MODULO IV

SUPERVISIÓN EDUCATIVA Y ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

CRÉDITOS

SECRETARÍA DE ESTADO EN EL DESPACHO DE EDUCACIÓN

El Módulo IV Supervisión Educativa y Acompañamiento Pedagógico, creado y diseñado por el MS.c. Omar Enrique Rivera Miranda jefe de la Unidad Nacional de Supervisión Educativa y el Equipo Técnico que la integra:

MS.c. Berta Lidia Rodezno
MS.c. Samuel C. Espinal
Licda. Ana Mirian López

Secretaria: Florentina Blanco

Comayagüela, M.D.C. 2016

INTRODUCCIÓN.

La situación de la supervisión educativa en Honduras ha venido reformándose, desde la implementación del Sistema Nacional de Supervisión Educativa y Acompañamiento Docente en 2007, se ha venido brindando mayor atención al asesoramiento pedagógico; no obstante, existe muy poca información que permita evidenciar la forma en cómo los actuales procesos de supervisión y acompañamiento se llevan a cabo y si están beneficiando a los centros educativos de educación básica, por esta razón se les presenta el Módulo de Supervisión Educativa.

La nueva era del conocimiento ha influenciado para que la supervisión educativa haya cambiado radicalmente, pasando de cumplir funciones tradicionales de control y fiscalización, a constituirse en una herramienta de ayuda para mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

En Dakar, Senegal, El Foro Mundial de Educación sobre Educación para Todos (2000), también incluyó entre sus conclusiones la necesidad de abordar las profundas desigualdades en el acceso a la educación. De forma similar, la Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos realizada en febrero del 2000 en República Dominicana estableció entre sus desafíos “garantizar el acceso y la permanencia de todas las niñas y niños a la Educación Básica”.

Los cambios a nivel mundial y la globalización, exigen de los sistemas educativos el desarrollo de competencias en la profesionalización de los alumnos/as, por lo que se espera un cambio en cada uno de los actores de este gran escenario educativo.

Hay un consenso generalizado que en la actualidad un desafío prioritario de los centros educativos es reducir las desigualdades en cuanto al acceso del conocimiento, la equidad, igualdad y calidad de la educación. Centran su accionar en los procesos pedagógicos que promueven el desarrollo integral de los alumnos/as.

El módulo se desarrolla en cuatro unidades, en la primera se presenta la Conceptualización, Acompañamiento Docente, la Supervisión Educativa en América Latina y algunos países de Europa ,el rol y Funciones del Supervisor y las

Tradiciones Teóricas, en la II Unidad se presentan los Modelos Teóricos de Supervisión educativa y la Evolución de la Supervisión Educativa en Honduras; en la en la III Unidad se desarrollan los Métodos de Supervisión y en la IV Unidad se desarrollan las Técnicas de Supervisión Educativa.

En cada unidad se presentan ejercicios prácticos y de evaluación.

I. COMPETENCIAS DEL MÓDULO

Al concluir el estudio del Módulo los participantes serán capaces de:

1.- Conocer los procesos de Supervisión con Acompañamiento Pedagógico que se llevan a cabo en los centros educativos.
2.- Reconocer la importancia de la Supervisión en los procesos educativos.
3.- Aplicar las diferentes teorías científicas de la Supervisión Educativa.
4.- Conocer y aplicar las diferentes métodos y técnicas de Supervisión Educativa.

2. METODOLOGIA DE TRABAJO

Los contenidos del Módulo están orientados a que los participantes comprendan de manera sistemática las actividades que le competen a los directivos y supervisores del nivel descentralizado, con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y el funcionamiento de los centros educativos.

Se recomienda el uso de metodologías interactivas a través de los foros y el chat para ampliar con experiencias y vivencias que ilustren conceptos y procedimientos para la aplicabilidad de la Supervisión Educativa en la administración de instituciones educativas.

Es conveniente utilizar ejemplos para identificar el tipo de supervisión que se desarrolla en las acciones administrativas y pedagógicas.

La participación en los foros y los chat están organizados con la intención de profundizar en los ejemplos de la realidad educativa.

La Técnica Interrogativa deberá utilizarse constantemente para obtener información sobre las experiencias que indudablemente tendrán los participantes.

Al final de cada unidad se presentan los ejercicios prácticos.

Las competencias cognitivas serán evaluadas mediante una prueba escrita que aparece al final de la Unidad.

Las competencias procedimentales serán evaluadas mediante los trabajos que se proponen como ejercicios prácticos.

Las competencias actitudinal serán evaluadas a través de los trabajos presentados en tiempo y forma del los requerimientos del módulo en línea.

3. CONTENIDOS DE LA UNIDAD I

3.1.- Conceptualización de la Unidad Educativa.

3.2.- El Acompañamiento Docente.

3.3.- Rol del Supervisor Educativo.

3.4.-Funciones del Supervisor Educativo.

3.5.-Tradiciones Teóricas de la Supervisión Educativa.

3.6.- Ejercicio Práctico.

3.7.-Evaluación

UNIDAD I

3.1.- Conceptualización de Supervisión Educativa.

Etimológicamente el término supervisión se deriva de los vocablos latinos “súper” sobre y “visum” ver, lo que significa, “ver sobre, revisar, vigilar”. Existen muchas definiciones y opiniones sobre supervisión educativa, pero todas coinciden en considerarla como el eje o columna vertebral, que impulsa las acciones de mejoramiento y perfeccionismo del currículo; su papel fundamental es el de determinar situaciones, descubrirlas y emitir juicios sobre cómo debe procederse en cada caso, mejor dicho es el mejoramiento de la instrucción, la evaluación del docente, el liderazgo del currículum y la administración escolar (Lastarria, 2008:4). (Ibidem :76) comenta que la tarea supervisora constituye un proceso que implica, en principio, un examen, un análisis, una valoración cuidadosa y objetiva de la prestación del servicio que se oferta para que con base en sus resultados se promuevan las actividades de aprendizaje y enseñanza necesarias para cumplir con éxito la tarea educativa.

La fundamentación epistemológica, desde el punto de vista de (González, 2007:13) gira en torno al enfoque humanista, el cual, define al hombre como una entidad superior, además que establece el desarrollo y la actividad científica libre

de directrices, confía en la razón, el método y la ciencia. De esta manera, el humanismo contribuye conjuntamente con la supervisión, en el sentido descrito por el autor, a transformar la acción supervisora y aplicar los procesos de asesoramiento pedagógico con el fin de mejorar los contextos del sistema educativo nacional.

"La supervisión escolar debe entenderse como orientación profesional y asistencia dadas a personas competentes en materia de educación, cuando y donde sean necesarias, tendientes al perfeccionamiento de la situación total de enseñanza – aprendizaje" Nérici (1986:11).

El objetivo final de la supervisión es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y el funcionamiento de los centros educativos. Según (Miranda, 2002:65), la supervisión debe procurar conseguir la reconstrucción de la cultura de los centros educativos, creando progresivamente las condiciones y el contexto más favorables para que se conviertan en comunidades de aprendizaje y desarrollo.

Respecto a la calidad de la supervisión educativa, el contexto de desarrollo de la misma, el distrito educativo como unidad básica de supervisión y la función de ésta, (Mogollón, 2003:17), señala lo siguiente:

…está orientada a ayudar y asesorar al docente, a ejercer un liderazgo democrático, a establecer fuertes lazos morales con los miembros de la comunidad donde se desenvuelve y a evaluar los resultados de los logros obtenidos en busca de alcanzar en forma efectiva los objetivos propuestos, creando las condiciones adecuadas de acuerdo a las necesidades educativas.

El distrito educativo como unidad básica de supervisión integrada abarca, los centros educativos, comunidades educativas, formación docente, cátedras y servicios educativos que existan en el ámbito de su competencia. Entre las funciones más importantes se resaltan: dirigir, coordinar, supervisar y evaluar la ejecución de las políticas educativas, ejecutar programas y proyectos de supervisión, de la labor docente y administrar los procesos que se realizan en los centros educativos para mejorar la calidad de la enseñanza.

3.2. El Acompañamiento Docente

Para cumplir las tareas que se le exige a la universidad, Mayor (2007:16)señala que resulta necesario contar con un cuerpo docente cualificado y que no sólo domine los contenidos científicos disciplinares, sino que sepa enseñar lo que la sociedad le está demandando. La enseñanza es una actividad compleja e incierta en la que intervienen multitud de variables para las que no se pueden fijar reglas o técnicas universales, pero eso no significa que no se pueden marcar condiciones, instrumentos y recursos, y que no se pueda preparar a los profesores para desarrollarla.

Existen múltiples estrategias de asesoramiento, donde la puesta en marcha de una u otra no puede hacerse de forma aleatoria, sino planificada y fundamentada tanto en el conocimiento técnico del asesor como en su sensibilidad en relación con la situación y las particularidades del profesor o grupo de profesores. (Mayor, 2007:36)

López, J. (2008), en su artículo “Construir la relación de asesoramiento, un enfoque institucional basado en la comunicación” plantea que hay un movimiento previo a la intervención que es el de la comprensión, y que ésta exige colocar el foco en el sistema social. Más aún, ese esfuerzo de comprensión, esa mirada institucional sobre los problemas, es en sí misma un modo de intervención, dado que en razón el principio de incertidumbre de Heisenberg, no es posible observar un sistema complejo sin modificarlo de algún modo.

El asesoramiento se concibe como una función amplia de liderazgo pedagógico, como un proceso de dinamización, implicación, participación y colegialidad, Según Sánchez (2001), donde los asesores trabajan con las instituciones y no intervienen sobre ellas, y quien, además de poseer especialización en determinados contenidos, métodos, técnicas y procedimientos, deben disponer de habilidades que le permitan cumplir funciones de animación de instituciones y sujetos.

La aparición de la función de asesoramiento en educación es reciente y se viene entendiendo como un recurso para la mejora y para potenciar la calidad educativa, aunque, según Rodríguez (2005:35) también propone que tradicionalmente son

los niveles de educación primaria y secundaria los que han prestado mayor atención a esta función asesora.

El asesoramiento docente, desde las experiencias existentes, contribuye de manera colaborativa, a mejorar las prácticas de los docentes, creemos que es una estrategia que está generando impactos positivos en la mejora de la enseñanza. Sánchez (2008:28) afirma que el asesoramiento contribuye y facilita los procesos de cambio y mejora profesional. Se trata de un proceso de trabajo y resolución en común de problemas entre compañeros, un proceso de facilitación de relaciones críticas y reflexivas entre los profesores sobre el conocimiento y la práctica docente.

El asesoramiento Para Carpio y Guerra (2008:56), tiene que partir de las características del contexto, de las ideas, creencias e intereses del profesorado así como de las necesidades de los estudiantes, y ha de contar con la implicación y el liderazgo de los equipos de gobierno de los centros así como con el trabajo de los profesores.

Se puede decir que el asesoramiento pedagógico es fundamental para que los docentes comprendan y diseñen una buena planificación, que oriente el proceso didáctico. Al respecto, Álvarez (2006:12) plantea que el proceso de planificación consiste en tomar decisiones sobre qué acciones llevar a cabo y cómo organizarlas para lograr los resultados previstos.

Algunos programas de iniciación incluyen, entre sus actividades, el asesoramiento de los profesores principiantes por medio de otros profesores, que pueden ser compañeros o mentores, según Vaillant y Marcelo (2001: 72),

Bolívar y otros (2005) defienden la tesis de que el asesor psicopedagógico, como recurso de apoyo del centro educativo para que pueda abordar y dar respuesta a sus necesidades, debe ser un “agente de cambio”. Esta labor podrá desempeñarla mejor desde apoyos didácticos y organizativos, más que psicologistas. Como sabemos –por la teoría del cambio educativo– el apoyo y asesoramiento curricular, organizativo y profesional puede contribuir en mayor medida a que reconstruyan la educación que tienen a su cargo, de cara a su mejora

El procedimiento del asesoramiento pedagógico puede sintetizarse en los siguientes pasos: según Bolívar y otros (2005):

1) Determinar los resultados que se espera o desea conseguir, coherentes con las necesidades que se deben satisfacer o con el servicio que se quiere dar, y formularlos de un modo operativo.
2) Identificar los medios y recursos que se podrían utilizar para lograrlo.
3) Diseñar las estrategias adecuadas, coherentes y consistentes con los resultados pretendidos y los recursos disponibles.
4) Explicitar la secuencia temporal en la que se llevará a cabo el plan.
5) Determinar cómo se controlarán y regularán los procesos previstos y valorar el logro de los resultados, tomando, en consecuencia, las decisiones pertinentes.

Tabla #1

Supervisión Educativa en América y Europa.	
Países	**Caracterización**
Honduras	En la nueva Ley Fundamental de Educación, promulgada por el Congreso Nacional de la República (2012) mediante decreto N° 262-2011, publicado en el Diario Oficial La Gaceta No. 32,754, de fecha 22 de febrero del 2012, se establece que: “la supervisión es el servicio de la administración escolar que tiene por objeto promover el mejoramiento cualitativo y cuantitativo del proceso aprender a aprender que se desarrolla en todos los centros en los diferentes niveles del sistema educativo”.
México	Plantea que la gestión supervisora presenta diferencias en las responsabilidades y obligaciones las cuales dependen del supervisor. Estas son clasificadas como: orientación del aprendizaje y perfeccionamiento hacia la meta general de la educación, jugando un papel significativo el perfeccionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje, verificación, comportamiento humano y la dirección del trabajo hacia los alumnos.
Costa Rica	La función supervisora sirve para mejorar en forma cualitativa la educación, donde la investigación detecte situaciones que no resultan claras, localizando las causas que afectan el aprendizaje, la capacitación y el perfeccionamiento.
Panamá	La supervisión educativa cumple diversas funciones tales como planificación de acciones, orientación sobre políticas educativas y evaluación del proceso, interpretándose ello como la labor que ha de cumplir el supervisor en el mejoramiento del desempeño profesional hacia el logro de metas institucionales.
Guatemala	La supervisión educativa se considera la columna vertebral del Sistema Educativo ya que es la que sostiene el nexo entre la administración superior y la comunidad educativa. Acciona como orientadora y brinda asistencia técnica, permanente y profesional tanto a directivos como docentes, así como media en la resolución de conflictos. La supervisión educativa como tal tiene su base legal en lo siguiente: a) Constitución Política de la República de Guatemala, (Artículos 71, 72, 73 y 74)b) Decreto Legislativo No. 12-91, Ley de Educación Nacional, c) Acuerdo Gubernativo 123 "A", de fecha 11 de mayo de 1965, "Reglamento de la Supervisión Técnica Escolar"
El Salvador	En 1990 se reinició la supervisión educativa como una acción técnica y administrativa, dirigida a mejorar el funcionamiento de las instituciones educativas y el desarrollo de los demás elementos que constituyen el sistema educativo, mantenido un Sistema de Verificación e Información confiable, válido y oportuno para la toma de decisiones en los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica; facilitando información de retorno a los niveles operativos de enseñanza y facilitando el intercambio de experiencias entre las regiones educativas.

Colombia	La gestión supervisora hace mención a responsabilidades de como servir a la escuela, utilizar recursos naturales, evaluar resultados y planes y seleccionar las ayudas que faciliten el aprendizaje.
Chile	La gestión supervisora es técnico- pedagógica y de control, la cual abarca las destrezas para investigar, experimentar y evaluar el trabajo en la comunidad.
Venezuela	Orientan y ejecutan funciones administrativas: relacionadas con la Planificación, Dirección, Control, Evaluación y por último Supervisión, (b) Técnico-docentes referidas a la ejecución de la Supervisión Docente propiamente dicha, (c) De Relaciones para servir de enlace entre el nivel de decisiones en la administración del sistema educativo y (d) Las funciones de Control y Evaluación.
España	Clasifica la supervisión en forma más generalizada y la presenta como: administrativa-gerencial, administrativa-pedagógica y orientadora. La primera impulsa la creación de escuelas, instruye expedientes disciplinarios y vela por el cumplimiento de la normativa legal; la segunda, ofrece a los docentes orientación ante cualquier situación y en la tercera se observa, analiza y valora la institución escolar para tomar decisiones.
Francia	Las funciones supervisoras son: (a) pedagógicas, para visitar centros y presidir reuniones, (b) administrativas, para crear y promover la continuidad escolar y (c) velar para que las autoridades cumplan sus normas presidiendo jornadas de concursos y dirigiendo la preparación de los docentes.
Rusia	Tiene como función que los inspectores-supervisores de la enseñanza vigilen el cumplimiento, las disposiciones y ayuden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además poseen funciones básicas pedagógicas y administrativas.

(González, 2007:42)

3.3.- Rol del Supervisor Educativo.

Acerca de los procesos de cambio dentro de las instituciones educativas como factores a considerar para la supervisión educativa, (Fullan, 2002, en Miranda, 2002:3) sintetiza siete lecciones básicas que le permiten a los supervisores el desarrollo adecuado, coherente, coordinado de la supervisión, promoviendo la participación y esfuerzo compartido entre las distintas instancias de gestión educativa descentralizada y de la colectividad.

1. El cambio en educación supone un avance hacia algo que es parcialmente desconocido e implica incertidumbre y necesidad de aprender continuamente.
2. Los problemas son inevitables en los procesos de cambio y sólo a través de ellos es posible encontrar nuevas soluciones.
3. La previsión detallada de todo lo que va a implicar el cambio tiene el riesgo de no acertar en la previsión.
4. El individualismo y el colectivismo deben tener igual poder. La colegialidad y la aportación individual deben caminar juntas.
5. Ni la centralización ni la descentralización funcionan de forma independiente. El centro y los supervisores se necesitan mutuamente y deben mantener una continua negociación.
6. Los centros educativos deben mantener conexión con su comunidad escolar y con su entorno.
7. Los responsables de las innovaciones educativas y de la mejora de los centros educativos son todos los que están implicados en su funcionamiento, también los administradores y supervisores.

Estas acciones básicas de supervisión deben ser desarrolladas a través de equipos multidisciplinarios de las distintas Direcciones Departamentales de Educación, comprometidas con la educación para mejorar la calidad educativa y asegurar que el servicio educativo responda, a los intereses nacionales, al desarrollo regional y local, así como a las necesidades de la comunidad.

3.4.- Funciones del Supervisor Educativo.

Los supervisores deben ser docentes especializados y entrenados, con tareas muy específicas, que formen parte del cuerpo directivo en el nivel respectivo o en la institución educativa. De tal manera que, entendida así la función puedan desempeñar la tarea a cualquier nivel y especialmente manteniéndose en permanente contacto con los docentes.

(Mosley y otros, 2005:9) refieren que entre las funciones del supervisor están también la "selección de metas y de cursos futuros de acción. Incluye también la toma de decisiones idóneas para lograr los resultados deseados". Por tanto, un supervisor en sus funciones debe programar su trabajo estableciendo prioridades, dirigir o delegar funciones procurando que éstas sean claras, específicas y completas, controlar y evaluar constantemente para detectar en qué grado se están obteniendo los objetivos que se han planteado, en tal caso tomar medidas correctivas para que subsanen todos los problemas y desarrollar sus propias aptitudes y habilidades constantemente, entre ellas las de liderazgo, así como estimular a los docentes y directivos a desarrollar también dichas destrezas.

Al respecto se define "liderazgo como el proceso de influir en y apoyar a los demás, para que trabajen entusiastamente a favor del cumplimiento de los objetivos" (Davis y Newstrom ,2003: 90). Por lo tanto, este concepto podría aplicarse a los supervisores, ya que son las personas influyentes principales para desempeñar su trabajo y lograr la misión, visión y objetivos de las instituciones educativas.

Por ello, (Gutiérrez, 2005:48) refiere también "La alta dirección tiene un trabajo importante: alinear la organización para que cada persona, área y departamento colaboren entre sí para la mejora" .Al contrario de esto, hoy en día la dirección carece de tales funciones, lamentablemente éstas no se cumplen generalmente lo que ha generado desinterés del docente por crecer como profesional y desempeñar mejor su función supervisora.

Esta situación ha venido suscitando problemas graves e irreversibles, los docentes se hunden en la rutina del quehacer diario, la deserción de los alumnos, baja participación de los alumnos, repetición en la planificación, desmotivación, etc. Se propone el estudio de las funciones del supervisor educativo definiendo cada una de estas detalladamente y resaltando las bases teóricas de autores relevantes sobre: Planificación, Organización, Facilitador pedagógico y Evaluador.

La función del supervisor no debe ser casual, improvisada y esporádica, sino que por el contrario debe consistir en una actividad planificada y llevarse a cabo de manera sistemática y progresiva, durante un periodo largo de trabajo, en etapas sucesivas o interrelacionadas**.**

Se considera la planificación como la más fundamental de las funciones porque de ella parten las demás. Al respecto, Gutiérrez (Ibídem: 74) "Durante esta planificación la organización debe determinar, cuando sea apropiado, aspectos como los objetivos de la calidad y los requisitos para el producto, la necesidad de establecer procesos, documentos y de proporcionar recursos específicos para el producto" (Ibid.96). Por lo tanto planear es, decidir de antemano qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y quién debe llevarlo a cabo, establecer los requisitos para alcanzar esa meta de la manera más fácil, eficiente, eficaz y barata posible.

Es necesaria la planificación de los supervisores educativos, para que haya una clara instrucción de los pasos a seguir durante el proceso que debe llevarse a cabo y obtener el logro de metas y objetivos planteados que garanticen el éxito del proceso en todos los ámbitos educativos, este proceso de planificación mantiene al supervisor actualizado en cuanto a los hechos que se suscitan a su alrededor y saber con anticipación cómo abordarlos. Según (Salazar, Molano y Guerrero, 2000:30).

Esta planificación además, permitiría determinar problemas y reorientar la misma en función de tomar decisiones para solucionarlos, es la oportunidad segura y la necesidad para revisar las estrategias y tácticas que apunten a esa gran visión, una visión de liderazgo ganadora y trascendente es lo que hace que el supervisor

trabaje en el mejoramiento de su personal, todas sus estrategias y tácticas se planifican para ganar.

Así mismo las responsabilidades del supervisor educativo implican cierto número de condiciones básicas, entre ellas la organización. El Supervisor debe organizar el proceso de tal manera que le ayude a que el esfuerzo en conjunto sea eficaz, la orientación del trabajo, las funciones que debe desempeñar y saber dónde y cómo debe realizarse el trabajo. El supervisor determina las actividades las jerarquiza por orden de importancia según la necesidad y las asigna. Al respecto (Robins ,2002:161) afirma que la organización plantea que "La última forma de dividir es la departamentalización por procesos, en cuyo caso las actividades se agrupan de acuerdo con el flujo del trabajo…Estos departamentos suelen estar basados en funciones laborales…"

Sin duda la programación es necesaria, porque de esta forma los diferentes miembros del personal saben lo que acontece en el centro educativo y así mismo pueden prepararse organizadamente para atender los diferentes aspectos del programa. Por otro lado, (Münch y García, 2003:62) "la organización de las actividades de todos los individuos que integran una empresa es con el propósito de obtener el máximo de aprovechamiento posible de los elementos materiales, técnicos y humanos".

Por consiguiente, constituye la determinación y ordenamiento de todos los elementos que intervienen en el proceso; es decir, el establecimiento de una estructura funcional de la institución. Según (López, 2003: 56), plantea que la organización comprende "el emprendimiento de actividades por funciones, áreas, niveles, equipos, y, por otro lado, se estructura asignando autoridad a otros mediante la delegación de responsabilidades"

Se puede decir, que una acción supervisora organizada proporciona muchos beneficios a la educación y, como consecuencia, a favor de la sociedad en general, permitiendo prever situaciones y tener una visión del trabajo en conjunto, esta función está relacionada a la acción de acompañamiento pedagógico que el

supervisor educativo y el director de centro beberían cumplir, no solo porque es un deber, sino por la ética profesional de los mismos.

Todo proceso de supervisión debe de ser verificado, el cumplimiento de lo planificado, organizado, lo esencial que compete a la función del evaluador es constatar si todo se ha realizado conforme al programa, a las órdenes impartidas y a los principios admitidos, así como también sirve para determinar lo realizado valorizándolo y si es necesario aplicar medidas correctivas, de tal manera que la ejecución se lleve a cabo de acuerdo a lo planificado y así lograr las metas propuestas. Siendo de esta manera como se propicia la fase de reorientación del proceso de enseñanza, tan importante para afianzar el conocimiento, en los procesos de aprendizaje.

Según Requeijo y Lugo citado, por Finol (2004:79), manifiestan que, “con la supervisión se logra el cambio progresivo, planificado y evaluado, el trabajo en equipo, un sistema de comunicación eficiente, la consideración del liderazgo, la existencia de las buenas relaciones humanas entre los participantes”. De la misma manera, es entonces la evaluación el trabajo que el supervisor debe realizar para verificar si las metas planteadas fueron logradas satisfactoriamente o de lo contrario, este debe reorientar el proceso en función de optimizarlo. Vinculado a las definiciones antes señaladas, (Borjas, 2004:12) amplía este concepto señalando que “La evaluación hay que concebirla como una acción que se desarrolla de manera transversal a todo lo largo y ancho de la gestión, es decir contrastar lo que se acaba de hacer y lo que en realidad se hizo, esa evaluación que lleva a cabo el supervisor educativo en el proceso de acompañamiento docente proporciona los insumos primarios que permitirán planificar las acciones futuras”.

Como se señaló anteriormente, la evaluación no sólo debe proporcionarse para obtener en un momento un valor apreciable de algo o una medida absoluta de resultados, sino para ir observando, desarrollando y verificando el proceso; es decir, al inicio, durante y al final del proceso educativo, como parte de un

engranaje, de una integralidad propicia y característica de un acompañamiento pedagógico bien sustentado. Al respecto (Gutiérrez, 2006:42) opina: “Los resultados de inspecciones, evaluaciones, pruebas, acciones correctivas y preventivas a lo largo del proceso deben constituir la base de un sistema de registros de calidad que sirva como evidencia de lo que se está haciendo por la calidad y de que ésta se ha alcanzado de manera consistente.”

Sin duda alguna, coincide con el concepto amplio de Borjas y Requeijo y Lugo, las evaluaciones tienen un objetivo común, el de lograr la calidad dentro de las organizaciones que permitan un mejor desenvolvimiento y desarrollo de las actividades, permitiendo de ser posible reorientar los procesos.

3.5.-Tradiciones Teóricas de la Supervisión Educativa.

El desempeño de la práctica supervisora, por sí misma, proporciona un conocimiento implícito sobre el que se puede sustentar las actuaciones de los servicios de supervisión, pero resulta insuficiente para fundamentar las decisiones técnico-pedagógicas que necesitan tomarse en la mayor parte de los problemas educativos. Entendemos que la teoría, en este caso, conlleva la labor de ordenar, de un modo coherente y sistemático, las ideas, conceptos y modelos que nos permitan entender, interpretar y dar forma a la práctica de los cometidos de los supervisores.

Las tradiciones teóricas desde las que se aborda la construcción o modos de hacer la supervisión son marcos conceptuales amplios en los que se describen, entre otras, las posibles concepciones de dicha realidad (perspectiva ontológica); cómo asegurarnos de que conocemos lo que afirmamos conocer (perspectiva epistemológica); cuáles son los distintos modos de proceder para llegar al conocimiento (perspectiva metodológica); y desde qué valores y al servicio de quiénes se construye el conocimiento (perspectiva ético-política). Los quehaceres supervisores, de manera tácita o explícita, están impregnados por las formas de concebir y conocer los CE, la enseñanza, los docentes, la innovación, la investigación, etc. Por ello, y de cara a lograr una visión más comprehensiva, es

necesario clarificar y ser conscientes de los criterios y elementos que, a la vez que son referentes de su unidad y coherencia, nos permiten apreciar y valorar las diferencias más significativas de sus orientaciones.

Una teoría es, de alguna manera, una forma de representar las relaciones y vínculos estructurales de los diferentes conceptos e ideas claves que están presentes en el entramado teórico que intenta reflejar. Con respecto a las tradiciones y teorías, son elaboraciones con un mayor nivel de concreción que replican y visualizan los elementos comprendidos tanto en los principios y supuestos de naturaleza teórica que guían y dan sentido a las actuaciones, como las soluciones concretas que se adoptan en las prácticas supervisoras y que, de una u otra forma, contribuyen a la validación y acrecentamiento de sus bases teóricas. La combinación, por tanto, de planteamientos teóricos y prácticos y de componentes reales y utópicos singularizan la orientación y formas de proceder de las diferentes teorías de la supervisión educativa.

En las tradiciones y teorías científicas de la supervisión educativa, una de las características en la era moderna es la de su respaldo y uso de los conocimientos científicos. (Glanz, 2000:50) plantea que, además de sus visiones predominantes o hegemónicas en los distintos momentos del devenir histórico, existen diferentes formas de hacer supervisión si nos atenemos a las diferentes orientaciones que puede adoptar la misma. Para él, dichas orientaciones tienen como referentes básicos tres aproximaciones diferentes: la científica aplicada, la práctica interpretativa y la crítica emancipadora.

Rodríguez (1988: 35), plantea que la concepción y cometido de la supervisión varían sustancialmente según sea su grado de adhesión a las tradiciones intelectuales y paradigmas que han servido de soporte para el avance del conocimiento en los campos didáctico y organizativo. Sin duda, la concepción del conocimiento científico, la relación entre teoría y práctica, la posición ante la investigación, los métodos y técnicas de investigación, la función de teorías y modelos, etc., son algunos de los aspectos diferenciales, entre otros, que definen y avalan a las distintas tradiciones científicas.

Es verdad que la supervisión educativa tiene que prestar una atención especial al desarrollo profesional de los docentes, pero no es menos cierto también que en sus cometidos ha de tomar decisiones sobre diversos problemas que afectan, tanto individualmente como de forma combinada, a la gestión del currículo, a los elementos sustantivos de la enseñanza, a la dimensiones estructural y cultural de los centros educativos, etc.

El punto de partida para la clasificación de las diferentes tradiciones y teorías se basa en las siguientes dimensiones de las orientaciones paradigmáticas Glanz (2000: 58):

>Neutralidad *versus* reconocimiento del componente valorativo y ético de las construcciones teóricas.

> Relación estructural/agentes sociales o educativos.

> Consecuencias para la acción, fundamentalmente en términos de control.

Teniendo en cuenta estos tres criterios, se ha clasificado las teorías en las siguientes tradiciones:

> Tradición científico-racional.

> Tradición interpretativo-simbólica.

> Tradición socio-crítica.

Haciendo un paralelismo con las aproximaciones que propone Glanz (2000: 78), las tres primeras tradiciones de la clasificación se corresponderían, a grandes rasgos, con las que él denomina científico aplicada, práctica interpretativa y crítica emancipadora.

En cualquier caso, debe tenerse en cuenta que las distintas tradiciones no son compartimentos estancos y que en su evolución se han ido flexibilizando sus posiciones como consecuencia de los debates e intercambios producidos. Hoy, por ejemplo, es bastante frecuente la adopción de metodologías de investigación y evaluación de carácter ecléctico, en donde se combinan diseños de carácter experimental y situacional, así como el uso simultáneo de técnicas e instrumentos de recogida de información de tipo cuantitativo y cualitativo (ídem: 80). Ver Tabla.

Tabla # 2.

Tradiciones Teóricas de la Supervisión Educativa.		
Tradiciones Teóricas	Caracterización	Autor
Tradición científico-racional	Se le conoce como empírico-racional, positivista, hipotética deductiva, conductista. Se caracteriza por su defensa a ultranza de la «objetividad» científica y por mantener una concepción de la ciencia y del conocimiento científico rigurosamente formal. Separa los hechos de los valores, manteniendo una visión universalista de la ciencia al margen de las implicaciones sociales y contextos humanos en que ésta se produce. Concibe los hechos y prácticas educativas como fenómenos susceptibles de tratamiento objetivo. Concibe la escolaridad como un sistema de prestación de servicios cuya eficacia y eficiencia pueden aumentarse mejorando la tecnología del sistema.	Proppe (1990:327). Carr y Kemmis (1984:188)
Tradición interpretativo-simbólica	No considera la existencia de un conocimiento objetivo y generalizable para todas las circunstancias y situaciones humanas. Las peculiaridades de los contextos y la singularidad de las dinámicas humanas y sociales hacen que no pueda hablarse de soluciones objetivas y universalmente válidas. El conocimiento científico está condicionado social e históricamente por lo que es necesario ensayos y propuestas que partan de la realidad concreta que se quiera estudiar y que ésta a su vez sea considerada como algo dinámico y en devenir, además de cargada de valores, opciones ideológicas, símbolos, tradiciones. Se concibe la educación como un proceso histórico y como una experiencia vivida por los implicados en los procesos e instituciones educativas. Utiliza el	Proppe (1990:328) Carr y Kemmis (1984:188)

	razonamiento práctico; su objetivo es transformar la conciencia de los practicantes y, de este modo, darles una base para reformar sus propias prácticas.	
Tradición socio-crítica.	El conocimiento científico, se entremezclan hechos y valores, opciones personales, ideológicas y científicas, no puede limitarse a la comprensión y explicación de los procesos personales, culturales y simbólicos, sino que además desde una perspectiva crítica y de toma de conciencia política ha de contribuir a la creación y construcción de una sociedad no reproductora de las desigualdades, *hándicaps* y manipulación política características de la actual. Concibe la educación como un proceso histórico e ideológico. Utiliza el razonamiento práctico (al igual que la investigación interpretativa), pero también el crítico; está formada por el intento emancipador de transformar las organizaciones y prácticas educativas para conseguir la racionalidad y la justicia social.	McLaren y Giroux (1997: 50)

Ejercicio Práctico

1.- Elabore con sus propios conocimientos un concepto de Supervisión Educativa.

2.- Elabore con sus propios conocimientos un concepto de Acompañamiento Pedagógico.

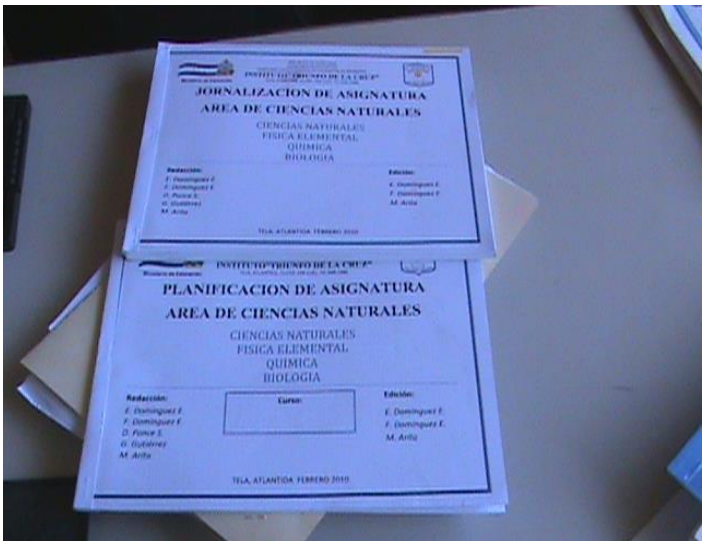
3.- Elabore un cuadro sinóptico con las ideas principales de las tradiciones teóricas de la Supervisión Educativa.

4.- Mencione y explique cinco (5) funciones del Supervisor/a.

Evaluación

- Haciendo uso del material complementario "Herramientas del Supervisor Educativo". Estructure la Unidad Institucional de Supervisión y Acompañamiento Pedagógico en el nivel educativo que usted labora.

UNIDAD II



4. CONTENIDOS DE LA UNIDAD II

4.1.- Modelos Teóricos de Supervisión Educativa.

4.1.1.- La Supervisión como Inspección

4.1.2.- La Supervisión como Producción

4.1.3..- la Supervisión Clínica

4.1.4.- La Supervisión como Proceso de Desarrollo

4.2.-Evolución de la Supervisión Educativa en Honduras.

4.3.- Ejercicio Práctico.

4.4.-Evaluación

4.1.- Modelos Teóricos de Supervisión Educativa.

Un modelo es un esquema teórico que de modo tentativo representa un sistema o una realidad compleja. Cuando se habla de modelos de supervisión se refiere, básicamente, a la manera en que están presentes y se articulan los distintos

elementos que constituyen sus referentes de identidad. En sus representaciones e imágenes se hacen visibles los supuestos, principios y concepciones que los singularizan entre sí y proyectan, asimismo, las posibles orientaciones y líneas de actuación desde las que se pueden intervenir en la realidad educativa.

Los modelos de supervisión mantienen una estrecha vinculación con las diferentes tradiciones teóricas científicas de supervisión que se han ido desarrollando en los ámbitos didáctico y organizativo.

Traslucen sus dilemas y opciones epistemológicas, sus posiciones en torno al diseño, desarrollo y evaluación del currículum, sus formas de entender el desarrollo docente, sus concepciones de la escuela como organización, los modos de abordar los procesos de innovación y cambio institucional. Por lo general, existe una cierta interdependencia en todos estos aspectos, que es lo que confiere a cada modelo su unidad y coherencia a la hora de concretar las actuaciones y quehaceres supervisores.

La clasificación de los diferentes modelos de supervisión educativa vuelve a ser, como en otras dimensiones de la educación, una labor no exenta de dificultad ante las distintas propuestas que se han hecho durante el último tercio del siglo XX. Así, por ejemplo, Sergiovanni (1982) se inclina por la existencia de tres: científico, clínico y artístico; Tanner y Tanner (1987) identifican cuatro modelos: inspección, producción, clínico y de desarrollo.; Glanz (2000) nos habla de las visiones premoderna, moderna y postmoderna como modos más generales de abordar el desarrollo de la supervisión.

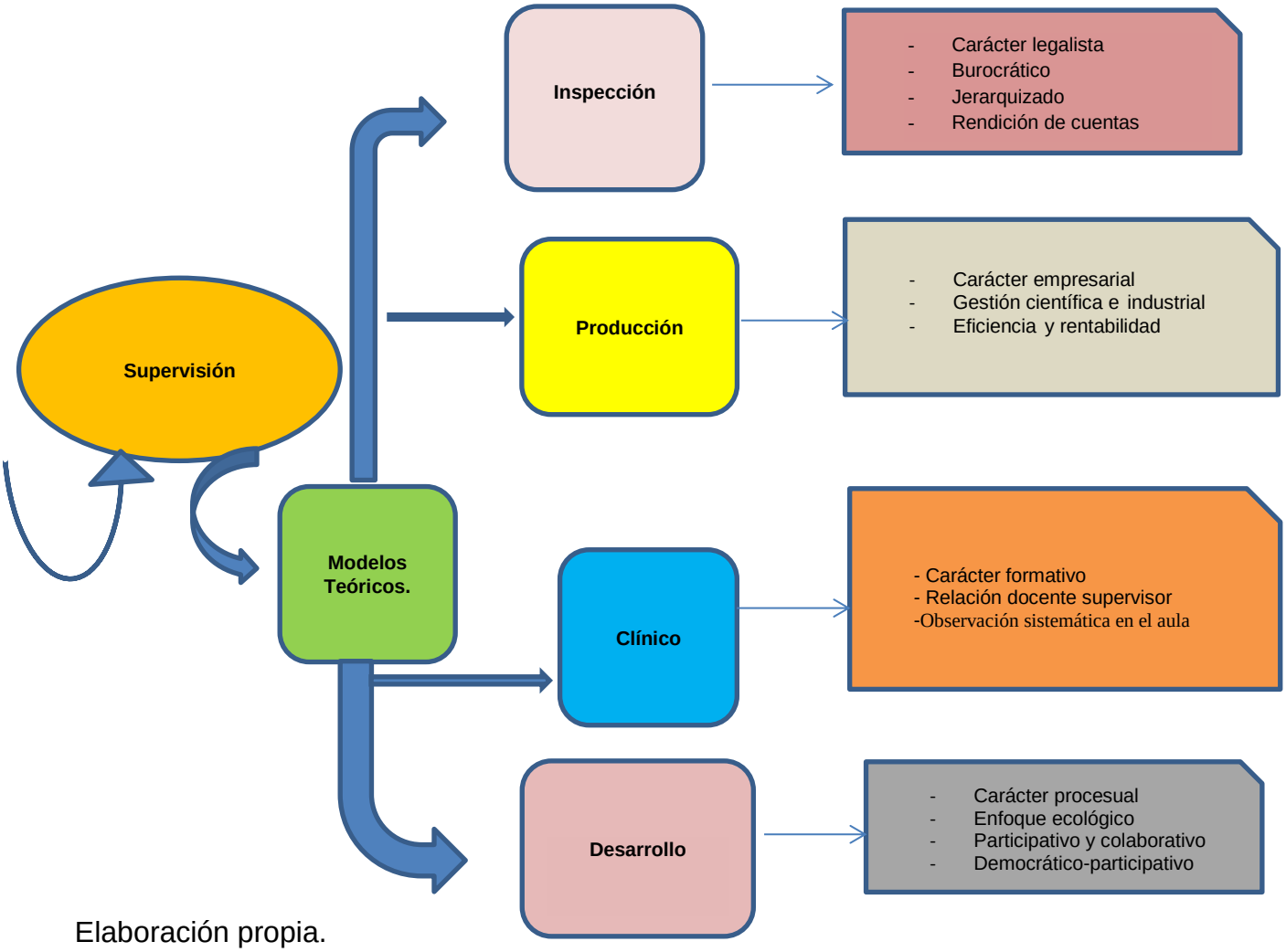
Este mismo autor considera la inspección como un modelo de supervisión. Ello no hace sino poner de manifiesto que la mayor parte de las teorizaciones sobre la supervisión provienen de las dos últimas líneas de indagación por ser las que tienen un objeto de estudio más delimitado, el desarrollo docente, y haberse constituido en un campo de investigación que ha suscitado el interés de la comunidad académico-universitaria.

Por otro lado, las denominaciones de los modelos teóricos varían de unos a otros autores, de modo que los mismos se hacen de acuerdo con los términos que, a juicio de cada autor, tienen un mayor poder simbólico para representar el aspecto

más relevante o significativo de cada uno, aun cuando existan múltiples coincidencias entre los propuestos. Así, por ejemplo, el modelo de producción de Tanner y Tanner coincide con el científico de Sergiovanni por su adhesión a una epistemología de orientación positivista o conductista, y el de desarrollo y artístico comparten también su encuadre dentro de la tradición interpretativo- simbólica.

Para el desarrollo de este apartado, sigue siendo válida la propuesta de Tanner y Tanner (1987:55) en cuanto a la diferenciación de cuatro modelos de supervisión, a saber: La Supervisión como Inspección, la Supervisión como Producción, la Supervisión clínica y la Supervisión como Proceso de Desarrollo. En ellos, habría que tener en cuenta las distintas líneas de estudio e investigación que han ido adquiriendo un mayor protagonismo durante estos últimos años, así como que en su propuesta no se contemplan las orientaciones que han trabajado el desarrollo docente desde planteamientos críticos. A continuación se presentan los cuatro modelos de supervisión descritos de acuerdo a su posición o características propias de cada uno. (Ver mapa conceptual: Modelos Teóricos de Supervisión Educativa).

Modelos Teóricos de Supervisión Educativa.



Elaboración propia.

4.1.1.- La Supervisión Como Inspección.

La inclusión de los términos supervisión e inspección en la denominación de este modelo puede inducir a confusiones o errores, ya que tanto uno como otro son expresiones habituales y equiparables que se utilizan, en diferentes contextos culturales, para referirse indistintamente a los servicios que desempeñan dichas funciones en los sistemas educativos. El modelo de supervisión como inspección no es para contraponer dichos términos sino para plantear y analizar la orientación seguida por un tipo de supervisión centrada en la fiscalización, vigilancia y control de los centros educativos y de los docentes.

Este modelo de supervisión apenas aparece recogido en la literatura pedagógica ya que se considera superado y en desuso, aunque como advierten Tanner y Tanner (1987:171) sigue todavía presente en muchas de las prácticas supervisoras y su legado, en cualquier caso, pueda verse reflejado en el modelo de supervisión como producción, sobre todo en lo que se refiere a la contaminación del clima del centro educativo por una gestión de corte eficientista y autoritario.

Uruñuela (2001: 66), desde su condición de inspector de educación, al analizar la evolución histórica del servicio de inspección español habla de un modelo sociotécnico que ha posibilitado, en los años 90´s del siglo XX, el desarrollo del perfil de un profesional burócrata, ordenado y meticuloso, detallista, que se mueve muy bien entre papeles, que conoce e interpreta con precisión el Boletín Oficial del Estado y que conoce todos los requisitos administrativos y burocráticos del sistema; el perfil de animador de procesos, de asesor ante los cambios, de evaluador de resultados y de la calidad de los procesos, que, como se veía, son demandas nuevas exigidas por el desarrollo de las nuevas enseñanzas, no aparece por ningún lado; se puede definir, sin caer en simplificaciones, que el perfil propio del Inspector dentro de este modelo es, principalmente, el de un controlador de los aspectos legales y de su cumplimiento, convencidos de que, si se siguen adecuadamente los procedimientos establecidos y se cumple con todo lo previsto en la normativa, el resultado vendrá por sí solo.

Este tipo de características de la supervisión y los supervisores conjuga los elementos más destacados del modelo de supervisión como inspección, aunque de ningún modo pueden generalizarse estas actuaciones y comportamientos a todos los profesionales que trabajan en dichos quehaceres. No obstante, el problema no es de naturaleza personal –prueba de ello es la autocrítica que realizan los mismos supervisores–, sino estructural y profesional, es decir, de la organización y funciones adoptadas por los servicios, y de cómo se ha ido conformando profesionalmente el colectivo de supervisores.

Es evidente que los servicios de supervisión o inspección de las administraciones educativas siempre han asumido la responsabilidad de controlar el desarrollo de la

educación. Su ejercicio se despliega a través de su consideración como una autoridad externa y administrativa que, en todos los casos, está respaldada legalmente en el marco jurídico que ordena y regula los sistemas educativos. Estos aspectos son resaltados sin rodeos cuando se precisan, por ejemplo, los objetivos de la visita de inspección como uno de los procedimientos o medios del desempeño supervisor. Así, Fiérrez (1991:33-34) entiende que dichos objetivos no pueden desvincularse de las funciones de la inspección que, en el caso español, son:

-Velar por el cumplimiento de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes de la administración educativa en los centros docentes y servicios, así como en la ejecución y desarrollo de los programas y actividades de carácter educativo que apruebe o autorice el Ministerio de Educación de España.

- Evaluar el rendimiento educativo del sistema a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los centros docentes y servicios, así como de la ejecución de los programas y actividades de carácter educativo.

- Asesorar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa y a los órganos unipersonales y colegiados de los centros docentes en el ejercicio de las competencias y atribuciones que la normativa vigente encomienda a cada uno de ellos.

- Recoger, valorar y transmitir, en su caso, iniciativas, actitudes y opiniones de los profesores (La inspección tiene que actuar de puente con dos direcciones: Administración-Centros, Centros-Administración).

Estas funciones, con ciertos retoques en su formulación en distintos momentos, se recogen con unas u otras particularidades en la mayoría de los servicios de supervisión o inspección. Son una garantía, desde la fuerza que les da su sanción legal por los poderes democráticos, de los derechos de los ciudadanos a la educación, pero también pueden facilitar el desarrollo de actuaciones supervisoras de carácter legalista, burocrático y jerárquico como reflejábamos antes. Quedan descritas las características propias con respecto a las fricciones que se generan entre las dimensiones legales y técnico-pedagógicas que concurren en la entrega de los servicios educativos.

En efecto, más allá de las intervenciones autocráticas de los primeros momentos de la supervisión pre moderna y de las connotaciones jerárquicas que pueden derivarse de la figura del supervisor concebido e investido como autoridad administrativa, hay que considerar las estrategias de diseminación de los procesos de reforma de los sistemas educativos que se han ido poniendo en práctica en los últimos años. A diferencia de los procesos de cambio, promovidos y sustentados en el conocimiento que proporciona la investigación sobre las organizaciones y los profesores (Fullan, 2002:21), las políticas reformistas se han basado en el poder coactivo de las normas para su implantación, por lo que la observancia de las mismas es uno de los cometidos estratégicos de los supervisores que han salido reforzados.

La omnipresencia de las prescripciones desde las que han de abordarse las reformas, sobre todo cuando priman las interpretaciones estrictamente legalistas, ha contribuido a reforzar la imagen de una supervisión fiscalizadora que interviene preferentemente para controlar el cumplimiento de las disposiciones y preceptos que regulan la organización y funcionamiento de los centros escolares y las competencias de los profesores. Esta tendencia y las actuaciones que lleva aparejada constituyen el eje sobre el que gira el modelo de supervisión como inspección, dejando a un lado que, tal y como Michael Fullan (2002:8) señala, en el mundo del cambio educativo, precisa de conceptos y capacidades generativas en el individuo que investiga y aprende, estrategias esenciales para el trabajo de equipo.

En resumen, el modelo de supervisión como inspección, aun cuando según Tanner y

Tanner (1987:181) está superado y prácticamente en desuso, sigue proyectando en las prácticas supervisoras actuales algunas de las tendencias y comportamientos que caracterizaron las viejas actuaciones fiscalizadoras y legalistas. En el quehacer de los supervisores priman los principios de carácter administrativo, jerárquico y burocrático sobre los basados en el conocimiento experto, la colaboración entre los distintos actores y la interdependencia de las diferentes miradas y saberes teórico-prácticos sobre la educación.

4.1.2.- La Supervisión como Producción.

La denominación de este modelo teórico de supervisión indica bien cuáles son sus supuestos conceptuales y las imágenes con las que se identifica. La concepción del CE como empresa y la adopción de los modos de gestión «científica» e «industrial» son los cimientos sobre los que se construye un modelo de centro educativo y de supervisión guiados por criterios de eficiencia y rentabilidad.

La aplicación mecánica de los modos de gestión científica de la industria a los centros educativos fue una práctica frecuente en los primeros años del siglo XX. Se trataba de emular los procedimientos y formas mediante los que la empresa lograba incrementar la eficiencia de su producción. (Rodríguez, 2002:21)

Se trata de implementar los procedimientos y formas mediante los que la empresa lograba incrementar la eficiencia de su producción. En el ámbito escolar la tarea no parecía difícil. Era cuestión de establecer unos niveles estandarizados y diseñar, a la vez, unos mecanismos que permitieran medir cuantitativamente el grado en que los alumnos y docentes alcanzaban los mismos (Ibidem).

La presencia es visible en la racionalización de los procesos tanto en aspectos organizativos (segmentación de las tareas de planificación, diseño, puesta en práctica y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje), como en los didácticos (estandarización de objetivos, selección y/o diseño de las actividades más adecuadas para la consecución de los objetivos, así como evaluación de los aprendizajes de acuerdo con los objetivos formulados en términos comportamentales).

Junto a esta tendencia a equiparar la institución educativa con las organizaciones industriales, la definición del conocimiento científico como la aprehensión de lo objetivo, observable y medible, propio de la tradición científico-racional, también conocida como positivista, conductista o empirista, es de suma importancia para poder comprender este modelo de supervisión. Desde luego, tal y como afirman Tanner y Tanner (1987:172), del legado moderno del movimiento de producción de principios de siglo, lo que queda son una serie de mecanismos, tales como: «los contratos de rendimiento, los objetivos comportamentales, la dirección por

objetivos, las pruebas de competencia mínima, el *task-on-time* (tiempo en las tareas o tareas controladas temporalmente), la investigación proceso-producto, el análisis de sistemas y la tecnología instructiva.

La concepción del centro educativo como empresa tuvo y sigue teniendo, en algunos terrenos, una influencia considerable en casi todos los aspectos relacionados con los ámbitos didácticos y organizativos de la institución educativa. Dentro de esto una serie de campos y líneas de investigación que en la enseñanza se concretaron en la investigación sobre el tiempo en la tarea y el tiempo de aprendizaje académico, y en la organización escolar se centraron en la división jerárquica de trabajos y tareas. Toda esta línea de investigación de la enseñanza, propia del modelo racionalista y del paradigma proceso-producto.véase Pérez (1985:88) es equiparable, en bastantes ocasiones, a la preocupación y movimientos óptimos de los obreros en las cadenas de producción de cara a efectivizar al máximo su productividad.

La eficiencia escolar, desde estos planteamientos, pasaba ineludiblemente por la determinación de unos objetivos comportamentales específicos, definidos operativamente, y el establecimiento de unos mecanismos de control a través de los que se pudiesen medir el grado de cumplimiento de los mismos. Todo ello descansa en los supuestos de que los outputs educativos pueden ser evaluados en términos de elementos discretos, que el problema educativo es esencialmente un problema tecnológico y que el trabajo de docentes y supervisores es el de unas unidades que operan en un proceso convergente y establecido.

El modelo de producción se ha fijado preferentemente, como ya hemos apuntado con anterioridad, en la investigación que trataba de poner a prueba la incidencia del tiempo en el aprendizaje de tareas. Inicialmente, la investigación del tiempo en la tarea *time-on-task*, y con posterioridad, los estudios sobre el tiempo de aprendizaje académico (*Academic Learning Time*) ha tratado de relacionar estas variables con el rendimiento escolar superior.

El tiempo de aprendizaje académico como línea de investigación más perfeccionada ha tratado de ver la cantidad del periodo que el alumno está dedicado a una actividad académica a la vez que da respuestas correctas. Los

estudios, en este caso, han puesto de manifiesto que estas medidas se relacionan significativamente con el rendimiento superior.

Sin entrar a cuestionar el tipo de relación entre las variables, la crítica hacia estas investigaciones coinciden en señalar que el centro de estos estudios han sido la actividad en clase y los resultados de aprendizaje que son más susceptibles de cuantificación, desconsiderando los aprendizajes colaterales y los de orden cognitivo superior.

Tanto las investigaciones del tiempo en la tarea como el modelo de aprendizaje académico, no han proporcionado, en contraposición, ninguna medida de la incidencia de las variables cuando docentes y alumnos están dedicados a tareas en las que es necesario poner en juego procesos cognitivos superiores o de orden afectivo o social.

Más recientemente, Rodríguez, M (2002: 33), las líneas de investigación y evaluación desarrolladas por el movimiento de las escuelas eficaces es representativa de las preocupaciones por identificar y potenciar los elementos institucionales que caracterizan a los centros educativos con un mejor rendimiento escolar. En efecto, sobre todo durante su primera fase, el movimiento de la eficacia escolar se centró especialmente en los aspectos diferenciales que definían a las instituciones con mayores niveles de logro; pasando, después, a plantearse las formas en que podría generarse en los centros las condiciones para que pudiesen obtener dichos niveles.

Paralelamente, el modelo de producción de la enseñanza y supervisión concibe al docente más como una unidad de producción o un técnico que como un profesional que disfruta de un alto grado de autonomía. Existe una desconexión tajante entre currículo y enseñanza, escapándose del control del docente aspectos tan fundamentales como los del diseño, desarrollo y evaluación del currículo, que quedan en gran parte en manos de los responsables políticos y de los especialistas en estas materias (Idem: 24).

En la medida en que todo está predeterminado, el supervisor es un elemento más de la cadena de montaje sin ningún tipo de competencia autónoma en su trabajo, como mucho se ocupará de aplicar test y pruebas cuantificadas con los

que medir resultados. Un indicador claro del impulso del enfoque de la supervisión como producción, se puede encontrar en la terminología empleada en la literatura pedagógica, en donde como muy bien reflejan Tanner y Tanner (1987: 198) se identifica o se suele hablar de los alumnos como " materia prima" de los directores de los centros educativos como manager o directores empresariales, de los recursos educativos como 'inputs', de la enseñanza como un sistema de distribución, de los resultados de los test de rendimiento como outputs, de los licenciados y graduados escolares como productos.

En definitiva, y como resumen se podría decir que el modelo de producción industrial diseñado para aplicarse a un proceso establecido y convergente es inaplicable a las centros educativos, porque la educación a diferencia de la producción es fundamentalmente un proceso abierto, en desarrollo y emergente (Idem).

4.1.3.- La Supervisión Clínica.

La supervisión clínica, expresión que fue acuñada en la escuela de educación de la

Universidad de Harvard al inicio de la década de los años sesenta, pretende contribuir a la formación del docente novel en ejercicio. Concretamente nace dentro del Master of Arts in Teaching, promovido por el Fondo de la Fundación Ford para el Progreso de la Educación Cogan (1973:360).

La idea original del programa consistía en el intento de formación de un docente de élite, con una gran cualificación, que estuviera al tanto de todos los avances de la educación y que se dedicara con exclusividad a la formación práctica de los futuros docentes.

La mayoría de los autores la caracterizan como una fase de la supervisión instructiva, que a través de la recogida de datos de la propia aula de clase y en encuentros presenciales entre supervisor y docente, pretende la doble finalidad del desarrollo profesional de los docentes y el mejoramiento de la enseñanza. El término clínico aplicado a este tipo de supervisión tiene evidentemente connotaciones médicas, pero se refiere, en este caso, en contraposición a los

estudios experimentales de laboratorio, a la posibilidad de una práctica basada en el tratamiento y observación real de los pacientes.

En este sentido, se trata de una propuesta de supervisión totalmente distinta a las ya vistas y también al modelo de supervisión como proceso de desarrollo (Ibidem: 9), uno de sus mayores defensores, afirma que la supervisión clínica consiste en la fundamentación y práctica diseñada para la mejora de la actuación del docente en el aula de clase. Toma sus datos principales de los acontecimientos del aula de clase. El análisis de estos datos y la relación entre docente y supervisor forman la base del programa, de los procedimientos y de las estrategias diseñadas para la mejora del aprendizaje de los alumnos a través de la mejora de la conducta de los docentes en el aula.

Tanto el origen como las definiciones dadas de la supervisión clínica vienen a confirmarnos que se trata de un tipo especial de supervisión, centrada en la observación del comportamiento del profesor en el aula. Los datos que se recogen de estas observaciones se utilizan como base para trabajar con los docentes de cara a una mejora de su enseñanza, en una relación personal entre docente y supervisor.

El proceso de supervisión clínica requiere que se recorran una serie de fases o etapas.

El ciclo típico de observación del método de supervisión clínica incluye, según Snyder y Anderson (1986:447), cinco etapas:

> Conferencia de pre observación. Reunión en la que se llega a un compromiso entre docente y observador sobre el objeto o los temas que se van a observar.

> Observación. Recolección efectiva de datos sobre los acontecimientos del aula de clase que previamente se han acordado.

> Sesión de análisis y estrategia. Revisión e interpretación de los datos recolectados de acuerdo a los temas acordados y a la teoría e investigación pedagógica.

> Conferencia. Establecimiento de un proceso de *feedback* entre el docente y el observador que posibilite el aprendizaje del docente; preparación de la próxima etapa.

> Postobservación crítica. Análisis en común de la utilidad del ciclo de actividades de observación realizados.

Cogan (1973: 10-12) hace una propuesta, aún más casuística, describiendo las siguientes etapas:

> Establecimiento de la relación entre docente y supervisor.

> Planificación con el docente (una lección, series de lecciones o una unidad –normalmente incluye la especificación de resultados–, previsión de los problemas con los que se va a encontrar la enseñanza, previsión de materiales y sistemas que se prevén también de retroalimentación y evaluación).

> Planificación de las estrategias de observación.

> Observación de la instrucción.

> Análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

> Planificación de la estrategia para los intercambios, reuniones del supervisor y docente.

> Realización de la conferencia de supervisión.

> Nueva planificación, cambios en que supervisor y docente se han mostrado de acuerdo.

Como puede apreciarse, se trata de un proceso sistemático, pero no rígido, ya que no hay un único estilo de supervisión clínica. En relación con los otros modelos de supervisión analizados, la supervisión clínica, no cabe duda, que presenta rasgos atractivos y sugerentes. Es de resaltar, por ejemplo, el énfasis que pone en el desarrollo profesional del docente y la naturaleza más democrática y cooperativa de la relación entre docente y supervisor. El hecho de ser una supervisión en el aula garantiza la significación práctica que para el docente puede tener este tipo de procesos.

La finalidad más importante de una conferencia de supervisión es la de favorecer el desarrollo de la práctica pedagógica del docente en un sentido efectivo. Tienen, a la vez, una función diagnóstica y prescriptiva y se proponen la mejora de la calidad de la educación en los centros educativos. Shinkfield y Stufflebeam (1995: 202), son partidarios de que todas las conferencias de supervisión instructivas tengan un objetivo básico. Se, distinguen hasta cinco tipos:

a. El observador examina con el docente los aspectos positivos de la lección vinculada con la conducta del mismo, que a su vez repercute en la conducta del alumno; categoriza las conductas; y proporciona la explicación que refuerce la conducta.

b. El observador ayuda a los docentes a desarrollar una gama más amplia de actuaciones docentes eficaces.

c. El docente identifica los aspectos de la clase que han sido satisfactorios y en colaboración con el observador planifica estrategias para eliminar los no satisfactorios.

d. El observador identifica y cuestiona actuaciones concretas, y si es oportuno sugiere alternativas para aquellos aspectos menos satisfactorios de la clase que pueden haber pasado desapercibidos para el docente.

e. El observador analiza la lección de un docente muy competente que es quien luego establece los pasos a seguir para lograr un mayor enriquecimiento profesional.

Al centrar su atención en el análisis pormenorizado de la enseñanza en el aula, es también evidente que se dejan de lado toda una serie de aspectos relacionados con el diseño, desarrollo y evaluación del currículo. Esta perspectiva pasa a otras instancias superiores, como la propia administración, por lo que se desencadena un divorcio real y con escasas posibilidades de superación entre currículo y enseñanza.

Sintéticamente en este tipo de investigaciones y actuaciones subyace una concepción reduccionista de la ciencia, dado que ésta se identifica exclusivamente con hallazgos objetivos, observables y cuantificables.

Sin embargo, como afirma Tanner y Tanner (1987:184), la recolección y categorización del comportamiento fácilmente observable deja una gran cantidad de aspectos muy significativos de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las relaciones entre supervisor y docente han sido analizadas, también, desde distintas perspectivas. La verdad es que los pioneros de la supervisión clínica, como Morris Cogan, han repetido una y otra vez que las relaciones que se dan entre docente y supervisor son más del tipo de las que se establece entre colegas

que de asesoramiento o de orientación. Con ello han querido resaltar que este tipo de relaciones tienen un carácter totalmente horizontal, sin que exista el más mínimo vestigio que permita hablar de una interacción vertical y jerárquica.

En su indagación sobre los regímenes implicados en los métodos de supervisión clínica, Maurice (1990:234), hace explícitas las evidencias de la incorporación del poder en los actos, actitudes y modos de comportamiento de los docentes y supervisores. Todo el proceso docente está condicionado desde el momento en que el docente, a diferencia de otros profesionales como los médicos o los abogados, tiene poca autonomía para diseñar su actividad. La administración le dice lo que debe enseñar, como debe enseñarlo, y como se va evaluar su trabajo. Lo paradójico de lo que promete la supervisión clínica es que la mejora, está totalmente definida por el régimen, y por tanto sólo puede servir al régimen; se establece los términos en que se debe desarrollar el trabajo, hace que éste resulte duro, y después pide a los trabajadores que digan por qué les gusta su trabajo.

Todas estas críticas ponen al descubierto las carencias y problemas que presenta este modelo, pero también hay que reconocer que la supervisión clínica ha favorecido, en no pocas ocasiones, propuestas y experiencias de desarrollo profesional para los docentes.

Sin duda, el hecho de que la supervisión clínica se centre en los problemas reales que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje supone una alternativa a la manera hegemónica en que se generaba el conocimiento docente desde los presupuestos del saber experto, así como una ruptura de la división clásica de papeles entre los teóricos, prácticos e investigadores. En efecto, algunos de los desarrollos de la supervisión clínica se han planteado como procesos de indagación de las cuestiones concretas identificadas por los docentes como problemas que viven en su desempeño profesional cotidiano. Desde la toma de conciencia de los mismos, y no desde hipótesis desconectadas con dicha realidad, es como se proponen y llevan a cabo proyectos de investigación-acción a través del trabajo conjunto de docentes y supervisores. Y es por medio de dichos proyectos, como se favorece el protagonismo de unos y otros actores en la generación de un conocimiento que, más allá de incentivar la motivación de los

docentes de acuerdo con los presupuestos clásicos del movimiento de las relaciones humanas, pretenden la capacitación y desarrollo profesional de los docentes (Ibidem).

4.1.4.- La Supervisión como Proceso de Desarrollo.

Hasta aquí, se han analizado distintos modelos de supervisión; se ha empezado por comprobar la inaplicabilidad y serias limitaciones que la supervisión como producción tiene cuando se traspasa mecánica y linealmente los modos de gestión y producción de la empresa a las instituciones educativas. La tradición racional y el paradigma proceso-producto como soporte de la investigación didáctica y organizativa dentro de este modelo no son ajenos, asimismo, a toda suerte de críticas Rodríguez, M. (2002:30).

El modelo de supervisión como proceso de desarrollo pretende ser una propuesta superadora de las deficiencias y limitaciones que presentaban la supervisión como producción y la supervisión clínica. De él existen distintas versiones. Una de ellas es la defendida por Glickman (1987:255). Sin embargo, este autor defiende esta propuesta desde las posibilidades que ofrecen los tipos de liderazgo directivo, no directivo y de colaboración para la mejora de la enseñanza. El uso de uno y otros estilos de supervisión depende básicamente de las características del docente, capacidad de compromiso y pensamiento abstracto.

Glickman propone que el liderazgo directivo se utilice con los docentes cuyo compromiso y capacidad de pensamiento abstracto sean bajos, el no directivo cuando estas características del docente son altas y el de colaboración en las situaciones intermedias.

La propuesta de Glickman es indiscutiblemente una forma peculiar de supervisión. Ha sido caracterizado como guía de contingencia, ya que el papel del supervisor varía en función de las circunstancias y características de los docentes, tendiendo hacia una personalización de la relación entre docente y supervisor. Tiene el peligro de ser una propuesta que se fija en aspectos micro educativo, aparte de la flexibilidad y ductilidad que hay que suponer al supervisor para que cambie con frecuencia de estilo y mentalidad orientadora. La premisa fundamental de la

supervisión como proceso de desarrollo para Tanner y Tanner (1987:200), que siguen en este sentido la tradición de Dewey, es que la educación consiste en un proceso de crecimiento en lugar de un proceso que lleva a productos terminales o finales. En una sociedad libre, la educación debe ser considerada un proceso a través del cual la persona que aprende crece y va adquiriendo más capacidad de añadir significado a la experiencia, y por lo tanto, de dirigir el curso de nuevas experiencias de forma inteligente.

La propuesta de Tanner y Tanner pretende articular los aspectos micro y macro educativos con una visión dinámica y progresiva de todos y cada uno de los elementos que intervienen en la educación. El modelo de supervisión como desarrollo requiere el reconocimiento de la necesidad de interdependencia entre el currículo y la enseñanza, entre la materia o asignatura y el método, entre lo teórico y lo práctico, entre lo cognitivo y lo afectivo, entre las destrezas y las ideas, y entre lo cualitativo y lo cuantitativo Rodríguez, M. (2002:31).

La complementariedad entre currículo y enseñanza supone aceptar que no son dos ámbitos que puedan considerarse aisladamente o por separado. El docente, a diferencia de los modelos precedentes, no es un agente de distribución de la instrucción que lleva a cabo unos fines prefijados de un currículo establecido por una fuente de autoridad externa.

El docente como educador profesional trabaja de forma continua y en estrecha relación con los especialistas, supervisores e investigadores que se responsabilizan directamente del campo del currículo.

La consideración de la enseñanza como campo científico, técnico y artístico, en este modelo, precisa de un docente que sea, antes que nada, un investigador, capaz de dar respuesta y soluciones a los problemas educativos y favorecer el crecimiento de la persona que aprende como un ser que piensa autónomamente y que es un miembro responsable de una sociedad.

El aprendizaje por descubrimiento y de solución de problemas, es decir el papel de investigador del que aprende no puede entrar en contradicción para superar precisamente una tradición especializada en separar el estudio de la enseñanza del de las materias que se enseñan, cayendo así en un dualismo medios-fines en

el que la materia o conocimientos se separan artificialmente de los procesos que los generan.

La defensa del enfoque ecológico del CE y del aula como un medio-ambiente singular de aprendizaje es otra de las características de este modelo de supervisión. Esto lleva consigo una perspectiva conceptual distinta, en la que se caracteriza la vida del aula en términos de intercambios socio-culturales y plantea su investigación desde enfoques metodológicos etnográficos, situacionales y cualitativos (Pérez, 1985:125).

La enseñanza, por otro lado, tiene un fuerte componente social por el hecho de que se realiza principalmente en un escenario social o de grupo con la implicación de los poderes y fuerzas sociales. Y no conviene perder de vista que la tarea de la escuela no es sólo o simplemente la aculturación de las nuevas generaciones en conformidad con las condiciones establecidas, ni tampoco la de la mera transmisión del conocimiento, sino que la misión de la institución escolar es tratar de proporcionar la educación que posibilite a las generaciones que están creciendo la construcción de un futuro mejor que el presente. Este reto demanda la transformación del conocimiento en un poder de trabajo, en algo activo, en el mejor uso posible, por parte de los docentes, del conocimiento científico en el desempeño de su arte Rodríguez, M. (2002:32).

Las perspectivas cualitativa-cuantitativa, en investigación, no puede presentarse como antagónica, y ni es aceptable identificar que el uso paradigmático de la primera es propio de las artes y la segunda del método científico. La supervisión como desarrollo rechaza la equiparación de lo empírico con lo científico, aunque acepta las condiciones en que lo cuantitativo nos ayuda a resolver problemas, y no reconoce la identificación de lo artístico con lo absolutamente particular, dado que ello no es objeto de ninguna ciencia posible (Ibidem).

El enfoque científico que defiende, protegiéndose de los sesgos de la investigación, propone que la práctica se base en la mejor evidencia posible, en los mejores datos disponibles, a través de procedimientos que pongan de manifiesto los valores que subyacen en la investigación y prueben los distintos lados de un problema mediante múltiples hipótesis de trabajo.

Los métodos participativos y de colaboración son la forma habitual del trabajo de supervisión. El supervisor debe trabajar en colaboración con el profesor para desarrollar su comprensión de los problemas y puedan llegarse a soluciones. Concentrar el proceso de supervisión en la enseñanza de destrezas e imposición de técnicas de instrucción al docente es considerar a éste un mero técnico, sin capacidad alguna de competencia y de autonomía en su desarrollo profesional (Idem).

La supervisión como desarrollo favorece la interdependencia de los elementos micro y macro educativos a partir de una propuesta de organización más organicista que mecanicista.

Esto conlleva que todo el personal docente y con responsabilidad en la institución escolar no asuma una jerarquía funcional y de división estricta del trabajo, sino que participa cooperativa y democráticamente en cuantas labores implica el proceso educativo.

Evidentemente hay una coherencia entre los planteamientos didácticos y organizativos, se tiene en cuenta que la propuesta de Tanner y Tanner (1987:187) pretende ser un modelo superador de los dualismos que, tanto en la gestión de la enseñanza como de la institución educativa, aparecen sin solución de continuidad en los distintos modelos analizados.

Al igual que ocurría con la supervisión clínica, el modelo de supervisión como desarrollo constituye un marco de actuación para promover experiencias desde la tradición socio crítica cuando el trabajo conjunto de supervisores y docentes favorecen la creación y recreación de CE democráticos (Apple y Beane,1997:25) y la capacitación docente, sobre todo en el sistema público de enseñanza, se erige en el punto de partida desde el que abordar participativamente el desarrollo de los propios docentes, de los CE y, por supuesto, de los alumnos. En este sentido, sería conveniente no olvidar, como nos recuerda Elliott (1998: 179), que toda forma de evaluación (y supervisión, diríamos nosotros) que limite las oportunidades de los docentes para reflexionar sobre sus prácticas en un discurso libre y abierto con los otros constituye una estrategia para eliminar la cultura progresista innovadora de los centros educativos.

4.2.- Evolución de la Supervisión Educativa en Honduras.

Para entender el pasado, presente y futuro de la supervisión educativa hondureña, se requiere un ejercicio de revisión y análisis. Requiere reconocer que tanto el supervisor, campo y función supervisora, se han configurado en un proceso complejo de construcción social. Esta construcción social de la supervisión educativa, ha estado ligada a ciertas coordenadas que a través del tiempo han considerado el rumbo y ritmo del sistema educativo nacional.

La Secretaría de Educación, a través del Manual de Supervisión Pedagógico-Curricular del SINASEH (2007), plantea que, al reflexionar sobre ¿cómo fue?, surgen otras preguntas asociadas que permiten arrojar luz sobre el fenómeno: ¿cómo se crea el cargo de supervisor educativo?, ¿cuáles fueron sus principales tareas? y ¿cómo era su relación con los centros educativos y el nivel central de la Secretaría de Educación? (Secretaría de Educación, 2007:9)

Intentar dar respuesta a preguntas como éstas, permitirá comprender algunas de las razones que configuraron esta función y que de una manera u otra se encuentran presentes en la actualidad.

Esto es así porque el sistema educativo conformó un cuerpo de actitudes y saberes que se fueron transmitiendo de generación en generación, en los centros de formación de profesionales de la supervisión; y la supervisión ha estado ligada a la función social de la educación, esta función supervisora permitía garantizar que lo que en el nivel central se decía, en los centros educativos se ejecutaba.

El ejercicio de revisar esta historia, permitirá otorgar significado y sentido al conjunto de prácticas que en la actualidad se desarrollan así como a aquellas que se espera transformar, se trata de comprender el pasado para explicar el campo de acción de la función supervisora.

Por las características del territorio hondureño, la poca infraestructura y los escasos medios de comunicación, la tarea de controlar y vigilar se hizo generalmente en solitario y de forma aislada, esta función supervisora carecía de una estrategia de equipo, se supervisaba una cantidad de centros educativos que

previamente se seleccionaban o en los que surgían problemas, generalmente eran resueltos de manera espontánea y poco colegiada.

Según Martínez (2006:55-56), citando a Membreño, 2003, en sus orígenes la supervisión educativa poseía un carácter de inspección, que consideraba que los docentes debían ser tratados como instrumentos que debían estar bajo supervisión constante como una forma de verificación de la utilización de métodos y procedimientos que determinaban los administrativos escolares y las autoridades que regulaban la acción educativa. Sostiene Membreño que, en un principio, el administrador de la institución educativa era quien supervisaba lo que ocurría al interior del aula de clases.

Afirma el mismo autor que posteriormente y como consecuencia del proceso evolutivo de la educación y de la incorporación de nuevos actores, se determinó que el acto de supervisión lo realizaran personas externas a la institución, por lo que se pasó a designar comités especiales y oficiales religiosos que tenían el poder de visitar e inspeccionar los centros educativos. A estos inspectores no les interesaba desarrollar las capacidades de los docentes con deficiencias, sólo se limitaban a juzgar el trabajo de los docentes.

El contexto actual ha propiciado la tendencia de desconcentración y descentralización del sistema educativo hondureño durante los últimos años, lo cual ha generado cierto grado de autonomía y mayor capacidad de gestión frente a la vieja tradición.

El Modelo del Sistema Nacional de Supervisión Educativa de Honduras, propuesto por la Secretaría de Educación y la cultura específica de los centros educativos comienza a ser cada vez más importante en la construcción de la identidad de las comunidades educativas. Los actores educativos, por su parte, no sólo muestran una mayor conciencia de su rol sino que mayor responsabilidad en el cumplimiento de sus responsabilidades y empoderamiento en la exigencia y disfrute de sus derechos.

El mismo modelo continúa mencionando lo siguiente:

La supervisión educativa es un subsistema que se entrelaza con otros elementos de la transformación educativa que permite tomar decisiones, aumentar la

participación de los actores educativos y la mejora del sistema educativo en general garantizando el logro de los objetivos y metas establecidas. Las ventajas de la vinculación de la supervisión con otros elementos son el empoderamiento de los procesos, la responsabilidad en resultados satisfactorios y no satisfactorios y la coordinación entre todos los actores involucrados.

Las preocupaciones en torno a la supervisión educativa se han comenzado a manifestar, en una escala internacional, desde por lo menos una década atrás; en el caso específico de Honduras, la Ley Fundamental de Educación se pronuncia por un modelo de supervisión participativa. De acuerdo con esto, el supervisor deberá dejar su posición fiscalizadora, de experto, de asesor orientador y convertirse en un gestor que motive a la planeación y evaluación participativa de la labor educativa

Desde este escenario, la propuesta del SINASEH es planteada por parte de la Secretaría de Educación, como un nuevo modelo de supervisión educativa, que consiste en “transitar de un ejercicio de la supervisión educativa individual y aislado, a uno colectivo y colegiado”, es decir, consolidar equipos de supervisión de los diferentes niveles de educación prebásica, básica y media agrupados en un sólo distrito educativo. Se pugna además por reorientar la función de la supervisión de la vigilancia y control a una gestión que intervenga en la planeación estratégica de los servicios educativos que ofrece cada municipio; se pretende entonces asumir la función de la supervisión como monitoreo, animación, gestión y acompañamiento docente en el aula de clases.

Las iniciativas anteriores invitan a cuestionar por qué en el pasado los lineamientos para el trabajo de supervisión educativa no habían sido reestructurados, a pesar de la transformación que a partir de la reforma de la modernización educativa ha tenido el Sistema Educativo Nacional, el hecho es la urgencia de reconceptualizar la supervisión educativa con base en los cuestionamientos que a su práctica actual se le planteen, y por tanto actualizar la normatividad respectiva.

Debido a la problemática expuesta, es necesario que se cuestione la concepción anterior de la supervisión educativa, sus fines y sus estrategias, con la intención de transformar a la supervisión educativa en un proceso de construcción

constante, que reconceptualice su función y aspire a comprender e incidir positivamente en su quehacer cotidiano, y en las prácticas educativas de los centros educativos. En este sentido, se propone encaminar la supervisión educativa hacia una labor de gestión institucional participativa, colaborativa y acompañamiento docente enmarcados en proyectos de investigación acción.

La gestión educativa por la que se apuesta, es un proceso mediante el cual se motiva a participar responsable y conscientemente a los principales implicados en la labor educativa, para tomar decisiones que incidan positivamente en la calidad de los servicios que el centro educativo ofrece. Esto implica rescatar la operatividad de los órganos educativos más importantes, como las asociaciones de padres y madres de familia, consejos de docentes, gobiernos escolares y estudiantiles y de ser necesario construir órganos nuevos, más dinámicos y completos, foros donde los participantes puedan expresarse libremente y donde se intercambien experiencias con la finalidad de mejorar el desempeño profesional de los implicados, en bien de la labor de la institución. (Modelo del Sistema Nacional de Supervisión Educativa de Honduras: Secretaría de Educación, 2007:26)

El trabajo del SINASEH integra actividades de organización en pro de un objetivo común, es decir, la coordinación como una organización en acción. Se debe rescatar la función práctica y positiva del proceso de “supervisión”, definiéndolo como el seguimiento de las acciones efectuadas durante la ejecución de un proyecto. Mediante la supervisión se podrán detectar las fallas de los centros educativos y establecer las correcciones necesarias y tomar las decisiones pertinentes exigidas por los escenarios actuales.

Promover una cultura de participación en las instituciones educativas supone, en muchos casos, un auténtico choque cultural, que exige un cambio en las concepciones más profundas de la persona y de los grupos.

Ejercicio Práctico

1.- Realice un cuadro comparativo en función a las ventajas de cada modelo teórico de Supervisión Educativa.

Evaluación

1.- Elabore un Plan de Mejora Educativa, en el marco de la Unidad Institucional de Acompañamiento Pedagógico en el fortalecimiento de las asignatura/s que están dentro de los indicadores críticos (ver manual de Herramientas del Supervisor Educativo, en el material complementario.

UNIDAD III

5. CONTENIDOS DE LA UNIDAD III

5.1.-Método de la Supervisión.

5.1.1.-Método Científico

5.1.2.- Método no Directivo

5.1.3.- Métodos de facetas Múltiples o Mixtas

5.1.4.- Método de ayuda mutua o interpersonal

5.1.5.- Método clínico

5.1.6.- Método por ósmosis

5.1.7.- Método de investigación activa.

5.1.8.- Método de micro enseñanza

5.1.9.- Método de Delphi

5.1.10.- Método de representación operativa

5.1.11.- Método de descripción de escenas

5.2.- Evaluación

5.1.- MÉTODOS DE SUPERVISIÓN.

5.1.1.- Método científico: en este se observa al docente en el desempeño para que después de la jornada se le de orientación con el fin de superar las dificultades y pueda mejora su función educativa. El método científico (Método de supervisión científica) consiste en observar al trabajador en el desempeño de sus funciones para, luego, en una labor individualizada, orientarlo a fin de que supere sus deficiencias y mejore su acción operativa. Los Objetivos del Método son los siguientes:

a.- Perfeccionamiento del desempeño, mediante el estudio del comportamiento del docente en su área laboral. b.- Mejor conocimiento del proceso.

El método utiliza, casi exclusivamente, la “observación” y la “conferencia” o “contacto individual”.

El desenvolvimiento del método es el siguiente:

a.- Contacto individual del supervisor con el docente, a fin de explicarle cómo funciona el método y obtener su consentimiento para observarlo.

b.- Análisis e interpretación de los datos recogidos durante la observación;

c.- A continuación, contacto individual con el docente, para exponerle los resultados de la observación y orientarlo, por medio del diálogo amistoso, hacia la superación de los aspectos negativos que se hubieran comprobado;

d.- Luego, nueva observación, para verificar sí el docente ha mejorado, o no su desempeño;

La buena aplicación del método científico requiere que el supervisor:

a.- sepa observar cuidadosamente.

b.- Sepa clasificar el comportamiento del docente con rapidez y precisión.

c.- Sepa interpretar adecuadamente los datos recogidos en la observación.

d.- Tenga habilidad para orientar las entrevistas con el docente, a fin de ganar su buena voluntad y cooperación.

5.1.2.- Método no directivo: ofrece oportunidades para que cada uno de los participantes de la enseñanza tome conciencia de su desempeño y encuentre por si solo los caminos necesarios para el mejoramiento.

El método no-directivo tiende al perfeccionamiento del proceso, ofreciendo al docente oportunidades de tomar más conciencia de sus percepciones, objetivos, necesidades y aspiraciones, lo cual le ayudara a desarrollarse, aumentando su habilidad para analizar, evaluar e interpretar lo que ocurre entorno de él y de su labor, ayudándolo así a hacer su acción más significativa y eficaz.

Procedimiento:

· El docente relata al supervisor sus propias dificultades, elaborando el mismo, a continuación, un plan de auto perfeccionamiento.

· Basándose en ese plan, el supervisor de la orientación solicitada y observa al docente, en los aspectos indicados por él mismo.

· Después de las observaciones hechas de la actuación del docente, se realiza la sesión de acompañamiento pedagógico.

· Durante los contactos individuales el supervisor hará, si es necesario, preguntas que induzcan al docente a analizar mejor sus propias ideas o a profundizar en ellas.

· Es preciso destacar que, siempre, el que toma las decisiones es el propio docente.

Para la buena aplicación del método no-directivo es esencial que el supervisor tenga:

· Capacidad de empatía, a fin de comprender mejor los puntos de vista del docente.

· Capacidad de comunicación, a fin de transmitir mejor sus ideas.

· Habilidad para llevar al docente a comprender mejor la situación en que está ubicada como tal, a fin de que el mismo se orienta hacia el esfuerzo de auto perfeccionamiento, pero dentro de su propia realidad.

5.1.3.- Método de facetas múltiples o mixtas: tiende al perfeccionamiento del maestro, el docente es quien opta por las técnicas adecuada para su mejoramiento en la práctica educativa.

5.1.4.- Método de ayuda mutua o interpersonal: consiste en la ayuda por parte del supervisor y del maestro, con visión al perfeccionamiento en el proceso de enseñanza aprendizaje. Tiene la ventaja de que el supervisor trabaja de la mano con el docente en un mismo plan. El método de ayuda mutua o interpersonal consiste en la labor integrada del supervisor y el trabajador, con miras al perfeccionamiento

Los objetivos que este método persiguen:

· El perfeccionamiento de los procedimientos de trabajo.

· El perfeccionamiento, por efecto de la acción mutua, del supervisor y del docente.

· Observación de la labor del docente.

· Reunión con el grupo, a propósito de las observaciones efectuadas.

· Una vez que hayan llegado a un acuerdo en cuanto a las deficiencias, se procede a la elaboración de un plan de perfeccionamiento.

· Después de un tiempo se realizara una observación, seguida de un o dialogo para discutir y evaluar resultados.

5.1.5.- Método clínico: tiene una doble función, se lleva a cabo junto al maestro en actividad, lo orienta para que supere las deficiencias demostradas y prevé para que no incurra en más errores.

El método clínico, en la supervisión, se caracteriza por tener una doble función, que se lleva a cabo junto al trabajador en actividad, por una parte, lo orienta para que supere las deficiencias demostradas y, por otra, lo previene para que no incurra en otros errores.

Objetivo:

Este método tiende, por sobre todas las cosas, a realizar una labor preventiva en lo respecto a la actuación del docente.

Procedimiento:

El método se aplica a un grupo de docentes, mientras se desempeñan en sus funciones, de esta manera disminuyen considerablemente las posibles tensiones que cada docente podría presentar si el método le fuere aplicado en forma individual.

El método exige la actuación del supervisor y, si es posible, para hacerlo más eficiente, de especialistas en las diversas áreas de desempeño, a fin de dar a los docentes la orientación necesaria.

Las a actividades desarrolladas por el supervisor, o por el grupo de especialistas coordinados por él, se desenvuelven en función de las necesidades de los trabajadores, comprobadas con anterioridad por medio de la observación.

5.1.6.- Método por ósmosis: su objetivo es promover experiencias pedagógicas con la colaboración de maestros voluntarios con la esperanza de que los demás docentes los emulen. El método por ósmosis consiste en promover experiencia laborales con la colaboración de docentes voluntarios, con la esperanza de que los demás docentes lo emulen.

Objetivos:

· Promover la aplicación de métodos y técnicas de trabajo, ya consagrados, pero que no están siendo puestos en práctica.

· Promover la aplicación de nuevos procedimientos y evaluar la validez de los mismos.

· Influir directamente en los trabajadores, para que renueven su comportamiento, teniendo como mira el mejoramiento del proceso.

Procedimiento:

El supervisor planifica la aplicación de acuerdo a la formación de cada docente.

5.1.7.- Método de investigación activa: se enfoca al estudio de un grupo de problemas complejos, por parte de personas que se encuentran inmersos en ellos. El método de la investigación activa consiste en el estudio, en grupo, de uno varios problemas más o menos complejos, por parte del supervisor y los supervisados, en una serie de reuniones. Por consiguiente, sin interrumpir la labor, procuraran plantear las dificultades halladas en sus tareas con la intención de buscar, por si mismo, los medios y los modos de superarlos. Este es un camino seguro para el perfeccionamiento constante del propio trabajo.
Objetivos:
Los principales objetivos del método de la investigación activa son los siguientes:
· El estudio más profundo de problemas o dificultades.
· La reunión de personas que se hallan interesadas en los mismos problemas o dificultades.
Procedimiento:
El presente método se desarrolla a través de varias sesiones, una inicial y varias otras de desenvolvimiento.
A la primera, puede dársele el nombre de "sesión de planteo de problemas". Las subsiguientes se destinan al estudio, en grupo, de las cuestiones enunciadas en la sesión antes mencionada.

5.1.8.- Método de micro enseñanza: es un excelente recurso de perfeccionamiento didáctico del maestro, consiste en informar al docente de procedimiento didáctico específico, se debe adiestrar al maestro en una técnica que ya haya sido aplicada por los supervisores, que luego lo ponga en práctica ante unos especialista, en presencia o no de alumnos, para ser seguidamente objeto de apreciación crítica por parte de los especialistas invitados.

5.1.9.- Método de Delphi: en este se debe lograr acuerdos entre los docentes y demás personas comprometidas en la educación sobre las medidas que resulten necesarias a fin de aumentar la eficiencia de la enseñanza.

Es un método de estructuración de un proceso de comunicación grupal que es efectivo a la hora de permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar un problema complejo. (Linstone y Turoff, 1975) Es un proceso repetitivo. Su funcionamiento se basa en la elaboración de un cuestionario que ha de ser contestado por los expertos. Una vez recibida la información, se vuelve a realizar otro cuestionario basado en el anterior para ser contestado de nuevo.

Finalmente el responsable del estudio elaborará sus conclusiones a partir de la exploración estadística de los datos obtenidos.

5.1.10.- Método de representación operativa: consiste en la escenificación a cargo de especialistas, de una situación escolar, en la que se procura observar situaciones reales para estudiarlas y luego darles una mejora.

5.1.11.- Método de descripción de escenas: en esta se les propone un hecho a los que intervienen para que después den sugerencias para darles solución. Se describen problemáticas de la vida escolar, un proyecto o una reforma.

Evaluación

1.- Enumere y analice tres (3) ventajas de cada uno de los métodos de Supervisión Educativa presentados.

2.- Elabore una ficha de Supervisión y Acompañamiento Pedagógico para un nivel educativo ó para una área curricular. (puede ser de su especialidad).

UNIDAD IV

6. CONTENIDOS DE LA UNIDAD IV

6.1.-Tecnicas de la Supervisión

6.1.1. Técnicas Directas

* Observación del Maestro

* Reuniones de Maestros

* Las Entrevistas individuales

* La Visita

* Las Excursiones

* Las Demostraciones

* Los Trabajos elaborados en equipo

6.1.2.-Tecnicas Indirectas

* El estudio de planes de enseñanza

* Estudio del currículo horario y material didáctico.

* Portafolio profesional.

* Control de los cuadernos de temas con relación a la marcha de los planes de enseñanza

6.2.- Ejercicio Práctico

6.3.- Evaluación

6.1. TECNICAS DE SUPERVISION.

6.1.1 Técnicas Directas.-

Son el conjunto de procedimientos que se realizan mediante actividades específicamente dirigidas a alcanzar datos e informaciones, así como a lograr el cambio en los patrones de conducta y de actuación de las personas comprometidas en el proceso de supervisión (Fermín; 66).

Las principales técnicas directas de supervisión son:

* **La observación del desempeño del maestro**. La observación tiene que ser el recurso fundamental del supervisor, dado que la toma de conciencia de cómo se está desarrollando realmente la enseñanza, sólo puede hacerse mediante la verificación de lo que ocurre con relación a la dirección, a los maestros, a los educandos y a los demás elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La observación del supervisor debe incidir sobre todas las actividades y todos los sectores de la escuela, que influyan directa o indirectamente en el proceso educativo.

Debe ser de interés para el supervisor observar la secretaría, la sala de profesores, el recreo, la reunión de padres y maestros, las actividades docentes de los maestros, etc. Las clases, son su campo especial de observación, las observaciones en el aula pueden ser programadas por la supervisión o

solicitadas en los maestros, las observaciones solicitadas suelen ser más provechosas y presuponen que el maestro esté dispuesto a ser observado, no forman parte del plan, pero en éste debe haber siempre espacio para atender a ese optimo tipo de solicitud.

* **Las reuniones de maestros**. La reunión es una técnica que se emplea en los procesos de supervisión y se da cuando hay un encuentro entre el docente y el supervisor, ambos preocupados por una misma problemática. Su propósito es intercambiar impresiones sobre un tema o problema o conjunto de problemas, relacionados con el proceso educativo a fin de enfocarlo y estudiarlo, en forma de interacción, con el objeto de hallar soluciones que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje". Nérici, (1975: 129).

Según Sonnewend, citado por Nérici, (1975), las reuniones se prestan para transmitir informaciones, ordenes, exigencias que se deben cumplir. Distribuir tareas especiales. Recoger datos, sugerencias e información. Evaluar actividades que han sido realizadas o que se hayan en curso. Conocer puntos de vista, peculiaridades de los diversos sectores de trabajo. Tomar decisiones. Solucionar problemas. Conciliar orientaciones antagónicas, perfeccionar la coordinación. Analizar datos. Proporcionar ideas, rendir homenajes o despedir a un compañero de trabajo.

* **Las entrevistas individuales**. Según Moirón, (1996), la entrevista es una forma de actuar útil y necesaria sea cual fuere el objetivo que se trate de alcanzar. Sin embargo, el supervisor debe estar preparado para ejecutarla, haciendo un estudio del contexto, estableciendo claramente el por qué y fundamentando el para qué, sin dejar de establecer las diferencias entre la verdad objetiva y verdades subjetivas, en vista que este instrumento se presta para que cada entrevistado exprese y quiera hacer prevalecer sus propios criterios. Por lo tanto, el entrevistador debe reunir cualidad, capacidades y aptitudes, lo mismo que la mejor información posible acerca de los propósitos de la entrevista y los posibles riesgos que su participación pueda acarrear.

* **La visita**. Consiste en el encuentro amistoso del supervisor y los maestros, en el local de trabajo o fuera de él, así como en el envío de los maestros a otras escuelas o locales de experimentación pedagógica o no, pero en los que haya algo que pueda interesar a la supervisión educativa. La visita se presta a la realización de observaciones por parte del supervisor y los maestros así como para mejorar las relaciones entre todos los participantes. En la propia escuela pueden ser programadas por el supervisor o sugeridas por los maestros, así como, pueden también ser ocasionales. En el aula no deben efectuarse "bajo presión" porque indisponen al maestro, creando tensiones en la relación entre el supervisor y el supervisado, lo cual dificulta mucho la aceptación de la labor del primero por parte del segundo.

* **Las excursiones**. Son las visitas que se realizan a otras instituciones, organizaciones o lugares que se encuentran distanciados del centro educativo, se dan cuando un centro educativo visita a otro, con la intención de recrearse o realizar estudios específicos sobre un tema de interés contenido dentro del currículo. Para Nérici, (1975: 135), "Las excursiones pueden funcionar como excelente instrumento de acción de la supervisión, cuando se les prepara y realiza adecuadamente, por lo tanto toda excursión debe tener dos finalidades bien definidas: la primera realizar observaciones y estudio y la segunda, gozar de algo agradable y deseado por el excursionista".

*** Las demostraciones**. Lemus, (1975: 302), considera que las demostraciones son exposiciones "que se efectúan con el propósito de ilustrar a un grupo de practicantes o de docentes con experiencia en materiales procedimientos o técnicas que se usan en trabajos escolares. Este medio no es exclusivo para emplearlo con los practicantes sino que también se puede hacer uso de él para el entrenamiento de los docentes que se hallan en servicio".

El propósito de las demostraciones es completar algunos otros medios de supervisión, después de una visita efectuada a la clase. Por ejemplo, puede deducir que la mejor ayuda para el docente cuyo desempeño ha sido observado

puede ser una demostración llevada a cabo por cualquiera de los maestros o profesores del establecimiento.

* **Los trabajos elaborados en Equipo**. Un óptimo recurso de la supervisión es el trabajo en equipo. En éste, participa activamente el docente asumiendo compromisos en la implementación de procedimientos pedagógicos deseables sin resistir a ello, pues son producto de estudios en los cuales ha participado. El trabajo en equipo consiste en que el supervisor invite a los maestros interesados en la solución de un problema a identificarlo y sugerir algunas estrategias para tratarlo, esto permite que sean aceptadas pues no parten como órdenes del supervisor.

El trabajo en equipo contribuye:

- Reconozcan la interdependencia y entiendan que los objetivos personales y de equipo, se alcanzan mejor con el apoyo mutuo.
- Desarrollan un sentido de propiedad porque están comprometidos con los objetivos que ellos mismos concertaron.
- Contribuyen al éxito de la organización aplicando en los objetivos del equipo, sus talentos y sus conocimientos.
- Trabajan en un clima de confianza y se les alienta para que expresen abiertamente sus ideas, desacuerdos y sentimientos.
- Practican una comunicación abierta y honesta.
- A los miembros se les alienta para que desarrollen otras habilidades y las apliquen en el trabajo.
- Los miembros reconocen que el conflicto es un aspecto normal de la interacción humana, pero lo ven como una oportunidad para ideas nuevas y creatividad, ellos trabajan para resolver el conflicto rápido y constructivamente.
- Los miembros participan en decisiones que afectan al equipo, pero entienden que el supervisor debe tomar una decisión final, siempre que el equipo no pueda decidir o haya una emergencia.

6.1.2.- Las Técnicas Indirectas

Son aquellas que suministran a la supervisión datos para estudio, los cuales, no son recogidos directamente de la observación del proceso Enseñanza-Aprendizaje o del contacto con las personas comprometidas en el mismo, sino que son obtenidos en forma indirecta y pueden suministrar material de estudio y reflexión pedagógica (Nérici; 124).
Son en realidad estudios de documentos o de situaciones, de los cuales se obtendrán informaciones que aportarán valiosos datos al desarrollo del modelo de supervisión (Fermín; 99). Menciona: el estudio de planes de enseñanza, estudio del currículo, horarios y material didáctico, control de los cuadernos de temas con relación a la marcha de los planes de enseñanza.

***El Estudio de Planes de Enseñanza.** Consiste en analizar los planes de enseñanza de los docentes con el objeto de estimularles a realizarlos en forma breve a fin de posibilitar una apreciación con mayor calma y objetividad.

Durante el proceso de elaboración de los planes debe revisarse con paciencia la adecuación, la viabilidad y la flexibilidad de los mismos, sensibilizando a los docentes en relación a los objetivos formativos, los medios de verificación, la evaluación del aprendizaje y la actualización bibliográfica.

***Estudio del Currículo, horario y material didáctico.** Una de las tareas esenciales del supervisor debe centrarse en la mejora del currículo, dedicando mucha atención en la adecuación a las nuevas realidades contextuales, procurando estructurar un currículo flexible, pertinente, sin olvidar el tiempo que se establece en el centro para su implementación.

Nérici, (1,975), plantea algunos aspectos fundamentales en la implementación del currículo que la supervisión debe atender como ser: la

continuidad de las áreas de estudio; la correlación en la secuencia de las actividades, áreas o disciplinas; la dilución, o no, de los estudios extranjeros cuando se les dedica pocas horas por semana; la conveniencia, o no de las clases dobles; la distribución de las clases en un día lectivo entre las más y las menos categóricas.

***Portafolio Profesional.** Es una herramienta que orienta al docente en su trabajo profesional, son evidencias y guía práctica de la planificación curricular de los docentes y los trabajos que presentan los alumnos en función a los competencias de los saberes que deben dominar en un tiempo estipulado.

***Control de los cuadernos de temas con relación a la marcha a los planes de enseñanza.** Los cuadernos de temas deben revisarse periódicamente para dar seguimiento al desarrollo de los planes de enseñanza, este documento debe redactarse de manera explícita, de esta forma se da la visión de lo que realmente se ha realizado en el centro educativo y en el aula de clase.

Ejercicio Práctico

1.- Explique brevemente la importancia que tiene para un supervisor o director conocer los contenidos desarrollados en este módulo “Supervisión Educativa”.

Evaluación

1.- Elabore un Plan de Acompañamiento y Supervisión Educativa en el marco de la Unidad Institucional de Acompañamiento Pedagógico (ver Manual de Herramientas del Supervisor Educativo)

Bibliográfica.

- Alcalay y Antonijevic. (1987). *"El Rendimiento Académico: Concepto, Investigación Y Desarrollo".* México. Trillas.

- Aguilar, R. (2005). *"Opciones y Condicionantes de la Supervisión Educativa en el Departamento de Olancho".* (Tesis) Maestría en Gestión de la Educación. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

- Amaya, J. (2004) "*Reimaginando La Nación En Honduras: De La Nación Homogénea" A La Nación Pluriétnica*. *Los Negros Garífunas de Cristales*", Trujillo.

- Apple, M. W. Y Beane, J. A. (1997, comps.), *"Escuelas democráticas"*. Madrid, Ediciones Morata.

- Caillods, F. (2003), *"El papel del estado cambia. Nuevas competencias para los planificadores".* Carta Informativa, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Vol.XXI, nº 2.

- Calvo Pontin, B.; Zorrilla Fierro, M.; Tapia Garcia, G.; Conde Flores, S. (2002), *"La supervisión escolar de la educación primaria en México: Prácticas, desafíos y reformas*". París: UNESCO.

- Carmena, G.; Sánchez, B.; Brioso, M.; De la Cuesta, J.; García, I.; Sánchez, A. y Ariza, A. (2002). "*La Enseñanza Inicial De La Lectura y La Escritura En La Unión Europea"*. Centro de Investigación y Documentación Educativa – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: España.

- Carr, W. And KemmisS, S. (1984), "*Becoming Critical: Education, Knowledge and Action". Research*. Victoria, Deakin University Printery 1 nd end.

- Chacón, F. (2002). *"Sistema De Control De Calidad"*. Editorial de la Universidad Estatal a Distancia – UNED: Costa Rica.

- Cogan, M. (1973), *Clinical Superivision*. Boston, Houghton Mifflin.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), (2001). *"El Derecho De Sobrevivencia, Lucha De Los Pueblos Indígenas*".

- Congreso Nacional De La República de Honduras, (1982). *"Constitución De La República De Honduras".*

- Corella, A. (2002). *“Modelos actuales de la asesoría y supervisión educativa”*. Editorial
de la Universidad Estatal a Distancia – UNED: Costa Rica.
-Davis y Newstrom (2003). *“Comportamiento Humano en el Trabajo”*. México: Edit. McGraw-Hill.
- Encalada, E. (1999). *“La Participación De Los Pueblos Indígenas Y Negros En El Desarrollo Del Ecuador”,* Informe Unidad de Pueblos Indígenas y Desarrollo, BID.
- Fernández Sanchidrián, R. (2005). *“Jornada Escolar – Tiempos Escolares”.* Universidad de Alcalá.
- Elliott, J. (1.986), *“Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad*. *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*”, Galton, M. y Moon, B. ed. Barcelona.
Ferguson, N. Etal. (2000), *“Improving schools and inspection: the self-inspecting Schoo”l*. London, Paul Chapman Publishing.
- Fermin, M. (1.980), *“Tecnología de la Supervisión docente”*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Foro Nacional de Convergencia, (2000). *“Propuesta De La Sociedad Hondureña Para La Transformación De La Educación Nacional”.* Tegucigalpa, Honduras.
- Franseth, J. (1.976), *“Supervisión escolar como guía”*. México, Trillas.
- Fullan, M. (2002). *“El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje”*. Profesorado, Vol. 6, No. 1-2.
- Gallegos, P. R. (2005). ***“****Teorías Psicológicas”. Elementos teóricos y metodológicos para la investigación educativa"*, Unidad 164 de la Universidad Pedagógica Nacional, Zitácuaro, Michoacán, México.
- Glanz, J.; Behar-Horenstein, L. S. (2000), *“Paradigm debates in curriculum and supervision: modern and postmodern perspectives”*. Westport; London: Bergin & Garvey.
- Gleich Utta Von, G. (1999). *“Pobreza Étnica En Honduras”.* BID. Washington, D.C.
- Glickman, C.D. (1.985), *“Supervision of Instruction. A Developmental Approach”*. Boston, MA, Allyn and Bacon.

- Grauwe, A. De (1998), *"Mejorar la supervisión: una tarea desafiante".* Carta Informativa.

- González, E. (2007). *"Un modelo de supervisión educativa"*. Revista de Educación, No. 25. Disponible: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/761/76111479002.pdf

- Good, C.V. (ed. 1.945), Dictionary of education. McGraw-Hill, "*Encyclopedia of Educational Research".*London, MacMillan Company 4.ª ed.

- Gutiérrez, P. H**.** (2006). "Calidad Total y Productividad", (2º edición). Editorial Mc Graw Hill.

- Hallak J, (1999). *"Globalización, Derechos Humanos Y Educación".* UNESCO. París.

- Hernández Rodríguez, R. (2002). "*Promoción De La Medicina Y Terapias Indígenas En La Atención Primaria De Salud*: *El Caso De Los Garífunas De Honduras".* Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. OPS/OMS – Honduras.

- Hernández Sampieri, R. y Otros, (2006). *"Metodología De La Investigación"*. Mac Graw Hill 4ª ed, México.

- Instituto Nacional De Estadística (INE), (2001). Dirección General de Catastro y Geografía *"Última Encuesta Permanente De Hogares".*

- Lafourcade, Moya y Bosco (1996). *"La Función De La Supervisión y Asesoría En La*

Calidad De La Educación. Sistema de Mejoramiento de la Calidad De La Educación

(SIMED)" – Ministerio de Educación Pública: Costa Rica.

-Lastarria, J. (2008). *"Formación docente, mejora de la gestión educativa y dotación de recursos en los centros educativos públicos del cono este de Lima: Supervisión y monitoria educativa (Módulos de aprendizaje)"*. Universidad Católica Sedes Sapientiae - CESED. Disponible en: http://www.ucss.edu.pe/cesed/bibli-virtual/g-pedagogica/supervision_educativa_monitoreo1.pdf

-López, J. (2003). *“Construir la relación de asesoramiento. Un enfoque institucional basado en la comunicación. Profesorado”*. Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 12, No. 1.

- Macas, L. (2001). *“Dialogo De Cultura Hacia El Reconocimiento Del Otro”*, Revista Yachaikuna, No. 2.

- Mclaren Y Giroux (1997), *“La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo”.* Barcelona, Paidós.

- Mackernan, James (1989). *“El estudio de casos en Investigación – acción y currículum”.* Madrid: Morata.