

# SUPERVISIÓN Y ASESORÍA PARA LA MEJORA EDUCATIVA

PROGRAMA ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO EN EL DF



ADMINISTRACIÓN FEDERAL  
DE SERVICIOS EDUCATIVOS  
EN EL DISTRITO FEDERAL

# SEP



Programa

Escuelas de Tiempo Completo en el Distrito Federal

# Supervisión y asesoría para la mejora educativa

Orientaciones para fortalecer la gestión escolar



ADMINISTRACIÓN FEDERAL  
DE SERVICIOS EDUCATIVOS  
EN EL DISTRITO FEDERAL

**SEP**



El cuaderno *Supervisión y asesoría para la mejora educativa* fue editado por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal a través de la Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico, y forma parte de la serie Orientaciones para fortalecer la gestión escolar del Programa Escuelas de Tiempo Completo en el Distrito Federal.

### **Secretaría de Educación Pública**

Dr. Alonso Lujambio Irazábal

### **Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal**

Dr. Luis Ignacio Sánchez Gómez

### **Coordinación y asesoría académica**

Mónica Hernández Riquelme

Pedro Gabriel Jiménez

### **Autoría**

Innovación y Asesoría Educativa A.C.

R. Oralia Bonilla Pedroza

Cuauhtémoc Guerrero Araiza

Marco Vinicio Santillán Badillo

### **Colaboración**

Héctor Gutiérrez García (Innovación y Asesoría Educativa A.C.)

Patricia Silva García (Universidad de Barcelona, España)

### **Lectura**

Ana Laura Antonio de la Cruz

### **Edición, diagramación y diseño**

Palabra en Vuelo, SA de CV

D.R. 2009, Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal  
Parroquia 1130, colonia Sta. Cruz Atoyac, 03310, México, DF.  
(en trámite)

Impreso en México

Distribución gratuita – Prohibida su venta

# ÍNDICE

Presentación	5
Programa Escuelas de Tiempo Completo en el DF	6
Introducción	9
Las escuelas de tiempo completo. Implicaciones para la supervisión escolar	13
La ampliación del horario escolar: más y mejores oportunidades de aprendizaje	17
Fundamentos de la supervisión escolar	18
Características generales de la supervisión escolar	23
La configuración histórica de las tareas de la supervisión escolar	23
La supervisión escolar en las escuelas de tiempo completo	35
Propósitos y funciones de la supervisión escolar para la calidad educativa	35
Las tareas pedagógicas de la supervisión escolar	38
La asesoría a las escuelas para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje	43
Orientaciones y sugerencias para brindar asesoría y acompañamiento a las escuelas de tiempo completo	51
No se puede mejorar lo que no se conoce	52
La información: fuente de aprendizaje para la toma de decisiones	54
El trabajo colaborativo y el diálogo profesional	60

El análisis y la comprensión de la naturaleza de los problemas educativos	65
El ciclo de asesoría a la escuela	70
El apoyo a la dirección escolar	75
El apoyo para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje	83
Abriendo puertas para la asesoría	87
Bibliografía	93

## PRESENTACIÓN

### **Supervisores y directores:**

**E**l cuaderno *Supervisión y asesoría para la mejora educativa* forma parte de un conjunto de materiales educativos que tiene como objetivo fortalecer la gestión de los centros educativos del Programa Escuelas de Tiempo Completo en el Distrito Federal. Asimismo, les proporciona orientaciones y sugerencias para promover la ampliación de oportunidades y condiciones para el aprendizaje de las niñas y los niños; profundizar en el tratamiento de los contenidos del plan y programas de estudio; así como la realización de actividades significativas, lúdicas e interesantes por parte de los colectivos docentes de las escuelas de tiempo completo con la finalidad de que desarrollen en sus alumnos competencias básicas, mejoren sus niveles de aprendizaje y logren el perfil de egreso de la educación básica.

Este cuaderno tiene la finalidad de reflexionar sobre los problemas que enfrenta la supervisión escolar para identificar cuál es su misión el día de hoy y las oportunidades de mejora, así como proporcionarles orientaciones para que apoyen en el diseño, puesta en marcha y evaluación de las actividades que se desarrollan en estos planteles.

Así pues, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal les desea éxito en su trabajo y agradece, de antemano, a los supervisores y directores sus sugerencias y observaciones para que, con ellas, este material mejore sus contenidos.

# PROGRAMA ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO EN EL DF

**Formación  
integral**

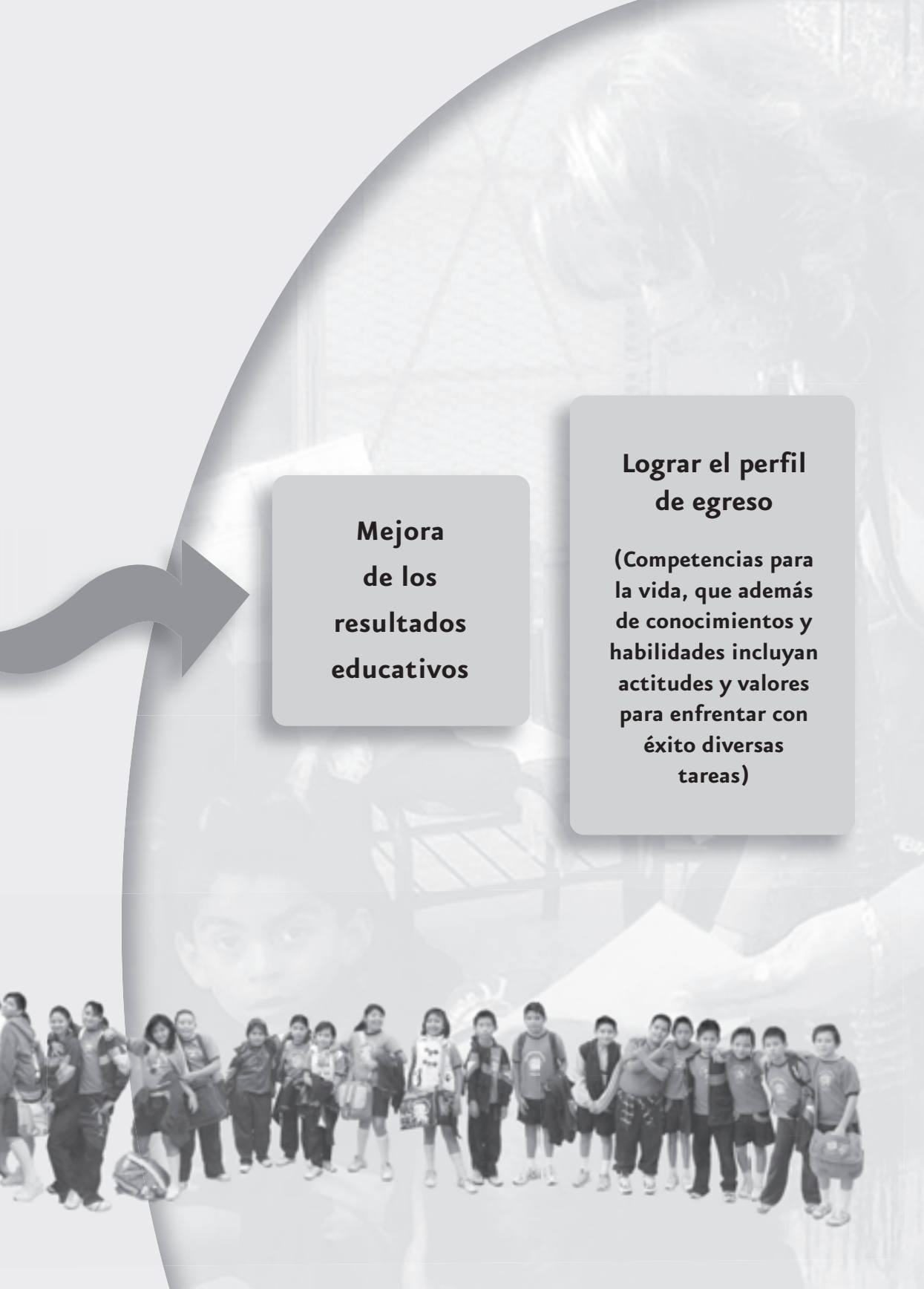
**+ tiempo**

**Planes y  
programas de  
estudio**

## **Para**

- Profundizar en el currículo.
- Desarrollar metodologías flexibles.
- Diversificar los espacios educativos.
- Más actividades lúdicas.
- Fortalecimiento de los contenidos curriculares.
- El aprendizaje de una lengua adicional.
- Mayor impulso al arte y la cultura; la educación física escolar, recreación y deporte educativo; el uso transversal de las tecnologías de la información y la comunicación; y la promoción de ambientes saludables.
- Hacer una organización escolar más integral.
- Fortalecer el trabajo colegiado.
- Nuevas formas de relación con las familias.
- Hacer una supervisión que asesore y acompañe más.





**Mejora  
de los  
resultados  
educativos**

**Lograr el perfil  
de egreso**

**(Competencias para  
la vida, que además  
de conocimientos y  
habilidades incluyen  
actitudes y valores  
para enfrentar con  
éxito diversas  
tareas)**







## INTRODUCCIÓN

**E**n México, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB, 1992), se realizaron importantes cambios para asegurar el acceso de todas las niñas y los niños a la escuela, mejorar la calidad educativa, y fortalecer la equidad en la prestación del servicio educativo, entre otros propósitos.

Se modificó el Artículo 3º Constitucional y también la Ley General de Educación; se promovió el proceso de descentralización y federalización del sistema educativo; se reformularon los planes y programas de estudio de la educación básica y para la formación de profesores; se produjeron nuevos materiales educativos; se estableció un sistema nacional de actualización; se instituyó un sistema de estímulos para los maestros (carrera magisterial), y se fundó el Sistema Nacional de Evaluación, entre otras acciones.

A poco más de una década del ANMEB y como resultado de un balance de los logros de aprendizaje, la administración federal propuso nuevas reformas curriculares con la intención de mejorar la calidad educativa y lograr mayor equidad en el servicio. En el año 2004 se reformaron los planes y programas de educación preescolar, en 2006 los de educación secundaria, y más recientemente (2008) los de educación primaria, cuyo planteamiento central propone, además, la articulación entre los tres niveles de la educación básica, por lo cual se le ha llamado Reforma Integral de la Educación Básica.

Las políticas y acciones educativas enunciadas han considerado que la calidad de los resultados es posible con la existencia de una participación activa y decidida de maestros y directores, como factor de cambio, esencialmente en los procesos pedagógicos. Nadie niega este supuesto. Aspirar a una escuela de tiempo completo implica promover estos procesos.

Sin embargo, información proveniente de la investigación, la evaluación y la experiencia muestran que esta postura es insuficiente, dado que la mayor capacidad pedagógica de la escuela está asociada también a la presencia institucional que es capaz de promoverla y apoyarla. En este sentido, se puede afirmar que una escuela que genera procesos de calidad podría hacerlo o no, y sostenerlos en el tiempo, dependiendo del apoyo institucional con el que cuente.

De manera que uno de los más importantes retos para las políticas públicas es la necesidad de replantear la relación de la administración educativa con la escuela para generar condiciones que posibiliten procesos de calidad en los planteles. En este sentido, el tema de la supervisión escolar cobra atención porque ocupa una posición estratégica en el sistema educativo para apoyar a la escuela.

Para hablar de calidad hoy, además de reconocer la centralidad de la gestión escolar, es indispensable volver la mirada a la calidad de la gestión institucional y más puntualmente de la gestión de la supervisión escolar.

Estos planteamientos son el punto de partida para elaborar el presente documento. Está dirigido a las supervisoras y supervisores del Distrito Federal, especialmente de las zonas que cuentan con escuelas de tiempo completo.

Su finalidad es generar la reflexión acerca de los problemas que enfrenta la supervisión para examinar cuál es su misión en la actualidad, así como identificar las oportunidades para mejorar, apoyar en el diseño, puesta en marcha y evaluación de las actividades que se desarrollan en estos planteles, dado que la ampliación de la jornada escolar exige un esfuerzo diferente y representa un reto adicional para todos los integrantes de la comunidad escolar respecto del logro de los propósitos educativos.

El documento consta de 5 apartados en los 3 primeros se plantea un conjunto de ideas necesarias para dar sustento a los temas centrales de este cuaderno: la supervisión, la asesoría y las escuelas de tiempo completo. En el primero se describen las características generales de las escuelas de tiempo completo con el propósito de identificar sus implicaciones para la supervisión escolar. El segundo inicia con una bre-

ve descripción del desarrollo histórico de las funciones de la supervisión para mostrar cómo las prioridades de la política del sistema educativo han definido sus funciones a lo largo del tiempo. En este mismo apartado se hace referencia a los lineamientos de normatividad que han orientado esta función con el propósito de identificar la misión que se le ha encomendado, y se culmina con un análisis de su situación actual con la intención de identificar cuáles son los retos que hoy enfrenta y cuáles las áreas de posible intervención para apoyar la tarea educativa de las escuelas de tiempo completo.

En el tercer apartado se plantean los propósitos y funciones de la supervisión para luego centrarse en los contenidos de las tareas académicas y cerrar con un análisis de la asesoría y el acompañamiento a las escuelas de tiempo completo como una de las funciones fundamentales para apoyar a los directores y maestros en el logro de mejores aprendizajes.

El cuarto y quinto apartado abordan las funciones de asesoría y apoyo académico para la mejora de la enseñanza a partir de la descripción de algunas pautas y sugerencias –recuperadas de los aprendizajes y experiencias de muchos supervisores– para brindar asesoría a los planteles de tiempo completo.

Para finalizar esta introducción, cabe decir que durante la elaboración de este documento se presentó el dilema de desarrollarlo desde la perspectiva de la supervisión para las escuelas en general, o de manera específica para las escuelas de tiempo completo. Por lo tanto, y en virtud de que, por un lado, el manual de funciones en vigencia data de 1987 (antes del proceso de federalización y los cambios educativos de las últimas décadas) y que, por el otro, uno de los propósitos de este cuaderno es apoyar la supervisión para la mejora de la calidad educativa de todas las escuelas, incluyendo las de tiempo completo, se resolvió dedicar los dos primeros apartados a contenidos fundamentales de un enfoque que reorienta las funciones de la supervisión de todas las escuelas, incluyendo las de modalidad de tiempo completo, para responder al desafío inaplazable de apoyar la mejora de la calidad educativa, y los apartados restantes se dedicaron a la supervisión de las escuelas de tiempo completo, específicamente.



## LAS ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO. IMPLICACIONES PARA LA SUPERVISIÓN ESCOLAR

Diversas propuestas de política nacional e internacional comprometidas con la mejora de la escuela (Plan Sectorial 2007-2012), (Unesco, 2001), reconocen que el número de días del calendario escolar anual, la cantidad de horas de la jornada escolar y el uso efectivo del tiempo en las actividades escolares, son factores que, entre otros, pueden influir directamente en la mejora de la calidad educativa, por lo que sugieren incrementarla hasta alcanzar 1 200 horas anuales.

En nuestro país, para cumplir los propósitos educativos establecidos en el plan y los programas de estudio, según ordena el Artículo 51 de la Ley General de Educación, el calendario escolar es de 200 días anuales para la educación básica. En el caso de la educación primaria, por ejemplo, se ofrece el servicio de lunes a viernes en jornadas diarias de 4 horas, lo que equivale a un total de 800 horas en un ciclo escolar.

En el año 2007, con la finalidad de ampliar el número de horas de la jornada escolar y mejorar la calidad educativa, se inició el programa federal Escuelas de Tiempo Completo (ETC); sin embargo, el Distrito Federal (1995), Chihuahua (1997) y Nayarit (2004), ya habían iniciado esta modalidad educativa, por lo que el país cuenta con experiencias y aprendizajes acumulados durante poco más de 14 años.

Cada iniciativa se realizó en distintos momentos, con formas de implementación diferentes y en diversidad de condiciones institucionales; por ejemplo, en Chihuahua surgen con el Programa Integral para el Rezago Educativo (PIRE), focalizando sus acciones en zonas rurales e incluyendo transporte, cocina,

comedor y aula de medios en los Centros Regionales de Educación Integral (CREI) con apoyo de los gobiernos municipales; mientras que en Nayarit se desarrolló en zonas urbanas y rurales a partir de la aceptación de la comunidad escolar para promover su proyecto educativo, lo cual incluyó selección de profesores mediante concurso de oposición y el diseño de variadas formas de organización en cada contexto, además de un programa de capacitación, asesoría y acompañamiento intensivo dirigido a los directivos escolares, así como con el apoyo de los asesores de Centros de Maestros y del Programa Estatal de Lectura. Por su parte, el Distrito Federal focalizó la ampliación del horario de trabajo en comunidades donde la población escolar había disminuido sostenidamente, por lo que había la posibilidad de contar con profesores de tiempo completo fusionando los turnos matutino y vespertino, de tal manera que se aprovechó la infraestructura existente, al mismo tiempo que se orientó la enseñanza y el trabajo en el aula mediante la “metodología de diseño de proyectos, con fundamento en la atención a las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes, como una forma de organización del trabajo globalizado en el aula”.

Con todo y las diferencias en cada entidad y su puesta en marcha en diferentes etapas, la creación de las escuelas de tiempo completo responde, en términos generales, a los siguientes propósitos:

- Ampliar el horario escolar para ofrecer mejores y más variadas oportunidades de aprendizaje a los estudiantes con el fin de que alcancen los propósitos educativos y desarrollen sus capacidades de manera integral (y en concordancia con los rasgos del perfil de egreso de la educación básica, a partir de su emisión).
- Integrar los contenidos curriculares mediante enfoques de enseñanza que por sus características implican mayor inversión de tiempo en el trabajo y una relación más cercana con los estudiantes, como la metodología con base en la solución de problemas, estudio de casos, el diseño y desarrollo de proyectos, el trabajo alrededor de centros de interés, adecuaciones curriculares para buscar la inclusión de todos los estu-

diantes y atención a la diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje, entre otros.

- ♦ Contar con más tiempo para la formación complementaria de los estudiantes vinculando el currículo con actividades co-curriculares (obligatorias en cuanto a su participación y voluntarias en cuanto a su selección) tales como computación, inglés y actividades artísticas, entre otras, así como actividades extracurriculares (no obligatorias) que tienen el propósito de promover la identidad y pertenencia a la comunidad, y una perspectiva distinta sobre el patrimonio cultural y el bienestar social de los estudiantes y de estos hacia la comunidad, como: compartir alimentos, realizar visitas culturales, cooperar con las actividades tradicionales de la localidad y realizar servicio social a la comunidad, entre otras.
- ♦ Contar con condiciones favorables para el trabajo colegiado entre los profesores con el objetivo de construir una visión y metas compartidas sobre el proyecto educativo del plantel, establecer acuerdos para dar continuidad y coherencia al trabajo con los alumnos en los distintos grados, y buscar estrategias para la mejora de la práctica docente mediante el intercambio de experiencias, la colaboración y la autoformación.
- ♦ Atender algunas necesidades sociales derivadas de las modificaciones de la estructura familiar, pues con la ampliación del horario escolar se beneficia –especialmente– a las madres trabajadoras, a los tutores únicos y a las familias uniparentales porque disponen de menos tiempo para atender y estar con sus hijos. Con esto, se pretende ofrecer apoyo a las familias al mismo tiempo que afianzar su participación en la educación, estableciendo acuerdos y definiendo claramente las responsabilidades de la escuela y de las familias en la educación de las niñas y los niños, de manera coordinada.

El documento *Orientaciones para la organización de las escuelas de tiempo completo* (DGDGIE, 2008) define 6 ejes transversales como los rasgos que fundamentan el trabajo formativo en los planteles de esta modalidad y, por lo tanto, están presentes para la toma de decisiones en relación con la organización y el desarrollo de la tarea educativa. Estos ejes son:



- Diversificación de las situaciones de aprendizaje.
- Construcción de la identidad a partir de la formación en valores.
- Ambiente para el aprendizaje.
- Componente lúdico.
- Trabajo colegiado y colaborativo.
- Mejora de la calidad del trabajo escolar.

No cabe duda que contar con escuelas de tiempo completo es un avance importante para el sistema educativo mexicano que beneficia a un importante sector de la sociedad; pero también representa un gran desafío para la administración, la supervisión, los directores, los maestros, los estudiantes y los padres de familia.

Ampliar el horario escolar implicó adaptar o, en su caso, contar con nuevos espacios, infraestructura y recursos materiales, financieros y de apoyo a la enseñanza.

Asimismo, hubo que generar procedimientos administrativos, organizativos y pedagógicos nuevos, pues el hecho de que los estudiantes permanecieran en el plantel durante más tiempo obligó a formarlos *in situ* en hábitos fundamentales como el aseo previo a tomar los alimentos, pero también a establecer nuevas reglas de convivencia, formación en valores y para el uso responsable de los espacios, materiales y bienes comunes, entre otros.

Lo mismo sucedió con las familias de los estudiantes quienes, al sentirse apoyados en la educación y cuidado de los niños y niñas durante más tiempo, respondieron incorporándose y apoyando en los procesos y nuevas tareas que se requerían, o bien esperando que el personal docente y directivo de las escuelas ofreciera nuevos contenidos y mecanismos de participación.

Otra consecuencia de la creación de las escuelas de tiempo completo se refiere a la necesidad de construir una noción distinta de escuela, de educación y de enseñanza, respecto de otras modalidades organizativas. No se trataba de hacer más de lo mismo, de la misma manera y durante más tiempo, sino de concebir una escuela diferente, en la que los roles, la organización, las relaciones y las formas habituales de ense-

ñanza y de trabajo fueran congruentes con un proyecto educativo propio que ampliaba las oportunidades y actividades de aprendizaje para los alumnos.

Finalmente, pero no por eso menos importantes, la dirección y la supervisión también tuvieron sus implicaciones y retos. En el caso de la dirección, su mayor desafío ha consistido en integrar al personal docente, en dirigir a la escuela en su conjunto (profesores que trabajan el currículo regular y profesores que trabajan las actividades complementarias) hacia una visión y metas compartidas, pues las experiencias de esta modalidad en el mundo nos dicen que es común observar dos maneras diferentes de trabajar con los estudiantes: una desarrollada por los profesores encargados de trabajar los programas del plan de estudios vigente para todas las escuelas, y otra, desarrollada por los profesores encargados de las actividades complementarias; lo cual deriva en la presencia de dos currículos, dos equipos de trabajo, y lo más complicado, dos tipos de actividades sin coordinación posible.

En cuanto a la supervisión, a pesar de que constituye el “motor externo” para la mejora educativa de los planteles, la creación de escuelas de tiempo completo casi ha pasado inadvertida en cuanto a su especificidad de atención, a no ser por las múltiples demandas relacionadas con la administración de recursos y gestiones para la dotación y mantenimiento de la infraestructura. Pensar en la supervisión para estas escuelas es concebirla con capacidades para apoyar a la dirección y a los maestros en la construcción de un proyecto educativo propio, de alentar y respaldar la participación de los padres, de centrar la asesoría y el acompañamiento con énfasis en las tareas pedagógicas y de gestión escolar, así como en gestionar relaciones y apoyos institucionales para conseguir que estas escuelas cumplan con su cometido de ofrecer más y mejores oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes.

### **La ampliación del horario escolar: más y mejores oportunidades de aprendizaje**

No cabe duda de que la ampliación de la jornada escolar puede ser un factor favorable para construir un proyecto

educativo que contribuya a la mejora del aprendizaje de los estudiantes, de novedosas formas de trabajo para los profesores, y de nuevas oportunidades de participación para los padres de familia y la comunidad. Para ello, es necesario que la gestión escolar, es decir, los procesos que se desatan al interior de los planteles, influyan de manera significativa en la calidad del aprendizaje de todos y principalmente de los alumnos: la forma en que los maestros se organizan, enseñan y se relacionan con los niños; los modos como se organizan, interrelacionan y comunican entre ellos; la regularidad de las clases y el tiempo real que se le dedica a la enseñanza; las prioridades de la dirección escolar y la relación que el centro educativo establece con los padres de familia, son algunos elementos que configuran lo que es importante en la escuela (Jiménez y Antonio, 2008) y su relación con los contenidos de aprendizaje.

Estas formas de gestión de la enseñanza y de organización habitual de las actividades cotidianas en su conjunto, definen la misión de la escuela de tiempo completo, así como sus prioridades, las cuales influyen de manera trascendental en el éxito o fracaso escolar de los alumnos, especialmente cuando pasan gran parte del día en el plantel escolar.

### **Fundamentos de la supervisión escolar**

Diferentes enfoques sobre la calidad señalan que la gestión escolar y el trabajo de maestros y directivos hacen la diferencia cuando se trata de ofrecer una mejor educación; sin embargo, esta afirmación no debe llevarnos a la conclusión de que la responsabilidad de una educación de calidad es exclusiva de maestros y directores, ya que alrededor de los procesos educativos se encuentran también los procesos institucionales que se hacen presentes en las escuelas a través de orientaciones, tareas y mandatos que provienen de la administración del sistema educativo y más concretamente de la supervisión escolar.

En este sentido, es importante enfatizar que detrás de las escuelas actúa una cadena de funciones que contribuyen o no a su operación para el logro de los propósitos educativos.

Las fallas en la gestión institucional de esta cadena operativa inciden en la calidad del servicio que ofrecen los planteles (Guerrero, 2009).

Particularmente, en el caso de las escuelas de tiempo completo, la supervisión constituye un elemento clave para apoyar la concreción de los propósitos educativos conforme a las orientaciones políticas, pedagógicas, organizativas y administrativas para esta modalidad. De la supervisión, en gran medida depende que el director, los maestros, estudiantes y padres de familia cuenten con información suficiente y orientaciones claras para que el tiempo adicional sea usado de manera óptima, de tal manera que su ampliación efectivamente posibilite más y mejores experiencias y aprendizajes para los estudiantes, pero también para los maestros y la comunidad educativa. “Desde esta perspectiva, una supervisión escolar de calidad es entonces aquella que es capaz de contribuir a que la escuela cumpla con su misión institucional” (Guerrero, 2009).

En el Artículo 3º Constitucional se definen las bases filosóficas, las aspiraciones de la educación básica en México. Por lo tanto, estos principios constituyen las pautas de actuación de la supervisión escolar. Asimismo, en la Ley General de Educación se encuentra el fundamento jurídico que define las atribuciones y responsabilidades de la supervisión escolar.

Con base en estos fundamentos y las orientaciones de la política educativa para la atención a todas las niñas y niños, de manera inclusiva y con respeto a la diversidad, se afirma que la supervisión escolar es:

- Garante de la educación en la localidad.
- Enlace entre la administración, las escuelas de la zona escolar y la comunidad.
- La autoridad de gobierno más cercana a los planteles.
- La instancia que tiene la facultad y responsabilidad de generar condiciones favorables para que todos los alumnos de educación básica aprendan cada día más y mejor.

Es garante de la educación básica porque es la instancia del servicio público a la que se le ha conferido la responsabilidad de que se cumplan los postulados y mandatos del Artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación, los Planes y Programas de Estudio y los rasgos del Perfil de Egreso, específicamente en una zona escolar.

El supervisor o supervisora, junto con su equipo de trabajo, encabeza la instancia que representa a la Secretaría de Educación ante la comunidad escolar, los gobiernos y ciudadanos de la localidad.

Es la instancia a la que acuden directores, docentes y ciudadanos para expresar sus opiniones y dudas, así como para solicitar atención a las necesidades y problemáticas relacionadas con los procesos educativos escolares.

Al mismo tiempo, la supervisión es el área ejecutiva de los principios, políticas, lineamientos y orientaciones del Sistema Educativo Nacional y Estatal.

Por su autoridad, relación y cercanía con las escuelas, las pautas de su actuación definen la construcción colectiva del marco institucional en el que se desarrolla la convivencia, se norman y organizan las actividades, y se establece el enfoque que orienta y caracteriza el trabajo, la tarea educativa, sus metas y prioridades.

La supervisión es una instancia clave para la mejora de las condiciones, los procesos y los resultados educativos. Tiene el compromiso de realizar las gestiones necesarias para que los planteles cuenten con las condiciones básicas de operación (infraestructura y personal), de tal manera que sea posible su funcionamiento con regularidad (todos los días establecidos en el calendario escolar), que el director y todos los profesores asistan y ofrezcan el servicio educativo puntualmente; pero también de supervisar y reorientar para que se organicen adecuadamente y optimicen el tiempo, centren sus tareas en el aprendizaje y la enseñanza, razón de ser de la escuela como organización educativa, y

trabajen con los estudiantes para que todos y todas logren los propósitos educativos.

Por otro lado, el funcionamiento de la supervisión, como autoridad y gobierno inmediato de las escuelas de una zona escolar, puede hacer la diferencia respecto de impulsar, apoyar y consolidar procesos para mejorar los resultados educativos.

De acuerdo con estas reflexiones, si se quiere mejorar el servicio educativo que ofrecen los planteles, especialmente los de horario ampliado, es necesario volver la mirada a la supervisión escolar, pues como afirman algunos estudiosos: una escuela eficaz tiene pocas posibilidades de serlo durante mucho tiempo en una supervisión o administración educativa ineficaz. Es, desde este enfoque, que se ha elaborado este documento, pues pretende ser orientador y punto de partida para iniciar un debate que contribuya al fortalecimiento de la supervisión en los planteles de esta modalidad.



## CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR

### **La configuración histórica de las tareas de la supervisión escolar**

**E**ste apartado se propone hacer un breve recorrido histórico con la finalidad de reconocer que las condiciones sociales, económicas y políticas del país han influido en los ideales de la educación, sus fines y sus instituciones, y –en consecuencia– en las políticas, los propósitos y las funciones de la supervisión escolar.

Como algunos lectores se preguntarán por qué incluir una visión histórica en un cuaderno que promete ofrecer sugerencias para la supervisión en las escuelas de tiempo completo, vale la pena retomar las palabras de Seymour Sarason (2003) que dicen:

Lo significativo de la visión histórica no está sólo en que nos habla de las manifestaciones de un problema específico a lo largo del tiempo, o en lo que uno aprende acerca de la eficacia de las acciones encaminadas a resolver problemas, sino también en lo que se aprende acerca del sistema en cuanto a sistema; es decir, las características esenciales del sistema en que se plantea y replantea el problema, o permanece constante pero sin ser advertido hasta que es visto (de nuevo) como elemento desestabilizador del sistema.

Alberto Arnaut (2006) dice que hacia finales del siglo XIX, durante la creación de lo que ahora conocemos como Sistema Educativo Nacional, la labor de la supervisión escolar (inspección) de la República era de carácter político, administrativo, penal y pedagógico, ya que había que hacer



cumplir el mandato de la educación a cargo del Estado, al mismo tiempo que conciliar posiciones de distintos grupos sociales y políticos para la creación de las escuelas, atender la contratación y habilitación de los maestros frente a grupo.

Con la Revolución Mexicana, la educación ocupa un lugar importante en las políticas sociales del país. Su principal propósito fue llevarla a todos los lugares posibles de la República Mexicana tratando de beneficiar, preferentemente, a los grupos de población más apartados y en situación marginal. Es así que el servicio llega por primera vez a muchos lugares, y a la supervisión se le asigna la función de lograr la apertura y operación del mayor número de escuelas posible. En este contexto, las tareas políticas y educativas fueron primordiales. Correspondía al inspector o inspectora establecer acuerdos políticos y consensos entre los padres, los ministros religiosos, los gobernantes locales, campesinos y otros representantes de las comunidades; alentar su participación; establecer criterios de operación y control; y reclutar y formar a profesores. En este periodo, parte de las funciones de la supervisión se concentró en fortalecer la unidad y el carácter nacional del sistema educativo.

Salvador Hermoso (1966) señala que como consecuencia de la Revolución Mexicana, la educación sufrió importantes cambios, y la inspección, que hasta entonces tenía un significativo acento pedagógico en sus tareas, se transformó:

[...]las cosas cambiaron con las nuevas ideas de los fundadores de la Secretaría y la inspección se convirtió en una agencia social de promoción de mejoramiento colectivo, sin descuidar las tareas docentes. El sistema educativo no sólo es la institución que instruye a los niños, sino que toma a la comunidad por entero y contribuye a elevarla a planos mejores. Este es su rasgo más valioso y singular. [...] Se puede caracterizar nuestro sistema de educación como progresista en su ideario político, social y educativo. Nuestra escuela y los maestros realizan importantes servicios sociales en beneficio de las comunidades, sin descuidar sus fines educativos concretos [...].

En esta etapa ya se contaba con un Reglamento para el Distrito Federal (16 enero de 1914) en el que se señalaba la obligación de vigilar, por parte de los inspectores, el trabajo en las escuelas.

En mayo de 1925 la Secretaría de Educación estableció normas reglamentarias para mejorar el sistema de inspección educativa a nivel nacional.

Más adelante, después del Primer Congreso Nacional de Educación Rural, organizado en 1948, el maestro Rafael Ramírez precisó los principios en los que debía apoyarse la supervisión escolar en México.

- ♦ La supervisión es filosófica.
- ♦ La supervisión es una actividad científica.
- ♦ La supervisión es una empresa educacional cooperativa.
- ♦ La supervisión debe ser una actividad creadora.
- ♦ La supervisión debe ser democrática.
- ♦ La supervisión debe ser cuidadosamente planeada.
- ♦ La supervisión debe ser efectiva.
- ♦ La supervisión debe ser políticamente revolucionaria.

El mismo maestro Rafael Ramírez, en conferencia dictada a todos los inspectores del país en diciembre de 1941, dijo que las tres funciones capitales que se asignan a un supervisor son:

- ♦ Mejorar día tras día las escuelas que tengan a su cuidado elevando la calidad de su trabajo docente y la labor social que realizan.
- ♦ Mejorar también constantemente la preparación cultural y profesional de los maestros que prestan sus servicios en las escuelas de su zona.
- ♦ Promover y conducir el bienestar y progreso de todas las comunidades de la comarca que supervise.

Al calor de las políticas de unidad nacional, el gobierno mexicano promovió la integración sindical en una sola

organización, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), lo que implicó una alianza corporativa en la que el sindicato se adhiere a través del partido del Estado y realiza intensas actividades de orden político, no sólo pedagógico. La politización del magisterio es conducida y avalada por la propia acción gubernamental hacia fines de los años cuarenta y hasta los cincuenta. Esta circunstancia imprimió características nuevas a las tareas de la supervisión escolar. Los supervisores, nombrados por el gobierno de la República, dieron mayor énfasis a los aspectos políticos y laborales.

Arnaut (2003) señala que en la medida en que se organizaron los maestros sindicalmente (entre las décadas cincuenta y sesenta), se logró que la supervisión fuera sindicalizada también como un derecho de los trabajadores de la educación. Así, por los criterios de acceso al cargo y la imbricación entre procesos institucionales y sindicales, los supervisores y supervisoras desempeñaron desde entonces un rol dual: por un lado, dentro de la estructura sindical representan al camarada del gremio laboral y sus integrantes son miembros de la organización sindical, con iguales derechos y obligaciones estatutarias y laborales que los directores, los maestros y el personal de apoyo técnico y administrativo de las escuelas que gobiernan; mientras que, por otro lado, de manera simultánea, dentro de la estructura del sistema educativo representan a la administración educativa en la zona y en la comunidad escolar, siendo la autoridad que tiene la obligación de hacer cumplir las políticas y orientaciones institucionales.

Después de varias reformas curriculares importantes en educación primaria y secundaria (1960, 1972, 1975), así como modificaciones a los libros de texto gratuito (1980, 1984), a la supervisión de educación se le agregó la tarea de la capacitación masiva alrededor de las novedades pedagógicas de ese tiempo, pero debido a la acelerada y sostenida expansión del sistema educativo, al igual que la mayor parte de las estructuras del sistema educativo, la supervisión se ocupó centralmente en las tareas administrativas, de vigilancia y de control, en detrimento de las tareas pedagógicas.

En cuanto a la conformación de la supervisión escolar, cabe decir que inicialmente fue concebida como un órgano de gobierno unipersonal constituido por el inspector o inspectora, quien –como antes se dijo– era nombrado por el gobierno federal de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública durante la fundación del Sistema Educativo Nacional (SEN). Más adelante se incorporó a otros agentes educativos, llamados Apoyos (o Auxiliares) Técnicos Pedagógicos (ATP): profesores de grupo o directores comisionados, adscritos a la zona, con la finalidad de contar con ayuda para el desempeño de sus funciones. En algunos casos se incorporaron dos o más, por lo cual se distinguió entre ATP y Apoyos Técnicos Administrativos (ATA) bajo el supuesto de que los primeros atenderían cuestiones pedagógicas, mientras que los segundos se harían cargo de las tareas de orden administrativo. En el Distrito Federal, sobre todo en zonas urbanas con tendencia a la disminución en su población escolar, la supervisión escolar contó con personal docente adjunto y comisionado cuyas funciones han sido diversas.

En este contexto de evolución, la supervisión que originalmente se pensó como una estructura unipersonal ha ido ampliando su número de integrantes, sin desconocer que hay aún supervisiones que no cuentan con apoyo suficiente, mientras que en otras hay 2, 3, 5 o más integrantes entre su personal.

Del mismo modo, la mayoría de los integrantes de una supervisión se desempeña de manera individual. No es común observar el trabajo en equipo entre sus integrantes ni la participación democrática o el trabajo colegiado. Quien determina los contenidos, ámbitos y prioridades de las tareas y funciones, así como el tipo de organización, relación y trabajo que se establece con las escuelas de la zona escolar es el supervisor o supervisora.

En cuanto a la normatividad que orienta el desempeño de la supervisión, el *Manual del supervisor de zona de educación primaria* vigente fue emitido por la SEP a nivel federal en 1987, en el marco de los proyectos estratégicos del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988. En él se señala que:

[...]el supervisor de la zona escolar tiene asignadas las funciones de orientación y verificación del servicio educativo, así como las de enlace y coordinación entre los órganos encargados de dirigir la operación del servicio de educación primaria de la zona escolar conforme a las normas y lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública (p. 53),

especificando que las actividades del supervisor se orientan principalmente hacia seis tipos:

- ♦ Enlace,
- ♦ Promoción,
- ♦ Orientación,
- ♦ Asesoría,
- ♦ Verificación y
- ♦ Evaluación.

Este Manual y las *Circulares 001* que año con año se emiten al iniciar cada ciclo escolar, son los principales documentos que en la actualidad pautan la acción de la supervisión escolar.<sup>1</sup>

Aquí cabe hacer un paréntesis para señalar que la administración, como disciplina que se ocupa de los procesos organizacionales, tiene el propósito de desarrollar orientaciones para hacerlos más eficaces y eficientes. Sus distintos enfoques transitan desde la descripción de los componentes y ámbitos de una organización y las funciones que le son inherentes (por ejemplo de dirección, de operación o de asesoría), hasta la identificación de procesos específicos como la delegación de tareas y solución de conflictos, resaltando el papel que cumplen los diferentes agentes dentro de la organización. La administración es una disciplina sumamente amplia y diver-

<sup>1</sup> Existen 2 documentos recientemente emitidos a nivel federal (2006) que –a manera de orientaciones y en el marco de la federalización, autonomía y responsabilidades de las entidades federativas– se elaboraron con la participación de representantes estatales para constituir una base para (como su nombre lo indica) orientar la elaboración de las normas jurídicas y administrativas necesarias en cada entidad. Se trata de los siguientes: 1) *Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión* (2006), y 2) *Orientaciones para fortalecer los procesos de evaluación en la zona escolar* (2006).

sa de la cual se han recuperado orientaciones para el funcionamiento de las instituciones educativas.

Sin embargo, cuando en el medio escolar maestros y directivos se quejan de la abundancia de requerimientos de tipo burocrático, de tareas sin mucho sentido que los alejan de sus actividades sustanciales y que provienen de los mandos superiores de la administración educativa por la vía de la supervisión, tienden a utilizar el término “carga administrativa” como una categoría social en la que subrayan su malestar por este tipo de demandas.

Estableciendo esta diferencia entre las aportaciones que pueden brindar los enfoques administrativos para el mejoramiento de la organización escolar y la categoría social mencionada, es claro que esta última es un indicio sumamente importante de un malestar que nos obliga a mirar los problemas de funcionamiento institucional, muchos de ellos asociados a la supervisión escolar.

El *Manual del supervisor de zona de educación primaria* de 1987, si bien en su conjunto explicita una serie de orientaciones para la realización de un ejercicio eficiente y eficaz de la supervisión, lo hace desde una perspectiva, que vista en su conjunto y desde las reflexiones actuales sobre los procesos de gestión para la calidad de la educación, tiende a fortalecer, quizá sin buscarlo, un ejercicio de la supervisión centrada en demandar información y tareas a las escuelas, más que ofrecer apoyo y fortalecimiento de sus procesos educativos.

Además de la necesidad de reajustarlo para que sea acorde con los cambios jurídicos y pedagógicos que se han presentado en los últimos 20 años, en el documento hay una presencia muy débil de los procesos de enseñanza y de aprendizaje como objeto de atención de la supervisión que debería ser corregida. El Manual identifica “el aspecto técnico-pedagógico” como la función esencial, pero la construcción del documento dirige la atención de la supervisión hacia aspectos periféricos (SEP, 1987).

Queda claro cuando en su enunciación establecen 10 materias de atención de la supervisión, siendo una de ellas (ocu-

pando el último lugar, lo que denota un lugar subordinado dentro de la jerarquía) la técnico-pedagógica. Se argumenta que las demás, entre ellas planeación y programación, administración del personal, recursos materiales y recursos financieros, gravitan alrededor de la técnico pedagógica; pero una revisión de cada subfunción por materia denota que incluye actividades relacionadas con la elaboración de registros y llenado de formatos, solicitud de los mismos a las escuelas, canalización de informes a las autoridades superiores para que ellas actúen respecto a las necesidades de las escuelas, y verificación de documentos en los planteles escolares, lo que aleja a la supervisión de procesos de apoyo relacionados con enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, llama la atención que refiriéndose a las primeras 9 materias de la supervisión, es decir, las no pedagógicas, hay un nivel de precisión en las conductas esperadas que contrasta con la generalidad de las orientaciones en la materia 10: la que se preocupa por los procesos educativos (SEP, 1987).

No cabe duda sobre la importancia que los procedimientos de carácter organizativo, de administración de recursos y de personal tienen para el funcionamiento de las escuelas y por ende como materia de trabajo para la supervisión; pero la forma en que se integran subraya una jerarquía de conductas que en los hechos orienta hacia un tipo de supervisión más tendiente a constatar la presencia o ausencia de figuras institucionales, distribución de recursos (becas), o a suponer que se están desarrollando procesos pedagógicos mediante la solicitud y constatación de documentos e informes.

Por ejemplo, la supervisión no puede ser entendida sin la visita a las escuelas. El Manual, aun cuando subraya la importancia de la visita pedagógica ya sea diagnóstica o formativa, lo hace a partir de un procedimiento normativo que enfatiza para la supervisión la constatación entre los maestros de la elaboración de documentos de planeación, la existencia de libros de texto y de registros de asistencia y evaluación, como si ellos por sí solos dieran cuenta de los procesos educativos.

Asimismo, se orienta a la supervisión para que llene un formato estandarizado que consiste en una lista a la que se res-

ponde con un sí y un no, convirtiéndolo en un instrumento limitado para registrar la complejidad de los procesos educativos. Entre la revisión de la documentación está, el llenado del formato, y la secuencia de todo un ritual burocrático de entrega-recepción de dicho formato debidamente firmado por las partes; el procedimiento culmina con su integración en el expediente del plantel.

El Manual contribuye en los hechos y a pesar de que pretende orientar hacia una supervisión técnico-pedagógica, a la construcción de rituales burocráticos, con una supervisión poco involucrada en las tareas pedagógicas de las escuelas y más fiscalizadora o de trabajo administrativo, como dicen los maestros y directores en las escuelas.

El Manual intenta presentar una panorámica del ejercicio de la función supervisora destacando los distintos ámbitos y procesos que –desde los enfoques de la administración– pueden contribuir a un buen ejercicio de la supervisión en las escuelas, de tal manera que se señalan las fases de todo proceso administrativo (planeación, organización, integración, dirección, control); asimismo, presenta principios administrativos como “coordinación de intereses, de impersonalidad en el mando, de resolución de conflictos”, entre otros, además de las funciones específicas de la supervisión en relación con las materias señaladas; no obstante, su articulación con el contenido pedagógico es muy débil, al carecer de orientaciones y ejemplos más precisos que ayuden a comprender de qué manera su atención contribuye, desde la supervisión y en la escuela, a fortalecer los procesos de enseñanza, aprendizaje y trabajo en el aula.

A la vista del tiempo, y reconociendo la aportación que en su momento significó para la supervisión, los contenidos del actual *Manual del supervisor de zona de educación primaria* (1987) contrastan con la emergencia del enfoque de gestión que también, proveniente de la administración, subraya el papel activo y protagónico de los actores de la organización escolar en el logro de los propósitos educativos.

Más allá de las fases de la administración que remiten a un proceso mecánico y rutinario, la construcción de una gestión



pedagógica se asocia al rol protagónico de supervisores, directores y maestros, todos ellos como líderes educativos; a la capacidad de planear a partir del reconocimiento de problemas transformándolos en áreas de oportunidad para la mejora permanente; a identificar la centralidad de los alumnos como destinatarios finales de la educación y a los padres de familia; a la construcción de una mirada estratégica siempre enfrentada a las dificultades del entorno y que requiere de evaluación, flexibilidad, identificación de metas educativas a largo plazo, iniciativa en la resolución de los problemas que aquejan a la escuela y que tienen perspectiva de solución en las propias unidades de trabajo.

Es necesaria la reconstrucción de documentos normativos y de orientación para la supervisión, donde la orientación pedagógica sea la primordial y la supervisión vele por una escuela de calidad, no como solución a la complejidad del ejercicio de la función supervisora, pero sí como una orientación que ayude a su reconstrucción profesional.

Como se ha visto, la acción de la supervisión no es independiente de la agenda de la política educativa de la administración, la que a su vez está inserta en los cambios que afectan la vida de la nación. Por lo tanto, las tareas y contenidos de la supervisión escolar no se han configurado a partir de los intereses y decisiones de los sujetos en lo individual, sino que existe la influencia e interacción de factores de orden institucional que han hecho a la supervisión como la conocemos hoy.

Por diversos estudios se sabe que en la actualidad, la supervisión escolar de educación básica se concentra en tareas de orden administrativo como las siguientes:

- ♦ Enviar información y reportes a la autoridad inmediata sobre las escuelas.
- ♦ Gestionar recursos para la operación de las escuelas.
- ♦ Establecer relaciones y atender demandas de los padres de familia y de otras instituciones e instancias de la administración pública.
- ♦ Reproducir cursos de capacitación.

- Difundir, instrumentalizar y controlar iniciativas y demandas generadas por reformas, programas y proyectos de innovación, así como por concursos, convocatorias, campañas, etcétera.
- Transmitir y vigilar el cumplimiento de las agendas establecidas por diferentes instancias de la estructura educativa y de otras dependencias del gobierno y organismos diversos.

Asimismo, algunos estudios (Sacristán, 1995) (Dean, 2002) (Pozner, 2006) (Silva, en prensa) explican que la supervisión escolar está situada en un punto central y estratégico de la estructura educativa, por lo que sus tareas son cada vez más complejas, además de que continuamente se le han sumado funciones a lo largo del tiempo, sin disminuir ninguna de las que ya venía desarrollando.

Desde los años noventa esta situación es cada vez más complicada porque numerosas dependencias federales y estatales, sin coordinarse entre sí, ocupan a la supervisión como operadora de sus múltiples demandas emergentes (programas, proyectos, convocatorias, etc.), lo cual deriva en más cargas de trabajo administrativo, agudizando las dificultades para relacionarse con las escuelas en torno a las tareas pedagógicas.

En el caso de las supervisiones con escuelas de tiempo completo, la tensión y complejidad de las funciones se agrava porque, además de los elementos antes mencionados, la comunidad educativa –incluyendo la supervisión– enfrenta una situación inédita por el tipo de proyecto educativo que se espera desarrollar, las expectativas sociales que se tienen sobre la labor de estas escuelas, y la atención de problemáticas específicas relacionadas con la operación y organización de esta modalidad educativa, como se verá más adelante.

Al respecto, es importante decir que si bien una nueva normatividad ayudaría a regular las actuaciones de la supervisión para responder a las necesidades de hoy, primero se requiere una definición institucional acerca del papel de la supervisión para el sistema educativo y sus escuelas, sustancialmente en el marco de las políticas para la mejora de la calidad educativa en los planteles de tiempo completo.

En este contexto, ¿cuáles serían las grandes líneas de acción y las tareas que concretamente deben ser atendidas por la supervisión en las escuelas, considerando como referente el desarrollo de acciones para la mejora pedagógica?



## LA SUPERVISIÓN ESCOLAR EN LAS ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO

### **Propósitos y funciones de la supervisión escolar para la calidad educativa**

Como antes se afirmó, la mejora de la calidad de la educación constituye en la actualidad uno de los ejes de la política educativa; está estrechamente relacionada con el logro de los propósitos educativos establecidos en los planes y programas de estudio de la educación básica, lo que a su vez depende, en gran medida, de las formas de organización, relación, enseñanza y trabajo en el aula, como ya se ha venido diciendo.

En concordancia con las políticas para la mejora de la calidad, los maestros han adquirido protagonismo, pero también los directores y, desde luego, la supervisión escolar, porque

[...]las tareas que realiza la supervisión como instancia de apoyo pueden influir en los procesos de mejora de la calidad de la educación escolarizada. Es decir, más allá de las políticas educativas se requiere de dispositivos, estrategias y recursos que ayuden a generar condiciones para que los servicios educativos fortalezcan sus capacidades para promover mejores y más efectivas prácticas profesionales. (Silva, en prensa.)

En el marco de estas reflexiones, algunos documentos en México (Calvo, 2000), (Ezpeleta, 2004), (Bonilla y García, 2006), (Guerrero, 2009) muestran la necesidad de revisar la gestión de las estructuras más cercanas a las escuelas, como la supervisión escolar, y de establecer una política que defina con claridad su orientación y sentido para el sistema educativo.

La supervisión constituye una función estratégica para la mejora de la calidad educativa en las escuelas de tiempo completo cuyo propósito general es:

Contribuir al cumplimiento del Artículo 3º Constitucional promoviendo condiciones de gestión institucional que favorezcan una educación de calidad con equidad en la modalidad de tiempo completo.

Este propósito es posible si la supervisión, por sus atribuciones, responsabilidades, autoridad de gobierno y cercanía con las escuelas, “dirige” las acciones de directivos y docentes hacia mejores procesos y logros de aprendizaje. Para ello, es indispensable que la supervisión se implique en una tarea general que consiste en la formulación de políticas educativas locales. Esto significa que la tarea fundamental de la supervisión de las escuelas de tiempo completo es:

Coordinar la construcción colectiva de directrices que articulen los modos en que directivos y docentes dan respuesta a las demandas y necesidades educativas de los estudiantes de las escuelas de la zona escolar, todo ello dentro del marco legal y filosófico de la educación en México, así como de las orientaciones de política educativa del Distrito Federal.

A partir de estas consideraciones, se puede afirmar que las funciones generales de la supervisión escolar para la gestión de la calidad en las escuelas de tiempo completo son las siguientes:

- a) Impulsar y dirigir acciones para la operación regular de las escuelas, dentro del marco de las políticas educativas de la Administración, con el fin de contribuir al logro de los propósitos educativos establecidos en el plan y los programas de estudio, favorecer la mejora continua de los procesos y resultados de aprendizaje, así como la formación integral de los estudiantes en todas las escuelas de la zona escolar.
- b) Gestionar los medios necesarios para asegurar el funcionamiento regular y permanente de las escuelas bajo su jurisdicción, así como para optimizar los tiempos y recursos con la intención de dedicarlos en lo máximo posible al beneficio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- c) Asesorar y acompañar los procesos de mejora de los colectivos escolares, especialmente los relacionados con la enseñanza y el aprendizaje para, en su caso, gestionar el apoyo técnico correspondiente de otras áreas del sistema educativo con el fin de contribuir al logro educativo en las escuelas de la zona.
- d) Difundir en la comunidad escolar las acciones de política de la Administración para la mejora de la escuela, así como informar periódicamente a la autoridad sobre los avances y las dificultades que enfrentan las escuelas en el cumplimiento institucional, con el fin de tomar las decisiones necesarias para establecer las correcciones pertinentes.
- e) Impulsar procesos de seguimiento y evaluación para fortalecer los procesos de autoevaluación en las escuelas, con el fin de tomar decisiones y generar acciones para la mejora permanente de los procesos y resultados educativos.<sup>2</sup>

La supervisión es la referencia directa de autoridad técnica, administrativa y laboral para directores y maestros de las escuelas de tiempo completo, y tiene la responsabilidad de concretar las políticas del sistema educativo en los planteles de la zona escolar, considerando las características, necesidades y condiciones específicas de esta modalidad educativa. Desde este enfoque, la zona escolar constituye el ámbito en el que se desarrollan las funciones de la supervisión desde el cual es necesario articular y dar coherencia al proyecto educativo de las escuelas de tiempo completo; mientras que la instancia de la supervisión escolar es la unidad del sistema educativo que, mediante el desarrollo de sus funciones, puede generar condiciones favorables para la mejora educativa, al mismo tiempo que centrar la gestión de las escuelas alrededor de los procesos pedagógicos.

El papel de la supervisión escolar es fundamental en el logro de los propósitos educativos que se plantean las escuelas de tiempo completo. De este modo, se requiere que tanto el titular de la supervisión como el equipo técnico académico que colabora con los supervisores, conozcan el sentido y características del PETC para que brinden su apoyo con base en los propósitos del

<sup>2</sup> Tomado de C. Guerrero, 2009.

Plan y Programas de estudio, reconociendo las particularidades de cada plantel. De acuerdo con sus saberes, necesidades y experiencias, es necesario que den apoyo académico diferenciado a la dirección de la escuela para la organización de las actividades escolares y el uso efectivo del tiempo; las reuniones entre maestros al finalizar la jornada escolar; la comunicación con los padres y madres de familia y la forma de su participación para apoyar la educación de sus hijos; la identificación de problemas y el establecimiento de acciones para atenderlos. Al igual que en las escuelas de servicio regular, los integrantes de la supervisión interactúan con los diferentes agentes educativos con el fin de tener un balance sobre lo que ocurre en los centros escolares, lo que servirá de base para tomar decisiones que permitan atender las dificultades y fortalecer los procesos y resultados favorables (DGDGIE, 2008).

### **Las tareas pedagógicas de la supervisión escolar**

En este documento se han presentado algunos argumentos con la intención de reflexionar acerca de la necesidad de reorientar el sentido y las funciones de la supervisión escolar para transitar de un enfoque centrado en la vigilancia y el control de los resultados, a otro cuyo punto principal sea el desarrollo de competencias para la asesoría, orientación y respaldo a las escuelas en los procesos necesarios para avanzar en el logro de los propósitos educativos.

En este tenor, es imprescindible identificar cuáles son los principales ámbitos y contenidos de trabajo de la supervisión para desarrollar las tareas de apoyo a las escuelas, considerando que el fin último es fortalecer los procesos pedagógicos que pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con el documento *Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión* (DGDGIE, 2006) los principales ámbitos académicos de intervención de la supervisión, son:

#### *Los propósitos educativos*

Con ellos se hace referencia a los procesos estrechamente ligados al logro educativo establecido en los planes y progra-

mas de estudio. Competen a los procesos de aprendizaje y enseñanza, considerando las prácticas efectivas que realizan los maestros dentro de las aulas apoyándose en dispositivos de planeación didáctica, uso de diversos materiales educativos, esencialmente los libros de la SEP, y aquellos otros que ayuden a los objetivos didácticos, entre ellos, los apoyos audiovisuales y las TIC.

Una tarea prioritaria de la supervisión consiste en proporcionar asesoría y acompañamiento a docentes y directores en el desarrollo de los procesos pedagógicos que contribuyan al logro educativo a través de establecer un contacto permanente y cercano con las escuelas, para lo cual la visita a los planteles y la observación del trabajo docente en las aulas ofrece una magnífica oportunidad, priorizando la atención en aquellas que por sus necesidades de apoyo lo ameriten, además de considerar las que atienden a grupos vulnerables o ubicados en contextos marginales, ya que allí los profesores suelen enfrentarse con mayores problemáticas para realizar su labor y, por lo tanto, requieren de mayor apoyo por parte del equipo de supervisión.

Asimismo, conviene tener presente la vinculación de la supervisión con el director y los maestros, pero también con otras instancias de apoyo como los servicios de educación especial para la atención a los estudiantes.

A la supervisión le corresponde gestionar y asegurar las condiciones institucionales necesarias para que los maestros alcancen buenos resultados educativos, no sólo visibles en calificaciones o evaluaciones externas, sino en procesos y capacidades que expresen el desarrollo de habilidades y la presencia de contenidos, así como de actitudes y práctica de valores como indicadores del desarrollo integral del educando.

### *La gestión escolar*

Las experiencias de calidad educativa señalan que hay buenos resultados en aquellas escuelas donde se cuentan con perspectivas comunes entre directores y maestros sobre los fines y las metas que se pueden alcanzar en el plantel. Asimismo cuando promueven acciones como colectivo escolar,



encaminadas a lograr buenos resultados educativos, entre las que se encuentran el intercambio de experiencias pedagógicas; la optimización del tiempo escolar para dedicarlo principalmente al aprendizaje de los alumnos; acuerdos para generar un contacto con los padres de familia buscando su colaboración en las actividades educativas; el desarrollo de estrategias para fortalecer procesos de autoevaluación; y una actitud y conducta abierta a la experimentación y la innovación pedagógica.

La categoría de gestión sirve para encuadrar o designar la capacidad creativa, organizativa y de gobierno que los maestros y sus directores pueden desarrollar en los planteles escolares, de ahí que se concluya que la calidad de la educación es compatible con la actividad colectiva y el compromiso de los docentes en las escuelas. Incluso se dice que la gestión siempre existe en cualquier organización, en cualquier escuela, pero el desafío consiste en hacerla pedagógica.

Una de las tareas de la supervisión consiste en animar el desarrollo de procesos de gestión pedagógica, procurando que las actividades de organización de maestros y directivos siempre se encaminen hacia el fortalecimiento de las actividades de aula, desde una construcción colectiva que convierta a la escuela en una unidad proclive al aprendizaje colectivo permanente.

### *El apoyo a la dirección escolar*

Las escuelas que obtienen buenos resultados se caracterizan por la presencia de una directora, director o equipo directivo con una fuerte capacidad de convocatoria pedagógica en la conducción del plantel. La posición que ocupa la dirección en la organización de la escuela es de gran importancia, es quien convoca, quien demanda el cumplimiento de tareas, es la referencia de los padres de familia como autoridad escolar, es quien acompaña permanentemente a los profesores en su quehacer cotidiano, es quien sanciona y orienta a los docentes.

Garantizar la presencia de directores comprometidos con el logro educativo es una tarea que compete a la supervisión y

que requiere de procesos de formación continua, pero más aún de acompañamiento y consejo en el que pueden intervenir pares más experimentados en las tareas de gestión escolar, además de un involucramiento a partir de la comprensión de los propósitos educativos, su expresión en las políticas de la administración y en programas y proyectos de apoyo a las escuelas, así como también en el desarrollo de metas comunes como parte de la zona escolar y cabeza de una escuela.

El director es el interlocutor directo de la supervisión, por lo que se requiere la construcción de horizontes de actuación conjuntos, así como de acompañamiento en sus funciones con el objeto de retroalimentar su quehacer.

Al igual que los profesores el director requiere de aprendizajes, de ahí que una de las tareas de la supervisión consista en crear los espacios adecuados para que dialogue y aprenda de sus pares, confrontando las distintas experiencias alrededor de la búsqueda de soluciones para resolver los problemas inherentes a la conducción y gobierno de las escuelas.

### *Fortalecimiento de procesos de formación continua*

La supervisión tiene que procurar procesos de formación continua entre los maestros y directores de las escuelas, especialmente para apoyar el desarrollo de capacidades que les permitan analizar sistemáticamente sus prácticas, identificar sus problemas educativos y diseñar alternativas para solucionarlos. Existe una gran oferta de formación que se ha construido desde la década pasada hasta nuestros días; sin embargo, a veces se encuentra separada de las necesidades de los docentes, de su contexto, de las problemáticas de enseñanza y aprendizaje, o ajena a la especificidad de la modalidad educativa.

Corresponde a la supervisión analizar la oferta del sistema educativo, animar a los profesores y directores a aprovecharla y ayudarles a determinar, con base en los diagnósticos, autoevaluaciones y resultados educativos, aquellos cursos o talleres que les ayuden a fortalecer su quehacer pedagógico. Indudablemente que la supervisión debe promover, en la medida de lo posible, cursos que beneficien al conjunto de los profesores, así como espacios para su puesta en común.

Promover y orientar es parte de la tarea de la supervisión, pero otra muy importante es gestionar ante las instancias correspondientes (Centros de Maestros, equipos técnicos, educación especial, etcétera) servicios de apoyo a las escuelas, así como regular la calidad y variedad de la oferta, de tal manera que no exista sobrecarga que distraiga a los maestros de su compromiso en las aulas.

### *La evaluación y el apoyo a las escuelas*

La supervisión no puede ser entendida sin 2 componentes esenciales: la evaluación de la escuela y como promotora de la evaluación entre los propios colectivos escolares. Sin embargo, los procesos evaluativos desde esta instancia se han construido sobre la lógica de ejercicios fiscalizadores que poco contribuyen a la mejora educativa, cuando en realidad la evaluación tiene sentido sólo si se convierte en una oportunidad para el fortalecimiento de los procesos evaluados.

La evaluación es una actividad permanente de la supervisión y, en la medida de que se sirva de los datos para orientar al personal docente y directivo, explicita sus fuentes, los procedimientos que utilizó, exponga los juicios que se derivan del análisis reconociendo debilidades y fortalezas y sugiera propuestas de mejora, seguro mostrará que es un instrumento de apoyo más que un ejercicio coercitivo del trabajo de los maestros.

La evaluación de la supervisión se aplica en distintos niveles: para reconocer los alcances de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; para valorar las acciones de gestión escolar; para identificar las necesidades de formación, etcétera. Es importante que como ejercicio externo de la supervisión hacia maestros y directivos, la información se convierta en insumos incluso para alimentar las propias autoevaluaciones que se sugiere realicen los colectivos escolares.

De hecho, si se construye un proceso de asesoría y acompañamiento a las escuelas, la evaluación es su apoyo permanente, dado que para asesorar se requiere identificar necesidades, dialogar sobre problemas con evidencias que muestren sus alcances. En este sentido, la supervisión permite tener

acceso a información de distintas fuentes: la que proviene de la evaluación externa y la de las propias escuelas, como la que el equipo supervisor recupera en el contacto con maestros, directores y alumnos. De esta forma la habilidad para servirse de los datos, con una perspectiva de apoyo, implica una competencia a desarrollar en la supervisión.

Conviene recordar que la autoevaluación de la supervisión escolar es una práctica elemental para fortalecer los propios procesos de trabajo en las escuelas y en la zona en su conjunto. Implica momentos de reflexión con los directores sobre las metas alcanzadas como zona escolar, y en espacios de reflexión sobre las acciones del equipo de supervisión con sus pares y con la autoridad inmediata de la Administración.

Implica también asumir una posición autocrítica y de escucha de los comentarios y sugerencias de los otros con el fin de construir mejores procesos de trabajo interno. La construcción de una supervisión unipersonal, como ya se ha expuesto, contribuye a considerar a la supervisora y al supervisor como exentos de toda crítica. Este es un cáncer que limita procesos de calidad interna. La supervisión no pierde autoridad si escucha las recomendaciones de su equipo de trabajo; al contrario, crece en autoridad al valorar juicios que pueden complementar los suyos y al involucrar a otros en la toma de decisiones, con el mensaje de que la autoridad los incluye como colaboradores en el proceso de mejora de las escuelas y de la supervisión.

### **La asesoría a las escuelas para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje**

La asesoría a las escuelas consiste, básicamente, en el impulso del diálogo sistemático entre profesionales de la educación para conocer y analizar las principales problemáticas educativas, identificar sus posibles causas –especialmente las relacionadas con la organización escolar, la dirección y la enseñanza–, y diseñar alternativas de intervención que ayuden a superarlas.

Se sustenta en la colaboración y el interés por el aprendizaje de todos los que integran la comunidad escolar. Recupera los

saberes y experiencias de los docentes y propone el desarrollo continuo de sus capacidades profesionales para atender las problemáticas que cada vez son más diversas y emergentes en la creciente complejidad del aprendizaje y la enseñanza.

Sus principales herramientas son el trabajo colegiado, la evaluación y la planeación, e implica el compromiso, la voluntad, el interés y la participación activa de los involucrados.

Como se señaló en el apartado anterior de este documento, a la supervisión de las escuelas de tiempo completo, desde las atribuciones de su función, le corresponde:

Asesorar y acompañar los procesos de mejora de los colectivos escolares, especialmente los relacionados con la enseñanza y el aprendizaje y, en su caso, gestionar el apoyo técnico correspondiente de otras áreas del sistema educativo para contribuir al logro educativo en las escuelas de la zona.

La asesoría implica, de parte del equipo de supervisión, desarrollar procesos de acompañamiento a los directores y maestros en su labor, estar cerca de su práctica, observarlos, escucharlos para conocer sus necesidades de apoyo, recuperar sus experiencias y aprendizajes, identificar sus intereses, conocer a fondo las características de los problemas educativos que enfrentan, y –sobre todo– potenciar sus capacidades profesionales en favor de la mejora educativa continua.

Su “razón de ser es apoyarlos para que cumplan con su misión o tarea fundamental: que todos los niños y jóvenes que cursan la educación básica alcancen en el tiempo establecido los propósitos de los Planes y Programas de Estudio Nacionales” (DGFCEMS, 2005).

De acuerdo con el anterior documento, los propósitos generales de la asesoría son los siguientes:

- Impulsar y apoyar la mejora continua de los procesos educativos fundamentales que afectan la enseñanza y el aprendizaje de los niños y jóvenes que asisten a las escuelas de educación básica.
- Promover y apoyar los procesos formativos necesarios para el desarrollo intelectual y profesional de directivos y docentes a

través de la reflexión sistemática y científica sobre sus prácticas educativas y sus consecuencias.

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

La asesoría implica, en principio, la construcción de una relación de confianza, credibilidad y autoridad profesional entre los asesorados y el equipo de supervisión.

Se sustenta en el conocimiento y dominio de los contenidos, enfoque y orientaciones pedagógicas de los Planes y Programas de Estudio, así como en el uso y aprovechamiento de los recursos de apoyo a la enseñanza, el diseño de estrategias didácticas (planeación y metodología) y la evaluación del aprendizaje por parte del equipo de supervisión escolar. Conlleva el conocimiento profundo de las orientaciones de política educativa que definen los propósitos, las característi-

cas y los enfoques didácticos, organizativos y administrativos de las escuelas de tiempo completo.

La asesoría es posible con el componente de acompañamiento porque lo implica. Sin embargo, en el contexto de las escuelas de tiempo completo conviene subrayar la presencia de la supervisión en los momentos de trabajo del personal y en la situación concreta que se está atendiendo debido a que la atención a los procesos escolares requiere de la presencia directa de la supervisión o de una parte del equipo de supervisión en los planteles, reconociendo las distintas problemáticas que enfrentan los maestros para contribuir a encontrar soluciones a través de una relación de colaboración.

Los colectivos escolares tienen distinto nivel de desarrollo y aprendizaje. Por ello, la asesoría y acompañamiento es más importante en las escuelas que más atención requieren. En consecuencia, debe vigorizarse en las escuelas con dificultades académicas sin desestimarlos en las escuelas de buenos resultados, es decir, priorizar el servicio en aquellas que es necesario fortalecer para que logren mejores resultados educativos.

El apoyo técnico que brinda la supervisión escolar es oportuno, pertinente, relevante y diferenciado de acuerdo con el contexto de cada escuela, considerando las experiencias, condiciones y necesidades particulares, así como las competencias profesionales de los directores y docentes.

La supervisión escolar no debiera ofrecer a todas las escuelas por igual los apoyos que genera la administración educativa y sus áreas técnicas, sino que, con base en un análisis profundo de la situación educativa, las necesidades, capacidades y experiencias de los maestros y directores, aunado a los apoyos disponibles determina, junto con el colectivo docente, los contenidos y las prioridades de la asesoría recuperando los apoyos y recursos (tiempo, formación, experiencias) con los que ya cuenta la escuela, así como los intereses educativos del colectivo escolar y las prioridades de la administración.

Cuando el equipo de supervisión lo requiere, debe gestionar ante otros servicios del sistema educativo el apoyo a las es-

cuelas; por ello, es indispensable establecer acuerdos y agendas en coordinación y colaboración con universidades, instituciones formadoras de docentes, equipos técnicos de los diferentes programas, proyectos, centros de maestros, educación especial y mesas técnicas centrales y regionales del nivel y la modalidad educativa.

Desde esta perspectiva, brindar asesoría y acompañamiento no significa reproducir, operar o bajar de manera indiscriminada las indicaciones, estrategias, acciones y materiales que brindan los diferentes programas y proyectos, sino que se constituye en una instancia de mediación, adaptación, reelaboración y recreación de estas iniciativas, de tal manera que efectivamente esté atendiendo las necesidades reales de las escuelas, en el marco de las necesidades y prioridades institucionales identificadas y atendidas por la administración del sistema educativo estatal.

La asesoría y acompañamiento se debe ofrecer al colectivo escolar aprovechando las reuniones del Consejo Técnico, las reuniones de maestros de grado, de ciclo, de zona escolar (como en el caso de las escuelas multigrado) y las que defina la modalidad educativa pero, indudablemente, fortaleciendo la capacidad de trabajo de los directores. De ahí la importancia de las reuniones del Consejo Técnico de zona, creando momentos de valoración de las acciones impulsadas por los directores, considerando las dificultades que enfrentan y buscando opciones de solución a través de la retroalimentación de los propios pares directivos.

La asesoría no deberá ser rutinaria, superficial ni tan exhaustiva que desaliente. Tampoco debe ser sólo teórica.

Un buen prototipo de lo que los maestros esperan de la asesoría puede encontrarse en el siguiente ejemplo:

Si tuviese usted un problema de orden legal hay varias alternativas para resolverlo y seguramente elegirá el más adecuado al tipo de problemática que enfrenta, a la información que tiene sobre los posibles caminos de solución, a su experiencia y su forma de pensar. Si decide que es necesario solicitar asesoría, seguramente acudirá a un lugar en el que



sabe usted que se ofrece eficazmente. Si después de exponer su problema, el asesor jurídico le dice que debe leer el código civil y penal, buscar los artículos de la Constitución que se relacionan o podrían relacionarse con el caso, que analice 3 o 4 juicios por asuntos similares, que entreviste a los involucrados y haga una estadística de los resultados diciéndole que al terminar regrese, es muy probable que usted decida no regresar, sino cambiar de asesor.

Guardando las distancias entre el ámbito jurídico y legal, lo mismo podría suceder a un colectivo docente si el asesor los remite a un gran cúmulo de fuentes bibliográficas (casi ninguna accesible rápidamente), le pide que vaya a investigar por su cuenta los sustentos legales de su práctica, consiga los materiales didácticos que no conoce, pida opiniones de expertos y se olvida de ofrecerle sugerencias, pistas concretas y factibles, para resolver o cuando menos empezar a atender sus problemáticas.

Por lo tanto, la asesoría ofrece ayuda idónea y colaboración mediante reflexión, capacitación, procesos de innovación, etcétera, pero sobre todo acercando herramientas de carácter práctico porque, debido a la dinámica del trabajo en el aula y la escuela, los profesores cuentan con pocos espacios (y a veces con elementos para abordar algo que precisamente es problema porque lo desconocen) para el diseño o la investigación formal. No se trata de llevarles recetas ni instructivos, pero sí ofrecerles estrategias, procedimientos, pistas y materiales que apoyen la reflexión, la experimentación y el aprendizaje, de tal manera que se aliente la innovación a través de pequeños grandes pasos.

Esta condición de la asesoría ofrece, asimismo, la posibilidad del equipo para recopilar, difundir e intercambiar buenas experiencias y estrategias que ya han probado otros maestros en situaciones similares ya que, sin creer que deban reproducirse, ayudan a buscar posibles caminos de solución y, sobre todo, muestran que es posible hacerlo.

La asesoría puede impulsarse desde dentro y fuera del plantel. Al interior, es posible desarrollarla mediante grupos de profesores que, por su formación y experiencia profesional,

cuentan con elementos que aportan a sus colegas, además de que disponen del tiempo suficiente para planear la asesoría y darle seguimiento y evaluación (como en algunas escuelas secundarias que tienen coordinaciones académicas) con el respaldo institucional de la dirección y la supervisión escolar.

La asesoría externa a la escuela deberá estar coordinada y canalizada por la supervisión escolar, lo que supone un conocimiento profundo de las necesidades de las escuelas y de la oferta de asesoría por parte de esta instancia. Como su nombre lo dice, es la que realizan agentes educativos ajenos a la planta docente del plantel: asesores de áreas técnicas, de programas y proyectos, de centros de maestros y de instituciones formadoras de docentes, así como los jefes de enseñanza y el propio equipo de supervisión escolar, entre otros. En este, como en el caso de la asesoría interna, se requiere que los asesores cuenten con experiencia y formación profesional, además de tiempo suficiente para la planeación, el seguimiento y la evaluación de los procesos de asesoría.

La supervisión y la asesoría deben estar estrechamente ligadas si se desea impulsar procesos de mejora educativa. La supervisión sin la asesoría es una actividad de algún modo estéril para la transformación profunda de las prácticas educativas de los profesores y, por lo tanto, es poco probable que sea aceptable para los profesores; mientras que la asesoría sin el respaldo de la autoridad de la supervisión escolar, queda al margen de los procesos institucionales y, en consecuencia, expuesta a los límites de las circunstancias, la voluntad e intereses de los sujetos en lo individual (Dean, 2002).

Así, la asesoría se desarrolla mediante el trabajo en equipo de los integrantes de la supervisión escolar (supervisor y asesores), quienes elaboran un Plan Anual de Asesoría (PAA) para cada escuela, construido y acordado con la dirección y los maestros, a partir del reconocimiento de sus prioridades y necesidades de apoyo y, en su caso, con la colaboración de otras instancias de apoyo (centros de maestros, equipos que impulsan reformas e innovaciones, instituciones formadoras de maestros, etcétera).

Para finalizar este apartado, cabe decir que la capacidad de asesorar a las escuelas se desarrolla asesorando y se perfecciona con la práctica. Sin embargo, es importante señalar que el hecho de ser aprendiz de la asesoría de ninguna manera representa una justificación para caer en la improvisación o la irresponsabilidad, sobre todo porque uno de los puntos de partida de la asesoría es la construcción de la credibilidad y la autoridad profesional del equipo de supervisión ante los directores y maestros, situación que siempre va de la mano con el cumplimiento de la responsabilidad, la formación y la congruencia entre lo que se dice y lo que se hace.



## ORIENTACIONES Y SUGERENCIAS PARA BRINDAR ASESORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO A LAS ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO

**E**n este apartado se proponen algunas sugerencias para la asesoría y acompañamiento a las escuelas de tiempo completo, derivadas de las reflexiones anteriores.

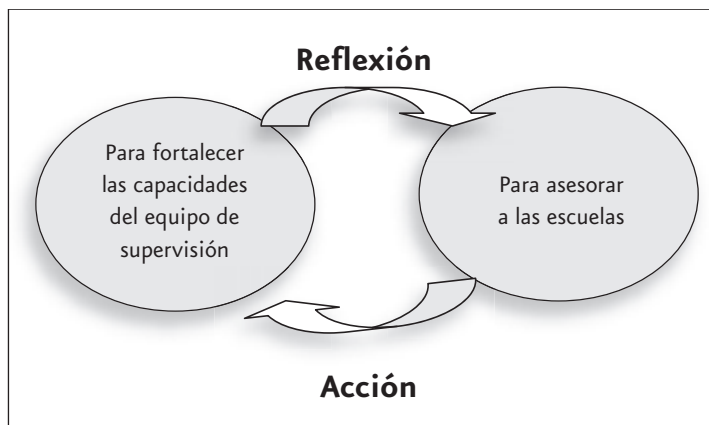
Primero se plantea una breve reflexión sobre algunas problemáticas de esta modalidad educativa. Posteriormente, tomando como eje la reflexión alrededor de estas, se proponen algunas sugerencias para avanzar en la concreción de brindar asesoría a las escuelas.

Su presentación refiere a 2 dimensiones estrechamente relacionadas entre sí: a) la formación del equipo de supervisión para la asesoría, y b) proposiciones para asesorar a los planteles escolares con el fin de fortalecer las capacidades del equipo de supervisión, y para asesorar a las escuelas.

Estas sugerencias apuntan a un proceso de formación en la práctica sustentado en la reflexión-acción-reflexión (véase el Esquema 1).

Asimismo, conviene señalar que de ninguna manera son recetas o pasos a seguir, o que se tienen que aplicar en los centros escolares, sino más bien constituyen un conjunto de orientaciones flexibles y, por lo tanto, susceptibles de adaptación, mejora, o punto de partida para la creación de otras más adecuadas a las necesidades, problemas educativos y contexto de los planteles asesorados.

ESQUEMA 1



### No se puede mejorar lo que no se conoce

Un punto de partida fundamental para apoyar a las escuelas de tiempo completo es el conocimiento y la comprensión profunda de las orientaciones de política educativa para la educación básica en general, y específicamente para esta modalidad.

Sin estos elementos es imposible generar y comunicar con claridad una visión compartida sobre los propósitos, características y líneas de trabajo entre directores y maestros.

La visión compartida es el primer paso para que la gente comience a trabajar en equipo debido a que propicia la búsqueda de una meta que se desea alcanzar y anima a hacer lo que se necesita para lograrla.

Construir una visión compartida induce nuevos modos de pensar y actuar, encauza el rumbo del proceso de aprendizaje y alienta la experimentación y el deseo de *correr riesgos*, de *experimentar* nuevas formas de hacer y de pensar llegando a definir, progresivamente y por acercamiento sucesivo, el punto al que quiere llegar el colectivo.

¿Cómo se unen los individuos para crear visiones compartidas? Una metáfora útil es el holograma, la imagen tridimensional creada por fuentes de luz interactuantes. Si se divide una fotografía por la mitad, cada fragmento muestra sólo una

parte de la imagen total. Pero si uno divide un holograma, cada fragmento muestra intacta la imagen entera. De la misma manera, cuando un grupo de personas llega a compartir la visión de una organización, cada cual ve su propia imagen de organización en su mejor forma; cada cual comparte una responsabilidad por el todo, no sólo por su parte. Pero las partes que componen el holograma no son idénticas. Cada cual representa la imagen entera desde diferentes puntos de vista. Es como si uno mirase por los orificios de una cortina: cada orificio ofrece un ángulo singular para ver la imagen entera. Asimismo, cada visión individual del todo es única. Todos tenemos nuestro propio modo de aprehender la visión más amplia (Senge, 1995).

La construcción de una visión compartida sobre la escuela de tiempo completo, sus propósitos, características, enfoque pedagógico y organizativo constituye el primer horizonte de la asesoría y acompañamiento a sus directores y maestros y, por lo tanto, los contenidos básicos de este proceso.

### *Sugerencias*

- *Para fortalecer las capacidades del equipo de supervisión.* Analicen las bases filosóficas y legales de la educación en México, así como los documentos disponibles sobre la orientación, propósitos, características, enfoque pedagógico y líneas de trabajo de las escuelas de tiempo completo,<sup>3</sup> destacando sus implicaciones para la actuación de los directivos, los maestros y la supervisión escolar.
- *Para asesorar a las escuelas.* Los maestros diseñarán una actividad breve y sencilla, junto con el director o directora del plantel, con el propósito de saber qué conocen y qué no sobre las orientaciones para las escuelas de tiempo completo. Apoyen a la dirección para planear una o 2 reuniones con todo el personal del plan-

<sup>3</sup> Conviene analizar, por lo menos, los siguientes documentos: *Modelo educativo: escuelas de tiempo completo, orientaciones técnicas*, ciclo escolar 2005-2006, elaborado por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal; y *Orientaciones para la organización de las escuelas de tiempo completo*, documento de trabajo elaborado por la Coordinación Federal del Programa, 2008.

tel para analizarlas en pequeños equipos y subrayar su importancia como pautas para la actuación de todos los maestros en la organización, el trabajo en el aula y la enseñanza. Asesoren y orienten en caso de dudas, y sugieran formas concretas de organización para esta tarea que debe ser continua, especialmente al inicio del ciclo escolar cuando hay cambio de maestros, y cada vez que haya la necesidad de recordar y compartir la misión del plantel, para evitar perder el rumbo.

### **La información: fuente de aprendizaje para la toma de decisiones**

Las diferentes estructuras de la administración educativa, la supervisión y las escuelas producen rutinariamente una gran cantidad de información de diversa índole. Sin embargo, es común que esta actividad se realice sin sentido, desaprovechando las posibilidades que ofrece para la evaluación, la planeación y la toma de decisiones para la mejora educativa.

La producción, pero sobre todo el análisis sistemático de la información de la institución y sobre la institución, es uno de los aspectos centrales para la gestión de la supervisión y asesoría a las escuelas.

Pilar Pozner (2006) señala que la información tiene una función diagnóstica cuando permite hacer visibles los principales logros y problemas de la escuela; puede orientar la selección de prioridades, profundizar en la comprensión de los problemas, valorar y enriquecer la definición, implementación o reorientación de los proyectos de mejora escolar; apoyar la información y comunicación, así como la argumentación de las decisiones; y constituye un instrumento para concretar procesos de discusión y reflexión en los equipos de trabajo.

Siguiendo a esta autora, para determinar la relevancia de la información es fundamental considerar los fines de su uso, el tipo de usuario y la naturaleza de las decisiones que se pretenden tomar.

La información construida en forma sistemática y apropiada sobre los aspectos relevantes de la vida de las institucio-

nes escolares puede ser un motor para el cambio institucional y un instrumento central de la gestión de la supervisión para alentar procesos de evaluación con fines de mejora y aprendizaje.

Todas las supervisiones escolares cuentan con un gran cúmulo de información recibida de la autoridad y las escuelas, o elaborada por el equipo de trabajo. Cuando esta información es concebida como la demanda de otras áreas que se tiene que cumplir sin un sentido ni significado claro sobre su propósito, difícilmente puede aportar insumos para la reflexión acerca de las problemáticas y desafíos educativos de la zona.

Esto suele suceder por varias razones, entre otras: porque su organización y contenido sólo tienen que ver con las necesidades del área que la ofrece o la solicita; porque el equipo de supervisión se concibe a sí mismo como un transmisor más de la cadena operativa que nada tiene que ver con su uso para la toma de decisiones; porque no está sistematizada y organizada, de tal manera que dificulta su acceso, consulta y uso para cualquier miembro de la supervisión; o porque no existe una formación u organización adecuada en el equipo de supervisión que permita su análisis de manera provechosa para la toma de decisiones.

A propósito de compartir la información, conviene recordar que los modelos tradicionales de gestión institucional estuvieron basados en el ejercicio de la autoridad a través del control de la información, los procedimientos y los sujetos lo cual, de continuar en nuestro tiempo, sería aberrante dado que se vive en la era de la información y del conocimiento, en la que importa tomar decisiones informadas para aportar a la creatividad y eficacia del equipo de supervisión.

La gestión de la supervisión en la actualidad, más que controlar la información, los procedimientos y los sujetos, reconoce la necesidad de crear múltiples espacios de formación para la organización y análisis de la información con la finalidad de que cada uno de sus integrantes trabaje reflexivamente, con sentido, y aporte al fortalecimiento de la instancia y sus funciones, evitando que no sólo sigan de manera ciega y subordinada las actividades creadas por otros.



La actitud de vigilancia y control como dinámica habitual de la supervisión suele tener repercusiones en las escuelas cuando alguien del equipo se relaciona y trabaja con ellas. Frases como las siguientes evidencian esta problemática:

- “No me pregunten nada, yo sólo sigo instrucciones.”
- “No sé a lo que vine, a mí me mandaron y aquí estoy..”
- “Desconozco de qué se trata y tampoco sé para qué, lo que sí sé es que se tiene que cumplir porque es una disposición de las autoridades.”

Por otro lado, es necesario considerar que el diálogo profesional entre maestros, principal herramienta de la asesoría y desarrollo educativo de las escuelas, atraviesa por diferentes etapas, dependiendo de las condiciones y experiencias previas del colectivo docente.

Asimismo, es necesario que los supervisores promuevan y se incluyan en diálogos centrados en las tareas pedagógicas, de manera que vayan ganando terreno en la comunicación y circulación de información que puede ser valiosa para la mejora de las escuelas. Se puede empezar con los colectivos que, por su constitución, están más dispuestos o ávidos de entablar comunicación con la supervisión en este sentido, pues la urgencia de apoyo de las escuelas de tiempo completo constituye un incentivo natural o una abertura posible.

En un primer momento es necesario aprender a escucharse, a respetar el turno en el uso de la palabra y a reflexionar, compartir o disentir de los juicios y opiniones que expresan los colegas. Estas habilidades, aparentemente sencillas, están asociadas con procesos más complejos como la participación democrática, la inclusión, el respeto y la tolerancia. No se trata de forzar situaciones para llegar siempre a consensos o coincidir plenamente en los puntos de vista al analizar la información, sino que la riqueza del diálogo profesional radica en el proceso de indagar las razones que guían las actitudes y opiniones de los otros, así como desarrollar capacidades de argumentación y de persuasión a partir de los datos. “El fruto no consiste en perfeccionar lo que pensamos, sino en la modificación de nuestro modo de pensar; así, las decisiones críticas estarán ba-

sadas en la comprensión compartida de interrelaciones y procesos posibles para el cambio y la mejora”. (Senge, 1995.)

Desde esta perspectiva, resulta imprescindible que la asesoría a la escuela promueva el desarrollo de habilidades para que directores y maestros sean capaces de buscar, seleccionar, analizar e interpretar la información disponible, así como de comunicarla a través de argumentos sólidos, basados en evidencias, datos e información confiable, para avanzar en la construcción de acuerdos y la toma de decisiones para la mejora.

### *Sugerencias*

- ♦ *Para fortalecer las capacidades del equipo de supervisión.* Una cuestión *de piso*, por su importancia, es la clasificación de la información que se tiene. Una comisión del equipo puede encargarse de analizarla y presentar una propuesta de organización comprensible y accesible para todos sus integrantes, generando cuantas categorías sean necesarias, sin perder de vista que se trata de una reorganización para su uso frecuente y para la toma de decisiones con fines de apoyo a las escuelas para la mejora de su tarea.

Dependiendo de los recursos disponibles en cada supervisión (financieros, tecnológicos y funcionales, como formación y tiempo), la organización puede ser digital, impresa o una combinación de ambos formatos. En el caso de la digitalización, ayuda mucho contar con herramientas que facilitan el intercambio y el acceso a la información, como una página web en la que se “suben” documentos de trabajo, bibliografías, orientaciones de política educativa, etcétera; una dirección electrónica de acceso común para una rápida comunicación sobre tareas básicas y acuerdos; un archivo documental compartido mediante redes posibilita el conocimiento y la autoformación; y una agenda electrónica ayuda a mejorar la organización de las tareas, por citar algunos ejemplos.

En el caso de la información impresa, es mejor si se concentra en un solo espacio, además de buscar una manera de clasificación y organización eficiente para facilitar su consulta.

En ambos casos, con el paso del tiempo, la experiencia y el perfeccionamiento de estos mecanismos de organización,

comunicación e información, pueden ponerse al alcance de directores, maestros, estudiantes y padres de familia, previa clasificación de la información para cada destinatario.

Es conveniente que una persona se responsabilice de alimentar y clasificar la información, pues de lo contrario se corre el riesgo de contar con tanta y de tan diversa naturaleza que prácticamente sería imposible distinguir cuál es relevante para los propósitos y tareas de la supervisión.

Por otro lado, la organización clara y accesible de la información no es suficiente si no se construyen las oportunidades para su análisis sistemático. Sobre este tema, no es conveniente hacer grandes planes para largas sesiones de análisis de los datos en sí mismos, pues resultaría muy laborioso, poco factible y desgastante, de tal manera que por la falta de sentido o tiempo, muy pronto se abandonaría. Es más recomendable aprovechar las tareas que cotidianamente se desarrollan en la supervisión para que, alrededor de estas, se analice y use la información disponible, antes de la toma de decisiones.

Por ejemplo, la Reforma Integral de la Educación Básica, el perfil de egreso y los nuevos programas y materiales para la educación primaria constituyen una oportunidad para analizar cómo se desarrolla el currículo de las escuelas de tiempo completo y generar procesos de formación a los docentes de las asignaturas curriculares y de las actividades complementarias para fortalecer la tarea pedagógica. O bien, la elaboración del PAA a las escuelas representa una coyuntura para que el equipo de supervisión analice los datos disponibles con el fin de conocer qué han hecho las escuelas, qué avances y limitaciones presentan, qué necesidades de apoyo tienen, y con cuáles herramientas, programas y proyectos de apoyo cuentan.

Estas y otras tareas concretas que se tienen que cumplir generan la necesidad de distinguir cuál de toda la información disponible es relevante y, por lo tanto, necesaria de analizarse.

Así, el desafío de realizar tareas específicas posibilita plantearse ejes de análisis pertinentes y con un propósito: ¿de qué información disponemos para realizar esta tarea de la manera

más adecuada?, ¿qué nos dice y qué no nos dice pero es necesario conocer?, ¿es necesario generar o recopilar más información o la que tenemos es confiable, suficiente y pertinente para los fines de su uso?, entre otros cuestionamientos.

- *Para asesorar a las escuelas.* Diseñen una actividad sencilla y concreta junto con el director o directora del plantel para revisar la información disponible sobre los problemas educativos y transformarla en insumo importante para la reflexión y la toma de decisiones con la intención de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Para hacerlo, primeramente identifiquen y seleccionen la información que consideren pertinente y relevante respecto del propósito y el problema motivo de la asesoría.

Por ejemplo, si los profesores demandan apoyo para resolver el siguiente problema: “los estudiantes no muestran interés por participar en las actividades complementarias”. Será necesario construir, junto con el colectivo docente, las posibles hipótesis sobre las causas del problema, las que en el ejemplo pudieran ser: “los alumnos no se interesan porque estas actividades no se toman en cuenta para la acreditación”, “no participan activamente porque no llevan materiales de trabajo, dado que son de muy alto costo para los padres”, “les parecen muy aburridas”, etcétera.

Estas posibles hipótesis constituyen –en un primer momento– las pistas iniciales para indagar, buscar, recopilar y seleccionar información, cuyo análisis ayudará a conocer las características, causas, componentes, dimensiones y consecuencias del problema que se pretende superar.

Para este ejemplo podría ser útil analizar los datos que arroja el registro de asistencias de los estudiantes en las actividades extracurriculares, la bitácora sobre la participación de los padres en estas, la planeación del maestro, los productos de trabajo de los estudiantes, etcétera.

El análisis de la información disponible permitirá saber si se requiere de más datos para contar con argumentos sólidos que posibiliten el debate entre docentes y el diseño de propuestas de solución al problema.

Siempre es recomendable que el equipo de supervisión analice primero la problemática planteada y, posteriormente, con base en su experiencia y la información de la que dispone, realice un ejercicio previo y similar al que trabajará con los profesores de la escuela asesorada para estar en condiciones de ofrecer sugerencias concretas y pertinentes ante las dudas o demandas de los profesores.

### **El trabajo colaborativo y el diálogo profesional**

Una de las características fundamentales de las escuelas de tiempo completo es el trabajo colaborativo, ya que se reconocen múltiples ventajas del aprendizaje compartido. Se aprende más y mejor cuando:

- Compartimos lo que sabemos y apoyamos a los demás para aprender cosas nuevas.
- Confrontamos nuestras ideas y maneras de hacer las cosas.
- Reconocemos nuevas formas de ser, de pensar y de actuar que pueden enriquecernos.
- Analizamos diversas interpretaciones sobre cómo enfrentar y resolver un problema. (AFSEDF, 2005.)

En estas escuelas, la ampliación del horario escolar también ofrece la oportunidad para que directores y maestros trabajen colegiadamente, entre profesionales, entre pares, entre iguales, bajo el supuesto de que se consiguen mejores resultados si a través del diálogo profesional se analizan los asuntos de interés común, como los problemas de disciplina y hábitos de los alumnos, la búsqueda de una mejor organización, el deseo de mayor colaboración de parte de las familias, la adecuada administración y uso de los recursos, la necesidad de construir normas de convivencia adecuadas a la modalidad, etcétera.

Corresponde a la dirección convocar al personal, organizar los tiempos y contar con las condiciones institucionales necesarias para que directores y maestros trabajen colegiadamente en actividades que

[...] fortalezcan la organización de la escuela y los contenidos de aprendizaje, tales como:

Planeación del trabajo con los niños, en el aula y en la escuela.

- Seguimiento y evaluación de los aprendizajes de los niños y del desempeño docente.
- Formación, reflexión e interacción del colectivo docente y directivo para la mejora de la calidad educativa.
- Comunicación y acuerdos entre los padres y maestros para favorecer la educación de los niños.

Para que una escuela de tiempo completo sea una institución que contribuya a los procesos de mejora de la calidad de los aprendizajes, requiere generar condiciones básicas de organización y funcionamiento.

El intercambio de experiencias y de reflexión va más allá de la realización de las reuniones periódicas (establecidas formalmente), la ampliación del horario ofrece a las escuelas múltiples oportunidades de diálogo para que los maestros, el director, las familias y los alumnos analicen y discutan, de manera sistemática, sobre lo que hacen, cómo lo hacen y qué logran cotidianamente en todos los ámbitos donde participen, así como identificar los problemas que enfrentan y las alternativas para solucionarlos.

El trabajo entre colegas es una oportunidad de aprender a trabajar profesionalmente con otros que también conocen y desarrollan tareas, funciones y roles educativos. Es el espacio profesional en el cual el crecimiento y desarrollo individual beneficia el desarrollo del colectivo, es decir, se aprende a trabajar en equipo favoreciendo y aprovechando las aportaciones de cada participante (DGDGIE, 2008).

Ahora bien, si desempeñar tareas junto con otras personas del mismo centro escolar supone múltiples ventajas y beneficios tanto para quienes la desarrollan como para los destinatarios de su trabajo, es necesario reconocer que junto a estos beneficios existen también una serie de implicaciones y reglas o condiciones que hay que cumplir si se quiere actuar efectiva y honestamente como miembro del colectivo docente, en beneficio del aprendizaje de los estudiantes (Antúnez, 1998).

Una de las aspiraciones de la educación en México es hacer de la democracia una forma de vida, lo cual implica contar con escuelas y aulas en las que se educa para y en la democracia.

El trabajo colegiado y colaborativo ofrece la posibilidad de avanzar en el logro de esta aspiración porque ayuda a establecer reglas que inducen procesos de participación, respeto y tolerancia, así como de asunción de responsabilidades y rendición de cuentas. No se puede olvidar que la democracia no puede enseñarse en un ambiente autoritario, excluyente y discriminador.

Mediante la práctica democrática, sostén del trabajo colegiado, puede avanzarse en la erradicación de la inmunidad y la impunidad para dar paso al ejercicio profesional y la actuación responsable de todos los miembros de la comunidad educativa; porque si bien colectivamente se establecen acuerdos y reglas de trabajo que se cumplen o no en lo individual, es de cara al colectivo que se dan y exigen cuentas cuando no se respetan los acuerdos o no se cumplen los compromisos, pues todos son igualmente responsables de lo que logran o no los estudiantes del plantel debido a lo que se hace, cómo se hace o deja de hacerse.

El trabajo colaborativo y el diálogo profesional representan también una oportunidad para que los maestros desarrollen procesos de autoformación. Por ejemplo: el análisis de una propuesta de mejora, la revisión de los exámenes y los cuadernos de los alumnos, el desarrollo de un curso diseñado por un grupo de maestros para resolver una problemática específica que enfrentan en la escuela, son algunas de las actividades que se pueden realizar y que ayudarían al desarrollo profesional docente con miras a impactar en el aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, las reuniones colegiadas ofrecen la ocasión para que los docentes de la escuela se animen a proponer y desarrollar innovaciones en sus prácticas educativas, probar nuevas y mejores formas de enseñanza y aprendizaje, potenciar la participación de los alumnos, experimentar diferentes formas de organización y colaboración con los padres, así como ser creativos para la gestión de apoyos y recursos, entre otras.

En todos los casos del trabajo colaborativo y colegiado, la retroalimentación es muy importante porque alienta a la mejora, pero esta sólo es posible si hay continuidad en estos procesos y sobre todo si son motivo de seguimiento y evaluación para contar con información sistemática que permita saber si están cumpliendo con su cometido o es necesario corregir el rumbo.

Es responsabilidad de la dirección impulsar y crear una cultura de trabajo colaborativo, así como desarrollarlo colegiadamente; pero no cabe duda de que debe contar con el apoyo de la supervisión para lograrlo, especialmente en las escuelas de tiempo completo, porque al ampliar el horario se incrementa también la responsabilidad de su buen uso, la necesidad de observar nuevas y mejores formas de organización y planeación para aprovecharlo de manera productiva.

Una de las principales dificultades del trabajo colaborativo y colegiado es la improvisación. Tener una agenda con propósitos bien definidos, tiempos delimitados y formas claras de participación, es una tarea imprescindible para la cual puede brindar asesoría la supervisión.

Asimismo, puede apoyar a los directores para que desarrollen capacidades para conducir las reuniones de profesores, dar seguimiento a los acuerdos y compromisos, y promover la participación de todo el personal. Parece un asunto de perogrullo, pero la improvisación puede culminar en un debate sin sentido y pérdida de tiempo. Una reunión entre maestros sin propósitos claros puede dar lugar a interminables discusiones fuera de tema y de lugar. La falta de pericia para conducir las reuniones por parte del director puede dar lugar a conflictos, indolencia, protagonismo y tensiones que no ayudan a realizar la tarea prevista.

El director o equipo directivo, con el respaldo de la supervisión, deberá establecer las políticas, mecanismos y las reglas (qué sí y qué no) para las reuniones del trabajo colegiado.

La supervisión, no sustituye funciones ni roles, no impone sus puntos de vista ni sanciona los de otros. Más bien se constituye como el motor externo y amigo crítico del plantel



que ayuda a ver al colectivo docente ya que, desde dentro, difícilmente se puede ver.

Por ejemplo, sin el apoyo de la supervisión los docentes de la escuela pueden pasar por alto la necesidad de analizar periódicamente cómo y para qué se usa el tiempo, contar con elementos para saber si efectivamente la ampliación del horario aporta condiciones y apoyos para aprender más y mejor, o si se usa para hacer más de lo mismo pero por más tiempo, en cuyo caso es muy posible que se sigan obteniendo los mismos o más bajos resultados educativos que se tenían aun antes de formar parte de esta modalidad.

### *Sugerencias*

- ♦ *Para fortalecer las capacidades del equipo de supervisión.* No hay nada mejor para aprender y a su vez promover el desarrollo de capacidades para el trabajo colaborativo y colegiado que practicarlo.

El equipo de supervisión tiene un cuaderno de la zona en el que registra, de manera sistemática y con ejemplos, los problemas y fortalezas de cada escuela referentes al trabajo en equipo y el diálogo profesional. Analizan la información y diseñan estrategias para apoyarles según sus necesidades.

Si se observa que en una escuela las reuniones de trabajo colegiado sistemáticamente terminan mucho tiempo antes del previsto por la falta de argumentos e interés en los debates, conviene analizar las posibles causas para ayudar a buscar caminos que les permitan aprovechar el tiempo para dialogar de manera informada, reflexiva y profunda. Una alternativa es saber si sólo están simulando y entonces acercar información, datos o artículos sobre los temas a tratar, tal vez con ello se pueda generar más interés y un debate más informado. Otra alternativa es incorporar actividades que exijan mayor participación activa de todos.

- ♦ *Para asesorar a las escuelas.* Es común en las escuelas de jornada completa que haya dos propuestas de trabajo, una más apegada al plan y programa de estudios, y otra de carácter complementario que incluso puede no contar con programa (o carta descriptiva al menos). Esta situación podría estar re-

percutiendo en problemas de congruencia e incluso contradicción entre los propósitos y estrategias de enseñanza.

La tarea del equipo de supervisión es, junto con el director, crear los espacios institucionales para el trabajo colaborativo y el diálogo profesional, con la finalidad de elaborar una propuesta educativa común en la que participe todo el personal de la escuela, teniendo como panorama común el perfil de egreso de la educación básica y los propósitos educativos del nivel.

Una alternativa consiste en organizar las reuniones del Consejo Técnico en un horario intermedio (entre turno matutino y vespertino) para posibilitar la asistencia de todos, especialmente la de los que sólo laboran un turno; otra consiste en aprovechar la presencia de estudiantes que realizan sus prácticas profesionales en la institución para facilitar su encuentro; organizar comisiones en las que se involucre a varios maestros de diferentes áreas a partir de un interés común, por ejemplo para establecer criterios de evaluación homogéneos para las asignaturas y las actividades complementarias, o establecer un formato de documento para la evaluación y acreditación que sea de uso interno; agendar un curso, etcétera.

### **El análisis y la comprensión de la naturaleza de los problemas educativos**

Uno de los aspectos cruciales de la asesoría tiene que ver con la dificultad de entender cómo los problemas educativos están interconectados entre sí, cómo reflejan la naturaleza de la cultura escolar<sup>4</sup> y comprender que su complejidad se debe, en parte, a las múltiples dimensiones y factores con los que se asocia.

Si el equipo de supervisión no toma en cuenta estas consideraciones al analizar los problemas para asesorar a las escuelas, corre el riesgo de pensar que los problemas educativos se solucionan linealmente y ofrecer alternativas simplistas o

---

<sup>4</sup> Entendida como el conjunto de relaciones, formas de organización, tradiciones, concepciones, valores y costumbres que conforman las prácticas habituales y definen las características y prioridades de las escuelas. Algunos autores la reconocen como “gramática de la escuela” y para describirla usan la metáfora: “del pez en el agua que no es consciente de la existencia de esta, pero en ella vive”.

poco pertinentes, las cuales muy probablemente les generarían mayores dificultades de las que ya tienen.

Por el contrario, si el equipo de supervisión, a partir del análisis cuidadoso y profundo de los problemas, toma una decisión acertada, existe una gran posibilidad de promover cambios posibles y pertinentes.

Por ejemplo: las escuelas de tiempo completo suelen tener serias dificultades para que los maestros de asignatura y los maestros de actividades complementarias se integren y trabajen como un solo equipo docente.

Algunas hipótesis planteadas por quienes ignoran la interconexión y los múltiples factores y dimensiones asociadas a este problema podrían sugerir que se trata de un asunto cuyo origen atañe a la formación, por lo que la alternativa directa para superarlo consistiría en ofrecer un curso sobre dinámicas grupales o trabajo en equipo.

Si bien esta alternativa enriquece la preparación de los maestros, un análisis cuidadoso por parte del equipo de supervisión sobre sus causas y consecuencias, los ámbitos en los que se origina y los elementos de la cultura escolar asociados a la problemática podría ayudar a distinguir que hay otras causas, como por ejemplo: no saben o no les interesa trabajar en equipo; no asumen la responsabilidad compartida de la formación de los alumnos; no cuentan con tiempo para reunirse porque sólo trabajan media jornada en el plantel; no hay un espacio institucionalizado para trabajar en equipo; carecen de información sobre los contenidos y enfoques de las asignaturas que imparten los otros profesores; no hay convocatoria de parte de la dirección para conjuntar esfuerzos y trabajar en coordinación; existen dos currículos sin ninguna vinculación: uno conformado por el plan y los programas de estudio vigentes, y otro integrado por las cartas descriptivas de las líneas de trabajo y actividades complementarias; etcétera.

Asimismo, distinguir que algunas de sus causas tienen que ver con la formación, y otras con el interés y la responsabilidad profesional, las condiciones institucionales, el diseño

curricular, la ausencia de trabajo en equipo, la falta de iniciativa para esta tarea de parte de la dirección, etcétera, por lo que un curso no forzosamente es la alternativa idónea para ayudar a resolverlo.

Por otro lado, hablando de la cultura escolar, en el sistema educativo y sus escuelas existe la creencia arraigada de que la alternativa casi única para resolver cualquier tipo de problema consiste en ofrecer cursos de capacitación, como en el ejemplo antes citado. Sin embargo, una revisión detallada permite distinguir que algunas causas del problema sí están asociadas a este factor, pero otras tienen que ver con su aplicación práctica, lo cual se asocia, a su vez, con otras causas, como el diseño y los contenidos del curso, la capacidad de quienes los imparten, la incertidumbre de poner en práctica lo aprendido, la saturación de demandas administrativas que deja poco para experimentar, el débil apoyo de la dirección para intercambiar nuevas experiencias o dar seguimiento a las prácticas docentes, la escasa asesoría y apoyo por parte de la supervisión a las nuevas modalidades y enfoques educativos, la falta de capacidades para diseñar estrategias didácticas que favorezcan la coherencia entre los propósitos de las asignaturas regulares y las actividades complementarias, etcétera.

### *Sugerencias*

- *Para fortalecer las capacidades del equipo de supervisión.* Analicen los programas, proyectos y propuestas de innovación que hay en la zona escolar para apoyar a las escuelas de tiempo completo para la mejora de los aprendizajes. Identifiquen, a partir de documentos de orientación disponibles y su experiencia, cuál es el problema que pretende atender cada iniciativa; cuáles son las posibles causas y consecuencias de este; qué posibles hipótesis de solución subyacen en su diseño, materiales y estrategias de implementación; y la pertinencia de cada programa o proyecto para apoyar la solución de las problemáticas educativas que enfrentan las escuelas de horario ampliado en la zona escolar.

Teniendo como referencia los resultados de este análisis, valoren si el programa o proyecto que está desarrollando la

escuela de tiempo completo ofrece herramientas para apoyarle, si no duplica contenidos establecidos en los planes y programas de estudio, si no plantea actividades o conceptos que contradicen a la orientación filosófica de la educación o al enfoque pedagógico de la modalidad.

Este ejercicio puede ayudar al equipo de supervisión para, por un lado, contar con un referente para decidir cuál iniciativa generada por la administración es más pertinente para el desarrollo de cada escuela de la zona escolar y, por otro lado, poseer información sistemáticamente analizada para explicar con sustento a la Administración por qué no se puede ofrecer a todas las escuelas por igual los apoyos que generan las áreas técnicas.

- *Para la asesoría a las escuelas.* En un proceso de mejora, el primer paso, el reconocimiento de los problemas por parte de los maestros, es uno de los más difíciles debido, entre otros factores, a su involucramiento en los procesos escolares, por lo cual tienden a percibir que ellos hacen lo correcto, depositando las causas en factores externos al plantel y concluyendo que es a otros a quienes corresponde intervenir para superarlos. Esta situación, aunada a la incertidumbre que naturalmente generan los procesos de cambio, suele fortalecer su forma de pensar:

“Aquí los problemas se deben a la mala administración, a los padres y a los maestros de otros niveles educativos.”

“En esta escuela no hay problemas graves, los resultados de Enlace se deben al contexto cultural de los niños.”

“Nosotros siempre hemos gozado de la preferencia de los padres, nuestro prestigio no está en duda, no tenemos ningún problema.”

El análisis de los problemas mediante un proceso metodológico que focaliza los ámbitos en los que realmente puede actuar el conjunto de los maestros para mejorar, es una alternativa para sensibilizar sobre la importancia de reconocer la existencia de problemas como punto de partida para mejorar.

Diseñen, junto con el director del plantel, algunas fichas de actividades factibles y concretas para sensibilizar y ayudar a

reflexionar sobre los problemas escolares. Este ejercicio no puede limitarse a una actividad para la elaboración rápida de un listado de problemas mediante la técnica lluvia de ideas, ni tampoco se puede ir al extremo de realizarla en más de un ciclo escolar porque se perdería el interés, la continuidad y el aliento.

Conviene buscar datos o evidencias en fuentes de información generadas en y sobre la propia escuela (como las opiniones de los alumnos, los cuadernos y trabajos, los exámenes, la planeación escolar, el registro sobre el uso del tiempo en la escuela, los indicadores educativos, los resultados obtenidos en las evaluaciones externas, etcétera) con el fin de identificar algunos problemas, debatir sobre sus causas, ámbitos de origen y consecuencias, así como construir posibles hipótesis sobre su solución.

Corresponde al equipo de supervisión asesorar al director para que no pierda de vista la importancia de entender la complejidad de los problemas educativos porque están interconectados entre sí, por su relación con la cultura escolar y por su naturaleza multifactorial y multidimensional, de tal manera que consientan en no buscar soluciones mágicas, lineales, rápidas o simplistas cuyas estrategias atiendan sólo cuestiones periféricas y de poco impacto para combatir las causas de fondo.

Por ejemplo: los planteles de tiempo completo que participan en el Programa Escuelas de Calidad, cuentan con recursos financieros adicionales para invertir en el desarrollo de su plan educativo PETE el cual, por los objetivos del programa, deberá contribuir a “la transformación de la gestión escolar con la finalidad de mejorar la calidad de los procesos educativos y los aprendizajes de los estudiantes”. Sin embargo, un análisis superficial de los problemas educativos muy probablemente deje fuera ámbitos de intervención de los maestros que son fundamentales para solucionar los problemas de aprendizaje y de organización en los cuales pueden intervenir directamente, motivo por el cual es común observar que siguen invirtiendo sus recursos financieros –año con año– en la adquisición de novedosos materiales didácti-

cos o en cursos para mejorar las relaciones humanas, sin que estas acciones afecten sustancialmente la manera como se enseña y trabaja habitualmente en el aula o el uso del tiempo en la escuela.

En este ejemplo, queda claro que por ausencia de un análisis profundo de las problemáticas educativas, se confunden los medios con los fines, perpetuando y agravando el problema que se pretendía resolver. Sin duda que con la adquisición sistemática de apoyos didácticos los maestros tendrán más y quizá mejores materiales, pero este hecho, en sí, no garantiza ni provoca la consecuencia esperada de mejorar el aprendizaje. Quizás también los profesores hayan comprendido la importancia de sostener buenas relaciones en la escuela por el curso recibido, pero tampoco este hecho en sí repercute en una mejor relación con sus colegas y, sobre todo, con sus alumnos, o en una planeación didáctica que tome en cuenta la diversidad de problemas de relación que tienen los niños en sus familias.

En suma, un buen ejercicio, con apoyo de una ficha técnica que lo oriente, puede ayudar al colectivo docente a conocer sus problemas a fondo, a reconocer que ellos pueden intervenir para su solución, y a generar el desarrollo de capacidades que les permitan plantear alternativas factibles y pertinentes para solucionarlos. Corresponde al equipo de supervisión asesorar a los docentes para que desarrollen capacidades de análisis de sus problemas educativos y acompañarles en las actividades que pongan en marcha para probar nuevas formas de hacer y de enseñar.

### **El ciclo de asesoría a la escuela**

La asesoría es un proceso de colaboración profesional entre colegas para superar los problemas de la práctica educativa y el aprendizaje de los alumnos, así como para promover condiciones favorables para el aprendizaje de maestros y estudiantes, a través de la adecuada gestión y organización del plantel escolar.

Como se puede observar, la asesoría se despliega en un amplio espectro de ámbitos y contenidos para apoyar a la escue-

la, lo que ha dado lugar a un debate acerca de la duración de la asesoría, la dependencia que puede generarse entre asesor y asesorado, la imposible misión de tener que asesorar a todas las escuelas, y la extraordinaria capacidad y grado de especialización que requieren los asesores, entre otros.

Esto, que tiene algo de cierto porque las experiencias dicen que una escuela entre más avanza más quiere saber y más especializado es el apoyo que requiere, ha implicado trabajar la asesoría en equipo con el fin de desarrollar y complementar capacidades, porque nunca existirán recursos humanos, financieros ni funcionales (formación y tiempo), suficientes para apoyar a la totalidad de las escuelas de educación básica mediante la asesoría, por lo que ha sido necesario focalizar a las que más lo necesitan, diversificando los modos de hacerlo. La dinámica de la escuela y sus problemas son dinámicos y en continuo cambio, lo cual hace percibir a la asesoría como una labor en la que se invierten sistemáticamente más esfuerzos para atender problemas cada vez más complejos, etcétera.

Así que, por un lado, se tiene un ámbito de intervención muy amplio y, por el otro, limitantes concretas relacionadas con la naturaleza compleja y cambiante del hecho educativo por lo que la asesoría parece interminable e inalcanzable. Esta condición inherente demanda a los equipos de supervisión diagnosticar, planear, desarrollar y valorar, de manera cíclicamente organizada, los procesos, momentos, modos y alcances de asesoría a las escuelas.

Asimismo, para que la asesoría cumpla con su cometido, conviene que el equipo de supervisión, en coordinación con el colectivo docente, tenga un panorama lo más completo posible de los propósitos que se quieren alcanzar, los posibles caminos para hacerlo, y los puntos de partida y de llegada para los diferentes momentos durante su desarrollo.

Uno de los mayores riesgos de no concebir y delimitar un ciclo de asesoría no es sólo que se torne un proceso interminable, sino que se pierda el rumbo, el sentido de lo que se hace y, en consecuencia, no se alcance el propósito planeado. Este escenario ya en sí es deplorable, pues el fin y razón de ser de la asesoría es mejorar la enseñanza y el aprendizaje

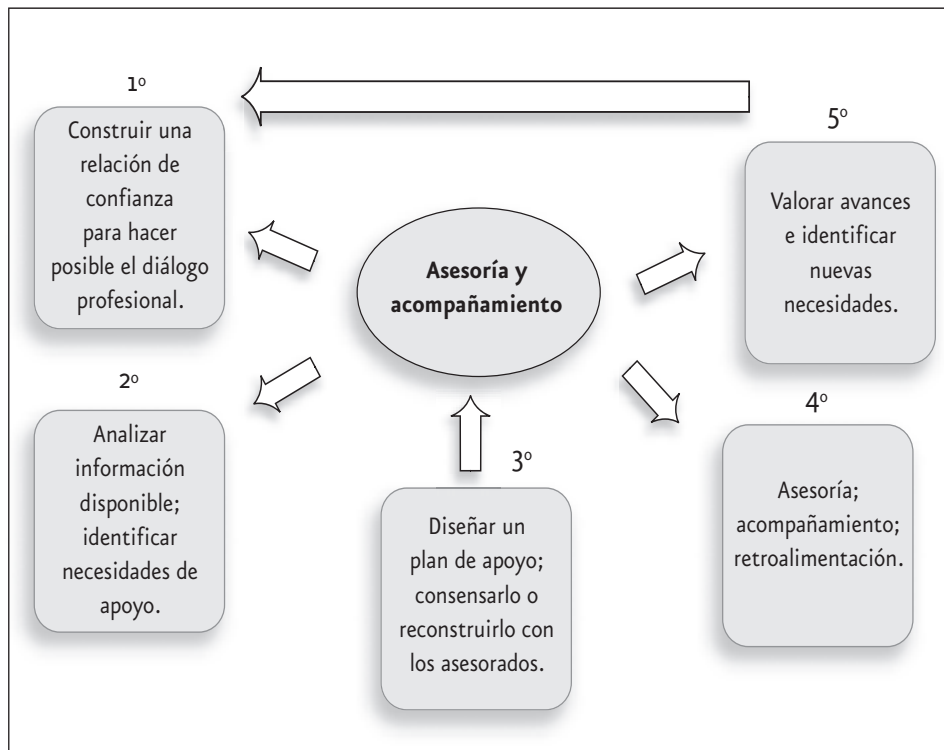


de los niños y resulta muy costoso para la sociedad no cumplir con estas metas institucionales. Pero lo más delicado es que este tipo de situaciones podrían conducir a los maestros hacia el desgaste y la desesperanza, vacunándolos contra la innovación, la mejora educativa, el diálogo profesional y la capacidad de trabajar en equipo.

La metodología de trabajo por ciclos de asesoría puede ayudar al equipo de supervisión a tener claridad de la vía a seguir y contar algunas pautas de actuación y momentos de valoración para decidir nuevos rumbos, tareas o formatos de trabajo para avanzar.

El siguiente esquema ayuda a ilustrar lo que es un ciclo de asesoría, el cual se replicaría a modo de una línea espiral continua.

ESQUEMA 2  
CICLO DE ASESORÍA



El ciclo de asesoría constituye una forma de organizar el pensamiento para la acción. No es lineal, ni sus momentos se entienden ordenadamente como si fuesen determinados a través de la noción antecedente-consecuente. Sus diferentes momentos y contenidos se interrelacionan interactuando entre sí y afectándose mutuamente de manera indistinta y muchas veces por situaciones imprevisibles.

Por ejemplo: una escuela de jornada completa que solicita a la supervisión asesoría para implementar la metodología de trabajo por proyectos con el fin de tener una propuesta común para todos los que laboran en el plantel, establece los propósitos, las sesiones, el espacio y los tiempos de trabajo junto con el asesor. Sin embargo, en este periodo le solicitan que participe en un proyecto para la mejora ambiental, en un concurso de oratoria, en el concurso “El niño y la mar”, o en un curso para la mejora de la lecto-escritura. Es muy posible que en estas circunstancias, por las situaciones emergentes y por la presión de las demandas, la asesoría desvíe su foco de atención para dar respuesta a estas exigencias. El resultado es que, tanto la escuela como la asesoría puede perderse en la trama de las actividades y no valorar la conveniencia de persistir en lo planeado porque se trata de un tema fundamental y de piso, necesario para cumplir con la tarea fundamental de manera sistemática y organizada. Para contrarrestar en la medida de lo posible situaciones como esta, se sugiere que el equipo de supervisión, la dirección de la escuela y el colectivo docente acuerden y delimiten el alcance de un ciclo de asesoría.

Enseguida se describen brevemente los contenidos de los momentos del ciclo de asesoría.

- 1º *Crear un ambiente de confianza y diálogo profesional.* La asesoría implica, en principio, construir un ambiente cordial, de credibilidad y confianza profesional entre asesor y asesorados. Conlleva una continua labor para lograrlo y es conveniente que el asesor valore cuándo y cómo es necesario fortalecerla.
- 2º *Diagnosticar las necesidades de apoyo.* Consiste en la identificación de las necesidades de apoyo de los maestros, especialmente relacionadas con los problemas de enseñanza y de aprendizaje. Para ello, es importante analizar la informa-

ción que permita conocer las causas, los ámbitos de origen, las consecuencias, las dimensiones y características de los problemas educativos; la formación, experiencia, intereses y propuestas de innovación en las que han incursionado los docentes del colectivo porque esta información permite distinguir la potencialidad del colectivo docente para la solución de sus propios problemas; los apoyos con los que cuentan la escuela y la zona para ser aprovechados en caso necesario; y las características y condiciones de trabajo (tiempos, formación, experiencia) de la supervisión para saber con qué cuentan los asesores para apoyar a las escuelas y cómo se organizarán para hacerlo.

3° *Diseño de un plan de asesoría.* El cual contempla propósitos, estrategias factibles y pertinentes para resolver el problema, tiempos y responsabilidades. Conviene elaborar un anteproyecto que deberá trabajarse y, en caso necesario, reconstruir o reelaborar con la participación del director y una comisión de maestros, para luego ser presentado al colectivo y sufrir nuevos ajustes hasta que los involucrados decidan que ese plan constituye el camino que probarán –y ajustarán cuantas veces sea necesario– con el fin de resolver sus problemas.

4° *Desarrollo, seguimiento y evaluación del plan de asesoría.* El hecho de participar y diseñar el plan de asesoría no es suficiente para lograr los propósitos de mejora establecidos. Es indispensable ponerlo en marcha y definir los momentos, los instrumentos o fuentes de información, así como los responsables de darle seguimiento y evaluación. Esta tarea, además de que permite constatar si se han realizado las actividades previstas, puede ayudar a valorar si se ha avanzado o no y qué se puede hacer, oportunamente, para corregir el rumbo, si es necesario.

5° *Valorar avances e identificar nuevas necesidades.* Asimismo, es importante valorar nuevamente el proceso y los resultados obtenidos de la asesoría para analizar si los problemas atendidos se han superado o no y, en caso necesario, identificar y atender nuevas necesidades.

En todo momento de este ciclo, el director y el colectivo docente juegan un papel protagónico, porque la asesoría pretende que desarrollen las capacidades necesarias para planear,



desarrollar, dar seguimiento y evaluar sus iniciativas de mejora educativa de manera permanente. Por tanto, este esquema organizativo, mediante ciclos de asesoría, podría ser útil también para guiar procesos de evaluación y planeación institucional.

### *Sugerencias*

- ♦ *Para fortalecer las capacidades del equipo de supervisión.* Analicen a profundidad el ciclo de asesoría y úsenlo como guía metodológica para elaborar un plan dirigido a las escuelas de la zona. No olviden que este plan general orienta el trabajo a mediano plazo (máximo un ciclo escolar), pero es necesario planificar detalladamente cada sesión de asesoría para una escuela en particular, sin perder de vista los problemas que se pretenden superar.
- ♦ *Para la asesoría a las escuelas.* Diseñen una estrategia de trabajo para presentar un plan de asesoría al director y colectivo docente de una escuela. Consideren que este documento es la base para convenir y dialogar sobre la estrategia de asesoría y acompañamiento que se consensará con toda la escuela. Conviene que el plan de asesoría contemple la especificidad y las características de las escuelas de tiempo completo.

### **El apoyo a la dirección escolar**

Si la mejora de la calidad de cualquier organización se asienta, entre otros aspectos, en la capacidad de comunicación, arti-

culación y construcción de estrategias entre los profesores de un colectivo docente, el director o directora de las escuelas enfrenta una situación compleja para integrar estos procesos, pues por su configuración y organización, la escuela tiende a separarlos –casi naturalmente– al distribuir la enseñanza en grados, a los niños en edades, a las actividades por su tipología (del currículo o co-curriculares), e incluso al ubicar a las personas en espacios que los separan la mayor parte del tiempo de una jornada laboral.

La promoción del trabajo colaborativo alrededor de una visión y metas compartidas es, entonces, una tarea altamente desafiante para los directores de las escuelas de tiempo completo. Las condiciones de trabajo y los recursos existentes dificultan la posibilidad de que los maestros que trabajan sólo un turno, puedan incorporarse a las tareas necesarias del siguiente turno.

En muchas de las experiencias existentes alrededor de las escuelas de tiempo completo, prácticamente el director tiene la responsabilidad de conducir dos equipos de personal: los docentes de asignatura del currículo y los docentes de las actividades complementarias o co-curriculares, con las implicaciones que esto acarrea para el logro educativo.

Por ejemplo: los contenidos pueden ser divergentes y hasta contradictorios si no existe una perspectiva común entre los profesores de estos dos equipos. Las actividades que se realizan pueden desarrollarse de manera desconectada más que complementaria, e incluso impactar a los alumnos con demandas de trabajo adicionales dado que en la práctica se tiene más de un maestro, a quien le parece que su campo de enseñanza es más importante que el del otro colega. Si con la escuela de horario ampliado se busca dar una educación más integral y complementaria a los alumnos, las condiciones de funcionamiento pueden sacrificar los propósitos que dieron existencia a esta modalidad.

La escuela no es la suma física de los maestros. La escuela es la existencia de un proyecto compartido en el que se tiene claridad del propósito y se construyen estrategias comunes de atención a las necesidades de los alumnos. Para ello, es in-

dispensable poseer a su vez una visión común sobre las necesidades y fortalezas de la población educativa que se atiende.

En estas circunstancias, la importancia de la figura del director se acrecienta como la posible bisagra que puede articular los distintos equipos de docentes que conforman su escuela. Asimismo, la asesoría y el acompañamiento del equipo de supervisión hacia el director se convierten en una prioridad sustancial.

Son varios los posibles apoyos que se pueden brindar al director. Por ejemplo, la construcción de una identidad de pertenencia de los profesores es factible si se apoya en las propuestas de planeación que se les piden en las escuelas, llámese planeación estratégica o proyecto escolar.

Las metodologías que le comportan son distintas, pero ambos instrumentos buscan la articulación del personal alrededor de los problemas y las dificultades que enfrentan para construir hacia adelante opciones de mejora. Las más de las veces, este tipo de documentos se piden a los directores como una tarea burocrática, descuidando las potencialidades que tienen para integrar a los grupos de maestros.

Su construcción es complicada, pues más allá de los desafíos metodológicos que representan y que es necesario acometer y salvar mediante el estudio y comprensión de las técnicas de trabajo, el desafío consiste en interpelar a los maestros para que se incorporen a las tareas.

En este sentido, el papel de la supervisión se despliega en varios asuntos: dar a conocer la metodología a los directores, analizar el sentido y alcances de la misma, pero también acompañar a los directores en las reuniones de trabajo con el personal de ambos turnos con el fin de enviar un mensaje de respaldo institucional al director y de atención a una tarea específica de suma importancia para el desarrollo de la escuela, o buscar apoyo externo de especialistas para que los docentes precisen metodologías propias de las escuelas de tiempo completo, como la incorporación del componente lúdico en todas las asignaturas y actividades en las escuelas de tiempo completo.

Por otra parte, existe la tendencia, en estos ejercicios de planeación, a construir en la periferia de los temas pedagógicos, es decir, atender a la formación continua o al desarrollo de actividades colegiadas sin colocar en el centro los problemas de aprendizaje de los alumnos. Tanto dentro de la orientación que se procure a los directores, como en el acompañamiento correspondiente no debe perderse de vista esta necesidad de vinculación.

La construcción de una planeación de escuela, pero también las actividades de planeación didáctica, demandan del director un acercamiento a los procesos de enseñanza que se dan dentro de las aulas. Al director le corresponde acercarse a los procesos de aula para conocer los procedimientos de trabajo de los maestros de la escuela y en su caso fortalecerlos.

Este es uno de los grandes problemas que enfrenta el director, pues los maestros ven sus aulas como espacios cerrados a los que se niega la entrada al director. Intentos de conocer el trabajo en los salones es visto y señalado como “fiscalización”. A veces sucede que los directores tampoco visitan los salones porque carecen de orientaciones para observar los procesos educativos.

La supervisión tendría que apoyar la capacidad de seguimiento del director en las aulas, ayudándolo a la construcción de un nuevo significado de la evaluación como proceso formativo de apoyo a los profesores. Tal situación implica ofrecerle herramientas técnicas y apoyar la construcción de un puente entre esta necesidad y las conductas de los profesores.

El proceso no es rápido pero sí plausible, siempre y cuando se construyan con el director orientaciones para que pueda establecer criterios de evaluación con sus profesores, recuperando la información obtenida como un medio de apoyo a la mejora.

Indudablemente que en este proceso la supervisión tendrá que hacerse presente interesándose por el trabajo docente. Los maestros deben percibir que la evaluación es apoyo, además de una necesidad institucional avalada por el director y el supervisor de zona.

Otra área de oportunidad y apoyo para el director, como antes se señaló, se encuentra en la vinculación de distintos programas y proyectos que la institución le ofrece a las escuelas, y que adquiere un nivel de saturación cuando se trata de escuelas consideradas como estratégicas dentro de los planes de la administración. Se tiende a verlas como el depósito de las múltiples experimentaciones que surgen en la administración, beneficiosas claro está, pero estresantes si no se logra establecer mecanismos de vinculación y complementariedad entre ellas.

La supervisión puede crear espacios de reflexión con el director para comprender el sentido de las propuestas institucionales, así como valorar mecanismos de integración o complementariedad, en los proyectos escolares, o vinculando las iniciativas con ejercicios de formación continua que los profesores también desarrollan.

Claro está que para una orientación de este tipo, la supervisión debe ser consecuente y apoyar el desarrollo de aquellos trabajos que realmente fortalezcan la escuela, pues no todo lo que se demanda contribuye al logro educativo, sino más bien tiende a saturar a los profesores; de ahí que la capacidad de discernir en la supervisión lo importante de lo accesorio ayudaría mucho a la buena operación de las escuelas y al ejercicio de la función directiva.

También se espera que la supervisión desarrolle la sensibilidad necesaria para apoyar los proyectos que los docentes impulsan por iniciativa propia y que probablemente no tengan desde el inicio todos los componentes necesarios para beneficiar el aprendizaje de los alumnos o la organización de la escuela, pero que es importante alentar porque nacen del esfuerzo e interés colectivo lo cual constituye tener, primero, un terreno fértil para, posteriormente, ir construyendo con los docentes propósitos centrados en las tareas de enseñanza-aprendizaje mediante procesos de asesoría y acompañamiento.

Indudablemente que ante el tamaño de la escuela y la ampliación del horario escolar es posible que se acrecienten los conflictos entre profesores y de estos con el director. El con-



flicto es una característica de las organizaciones, no las hay sin conflicto, ya sea latente o explícito en la conducta de sus integrantes. Más que rehuirlo, un apoyo necesario para el director consiste en construir espacios de reflexión alrededor de los mismos.

Por una parte, conviene que conozca con claridad la normatividad y los procedimientos, así como los canales de comunicación de los cuales puede hacer uso, en caso de situaciones que trasciendan más allá de una solución a través del diálogo. Un curso o un taller de resolución de problemas puede ser de utilidad promovido por el supervisor, pero resulta siempre muy limitado en sus alcances de formación ante la complejidad de los problemas. En estos casos, la supervisión debe instalar espacios de intercambio entre los directores, para que reflexionen permanentemente sobre sus distintos problemas y puedan enfrentarlos a través del reconocimiento de los saberes y aprendizaje de las experiencias de sus pares.

### *Sugerencias*

- *Para fortalecer las capacidades del equipo de supervisión.* Para orientar la construcción del proyecto escolar, la planeación estratégica, o el desarrollo de procesos de evaluación, los equipos de supervisión deben realizar, a su vez, ejercicios de planeación y de evaluación de procesos. Muchos de estos ensayos pueden servir como base para encuentros de capacitación o asesoría, pero también para el desarrollo de la propia planeación dentro de la zona escolar y de las acciones de seguimiento y evaluación que le competen a la supervisión.

Debe tenerse claro que la orientación para el diseño requiere de ejemplos concretos y el apoyo sobre la elaboración de la misma para orientar en la solución de las dudas que surgen entre los profesores. Los productos de las planeaciones pueden venir en muchas ocasiones con algunas dificultades de coherencia interna, pero si alrededor de los diseños se logró la participación del colectivo y la construcción de metas comunes, ese es realmente el resultado esperado.

Los documentos de planeación son sólo registros de procesos mucho más complejos a los que la supervisión debe dar seguimiento.

Priorizar el contenido pedagógico dentro de las planeaciones es muy importante para los equipos de supervisión. En muchas ocasiones los maestros disparan y comprometen una gran cantidad de actividades, las cuales –al ser analizadas en todas sus implicaciones– representan actividades adicionales no valoradas y, en ocasiones, poco factibles de cumplirse.

Por ejemplo: se puede comprometer en la planeación un taller para padres, pero se deja de lado que este implica la selección de una temática, la elaboración de un diseño de actividades, la revisión de material a propósito del taller, la elaboración de los instrumentos de evaluación de la tarea, y la búsqueda quizá de algún especialista.

Una actividad enunciada, como se puede ver, en realidad representa 4 sesiones y una tarea adicional que, de no ser bien identificadas difícilmente se realizarían, dados los tiempos de trabajo de los maestros. Más vale pocas actividades pero viables y consistentes, que una gran cantidad de acciones que no se realizarán o se harán sólo por cumplir con lo que dice el papel.

Asimismo, en las planeaciones debe identificarse con claridad de qué manera las actividades pedagógicas se expresarán en las aulas, pues existe la tendencia, en muchos ejercicios de planeación, a que los directores y maestros identifiquen como necesidad la comprensión de los propósitos educativos presentes en el currículo, pero se quedan las acciones en revisión. Una revisión más auténtica lleva a la experimentación de iniciativas didácticas como colectivo docente y su evaluación conjunta. En precisiones de este tipo es que debe tener claridad el director, las cuales pueden ser visibles si cuenta con la mirada observadora y orientadora de la supervisión escolar.

Trabajar orientaciones sobre los programas y proyectos implica, además de la comprensión de sus propósitos, un fuerte ejercicio de reflexión sobre lo accesorio y sustancial de las

propuestas. La supervisión debe tener capacidad de valorar y argumentar ante la autoridad educativa correspondiente sobre lo inviable de algunas propuestas de trabajo, así como aprovechar lo más que se pueda aquellas que enriquecen el trabajo en las escuelas. Por otra parte, debe cuidar de no convertir una propuesta educativa interesante en un conjunto de demandas de información que no vaya a ser realmente utilizada en provecho de los procesos educativos.

Finalmente, orientar sobre la normatividad implica conocerla a fondo con el objeto de proporcionar información oportuna a los profesores. En todo caso, la solución de los conflictos también pasa por su prevención, y esto es posible mediante el seguimiento permanente de la supervisión a las escuelas, la cual debe fortalecerse mediante la visita a los planteles y el diálogo permanente con directores y maestros.

- ♦ *Para asesorar a las escuelas.* Los equipos de supervisión pueden analizar los documentos ya existentes de planeación y los instrumentos de evaluación que se realizan en las escuelas de la zona. A partir de su análisis, diseñen actividades para ser trabajadas con los directores y, mediante una serie de criterios, ayúdenle a identificar las necesidades de mejora de los ejercicios de planeación, alrededor de los contenidos pedagógicos. En estos análisis y acercamientos para asesorar al director o equipo directivo es recomendable que la supervisión muestre una actitud de apertura y deseos de aprender, pues una actitud impositiva y poco tolerante podría inhibir el intercambio.

Preparar, junto con los directores, las agendas del Consejo Técnico Escolar, asistir a alguna de ellas y realizar un balance de los mecanismos de conducción de la sesión y, a mediano plazo, del avance en la construcción de una identidad como colectivo escolar.

Crear espacios permanentes de diálogo entre los directores de las escuelas en relación con los problemas que enfrentan. En dichas reuniones se exponen las dificultades de los directivos, se incorpora información proveniente del seguimiento de la supervisión, y se establecen recomendaciones para el tratamiento de las necesidades de los directores. Asimismo,

se establecen compromisos y fechas de visita de la supervisión a las escuelas que más lo requieran.

### **El apoyo para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje**

Para brindar apoyo pedagógico a los docentes, el equipo de supervisión cuenta con información generada por la propia escuela como los datos estadísticos, los resultados de aprendizaje, las planificaciones de los maestros, las boletas de calificaciones y los registros, entre otros documentos. Esta información es muy valiosa, pero se puede complementar con datos de otra naturaleza para mirar desde otro ángulo, desde el acontecer cotidiano en el aula. Para ello, las visitas de observación del trabajo docente, previamente acordado con el director, resulta ser una actividad propicia para obtenerla.

La visita de observación del trabajo de los maestros en el aula requiere de una planeación diferente a la que se hace de manera común, ya que la revisión de la documentación<sup>5</sup> que elaboran los maestros suelen ser documentos formales y demasiado racionales que poco expresan de la realidad del hecho educativo.

Es por esto que para obtener información de otro tipo, conviene dialogar con ellos sobre su trabajo, sus estrategias, los problemas que enfrentan con base en la propuesta pedagógica establecida en el Plan y los programas de estudio vigentes, y las orientaciones específicas para las escuelas de tiempo completo; las dificultades que enfrentan para la planificación del trabajo en el aula con base en el desarrollo de competencias; observar su relación con los alumnos y el desarrollo de sus estrategias didácticas; identificar el uso de recursos materiales o tecnológicos como apoyo a la práctica docente; observar sus actividades de evaluación y dialogar con los niños en algún momento de la visita a la escuela para conocer sus percepciones respecto a las actividades cotidianas de aprendizaje en las aulas.

Para realizar esta actividad conviene planear la visita considerando un registro de observación ágil y operativo que incor-

<sup>5</sup> Planificación de clase, registro de asistencia, lista de participaciones de los alumnos y control de tareas, entre otros.

pore información relevante para la supervisión y le permita, en un siguiente momento, dialogar con el docente observado. Además, la información puede utilizarse en una reunión con profesores del grado, de la asignatura o del Consejo Técnico para devolver información y al mismo tiempo reflexionar, intercambiar opiniones y sugerencias para impulsar procesos de mejora. Con estas acciones se puede fortalecer la función de asesoría de la supervisión porque conoce mejor lo que sucede en las escuelas y se ocupa de procesos centrales relacionados con el aprendizaje de los niños, razón de ser de la asesoría, y se da sentido a la elaboración de documentos como las planificaciones de los maestros ya que, según comentarios de algunos de ellos, en muchos casos tanto la planificación como la misma observación del trabajo en el aula son actividades que hay que hacer por cumplir:

“Mi planificación la entrego cada inicio de semana, pero se queda en la dirección y la entregan después de 2 días; yo cumplo con ese documento.”

“La planificación que yo empleo es la misma del año anterior; por suerte tengo el mismo grado.”

“Ha venido el director a observar mi clase, pero no sé cómo estuvo, nunca me dijo como trabajé, sólo mencionó que los niños estuvieron muy tranquilos, por eso pienso que estuvo bien.”

“En una ocasión vinieron de la supervisión y me revisaron la documentación (registro de asistencia, plan de clase, libros y cuadernos de los alumnos revisados) pero no se quedaron a observar, diciendo que con eso bastaba para conocer cómo trabajábamos.”

Además de constatar la planificación de actividades de enseñanza para el aprendizaje es importante observar su aplicación y congruencia con los propósitos educativos y la metodología (enfoque didáctico) del plan y los programas de estudio y las orientaciones pedagógicas para las escuelas de tiempo completo. Asimismo, que la evaluación se realice considerando los criterios técnicos y pedagógicos más adecuados, de manera formativa y no solamente para valorar resultados finales y asignarle una calificación.

En las observaciones del trabajo en el aula, es recomendable identificar el fin y cómo se usan los materiales de apoyo para la enseñanza (como libros de texto, Enciclomedia, audiovisuales, bibliotecas de escuela y de aula, equipo de laboratorio, instrumentos musicales, entre otros) con el propósito de promover su aprovechamiento en beneficio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Cabe mencionar que en las observaciones planeadas por la supervisión a las escuelas destaca el hecho de considerar la identificación de alumnos con aprendizajes significativamente distintos a los de sus compañeros que requieran de un apoyo adicional, para promover con los docentes y los directivos la vinculación de la escuela con los servicios de educación especial, manteniendo el diálogo permanente con los maestros y directivos para desarrollar los apoyos necesarios para la atención a los alumnos y ejercer la inclusión desde la propia práctica habitual.

La observación del trabajo en el aula y en la escuela es de suma importancia en las escuelas de tiempo completo. Los espacios, las diferentes actividades, las formas de relación, de organización y de colaboración, el diálogo con los estudiantes, maestros y padres, las reuniones de profesores, el trabajo en el aula, representan oportunidades valiosas para que el equipo de supervisión conozca cómo funciona la escuela y en qué se le puede apoyar para mejorar.

Por otro lado, el acercamiento a las escuelas es también una oportunidad para aprender a desarrollar capacidades de observación, de identificación y análisis de problemas, de identificación de necesidades de apoyo y de áreas de oportunidad para brindar asesoría.

No obstante, es necesario enfatizar 2 asuntos: primero, que el diálogo sin continuidad ni retroalimentación y apoyo resulta estéril y genera dudas, desconfianza y hasta apatía, y segundo, que la actitud del equipo de supervisión influye mucho en el tipo de diálogo que se establece y la apertura de los maestros; así que se sugiere sea respetuosa en todo momento, de escucha, reconociendo y alentando los esfuerzos de los profesores y, sobre todo, de genuino interés sobre lo que están haciendo,

pues de lo contrario los profesores podrían “atrincherarse” al observar una actitud sancionadora, infalible o soberbia que les está fiscalizando.

### *Sugerencias*

- *Para fortalecer las capacidades del equipo de supervisión.* Analicen los materiales de la Reforma Integral de Educación Básica para contar los elementos necesarios para apoyar académicamente a los docentes de las escuelas de tiempo completo.

La revisión de estos materiales puede hacerse a partir de los propósitos educativos y del perfil de egreso considerados como el referente fundamental de la tarea educativa. Considerar este referente da la posibilidad de que el equipo de supervisión tenga un panorama general y concreto de lo que se espera que los alumnos logren al terminar sus estudios y, por ende, lo que el maestro está “obligado” a desarrollar.

Una vez que se tiene establecida con claridad la misión de la escuela, conviene que el equipo de supervisión se organice para analizar los siguientes elementos: enfoque que plantea cada una de las asignaturas para concluir cuáles son los elementos comunes y cuáles son los que se distinguen en cada asignatura; estrategias para la enseñanza con el fin de identificar las características de la propuesta de organización de los contenidos de las asignaturas y cómo organizar el trabajo en el aula a partir del trabajo por proyectos, la resolución de problemas, el estudio de casos, las conferencias y el debate, entre otras; planeación del trabajo en el aula para indagar sobre las formas en que se puede realizar la planificación del docente y concluir respecto de la finalidad de este documento, así como su funcionalidad para organizar el trabajo en el aula; el trabajo en equipo, para analizar la propuesta educativa que se plantea a partir del trabajo en equipo, el papel que desempeña el alumno en esta forma de organizar el aprendizaje, del rol que ha de desempeñar el docente durante el trabajo en equipo de los alumnos y considerarlo como un espacio para desarrollar competencias relacionadas con los valores y las actitudes; evaluación del aprendizaje, con el fin de indagar respecto a la concepción de evaluación que se plantea en el documento y

en particular en cada una de las asignaturas para establecer los criterios que rijan la evaluación en las escuelas de tiempo completo; competencias, para comprender a qué se refieren estos aprendizajes, cuáles son, cómo podemos agruparlas e incluso cómo podemos desarrollarlas.

El contraste de este ejercicio con las orientaciones pedagógicas para las escuelas de tiempo completo puede ayudar a buscar enfoques metodológicos que articulen las asignaturas con las actividades complementarias y co-curriculares.

- *Para la asesoría a las escuelas.* Apoyen al director en el diseño de un ejercicio de análisis del enfoque didáctico de las asignaturas que propone la reforma, así como las orientaciones pedagógicas para las escuelas de tiempo completo. Identifiquen similitudes y diferencias. Establezcan elementos y contenidos posibles de articularse a partir de los rasgos del perfil de egreso y los propósitos educativos del nivel.

Otra alternativa: apoyen al director para elaborar una actividad a realizar en el Consejo Técnico que consista en revisar las planeaciones elaboradas por los docentes de asignaturas y de actividades complementarias. Identifiquen su pertinencia para el logro de los propósitos educativos y su congruencia con el enfoque de enseñanza. Localicen los elementos que podrían articular sus actividades teniendo como referencia los rasgos del perfil de egreso de la educación básica.

Otra alternativa: apoyen al director para que diseñe una actividad para que los maestros que atienden a estudiantes del mismo grado o grupo planeen una semana de trabajo con los estudiantes. No olviden apoyar para que la planeación sea factible, responda a los enfoques didácticos de planes y programas y de las orientaciones pedagógicas para la modalidad, así como los propósitos educativos del nivel y el perfil de egreso. Es conveniente, asimismo, que la planeación incluya herramientas para la evaluación.

### **Abriendo puertas para la asesoría**

Uno de los dilemas frecuentes durante los procesos de asesoría es: ¿se atienden las necesidades y demandas de la admi-

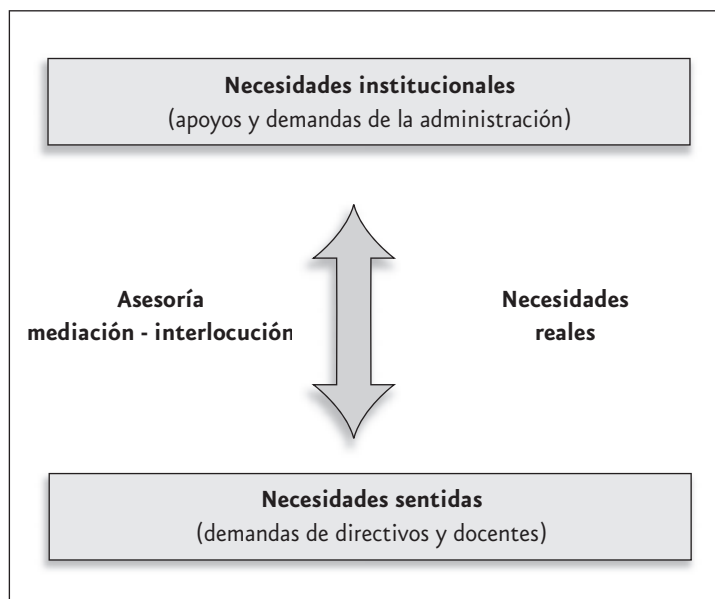


nistración del sistema educativo?, o ¿se atienden las necesidades y demandas de la escuela? Porque si bien por un lado cada vez existe más oferta de parte de la administración en cuanto a apoyos para la mejora se refiere, por otro lado los puntos y contenidos coincidentes entre una y otra dimensión (la administración y las escuelas) no siempre responden a las necesidades y problemáticas específicas del plantel, especialmente en modalidades recientes, como el caso de las escuelas de tiempo completo debido, entre otras razones, a que la administración no diseña acciones específicas, sino genéricas y frecuentemente estandarizadas.

Ante esto, el equipo de supervisión actúa como mediador e interlocutor entre una y otra dimensión.

Si se observa el siguiente esquema, la propuesta para la supervisión es desarrollar capacidades para analizar cada programa o proyecto que ofrecen las distintas áreas técnicas de la administración y luego de analizar con los colectivos docentes sus propósitos y características en relación con sus demandas y necesidades de apoyo, considerar la posibilidad de adecuarla, en caso necesario.

ESQUEMA 3



Esto es factible porque la supervisión es, generalmente, la instancia que más información posee sobre las características y propósitos de los programas y proyectos, o sobre la oferta de actualización, seminarios, congresos y, como se señaló en los primeros apartados de este documento, una de sus tareas fundamentales es informar, comunicar e interactuar entre la administración y las escuelas.

Como puede verse, en realidad no se trata de escoger entre esta o la otra ante la disyuntiva de atención a la administración o a las escuelas, sino de buscar la articulación, complementariedad y zonas posibles de coincidencia entre ambas para un contexto y una necesidad específica.

Esta circunstancia puede favorecer la comunicación activa con las escuelas y con la administración, porque no se trata de que la supervisión actúe como correa de transmisión o entrega a domicilio sin devolución. Analizar las posibilidades y límites de la oferta en relación con la demanda, informar sobre su impacto real en el aprendizaje y los objetivos que pretende lograr, dar a conocer las adecuaciones que se hicieron para que fuese realmente provechosa para un determinado contexto o modalidad educativa (como las escuelas de tiempo completo) posibilitaría el enriquecimiento de los diferentes apoyos de la administración, evitando que acciones de poca ayuda permanezcan eternamente a pesar de que ya se sabe o se ha demostrado que no logran los propósitos esperados.

Este tipo de información, comunicación y enlace entre las escuelas y la administración, tendrá que ser cada vez más frecuente hasta que formen parte de las tareas habituales de la supervisión.

La consistencia, persistencia y pertinencia de estas puede ayudar a que los medios (programas, proyectos, concursos, convocatorias, cursos, materiales educativos, eventos académicos) no se conviertan en fines, dando lugar a priorizar lo emergente sobre lo importante porque las actividades del programa se tienen que cumplir e informar.

Por ejemplo: que en una escuela de tiempo completo que participa en el Programa Nacional de Lectura y que cuenta con las bibliotecas de aula y de escuela, hace reuniones para

que los padres lean a los niños, realiza conferencias en la comunidad y ferias de libros con cuentacuentos, es impensable lo que suele observarse: que las prácticas de lectura en el aula no se hayan mejorado e incluso siguen haciéndose de manera punitiva: “te quedas a leer durante el recreo porque no cumpliste la tarea”; sólo se trabajen contenidos de lectura en la asignatura de español, olvidando la importancia de trabajarlo transversalmente; que en el periódico mural sólo aparezcan documentos elaborados por los maestros; o que la biblioteca esté cerrada y todos los libros concentrados en un solo lugar para evitar que se pierdan o maltraten.

Situaciones similares a estas manifiestan que, a pesar de haber realizado todas las actividades que señala el proyecto, puede no estar pasando nada en el aula ni en la escuela ni en la enseñanza, porque estas no tienen ningún significado para los docentes. Aquí es donde el equipo de supervisión puede intervenir mediante la asesoría para reflexionar sobre las bondades y límites de cada programa, proyecto, curso, material didáctico, etcétera; pero sobre todo para construir nuevos significados alrededor de las propuestas, sentidos más cercanos con sus necesidades y problemáticas, en suma, ayudar a hacer de ella una experiencia significativa.

Viendo la otra cara de la moneda, la multiplicidad de ofertas para apoyar a las escuelas puede constituir una oportunidad o puerta para la mejora del trabajo educativo cuando el colectivo docente le ha encontrado un sentido por su experiencia y formación y muestra interés en desarrollarlas.

En este sentido, Stoll y Fink (1999)<sup>6</sup> señalan que hay puertas externas y puertas internas para la mejora. Entre las pri-

---

<sup>6</sup> Para estos autores, “la mejora constituye un esfuerzo continuo y sistemático destinado a conseguir un cambio en las condiciones de aprendizaje y en otras condiciones internas relacionadas con estas en una o más escuelas, con el objetivo último de cumplir las metas educativas de manera efectiva; el objetivo final de la mejora de la misma es aumentar el progreso, el logro y el desarrollo del alumno. La mejora escolar es única para cada escuela porque el contexto de cada escuela es único. Esto significa que las escuelas dirigirán el proceso de formas distintas y que no puede proponerse ningún anteproyecto para todas las escuelas. En último caso, la mejora de la escuela surge de la misma escuela (Barth, 1990) y no puede ser ordenada desde el exterior. Lo cual no significa que el mundo exterior sea ignorado, en absoluto. Antes bien, la escuela forma parte de su ambiente externo y está vinculada a él, pero avanza en la dirección escogida.”

meras, están las que nacen de la iniciativa y necesidades de directores, maestros y estudiantes, como: procesos de autoevaluación, desarrollo de proyectos, introducción de actividades extra y co-curriculares, los problemas que requieren atención inmediata como las peleas de los alumnos o la falta de colaboración de los padres, las reuniones del consejo, los procesos de autoformación. Entre las puertas externas, es decir, impulsadas desde fuera de la escuela, están: las reformas curriculares, la publicación de los resultados de aprendizaje obtenidos en evaluaciones externas, la supervisión para señalar áreas de mejora para que estas sean revisadas, los programas de innovación, etcétera.

### *Sugerencias*

- ♦ *Para fortalecer las capacidades del equipo de supervisión.* Analicen la información de la que disponen para determinar, junto con los directores y, en la medida de lo posible, con los colectivos docentes, qué programa, proyecto, convocatoria o curso es más pertinente para cada la escuela en relación con sus intereses, experiencias, necesidades y problemáticas educativas.

La supervisión, a partir de la información obtenida durante las visitas a escuelas, en reuniones de directores o de Consejo Técnico, analiza cuáles son las propuestas, iniciativas o puertas para la mejora que se pueden abrir desde dentro o fuera del plantel, sin olvidar que hay programas estratégicos, como la reforma integral de la educación básica, que no pueden dejarse de trabajar con los planteles, por lo que en este y otros casos, el equipo debe estar preparado con estrategias de sensibilización para su incorporación informada.

- ♦ *Para la asesoría a las escuelas.* El Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y el Plan Anual de Trabajo (PAT) constituyen una oportunidad para valorar las necesidades de patrocinio en las escuelas en relación con apoyos de los que ya disponen y los que les hace falta. El equipo de supervisión, junto con el director o directora de la escuela y los maestros que el colectivo determine por su autoridad profesional, analizan las diferentes propuestas de mejora que ofrece la ad-

ministración y seleccionan, a partir de argumentos sólidos y en concordancia con los propósitos y metas de su Proyecto, cuáles pueden ofrecer los apoyos más adecuados y cuáles no. Asimismo, el equipo de supervisión ofrece alternativas de gestión de apoyos para la mejora educativa que hacen falta. En el caso de las escuelas de tiempo completo, conviene tener en cuenta que la mayoría de las veces, los profesores de actividades extracurriculares o co-curriculares no tienen una formación pedagógica inicial, por lo que los apoyos pueden ser diferenciados al interior del plantel, según las necesidades de grupos de maestros o docentes en lo particular. Lo mismo aplica para respaldar el mejor desarrollo de las funciones específicas pues, por citar un ejemplo, los cursos y apoyos dirigidos a los maestros, aunque valiosos por la información que proporcionan, no siempre son pertinentes para el fortalecimiento de las funciones directivas.

Desde esta perspectiva es importante que el equipo de supervisión analice para qué contenidos y funciones no existe oferta, o bien, ayude al colectivo y a los profesores en específico, a construir un trayecto formativo que responda a sus necesidades y buscar las alternativas para atenderlas continuada, organizada y sistemáticamente.



## BIBLIOGRAFÍA

- Antúnez, S., *El proyecto educativo de centro*, Barcelona, España, Editorial Graó, 1998.
- Arnaut, A., *Administración educativa federalizada en México (1992-2002)*, documento de trabajo, México, Centro de Estudios Sociológicos-El Colegio de México, 2003.
- , “La función de apoyo técnico-pedagógico: su relación con la supervisión y la formación continua”. En M. Alba y B. Oralia (coords.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*, México, SEP-/PRONAP-/OEI/AECI/Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, 2006.
- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, *Modelo educativo: escuelas de tiempo completo. Orientaciones técnicas* (ciclo escolar 2005-2006), México, SEP, 2005.
- Bolívar, A., *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*, Madrid, Muralla, 2000.
- Bonilla, O., “Gestión institucional y organización escolar en la educación secundaria”. En G. C. Fernando (comp.), *El currículo en la Educación Básica. Memoria del Tercer Encuentro Internacional de Educación*, México, Aula XXI Santillana, 2003.
- Bonilla, O. y J. J. García, “La reorganización del sistema educativo: condición necesaria para instalar el servicio de asesoría académica a las escuelas de educación básica”. En M. Alba y B. Oralia (coord.), *Historias de aprendizaje sobre la asesoría a las escuelas y la formación continua en México*, México, SEP/PRONAP/OEI/AECI/Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, 2006.

- Calvo, B. *et al.*, *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*, IPE-Unesco, 2000.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 3º, México, DOF, 2008.
- De Grauve, A. *et al.*, *Supervisión: un componente clave de un sistema de monitoreo de la calidad*, París, IPE-Unesco, 2002.
- Dean, J., *Supervisión y asesoramiento. Manual para inspectores, asesores y profesorado asesor*, Madrid, La Muralla, 2002.
- Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, “Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión”. En *Documentos para fortalecer la gestión escolar*, 5 tomos, México, SEB-SEP, 2006.
- , “Orientaciones para fortalecer los procesos de evaluación en la zona escolar”. En *Documentos para fortalecer la gestión escolar*, 5 tomos, México, SEB-SEP, 2006.
- , *Orientaciones para la organización de las escuelas de tiempo completo*, documento de trabajo, México, SEB-SEP, 2008.
- Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, *Orientaciones generales para constituir y operar el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela*, México, Comisión de autoridades educativas estatales de la SEP, 2005.
- Domingo Segovia, J., “Funciones de asesoramiento”, en *Asesoramiento al centro educativo*, Barcelona, España, Octaedro, 2001.
- Ezpeleta, J., *Sobre las funciones del Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria*, México, Departamento de Investigaciones Educativas-Cinvestav/IPN, 1991.
- , “Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma”. En *Revista de Investigación Educativa*, COMIE/IPE/UNESCO/Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina, 2004.
- Ezpeleta, J. y E. Weiss, *Transformar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*, México, DIE-Cinvestav, 2000.

- Fullan, M. y S. Stiegelbauer, *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*, México, Trillas, 1997.
- Guerrero, C., “La calidad de la educación básica: referente para la toma de decisiones”. En R. O. Bonilla (coord.), *Cuaderno de trabajo del diplomado Fortalecimiento profesional de los responsables de la gestión educativa*, México, Innovación y Asesoría Educativa, 2007.
- , (coord.), “La supervisión escolar. Elementos para la construcción de la normatividad. Políticas para la supervisión escolar en Baja California”. En *Sistema Educativo Estatal de Baja California*, México, Innovación y Asesoría Educativa/Gobierno del estado de Baja California, 2009.
- Hermoso, N. S., *Técnica de la inspección educativa*, México, SEP-Instituto Federal de Capacitación del Magisterio-Biblioteca Pedagógica de Mejoramiento Profesional, 1966.
- Jiménez, P. y L. Antonio, “Los factores asociados a la calidad educativa”. En B. Oralia (coord.), *La gestión escolar*, diplomado Fortalecimiento profesional de los responsables de la gestión educativa, cuaderno 4, México, Innovación y Asesoría Educativa, 2008.
- Ley General de Educación, México, DOF, 2008.
- Pozner, P., “Orientaciones para el fortalecimiento profesional de la supervisión escolar en el DF”. En O. Bonilla y P. Jiménez (coords.), *Iniciativas para mejorar la educación básica y normal: seis años de experiencias de las comunidades educativas del Distrito Federal*, México, AFSEDE, 2006.
- Ramírez, R., *La transformación de la organización y funcionamiento cotidiano de las escuelas primarias: una condición imprescindible para el mejoramiento de la calidad de la educación*, ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Transformación de la Gestión Escolar, Cancún, Quintana Roo, 1999.
- Ramírez, R. (coord.), *Demandas del sistema a la escuela*, documento de trabajo, México, DGIE-SEP, 2001.



- Sacristán, G. *et al.*, (coords.) *La dirección de centros: análisis de tareas*, Madrid, España, Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.
- Sammons, H., *Características clave de las escuelas eficaces*, México, SEP, 1999 (Biblioteca para la Actualización del Maestro).
- Sarason, B. S., *El predecible fracaso de la reforma educativa*, Barcelona, España, Octaedro, 2003.
- Senge, P. M., *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*, Barcelona, España, Granica, 1995.
- Silva, P., *La inspección escolar en Cataluña. Un estudio de casos*, tesis de doctorado, Barcelona, DOE-UB (en prensa).
- Stoll, L. y D. Fink, *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*, España, Octaedro, 1999.
- Secretaría de Educación Pública, *Manual del supervisor de zona de educación primaria*, norma jurídica emitida en el marco del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, México, SEP, 1987.
- , Plan de estudios 2009 Primaria. Educación Básica. Recuperado el 15 de abril de 2009 de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/start.php?act=acciones&sec=2>.
- , Programa Sectorial de Educación 2007-2012, México, SEP, 2007.
- Unesco, Declaración Mundial sobre Educación para Todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, Jomtien, Tailandia, 1990.
- , *Proyecto de Recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*, Cochabamba, Bolivia, 2001.

*Supervisión y asesoría para la mejora educativa* se terminó de imprimir el mes de junio de 2009 en los talleres de Impresora y Encuadernadora Progreso S.A. de C.V. (IEPSA) Calz. de San Lorenzo 244, 09830, México, D.F. Se tiraron 2 000 ejemplares más sobrantes para reposición.

Hablar de calidad de la educación implica volver la mirada hacia la calidad de la gestión institucional, y más puntualmente, de la supervisión escolar, que se hace visible porque ocupa una posición estratégica en el sistema educativo cuyo fin es apoyar a la escuela.

El presente material, dirigido a los supervisores del Distrito Federal que cuentan con escuelas de tiempo completo, tiene la finalidad de reflexionar sobre los problemas que enfrentan para identificar cuál es su misión el día de hoy y las oportunidades de mejora, así como proporcionarles orientaciones para que apoyen el diseño, puesta en marcha y evaluación de las actividades que se desarrollan en estos planteles, dado que la ampliación de la jornada escolar exige un esfuerzo diferente y representa un reto adicional para todos los integrantes de la comunidad escolar.