

# SUPERVISIÓN ESCOLAR EN CHIHUAHUA

Impactos, dilemas y  
perspectivas en la educación  
básica.  
Criterios para un balance  
inicial en el estado de  
Chihuahua

D.R. © Evangelina Cervantes Holguín (Coordinación General del Proyecto)

© 2019 Universidad Autónoma de Ciudad Juárez,  
Avenida Plutarco Elías Calles #1210,  
Fovissste Chamizal C.P. 32310  
Ciudad Juárez, Chihuahua, México  
Tel : +52 (656) 688 2100 al 09



---

Supervisión escolar en Chihuahua: Impactos. Dilemas y perspectivas en la educación básica. Criterios para un balance inicial en el estado de Chihuahua / Coordinadora General del Proyecto Evangelina Cervantes Holguín.– Primera edición --Ciudad Juárez, Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2019. --310 páginas; 22 centímetros.

ISBN: 978-607-520-344-7

Contenido: Prólogo.— Presentación general.—Presentación.-- La supervisión escolar en el estado de Chihuahua.-- El proyecto y sus características.-- Balance inicial en el estado de Chihuahua / Evangelina Cervantes Holguín, Juan Andrés Elías Hernández.-- Región Norte / Beatriz Anguiano Escobar, Cely Celene Ronquillo Chávez.-- Región Centro / Ramón Leonardo Hernández Collazo, Karen Judith Enríquez Sapién, Diana Angélica González Macías y Erika Gabriela González Gaytán.-- Región Este / Lylia Ana Morales Sifuentes, Yazmina Araiza Delgado, Cintya Arely Hernández López y Armando Méndez Figueroa.-- Región Oeste / Elizabeth Carrillo Vargas.-- Región Occidente / Rafael García Sánchez.-- Región Noroeste / Pavel Roel Gutiérrez Sandoval, Marisol Arizmendiz Caraveo.-- Sentidos y significados de la supervisión escolar en Chihuahua.-- Ser supervisor escolar en la frontera norte: experiencias y retos / Sergio Ibarra Enríquez.-- Los supervisores escolares en Chihuahua: entre la evaluación y la formación / Evangelina Cervantes Holguín, Ramón Leonardo Hernández Collazo.-- La gobernanza y la supervisión escolar: un modelo en construcción / Evangelina Cervantes Holguín, Pavel Roel Gutiérrez Sandoval y Fátima Anaya Ramírez.

1. Supervisión escolar (educación básica) – Diagnóstico georreferencial – Chihuahua, México
2. Supervisión escolar (educación básica) – Impactos – Chihuahua, México
3. Supervisión escolar (educación básica) – Perspectivas – Chihuahua, México

LC – LB2806.4 S87 2019

---

Primera edición, 2019

La edición, diseño y producción editorial de este documento estuvo a cargo de la Dirección General de Comunicación Universitaria, a través de la Subdirección de Editorial y Publicaciones

**Corrección:** Gizella Garcarena

**Cuidado de la edición:** Subdirección de Publicaciones

**Diseño de cubierta y diagramación:** Karla María Rascón

Disponible en: [elibros@uacj.mx](mailto:elibros@uacj.mx)

---

---

## Balance inicial en el estado de Chihuahua

*Evangelina Cervantes Holguín / Juan Andrés Elías Hernández*  
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

**C**ON OBJETO DE DAR CUENTA DE LAS CONDICIONES Y DINÁMICAS CON QUE OPERA LA SUPERVISIÓN escolar en el estado, a continuación se presentan los resultados generales emanados del esfuerzo colaborativo realizado por el equipo de investigadores. Como se planteó, la estrategia metodológica incorporó la implementación de dos instrumentos estandarizados —uno dirigido a supervisores y otro a docentes y directivos de plantel—, además de una entrevista semiestructurada que, aunada a la revisión documental, permitió a los investigadores ofrecer información relevante sobre las condiciones de inserción de los supervisores escolares y las implicaciones del ejercicio de su función, las condiciones de trabajo, los procesos de formación continua y la evaluación de su desempeño, funciones y competencias para el ejercicio de su función, y los modelos de gestión desplegados en el quehacer de la supervisión escolar en educación básica.

Este análisis buscó responder a los objetivos planteados en la propuesta de investigación, a saber: impactos, dilemas y perspectivas de la supervisión escolar en educación básica en el estado de Chihuahua, implicaciones de la política educativa actual en las formas de organización de la supervisión, tareas básicas de formación profesional, cuestiones críticas relativas a su gestión, condiciones de trabajo del personal de supervisión y modelo de gobernanza escolar; y, sobre todo, la investigación se orientó a ofrecer pautas para el mejoramiento del trabajo de la supervisión escolar en el marco del modelo educativo actual.

Los resultados se presentan atendiendo a las diversas categorías de análisis e incorporan la visión de cada actor educativo, para finalmente realizar un balance integral que faculte el entendimiento de la perspectiva de los involucrados.

## **Condiciones de inserción e implicaciones de su ejercicio.**

EN ESTA CATEGORÍA SE PRESENTAN RESULTADOS REFERENTES AL INGRESO DE LOS SUPERVISORES ESCOLARES a la función (mecanismos, tiempos, dificultades para el acceso), significados, satisfacciones, dificultades del ejercicio e implicaciones en términos de su salud.

En la encuesta, los supervisores participantes atribuyeron su ingreso a la función principalmente a su formación (61.5%) y a su experiencia en el cargo directivo (19.5%). No obstante, las entrevistas permitieron profundizar en este aspecto, constatándose que actualmente coexisten en el sistema educativo del estado supervisores que se incorporaron a la función sobre todo a partir de tres mecanismos: un primer grupo de docentes logró su nombramiento por concurso de escalafón; éste demandaba antigüedad en el servicio y formación académica, entre otros criterios; otro grupo es conformado por maestros que recibieron una invitación directa de las autoridades educativas con base en distintas cualidades: experiencia, capacidad y filiación laboral o sindical; finalmente, con la entrada en vigor de la normatividad actual, se incorporaron a la función docentes cuya promoción fue obtenida a través del examen de oposición coordinado por el Servicio Profesional Docente.

Esta condición —no exenta de controversias—, genera distintas dinámicas al interior de los diversos colectivos; mientras el primer grupo de supervisores al que se hizo referencia requirió un tiempo considerable de experiencia antes de ingresar a la función, otros, de acuerdo con la Ley General de Servicio Profesional Docente sólo debieron acreditar un mínimo de dos años de servicio, sin necesidad de transitar por los distintos cargos educativos. Algunos de los aspectos en que impactó esta diversidad en el mecanismo de ingreso son: a) el grado de cohesión de estos actores educativos con el gremio magisterial, b) la eficiencia y la operación de los colectivos escolares bajo las nuevas reglas de operación y la cultura que recién empieza a construirse, y sobre todo, c) el enfoque dominante en la función, anclado, por un lado, en las tradiciones del cargo (de corte administrativo y de vigilancia), y por el otro, en los procesos evaluativos, con énfasis en aspectos didáctico-pedagógicos.

Otras implicaciones que es importante mencionar tienen que ver con los padecimientos de salud; las principales afecciones experimentadas por los supervisores son enfermedades del aparato digestivo (26.7%), enfermedades óseo-musculares (20.5%) y enfermedades asociadas con el estrés laboral; el padecimiento de estas afecciones fue expuesto durante las entrevistas; las mismas son atribuidas a las extenuantes jornadas laborales y al compromiso inherente al cargo, y se evidencian en alteraciones del sueño y la alimentación.

Aun considerando este panorama, 85.5% de los supervisores encuestados se manifiesta satisfecho realizando esta actividad y 94.8% indica que el clima laboral es favorable. Su discurso expresa que el grado de satisfacción se encuentra relacionado con el reconocimiento a su trayectoria profesional y los resultados obtenidos con base en su capacidad.

## **Condiciones de trabajo**

LAS CONDICIONES DE TRABAJO CONSTITUYEN UN ENTRAMADO QUE INCLUYE ASPECTOS MATERIALES (infraestructura, equipamiento, herramientas, materiales y recursos) y organizativos (cobertura y distancia entre centros de trabajo, equipos de apoyo y carga administrativa). En este apartado se presentan los resultados al respecto.

En cuestiones de la infraestructura suministrada para el cumplimiento de su tarea, 76.5% de los participantes manifestó que existen deficiencias y limitaciones considerables. En cuanto a equipamiento, la percepción es aún más negativa; 83.7% lo considera deficiente o limitado; además, 85.5% indicó que los equipos de cómputo y los programas de apoyo proporcionados para la realización de su trabajo son deficientes, como también lo son los materiales y los recursos asignados para lograr su tarea (87.9%). Esta información se amplió en las entrevistas realizadas.

La precariedad con que se realiza el trabajo se evidencia de distintas formas: ausencia total o parcial de espacios destinados al trabajo de oficina, medios y recursos para el transporte, condiciones climáticas adversas, limitaciones en materiales, equipo y personal de apoyo, entre otras. Estas deficiencias suelen ser subsanadas parcialmente por los propios supervisores o a través de las aportaciones de las escuelas, que apenas alcanzan para adquirir consumibles.

Las deficiencias descritas son acentuadas por la dispersión geográfica de los centros de trabajo asignados para supervisión. Un porcentaje mayoritario, 57%, de los participantes afirmó que la distancia entre las escuelas asignadas es amplia o muy amplia, principalmente en las zonas rurales o serranas. Por otro lado, entre las fortalezas de este rubro se encuentran los asesores técnico-pedagógicos; 65.3%

de los supervisores afirma que estos equipos de apoyo resultan suficientes y adecuados, representando uno de los recursos que les permite incidir en las distintas escuelas a su cargo.

El cargo tiene asignadas distintas percepciones económicas, que dependen del régimen contractual en que se encuentren los supervisores o del subsistema al que estén adscritos (estatal o federal); sin embargo, 74.1% consideró que la remuneración que recibe por su trabajo es adecuada en relación con las implicaciones de la función, aun cuando deben invertir en viáticos y transporte para la realización de sus tareas.

## **Formación continua**

LA FORMACIÓN CONTINUA REPRESENTA UNO DE LOS ASPECTOS NODALES ANTE LA VOLATILIDAD DE los lineamientos operativos y los principios subyacentes a la función supervisora. En esta categoría se ofrece información sobre la visión de los supervisores en cuanto a sus experiencias de formación antes y después de su nombramiento, la promoción y la conformación de comunidades de aprendizaje, las asesorías brindadas por sus superiores y la oferta institucional de formación y sus características.

La formación continua es uno de los requerimientos implícitos en esta función; al respecto se perciben necesidades de aprendizaje relativo a gestión educativa, modelos de liderazgo y planificación estratégica, normatividad vigente, asesoría, acompañamiento didáctico-pedagógico, relaciones humanas y comunicación asertiva.

En lo que tiene que ver con los cursos o talleres de capacitación emanados de la autoridad educativa, que los preparan para cumplir sus funciones, 75.1% indicó que la oferta es limitada, por lo que atendieron estas necesidades de aprendizaje principalmente con autoformación a través de distintos medios: programas de posgrado (de los supervisores participantes en el cuestionario 80.8% cursó una maestría y 15.1% estudios de doctorado), experiencias formativas de corta o mediana duración en organismos e instituciones educativas públicas y privadas (cursos, talleres, diplomados), o estrategias colectivas y participativas de intercambio de saberes.

Al respecto, 89.6% señala que alguna vez participó en grupos autónomos de intercambio de información o en estudios grupales; se enfatiza en el carácter autónomo de estas experiencias, pues se considera que nunca o casi nunca se promueven experiencias de diálogo con los supervisores en las que la autoridad comparta ideas y experiencias (52.7%). Pareciera que la función se aprende sobre

la marcha, sin que exista asesoría y acompañamiento de su jefe inmediato para realizar sus actividades (59%).

## **Evaluación de su desempeño**

ACTUALMENTE, SE HA DEPOSITADO LA ESPERANZA EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA, CON LA PROMESA de que será el punto de partida para la mejora continua. En las siguientes líneas se expone la visión de los supervisores sobre las formas y la pertinencia de la evaluación de su desempeño, los procesos de retroalimentación y el reconocimiento derivado de la autoridad educativa.

Un porcentaje ampliamente mayoritario de los encuestados, 80.7%, indicó que alguna vez fue evaluado en su desempeño. En lo que refiere a si esta evaluación fue pertinente y sirvió para identificar sus fortalezas y debilidades, la opinión se encuentra dividida: 50.6% de los supervisores considera que la evaluación nunca o casi nunca ha respondido a estos criterios. En relación con la retroalimentación, los resultados son aún más adversos: 70.7% afirma que existen deficiencias significativas en cuanto a la existencia de una retroalimentación oportuna y clara. Finalmente, 58.8% entiende que nunca o casi nunca la autoridad educativa reconoce su esfuerzo y desempeño.

Al cierre de 2017 se presentó una estrategia conjunta de formación-evaluación de supervisores escolares orquestada por la Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente. Como parte de la segunda etapa de su evaluación de desempeño se les solicitó la construcción, el desarrollo y la valoración de un proyecto de asesoría y acompañamiento. De manera alterna, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez implementó un curso titulado “Asesoría y acompañamiento: construyendo un proyecto de supervisión”, que se llevó a cabo en cuatro sedes del estado: Ciudad Juárez, Chihuahua, Cuauhtémoc y Parral.

Esta experiencia sentó un precedente de formación orientada a dotar a los supervisores de recursos para fundamentar, planificar, implementar, evaluar y sistematizar proyectos educativos. Durante su aplicación fue posible constatar las necesidades formativas de este cuerpo colegiado y palpar su entusiasmo por estrategias formativas contextualizadas, estructuradas y operadas por instituciones de educación superior.

## Funciones de la supervisión

LA INVESTIGACIÓN DE ESTE PUNTO CORRESPONDIÓ A UNO DE LOS APARTADOS MÁS EXTENSOS DEL instrumento estandarizado y del empleado para el acercamiento cualitativo a través de la entrevista. En esta categoría se recabó la perspectiva de supervisores, docentes y directivos, tras considerar que el objeto de evaluación estaba al alcance de dichos actores.

Al respecto, se exploraron funciones tales como la verificación y el aseguramiento de la normatividad mínima, el seguimiento de estrategias, proyectos y programas institucionales, la construcción del vínculo comunicativo y colaborativo entre diversos actores e instancias internas y externas, los esfuerzos de gestión de apoyos y recursos para atender las necesidades de las escuelas; el desarrollo de estrategias para la mejora de aprendizajes, el favorecimiento de una cultura de trabajo armónica, inclusiva, participativa, autocrítica y transparente; el fomento de la autonomía de gestión, y la asesoría y acompañamiento a los diversos actores educativos en cuestiones técnico-administrativas.

Los resultados contrastados indican que, en general, la valoración de las funciones del supervisor por parte de docentes y directivos fue más negativa que la que éstos hacen de sí mismos. Los aspectos en que esta diferencia es más pronunciada son los relativos a cercanía y acompañamiento didáctico-pedagógico de los supervisores en los entornos escolares, comunicación de información pertinente, desarrollo de estrategias para fomentar el aprendizaje, cultura inclusiva, trabajo colaborativo, impulso de la autonomía de gestión y trabajo en torno a los Consejos Técnicos Escolares.

Por otro lado, hay algunos aspectos en que las valoraciones de unos y otros son más cercanas, arrojando resultados relativamente similares para docentes, directivos y supervisores; estos aspectos son: acompañamiento de directivos, gestión de materiales, recursos y experiencias formativas, vinculación con organismos externos, ejecución de sanciones, comunicación de resultados, transparencia y rendición de cuentas.

**TABLA 16.** Valoración del cumplimiento de las funciones del/la supervisor/a



No.	Funciones	Perspectiva(s) sobresaliente(s) del supervisor	Perspectiva(s) sobresaliente(s) de docentes y directivos
1	Visito de manera habitual las escuelas para verificar que se cumpla la normatividad mínima	Al menos una vez al mes (73.1%)	Al menos cada seis meses (35.3%) Al menos una vez al mes (43.1%)
2	Informo de manera permanente a las escuelas sobre las indicaciones de la autoridad educativa.	Al menos una vez al mes (98.3)	Al menos una vez al mes (69.5%)
3	Realizo visitas de seguimiento para verificar que las indicaciones de la autoridad educativa están siendo atendidas.	Al menos una vez al mes (76.2%)	Al menos cada seis meses (33.5%) Al menos una vez al mes (44.9%)
4	Realizo gestiones para atender las necesidades de las escuelas ante las autoridades educativas.	Al menos una vez al mes (76.9%)	Al menos una vez al mes (43.5%)
5	Realizo estrategias que permiten a las escuelas crear una cultura institucional que prioriza el aprendizaje.	Al menos una vez al mes (82.2%)	Al menos una vez al mes (49.8%)
6	Llevo a cabo acciones que fomentan un clima organizacional armónico abierto a la comunicación e innovación.	Al menos una vez al mes (77.8%)	Al menos una vez al mes (48.5%)
7	Fomento la autonomía de gestión, impulsando la toma de decisiones y el respeto por la libre determinación.	Al menos una vez al mes (89.0%)	Al menos una vez al mes (52.1%)
8	Impulso actividades de trabajo colaborativo en las escuelas y en la zona escolar.	Al menos una vez al mes (84.7%)	Al menos una vez al mes (53.7%)
9	Acompaño a los directores escolares en la propuesta de actividades que fomentan la participación y la colaboración.	Al menos una vez al mes (79.1%)	Al menos una vez al mes (56.5%)
10	Facilito la resolución colaborativa de problemas en las escuelas y en la zona.	Al menos una vez al mes (86.5%)	Al menos una vez al mes (54.8%)
11	Asesoro a directivos en aspectos técnico-administrativos.	Al menos una vez al mes (81.3%)	Al menos una vez al mes (65.5%)
12	Asesoro a docentes en aspectos técnico-pedagógicos.	Al menos una vez al mes (73.1%)	Al menos una vez al mes (41.0%)
13	Gestiono apoyos externos para los docentes. (Cursos, talleres, recursos humanos de apoyo o asesoría, etc.)	Al menos cada seis meses (37.6%) Al menos una vez al mes (37.1%)	Al menos cada seis meses (32.2%) Al menos una vez al mes (29.7%)

Continúa...

No.	Funciones	Perspectiva(s) sobresaliente(s) del supervisor	Perspectiva(s) sobresaliente(s) de docentes y directivos
14	Promuevo ejercicios de auto y coevaluación al interior de los colectivos escolares.	Al menos una vez al mes (57.3%)	Al menos una vez al mes (37.1%)
15	Acompaño la construcción de la Ruta de Mejora.	Al menos una vez al mes (85.4%)	Al menos una vez al mes (52.9%)
16	Participo en las reuniones del Consejo Técnico.	Al menos una vez al mes (95.9%)	Al menos una vez al mes (51.9%)
17	Apoyo y acompaño a los docentes y directivos en la construcción de sus planes individuales de mejora.	Al menos una vez al mes (64.1%)	Al menos una vez al mes (36.1%)
18	Verifico el uso adecuado del tiempo en la escuela y el aula.	Al menos una vez al mes (67.1%)	Al menos una vez al mes (43.0%)
19	Ejecuto sanciones dentro del marco legal ante situaciones que transgreden la normatividad mínima.	Al menos una vez durante el ciclo escolar (29.3%) Al menos cada seis meses (29.9%) Al menos una vez al mes (32.9%)	Al menos una vez durante el ciclo escolar (24.7%) Al menos cada seis meses (24.9%) Al menos una vez al mes (31.8%)
20	Promuevo la vinculación de los colectivos escolares con instituciones, organismos y dependencias, en favor de la calidad educativa.	Al menos cada seis meses (37.7%) Al menos una vez al mes (38.9%)	Al menos una vez durante el ciclo escolar (25.7%) Al menos cada seis meses (30.1%) Al menos una vez al mes (30.7%)
21	Gestiono la dotación de materiales y recursos a las escuelas.	Al menos cada seis meses (35.3%) Al menos una vez al mes (38.9%)	Al menos una vez durante el ciclo escolar (27.3%) Al menos cada seis meses (26.8%) Al menos una vez al mes (26.6%)
22	Verifico la distribución y el mantenimiento de las distintas herramientas educativas.	Al menos cada seis meses (41.3%) Al menos una vez al mes (42.5%)	Al menos una vez durante el ciclo escolar (27.1%) Al menos cada seis meses (27.5%) Al menos una vez al mes (30.1%)
23	Desarrollo estrategias para la capacitación en el uso de recursos, por parte del colectivo escolar.	Al menos una vez al mes (49.7%)	Al menos una vez durante el ciclo escolar (24.51%) Al menos cada seis meses (28.7%) Al menos una vez al mes (29.9%)

*Continúa...*

No.	Funciones	Perspectiva(s) sobresaliente(s) del supervisor	Perspectiva(s) sobresaliente(s) de docentes y directivos
24	Acompaño y asesoro a los docentes en la atención diferenciada a los alumnos con sus necesidades educativas.	Al menos una vez al mes (49.7%)	Nunca (30.1%) Al menos una vez durante el ciclo escolar (21.7) Al menos cada seis meses (25.3%) Al menos una vez al mes (23.1)
25	Promuevo la inclusión educativa, mediante estrategias concretas.	Al menos una vez al mes (63.2%)	Nunca (20.8%) Al menos una vez durante el ciclo escolar (24.7%) Al menos cada seis meses (24.9%) Al menos una vez al mes (29.7%)
26	Gestiono apoyos externos para la construcción colectiva de una cultura de inclusión educativa.	Al menos una vez al mes (43.7%)	Nunca (23.8%) Al menos una vez durante el ciclo escolar (25.0%) Al menos cada seis meses (25.1%) Al menos una vez al mes (26.1%)
27	Promuevo relaciones de colaboración y corresponsabilidad con los padres de familia.	Al menos una vez al mes (48.8%)	Nunca (21.9%) Al menos una vez durante el ciclo escolar (23.0%) Al menos cada seis meses (25.2%) Al menos una vez al mes (29.9%)
28	Entrego informes abiertos a la comunidad donde transparente su ejercicio.	Al menos cada seis meses (35.5%)	Nunca (32.6%)
29	Realizo actividades que promueven la transparencia y la rendición de cuentas.	Al menos una vez al mes (49.7)	Al menos una vez al mes (33.9%)
30	Propongo y promuevo estrategias de colaboración entre las escuelas y la comunidad.	Al menos una vez al mes (52.1)	Al menos una vez al mes (30.9)

Debido a los recientes requerimientos del puesto, el supervisor debe fragmentarse entre las actividades tradicionales de administración de recursos, control y supervisión de los colectivos, y las estrategias de orden didáctico-pedagógico que implican romper con hábitos monolíticos y aventurarse a reconfigurar su papel para ser un asesor y tutor pedagógico. Esta orientación le exige desarrollar

tareas concretas que, aunadas a las condiciones de operación, dificultan e incluso imposibilitan su tarea.

Mientras las cuestiones administrativas lo atan a un escritorio, se le exhorta a que sea un agente activo en la vida escolar, principalmente en escuelas clasificadas como *focalizadas*, que demandan mayor atención y trabajo administrativo. En opinión de los supervisores, su tarea se debate entre distintos aspectos: el cumplimiento de la normatividad mínima, el fomento del aprendizaje, el trabajo colaborativo y la innovación educativa, y la asesoría y acompañamiento, todo en términos de indicadores y resultados de evaluaciones.

Un aspecto entendido como prioritario es el desarrollo de una cultura participativa, que impulse una verdadera autonomía de gestión, aspecto que resulta un verdadero reto si se considera la configuración actual de la escuela mexicana, en extremo jerarquizada, habituada a modelos de gestión autoritarios y directivos, que aún tienen en la figura del supervisor a uno de sus principales promotores.

## Competencias para el ejercicio de su función y modelo de gestión

EN EL SIGUIENTE APARTADO SE EXPONE LA VALORACIÓN DE DOCENTES Y DIRECTIVOS SOBRE LAS COMPETENCIAS DE LOS SUPERVISORES, además de la autoevaluación de este mismo constructo realizada por los propios docentes en funciones de supervisión. Las competencias evaluadas hacen referencia a: comunicación asertiva (efectiva y afectivamente), gestión de conflictos, capacidad de negociación y mediación, gestión de procesos (diagnóstico, planeación, organización, dirección y evaluación), modelo de liderazgo y establecimiento de relaciones interpersonales con base en los valores de respeto, solidaridad y confianza.

Para la valoración de los indicadores que conformaban esta categoría se utilizó una escala ordinal de 1 a 5 puntos, donde 1 representaba la nula existencia de la cualidad y 5 la máxima.

**TABLA 17.** Comparativa de las valoraciones de las competencias de las/los supervisores.

No.	Competencias del supervisor	Valoración del supervisor	Valoración de docentes y directivos
1	Competencia para comunicarme de forma asertiva (efectiva y afectivamente).	4.34	4.01
2	Capacidad para la gestión de conflictos.	4.36	3.90

*Continúa...*

No.	Competencias del supervisor	Valoración del supervisor	Valoración de docentes y directivos
3	Habilidad para establecer relaciones interpersonales, con base en los valores de respeto, solidaridad y confianza.	4.64	4.12
4	Capacidad para la negociación y la mediación.	4.50	3.99
5	Disposición y capacidad para el establecimiento de liderazgos compartidos.	4.38	3.97
6	Competencias para la gestión de procesos (planeación, organización y dirección).	4.22	4.04
7	Competencias para el desarrollo de diagnósticos sistemáticos en torno a problemáticas sentidas.	4.13	3.86
8	Competencias para el diseño participativo de propuestas coherentes de acción educativa.	4.11	3.93
9	Determinación de estrategias de monitoreo y evaluación de estrategias, proyectos y programas educativos.	3.95	3.88
10	Capacidad para innovar y construir estrategias creativas en favor de los procesos educativos.	4.03	3.80

Nuevamente, al contrastar las valoraciones de los distintos actores, se percibe un juicio más riguroso por parte de docentes y directivos, quienes en general califican con puntaje más bajo cada una de las competencias y habilidades investigadas. No obstante, las valoraciones globales dan cuenta de un buen perfil de supervisor, cuya principal fortaleza es la “Habilidad para establecer relaciones interpersonales con base en los valores de respeto, solidaridad y confianza”.

Los supervisores son percibidos como hábiles en las competencias relacionadas con la administración y la supervisión, lo que mantiene el imaginario correspondiente a un agente orientado hacia el control y la vigilancia. Su rol como asesor, tutor o acompañante de los procesos educativos aún no logra asentarse en el colectivo de educadores, y en menor medida lo hace su papel como impulsor del cambio educativo. De acuerdo con los encuestados, los aspectos que representan las principales áreas de oportunidad son los vinculados con el diagnóstico (3.86), el diseño (3.93) y la evaluación (3.88) de proyectos educativos participativos y creativos (3.80).

## Conclusión

SI BIEN LA POLÍTICA EDUCATIVA ACTUAL NO PROPONE NUEVAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN DE LA supervisión, sí desarrolla una mayor estructuración de las condiciones que las hacen posible. Desde hace tiempo se pugna por una reconstrucción de la tarea

supervisora, que la haga transitar hacia un modelo de acompañamiento didáctico-pedagógico; dicho modelo impacta contra hábitos y tradiciones obsoletas, fuertemente asentadas y asimiladas.

Asistimos a un momento histórico en que coexisten visiones de las cuales derivan exigencias a los docentes en función de supervisión, que en conjunto constituyen una labor en extremo demandante. Las condiciones de trabajo del personal de supervisión representan otro obstáculo a vencer; en este sentido, los supervisores desarrollan su tarea en condiciones de precariedad y exigencia, con pocos recursos y en un entorno organizacionalmente deficiente. Urge, por tanto, desarrollar políticas que consideren el cuidado integral de quienes desempeñan esta tarea y, en consecuencia, favorezcan el logro educativo.

Algunas cuestiones críticas relativas a la gestión del supervisor son las relacionadas con la promoción de una función asequible que permita el acompañamiento técnico-didáctico efectivo de los docentes; y el impulso de una visión participativa y colaborativa del trabajo de los colectivos escolares –incluyendo a las familias y la comunidad–; desde nuestra perspectiva, esto será imposible de alcanzar si estos actores educativos no se reconfiguran bajo un nuevo modelo de gobernanza escolar.

Además de este cambio paradigmático, al buscar una supervisión escolar efectiva se considera fundamental ver a este agente como un asesor de los colectivos escolares, como un impulsor de experiencias de cambio educativo, fundamentadas y sistemáticamente desarrolladas.

Ante este panorama se yerguen tareas básicas de formación profesional contextualizada de los supervisores escolares, a saber: gestión educativa, modelos de liderazgo y planificación estratégica, normatividad vigente, asesoría y acompañamiento didáctico-pedagógico, relaciones humanas y comunicación asertiva.