucionales y hacer de la escuela una comunidad profesional de aprendizaje (Donoso Miranda, 2020).

En algunos países existe una relación semántica entre supervisión e inspección. En el desarrollo del presente trabajo trataremos de analizar y descubrir de qué manera ha evolucionado el concepto a lo largo de la historia.

Trataremos múltiples aspectos, características y condiciones que contribuyen a configurar a profesionales competentes para el desarrollo de la tarea supervisora en los ámbitos de intervención y cómo éstos pueden influir en la mejora de la calidad educativa.

Para esto, hemos seleccionado y desarrollado categorías que nos permiten situarnos, en un primer momento, en las distintas conceptualizaciones de los trabajos analizados, en relación con la interpretación y caracterización de la supervisión educativa. En este apartado se encuentran las miradas particulares de diferentes autores.

Al referirnos a la supervisión educativa, consideramos de importancia conocer los fundamentos epistemológicos, con ello su fundamentación, delimitación del campo, cómo se ha constituido la supervisión y con qué conocimientos cuenta en este momento presenta un modelo de supervisión educativa que responde a las exigencias que demandan las sociedades del conocimiento, como uno de los grandes desafíos del siglo XXI (González Urdaneta, 2007).

Luego de los fundamentos epistemológicos, encontraremos particularmente los propósitos, principios y funciones de la supervisión educativa sobre los cuales los autores han fundamentado sus trabajos.

En los siguientes apartados nos encontraremos con importantes puntos de interés vinculados al rol y al perfil del supervisor. Nos centraremos en el análisis de las acciones y

características tanto profesionales como personales con las que deben contar quienes desempeñen la acción supervisora.

Seguidamente, encontraremos una sección dentro del desarrollo, que hará referencia a las prácticas eficaces del supervisor, en la cual identificamos diferentes aportes de los trabajos analizados con el objetivo de visualizar aquellas acciones que conllevan a garantizar los objetivos generales y específicos del sistema educativo.

Concluyendo con un espacio dedicado a los aspectos relacionados con los centros escolares, haremos foco en las relaciones existentes entre la supervisión educativa y la autonomía de las instituciones educativas, la centralidad pedagógica, el cambio y la transformación educativa, las comunidades profesionales de aprendizaje, y el contexto socioeducativo.

2. DESARROLLO

2.1. Metodología

En el presente trabajo se llevó a cabo una búsqueda entre revistas científicas, extractos de libros de autores reconocidos en su trayectoria de literatura educativa a nivel nacional e internacional. Nos enfocamos en las investigaciones más relevantes en relación con la temática a los fines de acercarnos a la mirada actual de la supervisión.

Posterior a dicha búsqueda, se seleccionaron materiales, teniendo como criterio aquellos que nos permitieran un análisis de algunos aspectos profesionales de la supervisión educativa y sus intervenciones en los espacios escolares.

Se empleó la recopilación de antecedentes, investigaciones previas y consideraciones teóricas de alto significado conceptual, se sometió a revisión y análisis un considerado número de artículos de revistas científicas, tesis doctorales y extractos de libros nacionales y extranjeros y leyes nacionales y provinciales vigentes, a partir de la utilización del método deductivo de un estado del arte.

A continuación, se enumeran las investigaciones publicadas en revistas científicas, extractos de libros, tesis doctorales y leyes provinciales y nacionales vigentes tenidas en cuenta para la elaboración del presente trabajo:

- *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (2021).
- *Autoevaluación institucional: desafíos de articular procesos y resultados en el sistema educativo de la Provincia de Córdoba, Argentina (2008-2011)*. Ferreyra, H., Salgueiro, A. & Castagno, F. (2013).

- *Autonomía de los centros educativos. (intervención de la Inspección de Educación).* Tébar Cuesta, F. (2018).
- *Comunidades profesionales de aprendizaje: una estrategia para repensar la escuela, propiciar la justicia social y tributar a la mejora continua.* Donoso Miranda, V. P. (2020).
- *Cuestiones de actualidad en supervisión: una revisión de la literatura.* Carron, G. y De Grauwe, A. (2003).
- *Desafíos de la educación secundaria en Argentina: Pensar juntos algunas transformaciones necesarias y posibles.* Ferreyra, H. A. (2016).
- *Disquisición Teórica alrededor de la Función Supervisora.* Pérez Figueiras, E. (2015).
- *Educador: una identidad filosófica.* Cornu, L., Frigerio, G. (2002).
- *El principio de la unidad de la orientación, la integralidad y el enfoque pedagógico de la supervisión educativa.* Tamayo Pupo, A. y Sandó, P. (2019).
- *El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo.* Aguerrondo, I. (1999).
- *El papel de la Supervisión en la mejora de la calidad en la educación.* Pozner, P. (2007).
- *El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas.* Aguerrondo, I. (2013).
- *La ética como amor propio.* Savater, F. (1995).
- *Estudio Bibliométrico de la Producción Científica sobre la Inspección Educativa.* Moreno Guerrero, A. J. (2019).
- *Experiencia y alteridad en educación.* Larrosa, J. (2009).
- *Fundamentos de supervisión educativa.* Soler Fierrez, E. (1991).
- *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas.* Blejmar, B. (2005).
- *Gestionar la mejora escolar: Ideas y herramientas para supervisores.* Gvirtz, S. (2009).
- *La Inspección en las distintas concepciones y sistemas pedagógicos: características y funciones.* Soler Fierrez, E. (1994).
- *La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa.* Rockwell, E. (2018).

- *La inspección entre la intervención administrativa y pedagógica.* Alcalá, L., Bolívar, A., Calonge, E., Castán, J. L., Chavarría, X., Lorente, A., Madonar, M.J. Ortells A., & Romero C. (2018).
- *La inspección, entre la “obediencia debida” y la responsabilidad crítica.* Reyzábal, M.V. (1993).
- *La supervisión como espacio de reflexión.* Frigerio, G. (2011).
- *La Supervisión Educativa: fundamentos epistemológicos de un modelo teórico de su dirección.* Tamayo Pupo, A. y Sandó, P. (2011).
- *La supervisión educativa como elemento clave para alcanzar la calidad educativa en las escuelas públicas.* Ocando Cardozo, H. (2017).
- *La supervisión educativa como función principal de la inspección. Características y propósitos.* Esteban Frades, S. (2019).
- *La supervisión educativa en América Latina ante las metas educativas de 2021.* Cortés Arres, R. y Lorente, A. 2011.
- *La supervisión educativa en nuestro país: el trabajo del supervisor en cinco jurisdicciones. Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación* (2013)
- *Ley Nacional N° 26.206*
- *Ley de Educación Provincial N° 9870*
- *La Supervisión, Eje del Cambio en los Sistemas Educativos.* Casanova, M. (2015).
- *La Supervisión Educativa: una profesión compleja, ética e imprescindible.* Reyzábal, M. (2015).
- *La supervisión escolar y el cambio educativo, un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros.* Miranda Martín, E. (2002).
- *Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela.* Krichesky, G. J., Murillo Torrecilla, F. J. (2011).
- *Los sistemas nacionales de inspección y/o supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos.* Terigi, F. (2010).
- *Propuesta de un sistema de formación especializada en supervisión educativa: análisis comparativo de 13 sistemas de supervisión escolar en el mundo.* Rivera Hernández, C. (2017).

- *Síntesis gráfica de supervisión educativa*. Pérez Figueiras, E. y Camejo Echemendía, D. (2009).
- *Supervisión educativa como acompañamiento pedagógico por los directores de educación media*. Del Valle Giraldoth, D., Lugo Cueva, L., Nava, N., Pérez Medina, J., & Valles de Rojas, M. (2018).
- *Supervisión, evaluación y calidad educativa*. Casanova, M. (2005)
- *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Nicastro, S. (2017).
- *Un modelo de supervisión educativa*. González Urdaneta, E. (2007).
- *Una escuela secundaria posible*. Ferreyra, H.A. (2017).
- *Una invitación a pensar el trabajo del supervisor*. Castagno, F., Salgueiro, M., Tucci, S. (2011).

Estos materiales teóricos cualitativos, descriptivos y cuantitativos han posibilitado a los autores establecer relaciones entre las investigaciones nacionales e internacionales precedentes y los resultados obtenidos.

Nos centramos en analizar y profundizar en la supervisión educativa, como así también las características tanto personales como profesionales asociadas al supervisor como desafío de los contextos actuales. Al mismo tiempo, delimitar las diferencias entre el paradigma tradicional de la supervisión y el paradigma nuevo en relación con las demandas que provienen de nuevos contextos sociales y culturales.

En este marco, analizamos los materiales seleccionados, identificando categorías de análisis para poder explicar y entender el estado del arte de la supervisión educativa, en los contextos actuales de intervención. Definiendo las diferentes categorías de análisis:

- Fundamentos epistemológicos
- Propósitos
- Principios
- Funciones
- Perfil del supervisor
- Rol del supervisor
- Prácticas eficaces
- Centros escolares
- Autonomía
- Centralidad pedagógica
- Cambio y transformación educativa

- Comunidades profesionales de aprendizaje
- Contexto socioeducativo

Inicialmente analizaremos las caracterizaciones del concepto de la supervisión educativa desarrolladas por las investigaciones analizadas, identificando coincidencias y discrepancias en relación con las mismas.

2.2. Representación conceptual

Al referirse a la supervisión educativa encontramos semejanzas y opiniones diferentes al respecto en los textos y artículos analizados.

Para Frigerio (2011), los diccionarios señalan una relación semántica entre inspección y supervisión. Para la autora, esto se debe a que son dos conceptos utilizados en las prácticas educativas y sociales, pero con trayectorias diferentes. Por un lado, la inspección es reconocida dentro de los sistemas educativos y, por otro lado, la supervisión es mayormente utilizada en el campo social.

Con respecto a las cuestiones terminológicas existen puntos de confluencia que se terminan resolviendo en los matices que conforman los dos conceptos. En este sentido, expresa Soler (2001) “Cuando la voz supervisión se ha apartado del significado de inspección, ha sido a base de introducir matices en su significación, y ha quedado la primera más asimilada al asesoramiento, la guía o la orientación; mientras que la segunda se ha identificado con la vigilancia, el control y la fiscalización” (Citado en Frigerio, 2011, p. 2).

Rivera Hernández (2017), advierte que la supervisión educativa está orientada al logro de los objetivos institucionales de los países, tanto en el nivel básico, medio y superior, y la inspección y el control son las técnicas y procedimientos que sirven a la supervisión educativa para conseguir metas específicas vinculadas con el contexto local. De esta manera, se considera que la figura del supervisor escolar debería actuar como mediador entre la sociedad civil y el precepto gubernamental, beneficiando la transparencia y rendición de cuentas en materia educativa. Por lo que, al efectuar la inspección educativa, el supervisor estaría obligado a verificar los procesos que garanticen el funcionamiento de las instituciones educativas de manera efectiva, organizada y productiva.

Terigi (2010), refiere a la ambigüedad con que se deben utilizar los términos inspección y supervisión ya que una definición atenta a la genealogía de los sistemas de inspección y supervisión tiende a contraponer los dos términos, aproximando inspección al modelo clásico de fiscalización y control jerárquico y supervisión a funciones de

asesoramiento y apoyo a las escuelas. Pero las terminologías difieren de acuerdo con la realidad de los distintos países por lo cual dicha correspondencia no se verifica.

Carron y De Grauwe (2003), desde una definición operacional comprenden indistintamente en los términos inspección o supervisión “todos los servicios cuya función principal es controlar y evaluar, o asesorar y apoyar a los directores y profesores” (p. 8).

Casanova (2005), define a la supervisión educativa, igualándola a inspección e incluye bajo esta noción las funciones de controlar, asesorar, informar, mediar y evaluar. Considera precisa la supervisión para mejorar la calidad del sistema educativo y garantizar los derechos del niño a una buena educación.

Esteban Frades (2019), distingue a la supervisión educativa como la función principal de la inspección. La mezcla de control-asesoramiento, es decir, oficio y servicio que define perfectamente lo que hace un inspector en relación con los centros en los que se encarga de controlar, asesorar, mediar y evaluar desde una posición de responsabilidad superior. En este sentido, no es solo un vigilante, ni un asesor, ni un coach, ni un evaluador sino la combinación de estos desempeños profesionales que debe ejercer y que resulta un oficio cualitativo y genuino de la inspección. Según el autor existen otros puntos de vista diferentes como es el caso de un estudio de 1998 del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, organismo integrado en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), quien diferencia la inspección de la supervisión. Entendiendo que la inspección implica examinar y evaluar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la institución escolar, basada en criterios establecidos; monitorea las tendencias y los estándares educativos en las instituciones; y verifica la disponibilidad y la adaptabilidad de las facilidades físicas, los recursos humanos y los materiales didácticos requeridos, así como el clima social de la escuela. Por otra parte, identifica la supervisión como un proceso encaminado a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje, pero basado en visitas habituales a las escuelas, en las cuales se brinda asesoría, apoyo y dirección al profesorado y administradores para la modernización del centro escolar en el aula, de la práctica docente y del funcionamiento de la institución. De esta manera, se entiende a la supervisión como una ocupación más constante y continuada que la inspección.

Pérez Figueiras y Camejo Echemendía (2009), afirman que supervisión e inspección son de la misma naturaleza, “De aquí se desprende que sería un error conceptual atribuirle a la inspección sólo la función de control y a la supervisión la de asesoramiento, pues ambas voces surgieron, aunque en momentos y contextos diferentes, para designar una misma actividad” (p. 47).

Ocando Cardozo (2017), afirma que la supervisión educativa se constituye en un instrumento de gestión, que supone el mejoramiento del nivel de desempeño docente a través de las orientaciones y la asesoría que brinda el supervisor para consolidar los procesos académicos, como así también el control de los niveles de rendimiento de todos los miembros de la organización escolar con el objetivo de la mejora la calidad educativa.

2.3. Categorías de análisis

2.3.1. Fundamentos epistemológicos

La voz epistemología viene del griego *episteme* que significa ciencia y *logos* que significa tratado, teoría. Por lo que estudia el conjunto de reflexiones en torno a los fundamentos, el sentido, la estructura, el valor y la ubicación de todas y cada una de las ciencias.

La epistemología de la supervisión tratará de su fundamentación, de la delimitación del campo que le es propio, los métodos para investigar sobre el objeto, la determinación de su arquitectura interna, el lugar que ocupa en la esfera de los demás saberes. Es decir, por la epistemología vamos a ir descubriendo cómo se ha constituido la supervisión y el conjunto de conocimientos con que cuenta en este momento.

Los sistemas educativos han reconocido a la supervisión como parte importante dentro de su propio proceso de evolución, transformación y cambios, por consiguiente, la supervisión escolar contribuye en la búsqueda de nuevos escenarios, enfoques y modelos educativos. González Urdaneta (2007), presenta un modelo de supervisión educativa que optimiza la categorización de sus funciones, técnicas, administrativas, sociales, de asistencia y mediación como un proceso pedagógico integral que conduzca al mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Con ello, cumplir con el objetivo de responder a las exigencias que demandan las sociedades del conocimiento, como uno de los grandes desafíos del siglo XXI.

En este sentido, la supervisión escolar no solo contribuye al mejoramiento, y resolución de problemas de enseñanza y aprendizaje, sino también es parte relevante en el impulso hacia una educación de calidad en esta nueva era del conocimiento donde los desafíos y avances tecnológicos causan un profundo impacto en la educación. Se reconoce que ha reducido improvisaciones o formas organizativas poco adecuadas, sabiendo que la supervisión educativa asegura que los planes se cumplan, que las organizaciones funcionen, que los objetivos se alcancen y además se asegure de manera permanente la calidad de un servicio público, como es el de la educación. Por otro lado, es parte del aporte que lleva a

cabo la supervisión continuar en la línea de la innovación, además de responder a las esperanzas y exigencias presentes.

La supervisión, que se ha mostrado capaz de enfrentarse con los problemas estructurales, de organización, didácticos y pedagógicos en general, de los sistemas escolares dándoles soluciones prácticas, está ahora en condiciones de abordar también de manera teórica los que puedan surgir en adelante, captando el curso de su evolución y guiándonos con la responsabilidad que le da su trayectoria, por lo que no sólo hay que considerarla como saber “instrumental” sino también “explicativo”. Esto es posible porque ha emprendido desde hace tiempo una reflexión propia y genuina dentro del sistema escolar, cuyas aportaciones más importantes han recaído tanto sobre el diseño de su estructura como sobre la normalidad de su funcionamiento y también sobre sus constantes reestructuraciones y reformas: y se ha percatado de que el problema del conocimiento del sistema escolar puede ser analizado mediante la observación de los procesos que se dan en él y de los distintos elementos que lo componen (personales, formales, materiales), así como de sus relaciones, controlando a todos ellos e interviniendo cuando se hace necesario (Soler Fierrez, 1994, citado en González Urdaneta, 2007).

La temática referida a la supervisión educativa y sus fundamentos epistemológicos se sustentan dentro de un modelo teórico que parte de considerar insuficientes las observaciones que se vinculan con su actual concepción y su dirección. Recuperando aportes de Tamayo Pupo y Sandó (2011), las estructuras jerárquicas superiores que interactúan con las instituciones escolares presentan fundamentos epistemológicos desde un modelo teórico perteneciente a la Pedagogía como ciencia de la educación, tomando además herramientas metodológicas de la Dirección Científica Educacional, como así también concepciones referidas a la formación permanente de docentes y directivos.

Destacamos el notable desarrollo que ha alcanzado la supervisión educativa durante el siglo XX y primer decenio del siglo XXI, como una concepción teórica que logra abordar diferentes campos del proceso de dirección en la educación. No obstante, se considera, que las investigaciones en torno a este objeto de estudio son escasas y se vinculan fundamentalmente a la práctica educativa.

Tamayo Pupo y Sandó (2011), sostienen que, desde el punto de vista práctico, predomina el criterio de entender a la supervisión educativa centrada en el control y circunscripta a la visita como la forma organizativa de su realización, minimizando en ocasiones su eficacia como vía fundamental de carácter inmediato, para la formación permanente de docentes y directivos en las instituciones escolares. Al mismo tiempo, no se

cuenta con un referente de carácter teórico y metodológico, de naturaleza sistémica, que modele la dirección de la supervisión educativa.

Desde el punto de vista teórico, el análisis de las principales concepciones acerca de la supervisión educativa, derivadas de los trabajos de Almendros (1952), Rodríguez Vivanco (1948), García Hoz (1992), Soler (1996), así como los valiosos aportes de autores norteamericanos como Willes (1985), Franseth (1969), Mosher y Purpel (1974), confirman la existencia de un marco teórico referencial que sirve de base para el desarrollo de estudios en este campo específico y, al mismo tiempo, permite reconocer ciertas brechas epistemológicas relacionadas con una escasa fundamentación de la supervisión educativa a partir de presupuestos epistemológicos esenciales de la pedagogía, como ciencia de la educación. Además, existe un escaso tratamiento teórico y metodológico que articule sus funciones básicas; control, evaluación y asesoramiento, las que aparecen como un proceso único, relacional y sistémico e integral. En este mismo sentido, existen limitaciones en las definiciones del concepto de supervisión educativa, como consecuencia de la dispersión de sus rasgos esenciales.

Como se puede inferir, la dualidad práctica-teoría es en este momento una característica de la supervisión constitutiva de su esencia como saber científico.

Tal como lo señala Gonzáles Urdaneta (2007), surge la necesidad de presentar un modelo de supervisión escolar que articule la gestión supervisora de manera integrada. Donde como lo expresamos, los procesos técnicos, administrativos, sociales, de asistencia y mediación, identificados como asesoramiento pedagógico integral, a manera de asesoría, apoyo profesional se construyan en la práctica y así sostener lo que expone (Soler Fierrez, 1994) la supervisión, por una parte, se sitúa ante el sistema escolar como una estructura objetiva, ya que está dentro de su campo de investigación y de acción característico. Al mismo tiempo posee capacidad para analizar la fundamentación sobre la que descansa, con sus métodos propios que colaboran en la interpretación de los hechos. Con lo cual, logra conocimientos de la propia realidad de su objeto y de las ciencias afines para aplicar al sistema escolar y a sus propias metas.

Tamayo Pupo y Sandó (2011), se refieren a los estudios diagnósticos, que permitieron deslindar y principalmente, dadas las carencias teórico-metodológicas determinadas, se confirma que aún la supervisión educativa no es plenamente, un proceso dirigido de manera consciente además predomina muchas veces la espontaneidad y la improvisación, lo cual refleja falta de rigor científico en su concepción.

Esta afirmación determina una contradicción dialéctica, por un lado, se plantea la necesidad de mejorar la supervisión educativa con el propósito de elevar la calidad de la gestión de dirección en cada escuela y por el otro lado se presenta la insuficiencia teórica metodológica que existe en la dirección de este proceso que puede obturar la unidad y articulación de las acciones supervisoras de control, evaluación y asesoramiento.

Esta contradicción, deja a la luz un problema científico, que plantea interrogantes en torno a las formas de concebir la dirección de la supervisión, tendiente a lograr y favorecer la mejora como proceso pedagógico orientado a la formación permanente de docentes y directivos.

Dichos interrogantes, fueron objeto de investigaciones, empleando métodos de alto significado teórico y práctico, revisión y estudio de tesis doctorales y de maestría, como así también artículos nacionales y extranjeros, valiéndose de métodos tales como el históricológico, el análisis-síntesis, la inducción-deducción. Al mismo tiempo, por su alto valor epistemológico, los postulados de la Teoría General de Sistemas y el enfoque sistémico derivado de ella, acompañado del método de la modelación.

Por consiguiente, analizar los fundamentos epistemológicos en los que se sustenta la propuesta de un modelo teórico de la dirección de la supervisión educativa, nos conduce a indagar acerca de la palabra de raíz indoeuropea inspección y la homográfica inglesa supervisión que se expandieron por América a partir del siglo XVI, como resultado del impacto cultural que significó la colonización, la cual condujo a fenómenos de transculturación o aculturación, con la imposición en las colonias de los modelos de políticas educativas de las metrópolis que conduce a la asimilación de un determinado término.

Señalamos la experiencia de Cuba, donde históricamente ha predominado el uso del término inspección escolar, dado el papel desempeñado por la lengua española en su función gestora cultural y consolidadora de la nación, la utilización del término supervisión educativa, tal y como aseguran Soler (1996) y Pérez (2002), no debe provocar preocupación ni escrúpulo lingüístico alguno (citado en Tamayo Pupo & Sandó 2011).

A modo de síntesis, podemos mencionar que uno de los ejes principales sobre el que gira el sistema educativo y por consiguiente la supervisión educativa se vincula con un proceso de cambio y transformación que contribuya a consolidar nuevos escenarios, enfoques y modelos educativos. Por lo que la figura del supervisor escolar se destaca como referente e impulsor de procesos que involucren la redefinición educativa y con ello aportar al mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

En este impulso transformador se resalta el acto del supervisor, teniendo en cuenta que una de sus principales funciones es contribuir a superar problemas derivados del aprendizaje en el sistema educativo. Por lo que la supervisión educativa integra el proceso de transformación y redefinición en lo referido a integración curricular y redimensión de los valores. Implica un modelo de supervisión escolar democrático y centrado en lo pedagógico, donde las escuelas constituyen ejes primordiales del cambio esperado, en este sentido la supervisión juega el papel administrador de las innovaciones en clave de apoyo a las escuelas es decir, generar la discusión de conceptos y procesos de aprendizaje, analizar la didáctica general o especial, acordar criterios de diseño de proyectos, y evaluación institucional, como procesos de mejora, generar espacios de debates acerca de la implantación de innovaciones, y especialmente la investigación educativa

González Urdaneta (2007), expresa que epistemológicamente, la supervisión escolar se fundamenta en el enfoque humanista, el cual, define al hombre como una entidad superior, además que establece el desarrollo y la actividad científica libre de directrices, confía en la razón, el método y la ciencia. De esta manera, el humanismo contribuye conjuntamente con la supervisión, en el sentido descrito por el autor, a transformar el hecho supervisorio y aplicar los procesos de asesoramiento pedagógico con el fin de mejorar los contornos del sistema educativo.

El propósito de la supervisión escolar, en palabras de Salcedo (2002), consiste en establecer una unidad de esfuerzos entre las escuelas, a fin de que, en todas ellas, la tarea educativa se desarrolle de la mejor manera posible. En este sentido la acción supervisora hará posible el cumplimiento de los fines establecidos en la normativa legal vigente del Ministerio de Educación (citado en González Urdaneta 2007).

La literatura sobre supervisión arroja numerosas propuestas de principios. Tal vez debamos ingresar en el resultado de la observación en el tiempo y además en la sistematización de la práctica educativa, consecuencia de la actividad investigativa. Otra parte es producto del acuerdo político y/o administrativo de instancias estatales o gubernamentales recogidos en resoluciones y normativas, expresión del contenido de la política educativa.

Por lo que concluimos esta categoría de análisis, expresando que la supervisión educativa, pretende la transformación paulatina, motivando un mejor desempeño profesional en la actividad pedagógica.

En este sentido, a propósito de la tarea profesional, apuntamos las reflexiones de Savater (1995), al hablar de la ética individual, como aquella que se inscribe en el amor propio, el cual es autoafirmación del propio ser y anhelo de excelencia y perfección, acota:

"Obligado en conciencia a renunciar al interés propio en nombre de algún otro más general y elevado, el sujeto no aprende a vivir mejor sino sólo a mentirse a sí mismo... Cuanto más se le predica que la moral consiste en renunciar al egoísmo o amor propio, menos capaz se siente de amar a los demás y someterse a normas sociales que se le presentan como directamente contrarias a su interés" (p. 96).

2.3.2. Propósitos

Esteban Frades (2019), al referirse a la supervisión educativa hace referencia en su trabajo a una serie de propósitos en los que debe centrar sus esfuerzos:

- Una supervisión que aborde lo primordial de la educación, sus principios y fines: la supervisión como acción humana y profesional debe tener una filosofía y también unos ideales, que indiquen el camino a seguir.

- Una supervisión que propicie y respete la autonomía de los centros y la libertad de cátedra: la acción supervisora debe potenciar la construcción de proyectos educativos institucionales propios asesorando y apoyando a cada una de las escuelas con el objetivo de que las mismas puedan construir su propia capacidad de desarrollo.

- Una supervisión facilitadora del cambio educativo: la supervisión debe colaborar en la mejora continua de los centros educativos, de la función directiva y del profesorado. Debe potenciar además la investigación, experimentación y perfeccionamiento de los procesos de enseñanza para lograr óptimos resultados y brindar una educación de calidad para todos.

- Una supervisión entendida como servicio público: una supervisión que garantiza derechos no solo tiene funciones de supervisión y control sino también de información, orientación y asistencia técnica, además de conciliación, arbitraje y mediación.

- Una supervisión facilitadora de la participación escolar: la actuación supervisora, debe hacer partícipes a los miembros de la comunidad escolar en las diferentes fases de un proceso supervisor.

- Una supervisión que potencie las funciones del profesorado, en especial las referidas a aspectos pedagógicos y a la renovación de los métodos de enseñanza aprendizaje para mejorar los resultados escolares: la acción supervisora debe tener un rol más pedagógico y centrada en el currículo para llegar al aula y al profesorado con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. La supervisión debe facilitar, además, el trabajo en equipo, la formación, los recursos, la autoevaluación de la práctica docente, que favorecen el desarrollo profesional.

-Una supervisión que ayude a resolver conflictos: la actuación supervisora debe realizar labores de mediación, de orientación, de asesoramiento y ayuda para solucionar problemas ante las tensiones que se generan y que producen un deterioro en el clima organizacional de los centros escolares.

-Una supervisión que apoye el liderazgo pedagógico de la dirección escolar: debe centrarse en un nuevo modelo de supervisión que priorice la globalidad del sistema educativo, teniendo en cuenta que la creciente autonomía de los centros precisa del reconocimiento y potenciación del rol de los directores, quienes deben ser los verdaderos responsables de la organización y funcionamiento con la máxima autonomía.

González Urdaneta (2007), hace referencia en su trabajo a que la acción supervisora tiene como propósito, ayudar a optimizar el funcionamiento de las instituciones, como así también los procesos administrativos y con ello mejorar la calidad de la educación teniendo en cuenta los ámbitos donde se desarrolla la supervisión. Reconoce que los supervisores son los asesores pedagógicos y sustentan su trabajo en:

- Planificación cuyo fin es aprovechar las oportunidades,
- Organización donde se relacionan personas,
- Coordinación para sincronizar las acciones,
- Dirección donde se circunscribirá el ámbito de la interacción y
- Control

Estos son los principales aspectos sobre los que debe asentarse la supervisión educativa para lograr mejorar la práctica supervisora y con ella, la educación.

2.3.3. Principios

La supervisión educativa contempla una serie de normas y principios que la regulan para garantizar su eficacia y eficiencia (Ayala, 2014, citado en Esteban Frades, 2019):

-Acompañar más que fiscalizar: si bien fiscalizar es una acción que se desarrolla en las organizaciones, con el objetivo de garantizar los estándares de calidad previstos, causa temor en el personal ya que ésta se caracteriza por la búsqueda de errores para sancionar, más que para corregir. Esto repercute en las buenas relaciones que deben prevalecer entre el supervisor y el supervisado para alcanzar la calidad. De esta manera, el acompañamiento busca dejar de lado la fiscalización, teniendo en cuenta que el recurso humano es el elemento clave para alcanzar la calidad y dar respuesta a los cambios sociales. Para ello, resultan fundamentales las interacciones personales entre el supervisor y el supervisado ya que es en ellas donde se determinan las debilidades existentes y las estrategias más adecuadas para fortalecerlas.

-Horizontalidad: Una organización educativa, que se desarrolla sobre una estructura horizontal, está basada en las buenas relaciones con sus miembros, donde se delega responsabilidad y participación con protagonismo en el proceso.

-Objetividad, imparcialidad y transparencia: en una gestión de calidad, la objetividad, imparcialidad y transparencia es un principio de gran importancia en el desarrollo de las funciones de la supervisión educativa, pero se precisa de tiempo y dedicación para no dejarse ganar por la subjetividad y emitir juicios de valor equivocados que conduzcan al debilitamiento de su gestión y del buen desarrollo del proceso educativo.

-Profesionalización, especialización y dignificación de la función docente: la profesionalización del supervisor juega un papel fundamental en la consecución de los logros educativos y las nuevas complejidades sociales presentan a las instituciones educativas el desafío de prestar mayor atención al tema.

Tamayo Pupo y Sandó (2019), expresan que, a partir de un estudio comparado de numerosas propuestas de principios de la supervisión educativa, sobresalen como los de mayor asentimiento los principios de:

- La correspondencia con los postulados y la filosofía de la política educativa.
- El carácter científico de la supervisión educativa.
- La objetividad del proceso.
- La eticidad.
- La integridad y multifocalidad.
- La planificación, organización y desarrollo por etapas.
- La evaluación.
- El carácter cooperativo, colaborativo, democrático, participativo y el trabajo en equipo.
- La continuidad y progresión; del carácter sistemático y ayuda permanente.
- La contextualización y la diferenciación.
- El carácter constructivo y/o creador.
- La mejorabilidad o perfectibilidad.
- La variedad o la complementación en el empleo de formas, métodos y técnicas en su realización.

Como puede observarse, son múltiples los aspectos sobre los que debe regirse la supervisión educativa. Son elementos orientadores en la práctica y contribuyen a la eficiencia y eficacia de esta.

2.3.4. Funciones

Las funciones básicas de la supervisión educativa de orientación, asesoramiento, control y evaluación son absolutamente independientes que guardan entre sí una relación estrecha y permanente. Las funciones son responsabilidades de la supervisión educativa, en cuál el asesoramiento requiere del diagnóstico, que no se puede efectuar sin el previo control y evaluación. Separar control y asesoramiento presupone que ambas acciones son independientes entre sí, cuando realmente lo que se debe lograr es que el propio órgano que controla y diagnostica, oriente y ayude, para luego poder valorar los avances del trabajo. No hay ninguna contradicción entre la acción metodológica que se realiza en un momento dado y su anterior y posterior control, ya que son elementos de un mismo proceso de dirección (Pérez Figueiras, 2015).

La función de la supervisión es trabajar para que se logren los objetivos previamente establecidos, percibiendo a la supervisión como una actividad que constituye una continuación de la educación profesional del docente; en este orden de ideas, se establece que el proceso de supervisión puede definirse bajo diferentes conceptos, como la persona que acompaña a algunos, o que van junto a otros. Igualmente, se relaciona con la pedagogía porque es el arte de enseñar o educar (Del Valle Giraldoth et al., 2018).

Por todo esto el supervisor requiere de más formación y especialización para la supervisión del sistema educativo. (Reyzábal, 2015, como se citó en Moreno Guerrero, 2019), para conseguir su fin, que es mejorar el sistema educativo (Álvarez, Rodríguez & Camacho, 2018, como se citó en Moreno Guerrero, 2019). Para hacer frente a los nuevos modelos de regulación administrativa (Cuadrado, 2018, como se citó en Moreno Guerrero, 2019), y a los nuevos tiempos que se presentan (García & Pérez, 2017, como se citó en Moreno Guerrero, 2019) desarrollando con adecuación la función asesora (Antúnez, 2009, como se citó en Moreno Guerrero, 2019). La formación permite una mejora en las distintas herramientas que usa la supervisión educativa para recopilar y transmitir la información (Pérez Aguilar, 2015, como se citó en Moreno Guerrero, 2019). Por ello, se puede considerar la supervisión educativa como un servicio público esencial y de calidad que vela por el sistema educativo (Esteban, 2011, como se citó en Moreno Guerrero, 2019), que garantiza el derecho de las personas que conforman la comunidad educativa (Luzarraga, Núñez & Etxeberria, 2018, como se citó en Moreno Guerrero, 2019) siendo un actor fundamental en la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Estefanía, 2017, como se citó en Moreno Guerrero, 2019), para ello es necesario incluir aspectos innovadores a nivel organizativo y metodológico

(Fernández, 2013, como se citó en Moreno Guerrero, 2019), promoviendo cambios educativos (Silva, 2013, como se citó en Moreno Guerrero, 2019).

2.3.4.1. Orientación

La supervisión es un proceso a través del cual se otorga la facultad de dirigir y orientar a otras personas hacia la transformación con la finalidad de obtener resultados en común permitiendo alcanzar la calidad (Pérez & Camejo, 2009, citado en Ocampo Cardozo, 2017).

Los modelos centrados en el asesoramiento tuvieron su origen, según nos señala Muñoz Sedano (1992, como se citó en Pérez Figueiras, 2015), hacia 1920. Se destacan, entre estos autores que consideran la supervisión solo como orientación, (Kyle 1930, Bennington 1965, Mosher & Purpel 1972, como se citó en Pérez Figueiras, 2015). La conceptualización que se le asigna a la supervisión, en esta teoría, como un órgano primordialmente orientador, encargado solo de hacer llegar a la escuela las orientaciones que intentan mejorar su funcionamiento. Estas ideas tomaron fuerza sobre todo en Estados Unidos y muchos países de América Latina, y por eso no es extraño encontrar en sus legislaciones una marcada tendencia a desvirtuar las otras funciones del supervisor. De todas maneras, autores más contemporáneos reconocen que la supervisión es un servicio de orientación y asesoría técnica donde la verificación y la evaluación son acciones complementarias que permiten recoger información sobre la problemática que deberá ser superada a través de acciones de asesoramiento tan pronto sea detectada. La realidad de la complejidad de los contextos supone un quehacer más diversificado sobre las estructuras y procesos del sistema educativo.

Restarle importancia a la verificación y a la evaluación frente a la orientación, situándolas como acciones suplementarias, es dejar de reconocer que se requiere de ellas para poder realizar su trabajo. Salvo que se intente asesorar desconociendo la realidad. Es imposible adjudicar a la supervisión solo la función orientadora, ya que la misma estará siempre subordinada a las funciones precedentes (Otoniel Alvarado, 2002, citado en Pérez Figueiras, 2015).

2.3.4.2. Asesoramiento

El asesoramiento que el supervisor proporciona a los centros y al profesorado debe entenderse fundamentalmente como una función educativa, formativa y de capacitación; como un proceso relacional en el que trabaja en colaboración con ellos y con otros agentes educativos utilizando el conocimiento disponible para la resolución de problemas institucionales que tengan que ver con la práctica educativa y su mejora. Esta concepción

sitúa el asesoramiento externo en un contexto de dinamización, implicación, participación y colegialidad (Miranda Martín, 2002).

Nicastro (2017), considera la definición y construcción de mediaciones como parte del trabajo del supervisor, por lo tanto, las decisiones que se toman conciernen a la dimensión política, volviendo a entenderla como el “Arte de gobernar”. Implica tomar decisiones en un marco que se caracteriza por la diferencia entre posiciones, la tensión entre lo que se espera, la brecha entre lo que se prescribe y lo que se realiza.

Desde hace unas décadas muchos países realizan fuertes intentos de reconstrucción de la institucionalidad del Estado, entendida como los cambios de estructura y funcionamiento que se están realizando tendientes a que el Estado pueda gestionar la complejidad que revisten hoy los procesos de reforma educativa. Esta capacidad institucional supone la puesta en marcha de un «triángulo de gobierno» cuya existencia se expresa en la puesta en marcha y el logro de resultados de las reformas educativas. Esto implica que la institucionalidad (o capacidad institucional) está relacionada con la capacidad de un Ministerio de Educación y de las autoridades políticas, de gobernar, lo que supone resolver la conducción de tres aspectos de la acción: la dirección o visión (proyecto), la realización práctica, la acción (capacidad de gobierno) y la legitimidad o la dimensión simbólica (gobernabilidad) (Matus, 1988, citado en Aguerrondo, 2013).

Para lograr una reforma a gran escala se necesita establecer y coordinar esfuerzos de construcción de capacidades y mecanismos de monitoreo (rendición de cuentas) en tres niveles, las escuelas, el distrito y el estado central. (Fullan, 2009, citado en Aguerrondo, 2013)

La “capa intermedia” o “mediadora” (Mourshed, 2009, citado en Aguerrondo 2013), constituida por la supervisión, asegura así la correcta „dirección“ del sistema, o de la reforma, en la medida en que es la garantía de que la visión o „dirección“ esté presente en forma concurrente en todas las decisiones tomadas en el aula, la institución y el sistema.

Los integrantes de los equipos de supervisión destacan como fortalezas visibles conceptualizadas como asesoría a la buena disposición a trabajar con directores ofreciéndoles datos específicos sobre la situación de la escuela; estos datos se discuten con ellos y llegan a establecer niveles de aspiración para luego utilizarlos con metodologías no invasivas y con procedimientos reconocidos por toda la comunidad. Existen actitudes de respeto hacia el criterio de los directores y el personal de la escuela. Demuestran capacidad para interpretar datos e identificar debilidades y fortalezas. Reconocen la importancia de desarrollar culturas colaborativas y la importancia de tratar cada escuela como específica, sin recetas iguales para todas. Orientan al cambio profundo aun en circunstancias complejas. Demuestran gran

capacidad de comunicación y escucha desde espacios de encuentro. Colaboran con la escuela, con sus directivos, con sus docentes a generar más y mejores aprendizajes para los estudiantes en los aspectos curriculares, en los aspectos ligados a la misma vida escolar, y a la textura de coherencia ética que la misma conlleva. Garantizan un plan de apoyo organizado y sistemático para la mejora. Establecen y comparten un sistema de información destinado a identificar problemas de las escuelas de su zona de trabajo. Incentivan la innovación desde la ayuda a los diferentes actores para ser sostenidas a lo largo del tiempo. Conciben la escuela como espacios de trabajo y, su vez, como espacios de formación de los profesores. Desde este escenario, la supervisión para la mejora de la educación comienza a ser posible. El trabajo de quienes se desempeñen en funciones de asesoramiento, asistencia y apoyo a los procesos de desarrollo requiere ciertas habilidades colectivas orientadas hacia y desde la práctica de los docentes, e involucra un claro compromiso moral y ético con la mejora del servicio de educación pública (Pozner, 2007).

2.3.4.3. Control

Los estilos de supervisión están altamente relacionados con los estilos de liderazgo, tan conocidos y tan ampliamente difundidos. De esto podemos concluir que supervisor hoy en día, significa liderar un equipo, no es ser un capataz, un observador o un perspicaz “detector” de defectos. El supervisor educativo debe conocer y manejar los paradigmas que rigen la política educativa, siendo parte integral de las instituciones educativas desde una gestión democrática y participativa (Del Valle Giraldoth et al., 2018).

Las visitas de supervisión a los centros deben estar rigurosamente y planificadas, detallando el centro visitado, la fecha de visita y la duración de la visita; el asunto que debe tratarse, la actuación llevada a cabo y las causas que la motivaron. Los documentos que conviene examinar y posteriormente será útil redactar un informe en el que conste: el resultado de la intervención y las propuestas a futuro (Reyzábal, 2015).

El control realizado por el supervisor implica examinar y evaluar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en la escuela, basada en criterios establecidos; monitorea las tendencias y los estándares educativos en las instituciones; verifica la disponibilidad y la adaptabilidad de las facilidades físicas, los recursos humanos y los materiales didácticos requeridos, así como el ambiente social de la escuela. Por su parte, la supervisión es un proceso encaminado al mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje basado en visitas frecuentes a las escuelas (De Grauwe & Carron, 2002, citados en Aguerrondo, 2013).

Existen criterios de encuadre como expresa Nicastro (2017), son identificar los atravesamientos que se derivan de la implicación e involucramiento personal y profesional desde la escucha del relato. La definición y la formulación de la situación problemática abordando por fuera de la idea de falla. El recorte del objeto de trabajo e intervención en la trama de un relato. La elaboración de líneas de análisis, en posibles explicaciones de los hechos que se sostienen en los marcos de referencia y teóricos. La elaboración de conjeturas y primeras explicaciones.

“Se debe tener claro que toda supervisión tiende a ser correctiva, por lo tanto, se critica; aunque es la forma de ejecutarla, las correcciones se pueden aplicar con muchos medios sin caer en una actitud retaliativa. Una vez detectada la falla, el supervisor debe analizar objetivamente sus causas y posteriormente, en entrevistas con el docente, buscar mutuamente la manera de superarla” (Del Valle Giraldeth et al., 2018, p. 67).

Son de crucial importancia las funciones que obligan a velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo y por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en las leyes puesto que obligan a que se garantice el principio de inclusión educativa que se debe solicitar tanto a los institutos de formación docente como a los equipos directivos, una organización interna que potencie la atención a la diversidad. El trabajo en equipo tanto para la planificación como para el aula, la especificación de las medidas favorecedoras de la inclusión, la organización del centro, la elección metodológica, etc. (Alcalá et al., 2018).

Una inyección en pro de la inclusión hay que situarla en la Conferencia Mundial sobre necesidades Educativas Especiales. El acceso y la calidad como principio rector para acciones inclusivas: “Las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras”. (UNESCO, 1994, p.59 citado en Alcalá et al., 2018, p. 30).

La UNESCO describe la inclusión:

La Educación Inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos las/os niñas/os. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de

necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. (UNESCO, 2006, p. 14, Alcalá et al., 2018, p. 30)

La ley de Educación Nacional (Ley 26206 de 2006) en el artículo 2 establece: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”.

La ley de Educación Nacional (Ley 26206 de 2006) en el artículo 3 establece: “La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”.

La ley de Educación Nacional (Ley 26206 de 2006) en el artículo 4 establece: “El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias”.

La ley de Educación Nacional (Ley 26206 de 2006) en el artículo 11 inciso n establece: “Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”.

2.3.4.4. Evaluación

Algunos autores consideran a la función de evaluación como prioritaria frente al control, orientación y asesoramiento. Esteban Frades (2019), nos transmite el pensamiento de algunos autores en relación a esto, en una investigación en la que los supervisores valoraban la evaluación de los centros orientada a su mejora como la función prioritaria de la supervisión educativa y estimaban mayoritariamente que no había tenido todavía un

desarrollo y una aplicación suficientes en la práctica; después de esta función aparecían valoradas las de control y asesoramiento pedagógico, este autor atestiguaba que “no sería exagerado afirmar que la evaluación es la única función sustantiva de la Inspección y que todas las demás son una consecuencia lógica de ella” (López Fernández, 2000, p.308, citado en Esteban Frades, 2019, p. 36).

Casanova (2015), considera que la evaluación es la función genuina de la supervisión en la mayoría de los sistemas educativos, su relación es tan fuerte que le otorga identidad. Esta función debe implementarse permanentemente para la valoración del sistema educativo, para así reforzar los puntos fuertes y para superar la situación existente en las áreas de mejora.

El supervisor debe potenciar la autorrevisión crítica de la escuela e identificar ámbitos de mejora y movilizar saberes y experiencias no contemplados, propiciar el reconocimiento del propósito moral para liderar el reconocimiento del cambio deseado y posible de alcanzar y en qué plazo. Analizar los problemas identificados; priorizar los problemas a atender; colaborar en la búsqueda de alternativas de soluciones como preparación para la elaboración del plan de acción; identificar los recursos y pedir la formación necesaria para encarar el plan; y planificar la acción a encarar. Generar los acuerdos institucionales para el logro del cambio buscado; la puesta en marcha y desarrollo del plan, la evaluación periódica y sistemáticamente del proceso. Generar en el equipo de apoyo y supervisión el repertorio de modalidades que dé cuenta de la evolución de procesos de mejora, considerando tanto los indicadores, como los estilos para la discusión y la autoevaluación. Identificar cómo generar intercambios fértiles entre escuelas similares o de características heterogéneas; reflexionando y trabajando en equipo con otros integrantes del equipo de supervisión. Finalizar cooperativamente el plan encarado en conjunto en ese plazo. Institucionalizar los aprendizajes logrados a partir del cambio, dando cuenta de los trayectos, los cambios a mitad del camino, porqué y para qué se realizaron. Dar a conocer a toda la comunidad escolar los aprendizajes recogidos, generando espacios de intercambio para compartir con otras escuelas y habilitando redes de intercambio. Estimular la generación de circuitos reflexivos sobre los procesos de mejora (Pozner, 2007).

La gestión debe tener como meta la promoción de la calidad educativa, procurando las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos los estudiantes. Esto supone considerar a la escuela como una organización, como un sistema escolar (micro) que forma parte de un sistema educativo (meso/macro); como una institución en situación, perfectible, inteligente, sensible, democrática, ética, dinámica, constructiva y emprendedora. Con capacidad de crecer desde los

encuentros y desencuentros inherentes, con un plan o proyecto común centrado en la enseñanza y el aprendizaje en contexto. Desde este escenario propicio para que, en cada escuela considerada como una unidad pedagógica y organizativa, se tomen decisiones, desde la participación democrática, de acuerdo con los lineamientos nacionales y provinciales vigentes; considerando la historia, la cultura y el contexto de cada institución, en un movimiento que pone en relación lo global y lo local. Un plan de acción abierto y flexible, compuesto por actividades sistemáticas, coordinadas, integrales e integradas facilita la visión del todo, sin perder de vista la centralidad de lo pedagógico como marco de referencia para la acción. El Plan Educativo Institucional (PEI) es el proyecto con el que cuentan las escuelas que debería reunir estas características donde se integraría todos los programas y proyectos que, tanto desde la jurisdicción como de la instancia nacional, llegan a las escuelas, a los fines de fortalecer la enseñanza para potenciar los aprendizajes de todos los estudiantes. Se evitaría de este modo la proliferación desarticulada que supone la suma de proyectos que fragmentan la gestión en vez de integrar e impide que las innovaciones sucedan (Ferreya, 2016).

González Urdaneta (2007), expresa que asumir la evaluación de la escuela desde el convencimiento de que la puesta en marcha del proceso de autoevaluación y evaluación externa, no sólo es compatibles, sino necesarios para alcanzar mayores cuotas de calidad educativa. El PEI como expresión macro de la escuela y el PMI (Plan de Mejora Institucional) como dispositivo que permite analizar las metodologías de lo que sucede en el aula y otras instancias institucionales. Nicastro (2017) expresa en el marco de una responsabilidad colectiva, haciendo foco en los estudiantes, en la continuidad de sus trayectorias, en los niveles de inclusión, en la mejora institucional, en la calidad educativa, en la centralidad de la enseñanza, entre otras. Tanto el PEI y PMI aportan al enriquecimiento del ejercicio de la profesión docente y colaboran con la configuración de un modelo escolar que posibilite cambios en la cultura institucional para lograr la inclusión y la permanencia con calidad de los estudiantes en la escuela, respondiendo al para qué es decir los fines de educación.

Ley Provincial de Educación (Ley 9870, 2010) el artículo 104 de dicha ley establece que “los supervisores del sistema integrarán el equipo técnico-docente de las distintas direcciones del Sistema Educativo Provincial y desempeñan la tarea de asesorar y apoyar a las instituciones educativas para el mejor desarrollo de su proyecto institucional”.

Ley de Educación Provincial (Ley 9870, 2010) el artículo 102 de dicha ley hace referencia al Proyecto Educativo Institucional. “Las instituciones educativas disponen de la autonomía pedagógica necesaria para elaborar y ejecutar su proyecto institucional. Éste se planificará y desarrollará respetando los lineamientos y objetivos generales de la política

educacional, atendiendo a las exigencias específicas de la realidad regional y local, considerando las posibilidades operativas de cada institución”.

En este sentido la supervisión educativa debe potenciar la autoevaluación institucional, según Miranda Martín (2002), así los participantes en los proyectos de mejora tengan un conocimiento valorativo de lo que sucede en su centro e información sobre el desarrollo de las propuestas de mejora con objeto de reconducirlas, si es necesario, o de solventar los problemas que surjan. Cómo así también promover la evaluación externa formativa y contextualizada de los proyectos de mejora.

Un lugar importante parece tener la autoevaluación institucional de las escuelas, como base para la evaluación externa de la supervisión. Los resultados de un estudio exploratorio sobre los efectos de la autoevaluación institucional de las escuelas usada en siete países europeos revelan que en los países donde la autoevaluación institucional está fuertemente incorporada en el sistema de inspección hay mucha más capacidad de dirección de la supervisión con respecto a las formas anteriores. Países como Inglaterra, Escocia, Holanda e Irlanda del Norte, también tienden a estar más orientados hacia la mejora y la responsabilidad por los resultados (Janssens & van Amelsvoort, 2006, citado en Aguerro, 2013).

Existe la necesidad de reconstruir el significado de evaluación en el marco de las prácticas institucionales, el para qué y el por qué. Implica repensar los límites que la conciben sólo como una práctica de orden instrumental, de mera forma o control. Poner en relieve la dimensión epistémica, ética y política de los procesos de evaluación para lograr una ecuación con calidad. Concebida así, puede ser una acción que invita a pensar las situaciones de otro modo, a interrogar, problematizar, interpelar y operar /accionar con responsabilidad. La evaluación también puede ser considerada como una acción que acompaña y es acompañada por otros. Acompañar habla de un hacer con y para otros. En ese sentido, los supervisores sostienen y acompañan el hacer de las escuelas, los directores acompañan el hacer de los que realizan la tarea pedagógica en las instituciones que conducen. La autoridad entendida como aquello que ofrece condiciones para la acción del otro. Autoridad, confianza, responsabilidad pueden traducirse en una acción de acompañamiento (Ferreira, Salgueiro & Castagno, 2013).

2.3.5. Perfil del supervisor

Nos preguntamos acerca de las habilidades que debería reunir el perfil del supervisor, teniendo en cuenta lo que venimos planteando, la supervisión articula un espacio y un tiempo donde circula la palabra al interior de equipos institucionales. En este sentido no solo se capitaliza la palabra de cada uno de los integrantes del equipo, sino la palabra del equipo, es

decir aquello que logra evolucionar desde el trabajo de un grupo al resultado del trabajo de un equipo.

La tarea vinculada con la dirección de grupos humanos no se relaciona con ordenar y controlar. Los nuevos escenarios educativos están afectados por las grandes transformaciones sociales, culturales, económicas. Cambios que impactan en el sistema educativo, en las instituciones, en las formas de vida, modos de relacionarse, por lo que la supervisión educativa deja lentamente la tradicional idea de control y transita hacia un cambio relevante, donde coordinar no es una práctica restringida al mantenimiento del orden y del control.

Teniendo en cuenta que los avances científico-tecnológicos demandan al sistema educativo respuestas más adecuadas e inmediatas a las necesidades del futuro, analizaremos el nuevo paradigma en comparación con el paradigma tradicional desde la mirada de la autora Agüerrondo (1999), quien plantea que son claras las tendencias que indican que hemos ingresado en la era del conocimiento y que a diferencia de las fuentes de poder tradicionales como la fuerza, el dinero y la tierra, el conocimiento es infinitamente ampliable. Por lo que una sociedad del conocimiento se perfila como una forma social superadora de las actuales, en tanto y en cuanto, el conocimiento que es la base sea un bien que esté disponible para todos.

En la misma línea, Pozner (2007), expresa que las premisas de los procesos de trabajo del modelo Taylorista y las del modelo burocrático se apoyaban en la necesidad de generar rutinas de trabajo, de censurar el desarrollo de criterios propios y explícitos por parte del operador, privilegiando la organización centralizada, la planificación con detalle de los rituales, y las tareas individuales que se encadenaban a través de múltiples procesos de inspección y control.

Por lo tanto, hablar sobre el perfil del supervisor educativo, en contextos de grandes transformaciones sociales, políticas, productivas y tecnológicas implica asumir nuevos desafíos que permitan dar respuestas a demandas complejas, dinámicas, exigentes y cambiantes. Se hace necesario reconocer la necesidad de nuevas prácticas, saberes y competencias. El supervisor trabaja en función de un horizonte de mejoramiento continuo, donde el plan de trabajo contempla la integración de teoría y el conocimiento que proviene de la propia práctica. Supone integrar ética con eficacia, y fundamentalmente no perder de vista el propósito de generar aprendizajes para todos.

La ética, “es una propuesta de vida de acuerdo con valores universales, interiorizada, individual, que en su plano no admite otro motivo ni sanción que el dictamen racional de la voluntad del sujeto” (Savater, 1995, p. 33).

El supervisor no es un policía, expresa la autora Reyzábal (2015), es un profesional que trabaja para que el sistema educativo mejore día a día y se actualice de acuerdo con los últimos avances educativos. Mirado desde esta perspectiva, resulta un asesor de las instituciones y un colaborador de la administración, a la cual tendrá rigurosamente informada de cómo se va dando el proceso pedagógico en el día a día y qué se necesita para renovarlo y mejorar el aprendizaje de todos y cada uno.

Frente al interrogante que plantean los escenarios educativos diversos, caracterizados por la pluralidad, lo que nos sitúa en el terreno de la creatividad, y en ese sentido recuperamos de Blejmar (2005), no hay un modelo único para la gestión educativa, no hay un pensamiento único y no hay una práctica única en el *hacer*, sino una diversidad de caminos que pueden llevar a un mismo resultado.

Sin embargo, esa diversidad encuentra sus límites en las fronteras que delimita la propia institución, la escuela con sus discursos, en las identidades institucionales y profesionales. La supervisión educativa, cobra importancia cuando representa la diferencia desde su gestión y lograr mediar entre los discursos políticos, la academia y los espacios institucionales creados para reflexionar en términos pedagógicos. Esta estrategia otorga valor en las comunidades profesionales de aprendizaje, que somete las prácticas, ensayos y errores, a revisión. En este ejercicio se valoriza el lugar de la práctica, el aula, la escuela real, los grupos, y cada sujeto. El supervisor, precisamente tiene la posibilidad de habilitar el pasaje de las ideas a los actos, es decir todo aquello imaginado, planeado, aquello que nació como idea en la planificación toma forma en la realidad, además es donde los que gestionan corroboran que los caminos seleccionados como estrategia son alternativas pedagógicas que generan los resultados esperados.

Entonces, el modelo organizativo educacional actual, requiere iniciativas potentes, capacidad para modelar el volumen del cambio, una gestión institucional macro y también una gestión escolar micro. En este sentido, Pozner (2007), sostiene que las competencias del supervisor y de todos los que asumen responsabilidades directivas en los diferentes niveles de actuación, deben asumir incertidumbres y dificultades, como posibilidades que permiten visualizar desafíos con creatividad. Es en el nivel del establecimiento escolar donde se pueden impulsar las innovaciones y además generar y profundizar la calidad. Analizar las problemáticas y los logros alcanzados.

Es momento de poner en valor la pluralidad de sujetos, incorporar sus múltiples saberes, en este sentido la supervisión educativa construye una nueva plataforma de gestión considerando el aprendizaje sobre la misma institución como un máximo designio, el registro

constante y cuidado de un futuro que orienta las acciones, reduce discrepancias y optimiza recursos.

La supervisión educativa asume una responsabilidad frente a la educación de un país, región o frente a una institución en particular, garantiza la calidad por lo que orienta las mejoras, asesora y hace cumplir las leyes y reglamentaciones oficiales vigentes. Tiene a su vez la misión de informar la situación de la realidad, proponiendo alternativas como conocedor de las situaciones. Para concretar esta tarea con el mayor acierto, recuperamos a Reyzábal (2015), quien expresa que el supervisor par ser respetado por docentes y directivos, debe contar con capacidades de profesional altamente cualificado en aspectos pedagógicos, evaluativos, curriculares, metodológicos, organizativos y legislativos.

Una de las estrategias más directa que lleva a cabo el supervisor, se concreta en las visitas a los centros escolares, allí es donde ponen a prueba su capacidad de trabajo, en tanto se expresa como coordinador de grupos, resuelve problemas, y sobre todo pone en ejercicio su capacidad de diálogo, como así también su confiabilidad profesional, al generar en los equipos institucionales la confianza para generar espacios de trabajo, de esta manera mirar e interpretar la realidad junto a otros colegas. El perfil supervisor genera un estamento útil al sistema educativo.

Destacamos las cualidades de la figura del supervisor que apunta la autora (Reyzábal, 2015, p. 21-33).

- Confiable para la comunidad escolar y para la administración,
- Con claros sus objetivos profesionales,
- Ser maduro, equilibrado, prudente, cercano, asequible, coherente,
- Demostrar deseos de ayudar, orientar y asesorar,
- Ser experto en los distintos campos de su quehacer profesional,
- Responsable, exigente consigo mismo, innovador, justo, objetivo, diplomático, democrático,
- Mostrar estrategias para el trabajo en grupo, la motivación de los maestros, el diálogo con los padres.
- No ser ansioso de los elogios de los superiores ni temeroso ante los jefes cuando presenta puntos de vista propios o distintos a los de la autoridad,
- No actuar de manera autoritaria ni débil, ni dogmática, ni agresiva, que conozca bien la normativa.
- Ser capaz de investigar, de evaluar y de orientar la formación de los docentes.

Reyzábal (1993), señala que hace muchos años atrás, se hablaba de aspectos que pueden

traerse a la actualidad al significar las funciones del supervisor con plena independencia del poder político. Se necesita disponer de información objetiva y fundamentada acerca del sistema y desde esa perspectiva tomar decisiones frente a la pluralidad de situaciones presentes cada día en el mundo de la educación

“La actividad profesional del supervisor le exige analizar críticamente la realidad educativa cotidiana y el funcionamiento de las normas que rigen el sistema, de manera que ello le ayude a pensar en formas más justas y eficaces de organización. Si esto no fuera así, se derrochaba información y formación técnica y académica, además, fácilmente este profesional podría caer en el desencanto e incluso en el desconcierto acerca de los fines de su función” (Reyzábal, 1993, p. 101).

Las nuevas complejidades sociales implican poner especial atención al tema de la profesionalización del supervisor, a partir del enfoque de Cardozo (2017), quien sostiene que el supervisor necesita actualizarse ante los nuevos modelos de gestión que vienen surgiendo para garantizar un mejor desarrollo de sus funciones, permitiendo el desarrollo personal y profesional de todos los miembros. El autor considera que el recurso humano es el elemento más importante de una organización.

Dentro del entramado organizativo escolar el “espacio de supervisión” guarda un lugar necesario, donde el análisis de las prácticas, el fundamentar el papel y funciones de los profesionales, ha sido una preocupación constante. En relación con esto Cornu y Frigerio (2011), señala que la especificidad del trabajo que desarrolla un supervisor radica en mirar la integralidad de la institución y fundamentalmente el trabajo educativo.

Los tiempos actuales plantean nuevas configuraciones sociales y políticas, demandan nuevos retos, nuevas formas de dirigir la acción educativa y nuevas formas sociales alrededor del trabajo en las instituciones.

2.3.6. Rol del supervisor

La delimitación del rol del supervisor nos lleva a la sociología, que al estudiar los procesos de socialización plantea que no sólo se espera del individuo que actúe como padre, madre, médico, maestro, sino que lo sea, tomando como referencia aquello que la sociedad espera de él.

La identidad permite poner nombre a lo que somos y hacemos, señala Cornu y Frigerio (2002), no basta con jugar el papel de supervisor, sino ser supervisor. La cuestión de la identidad interroga al sujeto que en cada caso soy, pregunta de la autoconciencia, quién soy, es decir, qué hago, qué hice, qué haré. Entonces, nos interrogamos acerca de ¿qué

significa ser supervisor? ¿Hay una manera típica de ser supervisor? ¿Se nace o se hace un supervisor? ¿Existe una identidad de supervisor, un ser supervisor?

La gestión supervisora, apunta Urdaneta (2007), es una responsabilidad básica en el sector educativo, teniendo en cuenta que es la educación la parte más sensible de todo el proceso social de crecimiento horizontal y vertical. A partir de esta posición, sea cual sea el tipo de gestión presente, se orientará por los principios de: planificación, organización, dirección, coordinación, supervisión, control y evaluación. Pensar al supervisor, no como alguien que ya está hecho, y listo, sino como una persona que se va constituyendo en el hacer cotidiano, en un hacer con los otros y para los otros. Que despliega su ser y hacer, en el transcurso y vivencia de cada día, en la fuerza de lo cotidiano donde cobran sentido las interrelaciones con las personas, y donde pueden tener lugar las transformaciones.

Atender a las particularidades, a lo cotidiano, supone intervenciones por parte del supervisor, con ello producir experiencias con otros colegas, al mismo tiempo afectar pensamientos, visiones, sentimientos, proyectos, representaciones, dejarnos tocar o mover por eso que pasa. Al respecto, recuperamos de Larrosa (2009), cuando se refiere a la experiencia como, eso que me pasa, no lo que pasa. Eso que me pasa se refiere a un acontecimiento, a algo que no soy yo, algo que no depende de mí (ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. Entonces, no hay experiencia si no hay algo por fuera de mí, eso que es exterior, extranjero, extraño a mí, algo que es otro; eso que me pasa tiene que ser otra cosa que yo, tiene que ser ajeno a mí, no es de mi propiedad. Por lo que, en este sentido la experiencia nos aporta un saber, que no significa tener información o estar informados de modo que nos sentimos con capacidad para opinar de todo o de cualquier cosa, sino que esa experiencia lo que aporta es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad.

Gvirtz (2009), sostiene que el supervisor es una oportunidad para la mejora, además en tiempos de incertidumbre y complejidades, las organizaciones requieren espacios de reflexión y aprendizaje, porque cuando no se sabe qué hacer, es necesario pensar para hacer. En este sentido, la máxima de Sócrates dice que una vida que no es examinada no es digna de ser vivida. Por lo que, el supervisor supone, espacios de revisión, de mirarnos, de autoevaluarnos y así examinarnos. En este sentido, Aguerrondo (2013), señala que cada vez hay más evidencia que indica que las supervisiones a las escuelas pueden ser una característica clave de su mejora. En todo caso, lo que aparece claramente es que tanto las buenas medidas (estrategias de política) como los métodos de inspección y el asesoramiento de las escuelas son cruciales en la promoción de la calidad escolar.

En esta línea podemos decir que los supervisores, al atender a lo particular, están pensando con otros en un espacio político institucional, Cornu y Frigerio (2002), entiende a la educación como un fenómeno y un proceso especialmente político, cuando es la política la que determina sus fines, por lo que la política es un saber de tipo práctico, de los sujetos con los sujetos. Es la lucha por la libertad y la autonomía, por la igualdad real y ante la ley, o sea un saber esencialmente emancipatorio. De ahí que la actividad del supervisor debe entenderse como una actividad política, con ello dar testimonio viviente del saber adquirido.

2.3.7. Prácticas eficaces

Para Casanova (2015), conseguir modelos apropiados para el desarrollo y aplicación de las competencias supervisoras implica garantizar la calidad del sistema educativo. De esta manera, para el buen funcionamiento de los sistemas educativos, resulta necesario que las administraciones cuenten con un conjunto de supervisores bien formados para el ejercicio de su función, ya que se convierten en la garantía de información adecuada en referencia a la realidad institucional educativa y en el aval de que cualquier alteración que se produzca se pueda conocer al instante, valorarse y corregirse de forma rápida e idónea. En este sentido, la autora expresa que es posible asegurar que los supervisores pueden y deben avalar la calidad educativa del sistema por lo que sintetiza algunas de las razones que llevan a esta afirmación.

Los supervisores:

- Conocen la normativa vigente.
- Conocen la realidad del centro docente.
- Dominan los diferentes ámbitos de gestión técnico-pedagógica.
- Controlan y velan por el cumplimiento legal de las normas.
- Hacen seguimiento de los proyectos escolares, desarrollo curricular, organización del centro.
- Favorecen la optimización de los recursos humanos, funcionales y materiales.
- Asesoran a directivos y a profesorado.
- Informan a la comunidad escolar.
- Median entre la Administración y la escuela.
- Evalúan formativamente el funcionamiento de las escuelas.

Con respecto a este tema, Reyzábal (2015), manifiesta que la tarea del supervisor se debe encaminar a garantizar los objetivos generales y específicos del sistema educativo, como así también a aquellos requerimientos que resulten necesarios para tal fin. Por lo cual se deben

tener en cuenta varios aspectos a la hora de considerar la formación de los supervisores, como:

- El uso, el reconocimiento y la valoración de las aportaciones de la Pedagogía, las Didácticas, la Psicología, la Sociología, la Neurociencia y la Tecnología entre otras a lo largo de la Historia de la Educación.
- El asumir la existencia de conflictos interpersonales y grupales en la escuela y el dominar técnicas para la resolución de estos.
- La aceptación de la pluralidad de los grupos sociales en competencias, intereses, puntos de vista, etc., sin que ello justifique discriminaciones por razón de género, etnia, religión, nivel económico, necesidades especiales, etc.
- La defensa de los derechos humanos como logro irrenunciable de las democracias, condición para la paz y la justicia, denunciando las situaciones en que no se respeten.
- El rechazo del etnocentrismo y el dogmatismo como posturas erróneas e injustificables en la comunidad escolar y educativa en general.
- La valoración de las distintas funciones que correspondan a cada miembro del sistema.
- El rechazo de las conductas deshonestas, incívicas, consentidoras y manipuladoras.

Así, el liderazgo del supervisor requiere el dominio de las competencias mencionadas y el desarrollo de las actitudes necesarias para asegurar con las mismas un desempeño técnico y académico efectivo, que fortalezca su identidad ante los maestros y la administración y mejore de esta manera, sus esfuerzos educativos.

2.3.8. Centros escolares

2.3.8.1. Autonomía

Un sistema tradicionalmente pensado para la homogeneidad debe reorganizarse para dar paso a la heterogeneidad. La burocratización del gobierno escolar y la variación de las condiciones externas, hoy obligan a efectuar cambios rápidos, a diferenciar y especializar los servicios educativos ofrecidos. Existe una tendencia basada en la ruptura del modelo jerárquico piramidal del Estado para responder a la necesidad de relaciones más directas entre las instituciones y los niveles de decisión y gestión política. Una de las causas reconocidas del descenso de la calidad educativa es que la compleja organización burocrática de los sistemas educativos no ha permitido la adecuación de la enseñanza a las necesidades

singulares de los beneficiarios de diferentes sectores, por lo que crece la importancia de centros escolares con más autonomía que sean capaces de tomar las decisiones técnico profesionales adecuadas para mejorar la calidad de los aprendizajes (Aguerrondo, 2013).

Sin embargo, varias décadas de experiencias de descentralización/ desconcentración muestran que estos procesos no son en sí mismos una panacea. El Estado necesita pasar de ser un mero proveedor de servicios a ser un coordinador de las acciones de múltiples actores y niveles, ya que “después de dos décadas de aplicación del modelo de las escuelas eficaces (en América Latina) se ha comprobado que la autonomía escolar, sin el acompañamiento de la autoridad educativa, resulta en abandono institucional, por lo que la labor del Estado es más importante que nunca” (Del Castillo Alemán & Azuma Hiruma, 2009, p. 44, citado en Aguerrondo, 2013, p. 22).

Por ello es conveniente situar a la escuela centro del sistema, como expresa Alcalá et al. (2018) esto supone transformar la mirada: en lugar de estar la escuela al servicio del sistema, ahora sería el sistema educativo y sus servicios de apoyo y supervisión los que tienen la obligación de servir diferencialmente las demandas y necesidades de cada escuela. Esto obliga a la supervisión educativa, pero también a la propia escuela, y su equipo directivo, a cambiar el sentido de su misión: de una escuela que presta un servicio fielmente, según estipula la política pública, a un establecimiento escolar cuyo trabajo propio se dirige a tener un mayor impacto en el aprendizaje de los alumnos. Al servicio de poder ofrecer la mejor educación para los alumnos se subordina el currículo, la evaluación, la supervisión, la gestión escolar, los padres de familia, los profesores, la evaluación docente, etc. Se trata de un proceso en desarrollo, de posibilitar condiciones para que cada escuela pueda “construir” organizativamente su autonomía. Siendo relevante su regulación oficial, las normativas por sí mismas no la crean en cada escuela. Por eso, el desarrollo de una política de refuerzo de la autonomía de las escuelas, más que “regular” su ejercicio, “debe crear las condiciones para que se la “construya” en cada escuela, de acuerdo con sus especificidades locales y en el respeto a los principios y objetivos que conforman el sistema público nacional de enseñanza” (Barroso, 2004b, p. 131, citado en Alcalá et al., 2018, p. 11).

El incremento de autonomía de las escuelas no es sólo una medida técnica de racionalización o modernización de la gestión escolar; más prioritariamente, es una medida política, que se inscribe en un campo más amplio de una nueva regulación de la educación. En lugar de conducir la autonomía de gestión a una orientación acercando a la escuela pública a modos de gestión privados; se opta por una orientación pedagógica. La autonomía de la

escuela no es la autonomía de las personas que ejercen la dirección, la escuela es el conjunto de personas que la componen, incluida la comunidad escolar (Bolívar, 2013, citado en Alcalá et al., 2018).

2.3.8.2. Centralidad pedagógica

Para Pozner (2007), la centralidad de lo pedagógico constituye su carácter fundamental en la actual gestión de las escuelas, lo cual implica asumir desde el conjunto de los actores institucionales, la responsabilidad de garantizar aprendizajes para todos con equidad, calidad, pertinencia y en función de ello, establecer una plan de acción que sirva de núcleo a la institución toda, con vistas a una mejora en los aprendizajes ya que, sin gestión centrada en lo pedagógico, no hay posibilidad de liderazgo y cambio.

Desde la perspectiva de Frigerio (2011), la supervisión supone la oportunidad de configurar un marco común del trabajo en equipo en el cual, el análisis institucional y la reflexión pedagógica constituyan los ejes orientadores. Esto no se conforma solamente como un espacio estrictamente de formación, sino que implica un espacio donde la circulación de saberes sobre las prácticas repercute en la definición, análisis y conformación del proyecto institucional.

2.3.8.3. Cambio y transformación educativa

Luego de conocer el proyecto “Metas educativas 2021”, La educación que queremos para la generación de los bicentenarios”, se quiso averiguar también cuáles podrían ser las preocupaciones de los supervisores latinoamericanos en relación con las metas que en él se proponían y conocer cuál podría ser su aportación desde el desempeño de sus funciones institucionales. Conscientes de los nuevos tiempos por los que se transitan los supervisores latinoamericanos plantearon sus deseos de cambio y las dificultades que encontraron. Se les preguntó sobre el cambio que necesitaba la supervisión ante los retos educativos de las metas formuladas. Cuarenta y dos participantes contestaron a dicho cuestionario, originarios de nueve países latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, El Salvador, México, Paraguay, República Dominicana y Uruguay. La mayoría, casi un 60 %, eligió la meta asegurar que todos los alumnos de América Latina alcancen en 2021 las competencias básicas, como centro de sus preocupaciones, seguida de la meta universalizar la educación básica y mejorar su calidad, comprometiendo a la sociedad con la educación, como primer meta. En un segundo orden, les preocupaba la meta relativa a cuidar el desarrollo profesional

de los docentes, así como la meta de conectar la educación y el empleo a través de la educación técnico-profesional (OEI, 2008, citado en Cortés Arres & Lorente, 2011).

Los supervisores latinoamericanos reconocieron la existencia de tres “problemas” burocratización de su trabajo por el predominio de la función de control, tentación de instrumentalización de la supervisión por parte de los poderes públicos y detección de un deficiente desarrollo profesional. Los supervisores encuestados mostraron honradez profesional siendo autocríticos consigo mismos, frente a la creciente necesidad de replantear el rol de la supervisión ante la creciente autonomía de los centros (Cortés, et al., 2008, citado en Cortés Arres & Lorente, 2011).

Los supervisores latinoamericanos y los inspectores españoles se cuestionaron como en sus respectivos contextos socioeducativos pueden contribuir a que mejore la calidad, la participación y la autonomía en las escuelas. Reflexionaron que, sin duda, pueden influir tanto en ellas para que estén organizadas, abiertas y participativas. El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) tiene como propósito principal la evaluación y comparación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes de América Latina y el Caribe de educación primaria en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales, nos da un dato para reflexionar, al poner de manifiesto la influencia en los sistemas educativos de América Latina del clima escolar, la organización y el funcionamiento de las escuelas, el trabajo de los profesores necesarios para mejorar la educación de todos los jóvenes (OEI, 2008, citado en Cortés Arres & Lorente, 2011).

Alcalá et al. (2018), reflexiona que es necesario una transformación de los procesos de enseñanza para adaptarse a las necesidades de los alumnos. El marco normativo, la administración educativa, la sociedad y cada vez más docentes están convencidos de ello. Es una realidad que los avances de las tecnologías de la información y la comunicación y las posibilidades que nos ofrece una sociedad globalizada en constante cambio afectan directamente a la educación. Es por ello, que los intereses de los alumnos, sus experiencias y la forma de ver el mundo se aleja cada vez más de esa escuela tradicional, donde predomina una enseñanza meramente transmisora de conocimientos.

Una cultura de cambio llega cada vez más a las instituciones educativas, los supervisores deben apoyar a los equipos directivos y docentes para lograr el reto colectivo, que supone el cambio y transformación de la escuela. La supervisión educativa conoce muy bien la realidad de los centros, los problemas y las potencialidades con los que cuentan. A la vez es un observador privilegiado de la evolución del sistema educativo. Por todo ello, la supervisión puede trabajar de manera colaborativa con los equipos directivos, facilitando las

condiciones necesarias para que surjan proyectos innovadores que tengan impacto en los aprendizajes de los alumnos y supongan mejoras en la calidad educativa de las instituciones (Alcalá et al., 2018).

Aguerrondo (1999), reflexiona que la integralidad del proceso de cambio debe tener una meta básica: cambiar la “tecnología central” de producción de la educación. Transparentar las reformas que se necesitan en la organización de la educación para discutir las a fondo es la etapa que falta para asegurarnos que podemos marchar hacia un nuevo paradigma. Un cambio del paradigma tradicional debe tener como condición la reingeniería de la escuela y del sistema educativo para lograr mejor educación para más gente con menores costos. Para ello se necesita una serie de acuerdos por encima de los partidos políticos, que permita que la educación y su transformación, sea una política de Estado que trascienda las gestiones de gobierno. El sistema educativo debe distribuir los conocimientos y los valores y actitudes adecuadas para sostener una sociedad determinada, y las competencias individuales para que cada individuo pueda encontrar un lugar propio dentro del contexto social. Se requiere del saber científico tecnológico para la nueva cultura de la sociedad del conocimiento, modos específicos de operar de la mente. Ir más allá de lo obvio busque otros puntos de vista; tenga en cuenta lo opuesto, lo contrario; cuestiona los supuestos. Construir comprensiones profundas de tópicos, ideas, objetos y eventos a través del uso activo del conocimiento. La disposición a ser metacognitivo, a tener capacidad de asombro, a la búsqueda de problemas y a la investigación.

Desarrollo de adecuadas propuestas de enseñanza donde el saber tecnológico adquiere relevancia como nueva cultura de la sociedad del conocimiento haciendo posible el desarrollo de competencias. Redefinir el conocimiento, reutilizar los espacios físicos dentro y fuera de la escuela. Hay que cambiar los contenidos de enseñanza, en relación con lo que necesita la sociedad para que los alumnos aprendan. Mejorar la cantidad y la calidad de los materiales de enseñanza, el equipamiento y la infraestructura. El desarrollo de competencias está relacionado con la calidad educativa. Es un „saber hacer“, con „saber“ y con „conciencia“. La aplicación de conocimientos en circunstancias prácticas para poder resolver problemas, son una mezcla de conocimientos tecnológicos previos y de la experiencia que se consigue con la práctica. Las situaciones son cada vez más complejas, requiere muchos saberes, teóricos y prácticos, y por otro de mucha imaginación y creatividad. Las *competencias*, como conjunto de propiedades inestables de las personas, que deben someterse a prueba permanentemente. Pasar de los saberes a las competencias, cambiando los enfoques de las disciplinas que se

enseñan, incluir nuevos campos disciplinarios y cambiando las metodologías de enseñanza (Aguerrondo, 1999).

2.3.8.4. Comunidades profesionales de aprendizaje

El siglo XXI demuestra especial interés en el cambio educativo. Con lo cual, aquello que, por muchos años, casi cuarenta, permaneció en un lugar casi invisible, comienza a tomar un lugar central, así lo expresa Antonio Novoa, rector de la Universidad de Lisboa, Portugal, sobre todo si lo que se busca es alcanzar procesos de aprendizajes de los estudiantes.

En este sentido, formar a los profesores dentro de la profesión, promover nuevas modalidades para organizar la profesión y reforzar la dimensión profesional y presencia pública de los docentes, es una tarea que ocupa los debates centrales en estos últimos tiempos. Se considera a los docentes imprescindibles para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, para incrementar la calidad de la educación y para desarrollar la sociedad del conocimiento.

“El desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), al interior de las escuelas, puede considerarse una estrategia de mejora que tiene en cuenta aspectos esenciales para ser posible, tales como el liderazgo distribuido, la cultura de trabajo colaborativa, el desarrollo profesional basado en las necesidades de aprendizaje del alumnado, la indagación y la reflexión sobre la práctica y el trabajo sistemático con evidencia” (Krichesky & Murillo 2011, p. 65-83).

En esta línea Donoso Miranda (2020), se refiere a comunidades profesionales de aprendizaje, cuando los profesionales de la educación comparten espacios de reflexión en torno a sus prácticas en un clima de confianza y colaboración. Lo que se ve reflejado en los resultados de aprendizajes de los estudiantes y en la calidad de la educación. Esta es una de las estrategias de mejora educativa más pujante de los últimos años, las comunidades profesionales de aprendizaje, es además una estrategia, que propicia el incremento del capital profesional. Es importante destacar las características del trabajo docente y sus contextos de realización, los que constituyen elementos claves a la hora de considerar los saberes que requieren y los que pueden formular en el curso de su actuación, la docencia es una profesión de características singulares, pero una vez entrado en el terreno de las precisiones conceptuales, se hacen visibles importantes diferencias en la caracterización.

Es necesario crear condiciones para pensar como posibles estas comunidades profesionales de aprendizaje. Condiciones organizativas y sobre todo condiciones culturales de la escuela. Para ello, debe ser posible generar espacios institucionales donde tenga lugar la reflexión, la indagación, la colaboración y la colegialidad. Crear un clima institucional que

permita una mejor calidad de vida al interior, donde docentes y alumnos comparten ambientes de trabajo, problemas y éxitos o logros, donde la prioridad está centrada en el aprendizaje. De esta manera, se busca innovar en los modos de trabajo, y por consiguiente en los modos de mirar la escuela, lo que implica procesos de cambio más eficientes, adecuado para intervenir en un escenario educativo caracterizado por las grandes transformaciones sociales y culturales.

En palabras de Rockwell (2018), evaluar el trabajo docente es muy complejo. Para hacerlo en cualquier caso sólo es necesario conocer la materia, en el caso de la educación se requiere comprender la naturaleza del trabajo docente. Como indicador de calidad educativa, se emplea los índices de aprobación, reprobación y deserción de estudiantes, con estos datos se logra medir la eficiencia o rendimiento de los niveles o sistemas educativos. A veces, estas cifras no son verdaderos indicadores, son arbitrarias respecto a los niveles de aprendizaje y muchas veces lo más grave es que se atribuye ese aprendizaje logrado por los estudiantes, a las acciones desarrolladas por los profesionales de la educación. Cuando la realidad demuestra que en educación no podemos medir de manera individual los resultados, dado que los estudiantes responden a los efectos acumulados durante años. Con este razonamiento, no se deja afuera de la tarea a los docentes, sino que ellos no son los únicos responsables de los resultados.

El conocimiento producido no se distribuye entre los participantes de manera que se le otorgue más al que llega primero, sino que es multiplicado por ellos y el total puede ser apropiado por cada uno sin restarle nada a los demás.

Teniendo en cuenta lo expresado, nos preguntamos acerca de ¿qué hace que una escuela pueda considerarse una comunidad profesional de aprendizaje (CPA)? Es importante crear al interior de cada institución valores y visiones compartidos, todos deben estar en la misma sintonía respecto de la visión de la escuela en su totalidad, definiendo objetivos comunes, en beneficio de los estudiantes. El liderazgo distribuido es otro aspecto para considerar y profundizar en la oportunidad para que todos los profesionales del equipo docente puedan seguir su propia tarea, lograr aprendizaje individual y colectivo. En toda comunidad es necesario especificar claramente qué es lo que se necesita aprender y cómo aprenderlo, partiendo de un conocimiento acerca de las necesidades y problemáticas presentes. En un marco de confianza profesional se logra compartir la práctica profesional, deja de ser una práctica individual para convertirse en una construcción colectiva que le pertenece a la institución.

2.3.8.5. Contexto socioeducativo

El supervisor gobierna el sistema educativo, no es el mero ejecutor de políticas centrales. Esto implica, indefectiblemente, una mayor responsabilidad y, a la vez, un gran desafío. Gvirtz (2009), expresa la importancia de hacer un diagnóstico ya que permite construir una toma de conciencia, define “dónde estamos parados” Para tener una mirada de conjunto y colaborar con la equidad en las escuelas a su cargo, el primer paso consiste en tener información relevante, tanto cuantitativa como cualitativa de cada una de las escuelas. Se apunta a conocer exhaustivamente las cuestiones ligadas al desarrollo de la organización, los principios, procesos y rasgos de la institución. Contar con evidencia empírica y no basarse en intuiciones desde información tanto cuantitativa como cualitativa.

Gobernar todas las escuelas implica: estudiar, analizar la demanda y contar con un diagnóstico realista de la región. Elaborar planes de mejora, diseñar un planeamiento estratégico para la región a cargo que incluya estrategias diferenciadas en función de las necesidades de cada escuela, articular acciones con las escuelas, entre escuelas y entre escuelas y otros organismos de la comunidad como centros de salud, ONG; hospitales, comedores, etc. (Gvirtz, 2009).

Para Área de Investigación y Evaluación de Programas Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE, 2013) siendo la actual Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación (SEIE) en las zonas rurales, la sede de supervisión tiene que estar equipada con nuevas tecnologías para que los supervisores puedan mantener contacto permanente con las zonas más alejadas. Contar con transportes y viáticos adecuados para que el supervisor pueda hacer su visita. Los encuentros zonales y periódicos rurales entre funcionarios, supervisores y escuelas parecen ser una buena estrategia en las regiones rurales. Los funcionarios tienen que participar junto con el supervisor en el trabajo en territorio.

Es importante reconocer qué podría incrementar o inhibir el aprendizaje individual o el de cada organización escolar en su zona. Estudiar y reconocer el estadio y características de aprendizaje de cada escuela; identificando para cada escuela que tipo de asesoría le supondría aprendizaje o avance de su aprendizaje; imaginando qué requeriría cada escuela para avanzar, considerando su heterogeneidad como los rasgos que tienen en común (Pozner, 2007).

La mejor aproximación a la escuela posible es la que se hace efectiva a través de los rasgos que la perfilan. Estos rasgos, en función de los contextos, van dibujando fisonomías heterogéneas en el marco de un proyecto socio pedagógico propio y genuino. Por ello es

necesario tener un profundo conocimiento del contexto social del que la escuela forma parte (Ferreira, 2017).

3. CONCLUSIÓN

Luego del recorrido realizado y el análisis de los materiales seleccionados acerca de supervisión educativa, podemos concluir haciendo referencia al debate actual en torno a los presupuestos epistemológicos, es decir hay una escasa fundamentación de la supervisión educativa, centrándose en la Pedagogía como ciencia de la educación y un proceso enmarcado en la formación permanente de docentes y directivos en las instituciones escolares.

Se trata de comprender la supervisión educativa, como el espacio que permite la apertura institucional. La institución se permite rever “ese hacer” que se materializa en el día a día, en los sitios cotidianos, en los lenguajes, en los cuerpos, las prácticas, los pensamientos, las emociones. Una invitación a poner en clave de colectivo, las palabras y los silencios, un reencuentro del que salgamos enriquecidos, esclarecidos, expandidos, fortalecidos profesionalmente.

En los últimos años, una de las líneas más significativas en torno a las escuelas, es la innovación educativa, referida a las comunidades profesionales de aprendizaje. El supervisor tiene un rol fundamental en este sentido, el de gestionar espacios tendientes a desarrollarlas, como una de las estrategias que pueden fortalecer la transformación de nuestro sistema educativo.

Más allá de las distintas conceptualizaciones de los distintos autores sobre las funciones de la supervisión educativa, este trabajo refleja la importancia de priorizar a todas y a cada una de ellas en relación con las otras. La baja implicación de alguna repercute en el buen desarrollo de las otras. La educación es un bien público y el supervisor garantiza desde el control al acceso, permanencia y egreso, con calidad en los aprendizajes, de todos los estudiantes al sistema educativo. Desde un proceso inclusivo dando respuestas apropiadas a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes. Por eso, se requiere un cambio en los modos de hacer y de ser de las organizaciones que propicien una verdadera transformación.

Este trabajo permite visualizar que la supervisión educativa desde la orientación y el asesoramiento puede influir en invertir la mirada, es decir, posicionar al sistema educativo al servicio de las necesidades y demandas pedagógicas de las escuelas. Desde un accionar situado y colaborativo junto a todos los actores institucionales y gubernamentales educativos, permitiendo construir autonomía escolar. Evaluando las problemáticas, necesidades y

objetivos alcanzados y al mismo tiempo construyendo aprendizajes desde la participación y la negociación; con proyectos de mejora articulados entre sí y contextualizados.

En cuanto a los diferentes aspectos y condiciones que requiere la figura del supervisor concluimos que la formación en el campo pedagógico, teniendo como base la ética profesional impacta de manera favorable tanto en su quehacer diario como en la mejora de la calidad educativa.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (1999). *El nuevo paradigma de la educación para el siglo*. Secretaria General de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación. 1-29. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <http://www.rvcmar.org/otros/mapasc/El%20Nuevo%20Paradigma%20de%20la%20Educacion%20para%20el%20siglo.pdf>
- Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. *Educación*, 49(1), 13-27. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <https://educar.uab.cat/article/view/v49-n1-aguerrondo>
- Alcalá, L., Bolívar, A., Calonge, E., Castán, J. L., Chavarría, X., Lorente, A., Madonar, M. J. Ortells A., & Romero C. (2018). La inspección entre la intervención administrativa y pedagógica. *Revista digital del Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón*, (24), 3-92. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <http://feae.eu/wpcontent/uploads/2018/06/ForumAragon24.pdf>
- Blejmar, B. (2005). Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Carron, G. y De Grauwe, A. (2003). *Cuestiones de actualidad en supervisión: una revisión de la literatura*. París, UNESCO, International Institute for Educational Planning. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001119/111916s.pdf>
- Casanova, M. (2005). Supervisión, evaluación y calidad educativa. *REIEE. Avances en Supervisión Educativa*, (1). Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/2>
- Casanova, M. (2015). La supervisión, eje del cambio en los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 7-20. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2714>

- Castagno, F., Salgueiro, M., Tucci, S. (2011). *Una invitación a pensar el trabajo del supervisor*. Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Instituto Superior de Formación en Conducción y Gestión Educativa. Área de Evaluación de la Calidad Institucional Córdoba, Argentina. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar>
- Cornu, L., Frigerio, G. (2002). Educador: una identidad filosófica. En G. Frigerio, G. Lambruschini, *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. (pp.11-41). Santillana.
- Cortés Arres, R. y Lorente, A. (2011). La supervisión educativa en América Latina ante las Metas Educativas de 2021, propuestas por la OEI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57(1), 1-10. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4601Cortes.pdf>
- Del Valle Giraldoth, D., Lugo Cueva, L., Nava, N., Pérez Medina, J., & Valles de Rojas, M. (2018). Supervisión educativa como acompañamiento pedagógico por los directores de educación media. *Revista Panorama*, 12(23), 63-72. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v12i23.1201>
- Donoso Miranda, V. P. (2020). Comunidades profesionales de aprendizaje: una estrategia para repensar la escuela, propiciar la justicia social y tributar a la mejora continua. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(2), 107-131. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <https://revistadepedagogia.uchile.cl/index.php/RCHP/article/view/58078>
- Esteban Frades, S. (2019). La supervisión educativa como función principal de la inspección. Características y propósitos. *Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (25), 27-58. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <http://dx.doi.org/10.14201/aula2019252758>

- Ferreira, H., Salgueiro, A. & Castagno, F. (2013). Autoevaluación institucional: Desafíos de articular procesos y resultados en el sistema educativo de la Provincia de Córdoba, Argentina (2008-2011). *Revista Educación y Desarrollo Social*, 7(1), 30-40. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/731>
- Ferreira, H. A. (2016). Desafíos de la educación secundaria en Argentina: Pensar juntos algunas transformaciones necesarias y posibles. *Sophia*, 12(1), 13-24. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n1/v12n1a01.pdf>
- Ferreira, H.A. (2017). Una escuela secundaria posible. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(2), 55- 69. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/2981>
- Frigerio, G. (2011). La supervisión como espacio de reflexión. *Revista de Educación Social*, (13) ,1-10. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de https://www.eduso.net/res/pdf/13/supe_res_13.pdf
- Gobierno de la Nación Argentina, Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación (2013). *La supervisión educativa en nuestro país: el trabajo del supervisor en cinco jurisdicciones*. Buenos Aires Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006494.pdf>
- González Urdaneta, E. (2007). Un modelo de Supervisión Educativa. *Laurus*, 13(25), 11-35. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <http://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/laurus/article/view/7677>
- Gvirtz, S. (2009). Gestionar la mejora escolar: ideas y herramientas para supervisores. [archivo PDF]. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/concurso/Gvirtz%20-%20Gestionar%20la%20mejora%20para%20Supervisores.pdf>

- Krichesky, G. J., Murillo Torrecilla, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>
- Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. En Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Ley 26206 de 2006. Por la cual se crean las disposiciones generales del Sistema Educativo Nacional. 27 de diciembre de 2006.
- Ley 9870 de 2010. Por la cual se crea la organización y administración del Sistema Educativo de la Provincia de Córdoba. 15 de diciembre de 2010.
- Miranda Martín, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo, un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(1-2), 1-15. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56751267006>
- Moreno Guerrero, A. J. (2019). Estudio Bibliométrico de la Producción Científica sobre la Inspección Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 23-40. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.002>
- Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Ocando Cardozo, H. (2017). La supervisión educativa como elemento clave para alcanzar la calidad educativa en las escuelas públicas. *Revista de Educación Omnia*, 23(3), 42-57. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73754947004>

- Pérez Figueiras, E. y Camejo Echemendía, D. (2009). *Síntesis gráfica de supervisión educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Pérez Figueiras, E. (2015). Disquisición Teórica alrededor de la Función Supervisora. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 161-168.
Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <http://www.rinace.net/reice/>
- Pozner, P. (2007). El papel de la Supervisión en la mejora de la calidad en la educación. [archivo PDF]. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/webgrafiapostitulo/PoznerMII/POZNER%20EL%20PAPEL%20DE%20LA%20SUPERVISION.pdf>
- Reyzábal, M.V. (1993). *La inspección, entre la “obediencia debida” y la responsabilidad crítica*. En E. Soler Fierrez (coord.), *Fundamentos de supervisión educativa* (pp. 95-110) Madrid: La Muralla.
- Reyzábal, M.V. (2015). La Supervisión Educativa: una Profesión Compleja, Ética e Imprescindible. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 21-33. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55141403003>
- Rivera Hernández. C. (2017). Propuesta de un sistema de formación especializada en supervisión educativa: análisis comparativo de 13 sistemas de supervisión escolar en el mundo. *Innovación educativa*, 17(74), 165-179. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166526732017000200165&lng=es&tlng=es.
- Rockwell, E. (2018). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de educación*, 16(16), 7-29. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/22963>

- Savater, F. (1995). Ética como amor propio. *Política y cultura*, 7, 283-385. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26700718>
- Soler Fiérrez, E. (1991). Fundamentos de supervisión educativa. *La Supervisión Escolar en las Ciencias de la Educación*. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/download/auhttps://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/download/aula2019252758/20794/la2019252758/20794/>
- Soler Fiérrez, E. (1994). La Inspección en las distintas concepciones y sistemas pedagógicos: características y funciones [tesis doctoral, Universidad Complutense]. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de [_http://webs.ucm.es/BUCM/tesis//19911996/S/5/S5006701.pdf](http://webs.ucm.es/BUCM/tesis//19911996/S/5/S5006701.pdf)
- Tamayo Pupo, A. y Sandó, P. (2011). La Supervisión Educativa: fundamentos epistemológicos de un modelo teórico de su dirección. *Ciencia Holguín*, 2, 1-10. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181522301005>
- Tamayo Pupo, A. y Sandó, P. (2019). El principio de la unidad de la orientación, la integralidad y el enfoque pedagógico de la supervisión educativa. *Transformación*, 15(1), 129-146. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552019000100129&lng=pt&tlng=es.
- Tébar Cuesta, F. (2018). Autonomía de los centros educativos. Intervención de la Inspección de Educación. *Avances en Supervisión Educativa*, (29). Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.617>
- Terigi, F. (2010). *Los sistemas nacionales de inspección y/o supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos*. 1a ed. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de https://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_%20sistemas_nac._%20inspeccion_%20supervision%20escolar.pdf

Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (2021). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Metas educativas 2021. OEI. Fundación Santillana. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de http://www.redfforma.cl/documentos_sitio/86855_APRENDYDESARRPROFESIONAL-2.pdf