



FLACSO
MÉXICO

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACADÉMICA DE MÉXICO

Maestría en Políticas Públicas Comparadas

VII (séptima) promoción

2015-2017

Tesis que para obtener el grado de:

Maestro en Políticas Públicas Comparadas

**“Los nuevos supervisores: la influencia de los concursos de
promoción en las prácticas educativas”**

Presenta

Ángel Alberto Leyva Murguía

Directora de tesis: Gloria del Castillo Alemán

Culiacán, Sinaloa, 23 de julio de 2019.

Resumen

Los supervisores escolares desempeñan un papel estratégico para el impulso y desarrollo de las comunidades escolares, en ese sentido, se realizó un estudio cualitativo con el fin de conocer si los concursos de promoción y los perfiles parámetros e indicadores derivados de las reformas constitucionales y legales de 2013 en materia educativa propiciaron cambios en las prácticas de los nuevos supervisores y así permitirles transitar de un enfoque tradicional concentrado en la vigilancia y control administrativo a otro enfocado en el apoyo, asistencia y acompañamiento pedagógico.

Palabras clave: reforma educativa, supervisores escolares, Sinaloa, prácticas educativas, profesionalización.

Abstract

School supervisors perform a strategic role for the encouragement and development of school communities. In this context, a qualitative study was conducted with the purpose of learning whether promotion contests and profiles, parameters and indicators derived from education constitutional and legal amendments from 2013, brought changes in the practices of new supervisors and hence allow them to transit from a traditional approach focused on the vigilance and administrative control to a different one focused on support, assistance and pedagogic accompaniment.

Key words: educational reform, school supervisors, Sinaloa, educational practices, professionalization.

Agradecimientos

Este trabajo es fruto de muchas personas, las cuales me apoyaron para que este objetivo pudiera materializarse.

Agradezco a mi familia los cuales siempre han estado conmigo impulsándome en cada meta que me he planteado, a mi novia, Kennia, a mi directora de tesis, Gloria del Castillo y mi profesor de seminario Patricio Carezzana los cuales guiaron mi investigación, asimismo, a Mario Torrico, por ser un gran coordinador de la maestría en los tiempos que me tuve la oportunidad de ser alumno de FLACSO.

Quiero agradecer también a Mexicanos Primero Sinaloa y al equipo MPS, por permitirme en todos estos años aprender juntos sobre la educación a nivel nacional y local. Quiero hacer mención especial a Daniel y Sara ya que fueron un apoyo invaluable para lograr este objetivo.



Contenido

	1
Agradecimientos	3
Introducción	6
Capítulo 1.	9
Importancia de la educación y el derecho a aprender	9
Importancia del supervisor escolar	10
Modelos de supervisión escolar	14
Un modelo de gestión para la supervisión escolar	14
Prácticas educativas	15
Los ambientes de aprendizaje	16
Enfoques teóricos del cambio de política	17
La profesionalización de los supervisores escolares	21
Las nuevas reformas educativas	25
Las políticas públicas	29
El cambio de políticas	32
El neoinstitucionalismo	36
Capítulo 2.	41
El contexto de la supervisión escolar	41
Breve antecedente	41
Proceso de descentralización	45
Los problemas de la supervisión escolar	53
Relación supervisión/SEP/SNTE	53
Funciones para la gobernabilidad	54
Falta de profesionalización	55
Priorizar lo administrativo sobre lo pedagógico	57
¿Qué sucedió con la reforma de 2013?	58
El Pacto por México	59
Reformas constitucionales (artículo tercero, LGSPD, LINEE)	59
LGSPD y los concursos de promoción, las diferencias con el escalafón	61
Perfil de idoneidad de la supervisión	62
La nueva supervisión	64
El perfil de idoneidad	64



Metodología	65
Capítulo 3. Los supervisores de concurso y escalafón	71
Resultados de investigación	71
Primera dimensión	77
Segunda dimensión	79
Tercera dimensión	80
Cuarta dimensión	81
Quinta dimensión	82
Sexta dimensión	84
Conclusiones y recomendaciones	85
Anexo 1. Resultados de encuesta, primera dimensión.	89
Anexo 2. Resultados de encuesta, segunda dimensión	92
Anexo 3. Resultados de la tercera dimensión	95
Anexo 4. Resultados de la cuarta dimensión	98
Anexo 5. Resultados de la quinta dimensión	101
Anexo 6. Resultados de la sexta dimensión	104
Bibliografía	107

Introducción

Lograr una educación de calidad, equitativa e incluyente, es un reto para todos los países que aspiran a la prosperidad futura. Existen múltiples factores para impulsar el derecho a aprender de la niñez y juventud, sin embargo, por lo general, suele cargarse la responsabilidad del cambio a los docentes y comúnmente se deja de lado un elemento de gran importancia para la transformación educativa, es decir, los supervisores escolares (Del Castillo y Azuma, 2011).

Los supervisores son un elemento estratégico, que representa el vínculo entre las escuelas y la autoridad educativa, ya que facilita las actividades colectivas de la comunidad, así como el potencial para promover y apoyar la transformación educativa mediante una red de apoyo y acompañamiento escolar, que puede generar innovaciones pedagógicas en las escuelas.

Aunque se reconoce al supervisor como un actor de gran relevancia por su capacidad para impulsar la mejora de la educación (Calvo, 2002), por mucho tiempo no ha sido una prioridad para el sistema educativo.

Esto se debe a que los supervisores se caracterizaron por su centralidad y verticalidad. Además, sus actividades se enfocaron más en cuestiones burocráticas y administrativas, lo que les impedían realizar actividades pedagógicas, de mediación con actores y de asesoría y acompañamiento. El hecho de que este actor haya enfatizado los intereses políticos y sindicales por encima de lo pedagógico, propició también el aislamiento de las escuelas y de la comunidad educativa (Fierro, Tapia y Rojo, 2009).

Los supervisores fueron una estructura que favorecía la gobernabilidad más que la calidad de la educación, además de que prevaleció la ausencia de mecanismos efectivos para su profesionalización. Todos estos elementos, hicieron que este actor tan relevante cayera en un lugar secundario para impulsar el derecho a aprender.

Con las reformas constitucionales y legales de 2013 en materia educativa, se estableció por primera vez en la historia la obligación de concursar todas las plazas disponibles y temporales del sistema educativo y se generaron concursos de oposición. En el caso del ascenso vertical al puesto de supervisor se generó una evaluación de promoción que sustituyó al escalafón magisterial.

Con esto se pretendía impulsar el desarrollo profesional de los supervisores mediante mecanismos objetivos e imparciales que respondieran a las necesidades del sistema educativo, es decir, con un enfoque de apoyo, asistencia y acompañamiento pedagógico que sería planteado después en el modelo educativo de 2017.

No obstante, transformar la realidad, va más allá de marcos regulatorios, implica modificar prácticas en los diversos contextos del sistema educativo (Mejía, 2018). Por tal motivo, es preciso identificar si con este cambio de política pública se logró que los supervisores alcanzaran el perfil que se esperaba de ellos.

En este sentido, la investigación tiene como propósito conocer cuáles fueron los principales cambios en las prácticas educativas de los supervisores escolares de educación básica que generaron los concursos de promoción de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) desde el ciclo 2015-2016 hasta el ciclo 2018-2019 en comparación con los supervisores que accedieron mediante el escalafón magisterial.

La técnica utilizada fue la aplicación de encuestas a los diversos supervisores de educación básica de los distintos niveles educativos, los cuales respondieron sobre su contexto y las prácticas educativas que realizan en su vida cotidiana considerando: ¿qué tan bueno se considera? ¿con qué frecuencia la realiza? y ¿qué tan importante la considera?

En el primer capítulo se realiza el planteamiento de la importancia de la supervisión escolar como elemento transformador del sistema educativo para impulsar el derecho

a aprender, así como los distintos modelos y enfoques que existen, sobre todo para lograr mejores prácticas educativas y ambientes de aprendizaje. Posteriormente, se posiciona la importancia de este tema desde los preceptos de la Nueva Gestión Pública y la Gestión Basada en la Escuela, así como la búsqueda constante de reformas para la profesionalización. Finalmente, el marco teórico analiza las perspectivas del cambio de políticas y neoinstitucionalismo como enfoques que podrían apoyar el entendimiento de este fenómeno.

En el segundo capítulo se establece el contexto de la supervisión escolar, señalando su importancia y funciones desde su creación. Posteriormente se plantean los problemas que ha tenido y han limitado los cambios educativos y el desarrollo de las reformas de 2013, las cuales impulsaron la modificación de las estructuras vigentes para dar pie a los concursos de promoción y el nuevo perfil de idoneidad de la supervisión.

En el tercer capítulo, se indica la metodología llevada a cabo para la investigación y los principales hallazgos de la aplicación del instrumento, divididos en seis categorías, en este apartado se señalan las principales diferencias entre los supervisores de escalafón y promoción, desde su contexto hasta la valoración frecuencia e importancia que le dan a sus prácticas.

Finalmente, se establecen las conclusiones del trabajo, con los aspectos más relevantes de cada uno de los supervisores escolares, se plantean algunas reflexiones sobre los hallazgos obtenidos y la hipótesis planteada al comienzo de la investigación y se realizan algunas recomendaciones de política pública.

Este estudio al final da cuenta que los concursos de promoción no propiciaron cambios sustantivos en las prácticas educativas de los supervisores escolares. Aún hace falta profundizar en este tema para identificar las causas y de esa manera tener nociones más claras que permitan lograr cambios sustanciales para impulsar el derecho a aprender.

Capítulo 1.

Importancia de la educación y el derecho a aprender

La educación es un derecho humano, facilitador y habilitador de otros derechos, (Calderón, 2018), la cual es base fundamental para la paz y el desarrollo sostenible (ORELAC/UNESCO, 2017). Por tal motivo, se encuentra internacionalmente reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la convención de los derechos del niño y las convenciones sobre la protección y promoción de los derechos de las personas migrantes o con discapacidad.

El primer paso para garantizar el derecho a la educación requiere que esta sea de calidad. Si bien hay diversas formas de entender e interpretar este concepto, una de las más aceptadas y considerada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) es la propuesta de ORELAC/UNESCO (2007), la cual señala que la educación de calidad debe reunir las dimensiones: “respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia” (UNESCO, 2007:7).

Otra forma de entender el derecho a la educación es como el derecho a aprender, lo cual exige que esta sea triplemente incluyente: 1) que todos los niños estén en la escuela en su edad normativa por lo menos hasta el final de su educación obligatoria; 2) que aprendan y desarrollen habilidades pertinentes y relevantes para seguir aprendiendo en su vida y; 3) que participen e incidan en su propia educación y proceso de aprendizaje (O’Donoghue, 2017).

En este sentido, impulsar el derecho a aprender de los niños y jóvenes requiere de una gran cantidad de elementos, que intervienen en el desarrollo de la política educativa, desde la presencia y preparación adecuada de las personas, relaciones y procesos de aprendizaje, condiciones materiales y una adecuada red de apoyo, aspectos que impulsan el desarrollo de comunidades de aprendizaje (O’Donoghue, 2018).

Importancia del supervisor escolar

Aunque son múltiples los estudios que afirman que los docentes son los principales agentes de cambio para impulsar el derecho a aprender (UNESCO, 2007; Vaillant, 2015; INEE, 2015). Hay un elemento importante que debe considerarse para la consecución de estos objetivos, este es el rol que desempeñan los supervisores escolares.

Históricamente, de todas las instancias organizativas que constituyen el sistema escolar, se suele elegir al profesor al cual se le carga todo el peso y la responsabilidad del cambio educativo. No obstante, se deja de lado uno de los elementos imprescindibles para impulsar la transformación educativa, es decir, la supervisión escolar (Del Castillo y Azuma, 2011).

El supervisor escolar es un elemento estratégico de la estructura educativa que representa el vínculo entre la autoridad educativa y los centros escolares (Zorrilla, 2013: 56). Por tal motivo, es un actor privilegiado para apoyar la transformación escolar y mejorar la calidad de la educación (Calvo, 2002).

La relevancia del supervisor se debe a que tienen funciones administrativas y pedagógicas. Entre estas, se encuentran ejercer control y vigilancia de la normativa, brindar apoyo, mediación, asesoría, acompañamiento, vincularse con las escuelas y la autoridad educativa e informar a los centros escolares de las decisiones tomadas por el centro y viceversa. También apoyan a las escuelas difundiendo mejores prácticas y acompañan la implementación de programas de reforma (Del Castillo, 2015).

Sin embargo, aunque la supervisión escolar ocupa un espacio estratégico en la educación, no ha sido una prioridad para el sistema. Son múltiples los problemas que se han enfrentado los supervisores escolares, entre ellos, la discrepancia entre las funciones de control y apoyo. Por un lado, deben brindar asesoría y acompañamiento en las escuelas y, por el otro, deben asegurarse de que la normatividad establecida desde el nivel central se cumpla. Asimismo, enfrentan la falta de información que les permita tomar mejores decisiones, falta de formación continua adecuada, rendición de cuentas

al sindicato y ausencia de programas enfocados en la gestión escolar (Del Castillo y Azuma, 2011).

Actualmente, el objetivo final de la supervisión escolar debe ser mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje y el funcionamiento de los centros. Al respecto, Miranda (2002:8) señala que “ejercer una supervisión orientada a la consecución de la mejora supone priorizar el desarrollo de la función de asesoramiento y apoyo a los centros y al profesorado, para conseguir crear en los centros escolares unas condiciones organizativas, sociales y culturales que faciliten el desarrollo de propuestas de innovación y cambio”.

Al hablar del supervisor, pocas veces se aludía al papel de éste en el proceso educativo, así como de su influencia en la calidad educativa. Y es que históricamente, la figura del docente ha sido considerada como la más relevante dentro del sistema educativo, así como la que tiene el mayor grado de responsabilidad al encontrarse en la base operativa y ser quienes se encuentran en contacto directo con los alumnos. Consecuentemente, las otras instancias educativas, las operacionales, han sido minimizadas en importancia en cuanto a su rol dentro del sistema educativo y las escuelas.

Los docentes son importantes y la escuela es central, pero no toda la responsabilidad debe recaer en ellos. Empieza aparecer con claridad la trascendencia de los estamentos que están fuera de la escuela, entre los cuales destaca uno de suma importancia por su cercanía e historia, y por facilitar e impulsar la práctica profesional de los docentes, los supervisores (Miranda, 2002:8).

Es necesario aclarar que no se han establecido evaluaciones que nos muestren en específico cómo influyen la supervisión en el resultado final de un sistema educativo, sin embargo, las funciones que ésta implica, como apoyo y acompañamiento técnico-pedagógico, control y administración, dan muestra de un claro impacto en el sistema, tanto para bien como para mal (Del Castillo y Azuma, 2009:96). La supervisión escolar es un ámbito privilegiado para apoyar la transformación escolar y la mejora de la calidad de la educación (Calvo et al. 2002 citado en Zorrilla 2013: 56).

El primer aspecto a destacar en la importancia del papel de la supervisión escolar es que se considera como una figura estratégica dentro del sistema educativo mexicano por su potencial para comunicar y articular las decisiones de autoridades estatales, con las necesidades de los planteles escolares, así como promover una nueva cultura educativa, generadora de innovaciones pedagógicas desde y para la escuela (Elmore, 2010; Del Castillo y Azuma, 2009; Calvo, Zorrilla y Tapia, 2002) (Pérez, Valentí, Rondén 2016).

Los supervisores tienen la posibilidad de conocer el funcionamiento interno de las escuelas, lo cual les permite conocer sus fallas y necesidades y poder diseñar estrategias de mejoramiento en una escala más grande (nivel distrito, zona o sector), así como enlazarlas con autoridades educativas para impulsar la creación de políticas educativas y programas gubernamentales pertinentes, y a su vez comunicarlas y asegurar su implementación en el espacio de las escuelas (Poggi, 2008:44) (Del Castillo y Azuma, 2011:21).

La supervisión es una unidad de orientación e intermediación entre los distintos niveles jerárquicos del sistema, se presenta como un apoyo y respaldo en decisiones de vital importancia para el logro de la calidad educativa; busca el trabajo en colectivo para el desarrollo de programas conjuntos; su trabajo teórico-práctico se vincula al logro de su misión que se orienta al aprendizaje de los alumnos (Pozner, 2007). Así la supervisión es una instancia de enlace o intermediación, enlaza el nivel macro de la educación, autoridades y políticas educativas con directores y maestros en los centros escolares (Pozner, 2007).

Es decir, su papel es trascendental para la consolidación de la red de gobernanza educativa a nivel local, impulsando la cooperación de todos los actores que la conforman en beneficio de las escuelas y sus alumnos (Del Castillo y Azuma, 2011:238).

De igual manera, dentro del mismo enfoque de gobernanza, el papel de los supervisores como mediador en la resolución de conflictos entre dichos actores resulta medular para el mejoramiento de la calidad educativa, el supervisor debe ser un ente neutral que facilite las negociaciones y el logro de acuerdos colectivos (Del Castillo y Azuma,

2011:35). De ahí parte la relevancia de la necesidad de una constante profesionalización y capacitación a supervisores.

Los supervisores han participado en la transformación histórica de los sistemas educativos, incluso como actores estratégicos para la instrumentación de las reformas; por ello, se considera que los esfuerzos de profesionalización y las estrategias que buscan asegurar que quienes acceden al puesto cumplan con el perfil adecuado, deben estar acompañadas por estrategias que les permitan a los supervisores laborar con mayor autonomía, sin perder de vista que su trabajo debe contribuir al cumplimiento de las actividades sustantivas de la educación, es decir, al buen desempeño académico de los educandos (Medrano, 2008).

De ahí que en la actualidad la innovación en la gestión escolar se relaciona con diversos esfuerzos dirigido a fortalecer el perfil de la supervisión escolar mediante la capacitación, la reorganización, la dotación de recursos, la reorganización de la estructura de operación, entre otras acciones (Fierro, 2001:42). El supervisor tiene que ser el líder que impulse a las escuelas a focalizarse promoviendo el cambio en el clima escolar y en otros factores para que ello sea posible (SEP 2014:41).

Para esto, la supervisión escolar contempla una variedad de modelos que rigen su actuar y a su vez se enfocan en atender diversas cuestiones que está encargada de llevar a cabo, y que con el paso del tiempo esas responsabilidades se han ido diversificando, por lo cual han surgido nuevos modelos de supervisión escolar.

El modelo de gestión de la supervisión escolar que ha operado hasta ahora, en el marco de las escuelas, ha sido pensado básicamente para asegurar que la expansión y crecimiento del sistema educativo mexicano se lleve a cabo mediante el cumplimiento de un conjunto de reglas que favorecen la vigilancia y control de este proceso, como parte de la gobernabilidad del subsistema de educación básica (Del Castillo, 2016).

Modelos de supervisión escolar

De acuerdo con Del Castillo y Azuma (2009) existen los siguientes modelos:

1. **Modelo clásico de supervisión.** Es resultado de la adaptación de los servicios de supervisión a la expansión del sistema educativo y a la desconcentración de la administración que lo acompañó. La supervisión retuvo el papel ya asignado: el control y apoyo en áreas administrativas y pedagógicas. Se le llama clásica porque ha cambiado poco desde su creación.
2. **Modelo de control Central.** En este modelo la supervisión se concentra en una sola tarea, el control, es decir, la tarea consiste en visitar las escuelas sistematizadamente y presentar un informe sobre aquella que integre la información de todos los aspectos relacionados con el funcionamiento de la escuela, por lo que se consideraría más una especie de auditoría en que las escuelas generan un reporte de evaluación.
3. **Modelo de apoyo cercano a la escuela.** La supervisión debe ofrecer asesoría y apoyo a las necesidades diferenciadas de cada escuela a través de visitas regulares, para ello han de crearse cuadros especializados que se encarguen de las tareas administrativas y dejar a los supervisores las tareas pedagógicas, asignándoles un número no muy grande de escuelas a las que pueda atender con calidad.
4. **Modelo de supervisión dentro de la escuela.** En este modelo los maestros y la comunidad local son quienes monitorean la calidad y el funcionamiento de la escuela por lo que no existe la necesidad de un servicio de supervisión formal organizado por el ministerio de educación el cual monitorea este tipo de escuelas a través de otro tipo de instrumentos como los exámenes nacionales y otros sistemas de indicadores.

Un modelo de gestión para la supervisión escolar

La Secretaría de Educación Pública (SEP) lanzó en 2010 un nuevo modelo de gestión para la supervisión escolar en donde plantea nuevas actividades que conducen a generar una mayor inclusión y mejor trabajo en los espacios educativos, busca mostrar que la educación debe de ser gestionada de una forma diferente adaptada al contexto que se está viviendo, apegándose siempre a los principios de corresponsabilidad, rendición de cuentas y transparencia. Principalmente se busca acabar con las jerarquías en donde según la SEP la supervisión es vista como un ente superior a la comunidad escolar y

así fomentar un ambiente de diálogo e intercambio de ideas en donde participe la supervisión, maestros, alumnos y comunidad escolar en general dejando a un lado el modelo burocrático y administrativo haciendo la tarea de los supervisores más apegadas a las escuelas de manera que se conozcan sus necesidades.

El sistema educativo ha estado en deuda con estas relevantes figuras que integran la supervisión escolar y busca ofrecer alternativas a su desarrollo para convertirlas en auténticos apoyos de la escuela y verdaderos agentes de cambio en favor de la calidad y de la equidad educativa (González, 2010:11).

El modelo de gestión para la supervisión escolar SEP (2010) señala que

ante los desafíos que plantea el desarrollo de la educación básica y los cambios que muestran muchas escuelas, es imprescindible y apremiante que quienes realizan la función supervisora enfrenten el reto de innovar su desempeño y se asuman como líderes y acompañantes naturales de esa transformación, para apoyar con mayor pertinencia el avance urgente hacia la calidad educativa.

El nuevo Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar busca que la supervisión empiece a tomar medidas más democráticas y menos burocráticas en su actuar, involucrando más a las escuelas y los actores que la conforman brindándoles asesorías y asistencia técnica y pedagógica, busca reconocer la diversidad y singularidad de las escuelas brindándoles a cada una las herramientas necesarias para su trabajo adaptadas a su contexto, el fomento del trabajo colectivo entre la supervisión, padres de familia y maestros también es un objetivo importante del modelo. Un liderazgo compartido y un mayor diálogo entre actores para un correcto desarrollo escolar es una de las metas principales a alcanzar que el modelo plantea (González, 2010: 69-70).

Prácticas educativas

La supervisión de manera general busca brindar las mejores condiciones de trabajo para las escuelas y maestros, además del mejoramiento de las prácticas educativas y los ambientes de aprendizaje que permiten que la actividad escolar se desarrolle de una mejor manera (Del Castillo y Azuma, 2009). La práctica educativa de acuerdo con

Sacristán (1998) “es una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social”. En el caso educativo, los agentes buscan formar personas.

El trabajo de la supervisión es de vital importancia para el funcionamiento de las prácticas educativas. Ésta tiene que brindar las herramientas necesarias para que el maestro lleve a cabo su trabajo de formación contando con las mejores condiciones, por lo tanto, es importante que los actores escolares tengan estrecha relación con la supervisión para la satisfacción de sus necesidades de acuerdo con su contexto y recursos disponibles (Del Castillo, 2016). Se busca brindar las condiciones óptimas de trabajo tratando de brindar siempre apoyo y asesoría a aquellas personas dedicadas a la formación, además de monitorear y estar al tanto del trabajo de las escuelas para el alcance de sus metas, teniendo todas estas cuestiones en coordinación las prácticas educativas se desarrollarán de la mejor forma en beneficio de toda la comunidad escolar.

Los ambientes de aprendizaje

La supervisión escolar juega un papel importante en brindar un ambiente y espacio de aprendizaje óptimo para el desenvolvimiento de los alumnos, ya que es la encargada de que los espacios educativos cuenten con las condiciones y recursos necesarios para desarrollar las actividades académicas (Del Castillo, 2016).

Según Del Castillo (2016), el ambiente en el que se desarrolla el aprendizaje juega un papel clave en la formación y entendimiento de los contenidos y es de vital importancia que se cuente con las condiciones adecuadas para que se lleve a cabo. “Un ambiente de aprendizaje es un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos” (Herrera 2006:2), lo que evidencia la necesidad de contar con un ambiente educativo que promueva el aprendizaje y, por ende, el desarrollo integral de los niños y niñas.

El espacio educativo debe ser un lugar cómodo adaptado a las necesidades de cada persona en donde se fomente el diálogo y el intercambio de ideas donde se atiendan las dudas e inquietudes de los alumnos (Del Castillo, 2016).

El papel real transformador del aula está en manos del maestro, de la toma de decisiones que este realice, de la apertura, la coherencia entre su discurso, la manera de actuar y de la problematización y reflexión crítica que él realice de su práctica (Duarte, 2003: 104-105).

Enfoques teóricos del cambio de política

Como se ha señalado anteriormente, la supervisión escolar desempeña un papel estratégico para el impulso de mejores condiciones y ambientes de aprendizaje en las escuelas. Por tal motivo, en los últimos años se han llevado a cabo diversas reformas para promover su fortalecimiento. En ese sentido, la mejora de la calidad educativa está en función de los procesos de cambio y continuidad, la cual responde a dos tipos de racionalidades, la primera es de políticas públicas (policies) y la segunda de política (politics) (Del Castillo y Azuma, 2009). La primera, pondera la estabilidad del sistema, para favorecer la gobernabilidad mientras que la segunda, basándose en los preceptos de la Nueva Gestión Pública (NGP), busca la eficacia y eficiencia en los resultados.

En el caso de la supervisión escolar, en México han prevalecido como características principales el control, la centralización y la estabilidad con fundamento en la posición del supervisor en la estructura del sistema educativo, no obstante, en los últimos años se ha enfrentado la disyuntiva entre cumplir con estos propósitos para el mantenimiento del orden político o buscar la eficacia de las políticas educativas con miras a mejorar la calidad (Del Castillo, 2016).

Las resistencias al cambio han sido diversas, ya que a través de los años han existido acuerdos políticos entre los grupos de poder, acompañados en la práctica por lineamientos desfasados y aunque en los hechos se ha mantenido el discurso de la importancia de la supervisión como un elemento importante, se ha privilegiado más la

estabilidad y el cambio incremental (Lindblom, 1992) antes que poner en riesgo la gobernabilidad del sistema educativo.

El cambio de políticas públicas de la supervisión escolar sin el cambio político necesario para lograr buenos resultados ha limitado la modernización y profesionalización para el fortalecimiento de la gestión escolar dejando en una situación que ha complicado su fortalecimiento (Del Castillo, 2016).

Los cambios en las reformas educativas para transitar de la cobertura a la calidad tienen fundamento en las tendencias internacionales que impulsaron la NGP, la cual es una nueva forma de organizar la acción gubernamental que busca la modernización de la administración pública en el mundo en la cual se utilizan los métodos y técnicas del sector empresarial (Osborne y Gaebler, 1992 citados en Martínez 2005).

Esta nueva forma de dimensionar el Estado, se promueve un enfoque gerencial que busca la eficiencia y la eficacia y se caracteriza por la descentralización de los servicios públicos, la orientación estratégica, el uso de mecanismos de incentivos en la gestión de los programas, la profesionalización de los recursos humanos, la definición de metas a indicadores de desempeño para la obtención de resultados, así como de la generación de información, entre otras (García, Zendejas, Mejía, 2008).

En México, estos cambios políticos, sociales y económicos de la década de los 90 propiciaron modificaciones en diversas áreas de la administración pública y en 1992 se creó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en el cual se reconocía que la educación necesitaba transformarse para lograr una educación de calidad.

Los grandes apartados del ANMEB fueron:

- 1) La reorganización del sistema educativo transfiriendo a los gobiernos de los estados la dirección de los establecimientos educativos de educación preescolar, primaria, secundaria y la formación de maestros.
- 2) La reformulación de contenidos y materiales educativos: para "concentrar el plan de estudios de la educación primaria en aquellos conocimientos

verdaderamente esenciales".

3) La revaloración social de la función magisterial (DOF, 1992).

De acuerdo con estos ejes, la política de gestión escolar que profundizó en el tema de la supervisión escolar tiene su base en el eje “reorganización del sistema educativo”, el cual también buscaba mayor cercanía entre las autoridades educativas las escuelas.

El modelo de la NGP que dio pie a la Nueva Gestión Escolar aterrizó en las comunidades escolares a través de la estrategia de Gestión Basada en la Escuela (GBE), la cual consiste en un proceso de descentralización del gobierno para brindar mayor autonomía a los centros escolares que les permitan tomar decisiones acerca de su gestión (Banco Mundial, citado en Del Castillo y Azuma, 2009). Esto quiere decir que se delegan los recursos, la capacidad de tomar decisiones y responsabilidades a los actores educativos en las escuelas como un mecanismo para mejorarlas (Del Castillo y Azuma, 2009:91).

La GBE se adoptó del movimiento escuelas eficaces (Murillo, 2008) y ha tenido como propósito mejorar la calidad de la educación a través de escuelas autónomas y democráticas que favorezcan la participación de las familias, los docentes y la comunidad escolar, con el fin de que fuera más pertinente, se tomara en consideración el contexto, y hubiera menos carga burocrática para tomar decisiones de manera más rápida, asimismo, se impulsaría la rendición de cuentas para generar recursos adicionales que apoyaran la mejora de los centros escolares (Del Castillo y Azuma, 2011).

Sin embargo, todos estos aspectos impulsados por la GBE no necesariamente tuvieron un impacto en el mejoramiento de las prácticas de la supervisión escolar. Al respecto, Del Castillo y Azuma señalan:

La GBE está más relacionada con el proceso de descentralización de la gestión de los recursos humanos y físicos de una escuela autónoma y con aspectos de organización del centro escolar, que la mayoría de las veces no logra influir la gestión pedagógica de la escuela (Del Castillo y Azuma, 2009:93).

Al respecto, las autoras también consideran que este modelo se agotó en su primera concepción ya que visualizaban a la escuela como un centro autónomo con limitado y a veces ningún apoyo del exterior, delegando la responsabilidad en los directores y docentes a quienes se les asignó la responsabilidad del cambio educativo. Los cambios con la NGP y la GBE se enfrentaron a diversos problemas relacionados con la supervisión escolar, ya que no se definió claramente el rol que desempeñaría en este modelo, por tal motivo, esta figura quedó relegada del camino de la transformación educativa.

Es notable que, aunque en la GBE¹ se buscaba otorgarle poder a las escuelas en cuestiones pedagógicas y financieras, en este modelo no se contempló la figura del supervisor escolar, al punto de que fue considerado como obstaculizador de las reformas. Al respecto, Del Castillo y Azuma, (2009) mencionan que diversos estudios han arrojado que una causa del deterioro de las escuelas se relaciona con los débiles mecanismos de monitoreo de la calidad en los cuales la supervisión desempeña un papel importante para la rendición de cuentas en las escuelas.

Las escuelas no deben estar aisladas, requieren acompañamiento de acuerdo con las necesidades específicas de su contexto, por lo cual, se requiere una red de apoyo que garantice las condiciones necesarias para lograr comunidades de aprendizaje equitativas e incluyentes para enfrentar la diversidad de obstáculos que enfrentan los alumnos en el sistema educativo, desde el fortalecimiento de las relaciones y procesos de aprendizaje hasta contar con las condiciones materiales básicas para impulsar el derecho a aprender (O'Donoghue, 2018).

Es preciso destacar que después de la aplicación del modelo de escuelas eficaces, en diversos países se ha concluido que “la autonomía escolar sin el acompañamiento de la autoridad educativa resulta en un abandono institucional por lo que más que nunca la función del Estado es crucial” (Del Castillo y Azuma, 2009:84).

¹ En la Gestión Basada en la Escuela destacan dos modelos que impulsaron proyectos de autonomía escolar, los cuales son: el movimiento escuelas eficaces y el movimiento de mejora de la escuela.

En ese sentido, el modelo de supervisión escolar ha sido superado por los desafíos de la realidad en las reformas de los últimos 20 años, en la cual han existido numerosos problemas en la gestión escolar, por tal motivo, es preciso brindarle la importancia que este tema se merece para el impulso del derecho aprender.

La profesionalización de los supervisores escolares

Lograr un sistema educativo equitativo e incluyente que impulse el derecho a aprender requiere de múltiples factores y uno de gran relevancia se relaciona con las competencias de sus profesionales (Pozner, 2007). Los niños y jóvenes tienen derecho a contar en el sistema educativo con los mejores docentes, directores y supervisores para guiarlos en su trayectoria escolar.

En ese sentido, uno de los fundamentos de la NGP ha sido la profesionalización de los servidores públicos ya que se requiere que estos estén calificados, adecuadamente formados, bien pagados y motivados para el ejercicio de su función, así como ajenos a las interferencias políticas del contexto. En el caso de las reformas que impulsaron la gestión escolar, Del Castillo y Azuman (2009) señalan que buena parte del éxito responde a un adecuado perfil de formación y capacitación de los recursos humanos.

Uno de los elementos que favorecieron la profesionalización fueron los servicios profesionales de carrera, los cuales surgieron como un insumo para fortalecer la gestión pública y “han sido una forma de gestionar los recursos humanos de la administración pública para formar servidores públicos cuyo compromiso sea con el interés común, sin consideraciones políticas de grupo o partido, basada en el mérito, la imparcialidad y la igualdad de oportunidades” (Pardo, 2005).

Este sistema surgió como respuesta a tres retos administrativos; demanda de personal altamente calificado para afrontar los retos de la administración pública, las nuevas condiciones prevalecientes en el ámbito mundial, y el profundo desprestigio de funcionarios debido a casos de corrupción (Moctezuma y Roemer, 2000).

Algunas características de un sistema profesional de carrera que deben estar presentes, de acuerdo a Pardo (2014:19), son las siguientes:

1. *Cualquier esquema de carrera debe tener como centro neurálgico el mérito para ingresar, ascender y permanecer.*
2. *Los sistemas de carrera privilegian mejores desempeños individuales para garantizar mejores rendimientos institucionales.*
3. *El desempeño individual debe someterse a prueba desde el ingreso, pero debe volverse un comportamiento sistemático.*
4. *Se mejora el desempeño para favorecer objetivos individuales, pero se favorece el logro de esa mejoría al establecer la posibilidad de una carrera que tenderá a ir en ascenso para que los funcionarios logren mejorar sus capacidades.*
5. *La vía profesional tiene un trazo propio pero paralelo a la vía de los derechos laborales.*
6. *Las dos vías no se tocan, pero se influyen recíprocamente.*

La necesidad de profesionalización en el caso específico de los docentes propició que en diversos países de América y Europa se buscara impulsar el mejoramiento y la transformación de los sistemas educativos a través del desarrollo de sistemas de carrera docente y evaluación del desempeño que aportaran a su desarrollo profesional (UNESCO, 2006). Este es un punto destacado ya que el derecho a aprender debe articular la formación inicial, la inserción profesional y la formación en servicio como un continuo en el aprendizaje de la vida profesional de los maestros (OCDE, 2005).

En América Latina coexisten diversas regulaciones para la carrera docente, la cual es entendida como el régimen legal que regula la vida laboral de la profesión docente y norma “el sistema de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso, desarrollo y retiro de los profesionales que ejercen la docencia” (UNESCO, 2006:37). La más antigua es la de Costa Rica que data del año 1953 mientras que la más actual es la mexicana del año 2013 (UNESCO, 2015).

De acuerdo con la tipología de la UNESCO (2015) las carreras docentes pueden organizarse bajo dos tipologías distintas fundamentadas en la existencia o no de un enfoque meritocrático las cuales son:

- Primera generación: Son las carreras diseñadas entre inicios de los años cincuenta y finales de los noventa y se caracterizan por el predominio de la estabilidad laboral de los maestros y aumentos y privilegios basados en la antigüedad y certificaciones, es decir un enfoque credencialista.
- Segunda generación: Comprende desde el año 2000 hasta la actualidad, en estos se plantea que los cargos deben ser ocupados por la persona más capacitada acorde a indicadores preestablecidos, enfatiza la promoción horizontal y la estabilidad laboral asociada al desempeño.

Ante la falta de resultados de la primera generación de carreras docentes en América Latina para impulsar el derecho a aprender, se ha comenzado a transitar a la segunda generación, aunque algunos países son categorizados como en transición tales como: Brasil, Chile y Colombia quienes han establecido reformas parciales donde combinan el enfoque burocrático y meritocrático, por tal motivo para entender estos cambios es preciso analizar la meritocracia, la cual se define como:

Un enfoque de organización de instituciones sociales en donde la permanencia en un nivel específico de la estructura, el declive de esa posición o la conquista de posiciones superiores son producto del mérito, concebido como la capacidad individual que sumado al espíritu competitivo permite alcanzar los logros propuestos. Bajo este enfoque, las variables exógenas al ejercicio profesional, tales como la cultura, la etnia o la clase, no debieran influir en la manera de organización (UNESCO, 2015:19).

La meritocracia en el sector público es un indicador crucial para introducir la modernidad (Sime, 2012). En las carreras docentes basadas en este enfoque deben definirse claramente los perfiles y competencias específicas que requiere cada puesto y estar vinculadas a una evaluación, asimismo, deben reconocer el mérito sin perder la esencia colectiva de la educación e incluir un sistema de estímulos para impulsar la mejora del desempeño docente (UNESCO, 2015).

El impulso de la profesionalización desarrolla un papel preponderante para impulsar sistemas meritocráticos y poco a poco se ha ido ampliando la importancia de la evaluación como medio para el desarrollo profesional. Por tal motivo, se requiere que estas sean claras y permitan identificar con criterios objetivos los requerimientos para el acceso, promoción y permanencia en la carrera docente. No obstante, en muchos casos éstas han sido motivo de conflicto debido a que se concibe negativamente por muchos docentes quienes la consideran una forma de sanción más que de apoyo (UNESCO, 2007).

Es preciso cambiar esta idea de la evaluación para que los actores educativos la consideren una herramienta para la mejora constante de la profesión y la guía que permite identificar los problemas para solucionarlos. Si bien no es un fin en sí mismo, es una necesidad del sistema educativo para lograr su mejora ya que la información producida permite conocer la situación, identificar problemas, planificar, establecer objetivos y tomar decisiones.

Es preciso entender que la profesionalización “se articula a partir de la construcción de la identidad profesional, las competencias profesionales, los requisitos de acceso, la formación asociada, el desarrollo de la carrera profesional y los procesos de evaluación del desempeño profesional” (Tejada, 2009:3). Es decir, puede entenderse como un proceso de mejora constante en el que se desarrollan competencias que permiten cumplir y adaptarse efectivamente con los requerimientos que exige la profesión para desarrollarla de manera efectiva.

En la profesionalización deben confluir dos procesos distintos y complementarios: el de la profesionalidad y el profesionalismo (Lang 1999, citado en Paris, Tejada y Coiduras, 2014). Estos a su vez son dimensiones a partir de las cuales se configura la identidad de la profesión docente y constituye la fortaleza ética y profesional de los maestros (Braslavsky, 2004, citado en UNESCO, 2007).

El profesionalismo es un proceso continuo de desarrollo de capacidades que se requiere aprender a lo largo de la vida profesional del docente, la cual abarca competencias cognitivas y pedagógicas, mientras que la profesionalidad es el desarrollo de

competencias éticas y sociales que permiten al docente cumplir con la responsabilidad que le fue asignada por la sociedad (UNESCO, 2007).

Por tal motivo, Pozner (2007:) señala que la profesionalidad del supervisor incluye el desarrollo de competencias como “la reflexión, creatividad, capacidad de decisión y acción, abstracción, pensamiento sistémico, experimentación y capacidad de trabajar en equipo, a su vez estas deben ser capaces de transferirse y aplicarse a todas las situaciones, problemas, y procesos de acción, es decir, deben vincularse con su contexto, e incluso con el desempeño colectivo de una profesión”.

Las comunidades escolares requieren de supervisores profesionales, con un perfil adecuado que cumpla con las competencias técnicas y ético-sociales necesarias para atender los problemas que enfrentan las escuelas y los alumnos. Tal como señala Pozner (2007), se necesitan equipos profesionales capaces de impulsar adecuados y oportunos procesos pedagógicos y de organización del sistema escolar para lograr adecuados resultados de aprendizaje.

Sin embargo, aunque los nuevos modelos de gestión escolar de la NGP y GBE exigieron diversas competencias y habilidades para el acompañamiento en las escuelas, tales como la generación de diagnósticos o la planeación estratégica, las reformas educativas no han impulsado políticas específicas que modernicen, actualicen y fortalezcan la profesionalización de los supervisores para impulsar su labor en el sistema educativo. Al respecto, Del Castillo y Azuma (2009; 2011) señalan que no se generaron cambios estructurales en la formación y profesionalización de los recursos humanos en las cuales existe una brecha entre el perfil y las necesidades de los nuevos modelos de gestión escolar. Lo anterior ha ocasionado limitados resultados para la modernización de la administración pública y la descentralización de los servicios educativos.

Las nuevas reformas educativas

Son diversas las reformas educativas que han impulsado el mejoramiento de la gestión escolar para fortalecer las supervisiones escolares, sin embargo, modificar las políticas

educativas sin un cambio político fue por muchos años limitante para lograr los objetivos de calidad que requiere el sistema educativo (Del Castillo y Azuma, 2009).

En los últimos 30 años, se han tenido reformas como el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992); el Compromiso Social por la Educación (2002); la Alianza por la Calidad de la Educación (2008); la Reforma Educativa del año 2013 (la cual será el foco de atención de esta investigación) y la reforma constitucional de 2019.

En 2012, con la llegada al poder del presidente Enrique Peña Nieto, los representantes de los partidos políticos más importantes del país (PRI, PAN y PRD) agrupados en el acuerdo político denominado “Pacto por México” se organizaron para impulsar algunas reformas estructurales.

En febrero de 2013, se publicó la reforma educativa la cual fue el primer gran cambio emanado de este pacto. Esta reforma impulsó un cambio en múltiples ámbitos del sistema educativo. En materia de profesionalización docente se impulsó la creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) y se reformó la Ley General de Educación (LGE). Asimismo, se implementaron cambios en diversos ejes y se establecieron siete prioridades las cuales fueron: escuela al centro, infraestructura escolar, desarrollo profesional docente, revisión de planes y programas, equidad e inclusión, vinculación efectiva de la educación con el mercado laboral y una reforma administrativa para contar con un sistema más eficaz y eficiente (SEP, 2016).

Así la dimensión política (*politics*) de estos cambios fue la reforma educativa como parte de las reformas estructurales derivadas del Pacto por México, mientras que la dimensión técnica (*policies*) tiene que ver con las políticas específicas orientadas a resolver los problemas públicos.

Los cambios de políticas en materia de profesionalización surgidos con las reformas constitucionales y legales de 2013, dieron pie a la creación de la LGSPD con la cual se establecieron nuevos criterios para el ingreso, promoción y permanencia en el servicio,

dando impulso a la creación del Servicio Profesional Docente (SPD). Asimismo, tuvo por objeto asegurar la transparencia y rendición de cuentas, así como establecer sus perfiles, parámetros e indicadores. Con esta ley, se modificaron radicalmente las estructuras vigentes y se dispuso de los instrumentos necesarios para ponderar el mérito sobre mecanismos políticos, discrecionales y clientelares que se habían perpetuado en el sistema educativo. En el caso de la promoción para la supervisión escolar los cambios fueron radicales ya que se dio marcha atrás a la promoción que se había implementado desde la década de los 70 con el escalafón magisterial.

Con estas modificaciones se establecieron nuevas reglas del juego para impulsar la profesionalización docente, debido a que se modificaron radicalmente las estructuras vigentes al disponer de instrumentos jurídicos objetivos, imparciales y legítimos que ponderaran el mérito sobre mecanismos discrecionales y clientelares en el desarrollo profesional docente (INEE, 2015).

Con la legislación educativa del año 2013, se permitió la generación de un perfil de idoneidad para docentes, técnico-docentes, directores, subdirectores, supervisores, jefes de sector y jefes de enseñanza en sus diversos niveles y modalidades con el fin de contar con referentes que contribuyeran a diseñar acciones de política que mejoraran la práctica profesional y permitieran un desempeño eficaz. Estos perfiles fueron la base para el ingreso, la promoción y la permanencia de aquellos actores educativos considerados como idóneos el cual es un término que expresaba las características, cualidades y aptitudes deseables de los actores educativos para desempeñarse efectivamente sus funciones.

Esta clasificación se determinaba con base en los perfiles docentes que define la SEP para cada uno de los puestos a los cuales podían aspirarse en el sistema educativo. La idea central de estos cambios normativos era que si no se contaba con un perfil idóneo que permitiera seleccionar a los mejores aspirantes con los conocimientos y capacidades requeridos para el puesto no se generarán condiciones propicias para el aprendizaje de los alumnos.

Si bien, no todos los aspirantes alcanzan un lugar para el ingreso al servicio docente o promoción a funciones de dirección, asesoría técnica pedagógica o supervisión, las evaluaciones de la LGPSD fueron el instrumento para definir quienes podían ingresar, promocionarse y permanecer en el servicio educativo.

En el caso de los supervisores, los cambios al marco normativo impulsaron el cambio de enfoque para transitar del enfoque administrativo y de control a otro fundamentado en el apoyo, y acompañamiento cercano para responder a las necesidades del contexto. El esquema planteado se le denominó Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) y formalizaba las funciones de asesoría mediante el fortalecimiento de la figura del supervisor, así como el reconocimiento de los Asesores técnico-pedagógicos (Ruiz, 2018).

Este cambio fue importante ya que los supervisores fueron reconocidos como autoridades escolares, alejándolos del control sindical. Esto puede entenderse ya que las promociones a este puesto ya no estarían sujetas a este actor educativo, sino que dependerían de las capacidades y profesionalización de cada individuo basándose en los perfiles y requerimientos establecidos para el puesto (Ruiz, 2018).

Si bien, más allá de las reformas legales implementadas, la transformación educativa tiene sentido en la medida que se cambien prácticas educativas en las comunidades escolares (Mejía, 2018) y aunque han existido numerosas reformas, estas prácticas han permanecido estáticas. Tal como señala Miranda (2002), una cosa es la legalidad y otra es muy diferente es la realidad, la cual no cambia por decreto.

En ese sentido, para entender estos cambios existen diversos enfoques de políticas públicas que nos permiten visibilizar y entender los límites y obstáculos que ha enfrentado la supervisión escolar para responder a la necesidad de cambiar y mejorar ambientes de aprendizaje en las escuelas.

Las políticas públicas

El enfoque de políticas públicas es un tema de gran relevancia ya que se basan en la definición y búsqueda de soluciones de los problemas públicos (Merino, 2013). Es decir, “representa la respuesta del sistema político-administrativo a una situación de la realidad social juzgada políticamente como inaceptable” (Subirats, 2008).

En este enfoque interviene el Estado y tienen diversos métodos y disciplinas pues existe una gran cantidad de marcos analíticos dependiendo del problema planteado, en ese sentido, Villarreal (2010) compila una serie de definiciones, tales como:

- Una política pública representa el intento de definir y estructura una base racional para actuar o no actuar.
- Lo que hace o deja de hacer el gobierno.
- Proceso por el cual se elaboran y se implementan programas de acción pública, es decir, dispositivos político-administrativos coordinados en principio alrededor de objetivos explícitos.
- Conjunto interrelacionado de decisiones y no decisiones cuyo foco es un área determinada de conflicto o tensión social. Se trata de decisiones adoptadas formalmente en el marco de las decisiones públicas.
- Cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público definido en forma democrática, que son desarrollados por el sector público y frecuentemente con la participación de la comunidad y el sector privado.
- Conjunto de sucesivas iniciativas y decisiones y acciones del régimen político frente a situaciones socialmente problemáticas y que buscan la resolución de éstas.

Las políticas públicas se conciben como resultado de un proceso, es decir, son una serie de acciones entrelazadas y no aisladas. Aguilar (2010) señala que son estructuradas, estables y sistemáticas, por tal motivo, la idea que mejor define a las políticas públicas podría ser la siguiente.

Una política pública es un conjunto (secuencia, sistema, ciclo) de acciones estructuradas de modo intencional y causal en tanto que se orientan a realizar objetivos considerados de valor para la sociedad o a resolver problemas cuya intencionalidad y causalidad han sido definidas por la interlocución que ha tenido lugar entre el gobierno y sectores de la ciudadanía, acciones que han sido decididas por las autoridades públicas legítimas, acciones que son ejecutadas por actores gubernamentales o por estos en asociación con actores sociales (económicos, civiles) y que dan origen o forman un patrón de comportamiento del gobierno y la sociedad. (Aguilar, 2007, citado en Villarreal 2010).

En ese sentido, es posible entender que las reformas constitucionales y legales de 2013 fueron ese conjunto de acciones estructuradas que dieron paso (en su intención) al fortalecimiento de la supervisión escolar y en especial de los supervisores mediante concursos de promoción basados en perfiles parámetros e indicadores en la cual participaron y confluyeron diversos actores para atender este problema público.

En las políticas públicas deben esclarecerse metas y propósitos utilizando la máxima racionalidad, para esto, deben tomarse en cuenta los tipos de contexto. No obstante, para tomar decisiones racionales hay límites, ya que no se cuenta con la información completa o los recursos de tiempo, institucionales, económicos, entre otros, lo que es llamado racionalidad limitada (Simon, 1945, citado en Parsons 2007). Aun así, se necesita desarrollar y mejorar las habilidades de los individuos para tomar decisiones con base en la razón (Aguilar, 1992).

Un rasgo importante es que el enfoque busca favorecer la práctica de la democracia para la inclusión de diversos actores en las políticas. Al respecto (Cabrero, 2000 y Sáenz de Nanclares, 1999, citados en Valenti 2007), señalan que uno de los límites del enfoque reside en suponer que éstas se dan en sistemas políticos altamente competitivos, ya que se ha visto que han perdurado sistemas políticos autoritarios. Lo que se busca es contribuir a la democratización de la sociedad. Por tal motivo, el gobierno no puede abarcar y responder a todas las necesidades y debe tomar decisiones para la acción con base en sus recursos y con la participación de otros actores de la

sociedad para dar solución a los problemas públicos, enfoque al que se le ha denominado gobernanza (Aguilar, 2010).

En los enfoques de políticas públicas existen dos rutas de investigación: el conocimiento en el proceso y el conocimiento del proceso de las políticas. La primera, también denominada análisis de política (policy analysis), tiene como objeto de estudio las mejores decisiones de política. Se realiza antes de que la política se implemente y permite elegir la mejor opción identificando las alternativas posibles para la toma de decisiones. La segunda, denominada estudio de política (policy studies), tiene por objeto de estudio el proceso de políticas, el cual permite saber de qué manera se tomaron las decisiones para comprender la lógica en que interactúan el contexto, las políticas y sus resultados (Del castillo, 2017).

Debido a la naturaleza de la investigación, el tipo de estudio que se acerca a las pretensiones de este trabajo es el estudio de políticas y específicamente en el cambio de políticas ya que permite reconocer el proceso y el cambio sin perder su enfoque en la solución de los problemas públicos, tal como señala Del Castillo (2017: 61):

Las distintas miradas que se han construido desde la perspectiva de estudios de política tienen el interés de comprender el cambio de políticas a lo largo del proceso de política a fin de captar su complejidad sin perder la conexión entre el contexto político bajo el cual ocurren los cambios de políticas, los momentos (temporalidad) en que ocurren quienes los detonan y participan (actores) con que resultados y para quien.

Los estudios de políticas permiten conocer los procesos de cambio con diversas aproximaciones teóricas, una de ellas es la dinámica de políticas, en la cual, de acuerdo con Bardach (2006), se entiende como producto de la interacción entre los sistemas y los procesos de políticas. Por su parte Baugartener y Jones (2002) aseguran que los cambios tienen un origen político en el que desempeñan un papel importante las instituciones para comprender los cambios que ocurren en un proceso de políticas, asimismo, establecen que las dinámicas de políticas consisten en dos trayectorias, una de equilibrio y estabilidad y otra de cambios abruptos, siendo las tasas de cambio su

principal objeto de estudio (Bardach, 2006, y Baugarter y Jones, 2002, citados en Del Castillo, 2017).

Otra aproximación es el aprendizaje de políticas en el cual se entiende el cambio como resultado de alteraciones en los sistemas de creencias de actores los, cuales a través de coaliciones impulsan los cambios de políticas, la réplica de procesos de políticas producidos en otros lugares (transferencia de políticas) o el cambio donde tomadores de decisiones intentan comprender lo que falla y lo que no del proceso de políticas.

El cambio de políticas

Existen diversas perspectivas teóricas que permiten entender el cambio de políticas, en ese sentido, es preciso ubicar la investigación de la supervisión escolar sobre aquella que le permita brindar una mayor aproximación a estos propósitos.

Uno de estos enfoques es “Coaliciones promotoras”, con el cual es posible entender la estabilidad y los cambios de política a largo plazo, aunque es retrospectivo y sólo nos permite analizar eventos pasados, tiene ciertos elementos que lo hacen diferente a otros enfoques de política pública.

El planteamiento de coaliciones promotoras es que los cambios en las políticas públicas se deben no sólo a factores externos, sino también dependen de su dinámica interna, de su pasado, la herencia no conformada únicamente por las instituciones y reglamentos, sino también incluye a las personas que conforman la comunidad de política (Roth, 2006).

Es decir, existen personas que tienen ideas, posiciones, creencias y valores similares, éstos se unen y coordinan sus actividades para incorporar sus temas a la agenda. Para ello, tienen que competir con otros actores que pueden tener ideas distintas, por tal motivo, la coalición que tenga mayor fuerza y capacidad de anteponerse a los otros por medio con argumentos y estrategias de poder tendrá mayor posibilidad de conseguir su objetivo. Es a partir del estudio de estas

coaliciones que se pueden entender los procesos de cambio o continuidad que opera en las políticas públicas.

El proceso de política incluye múltiples actores y niveles de gobierno. La mejor manera de entender las decisiones de política es centrarse en el proceso impulsado por los actores, promoviendo sus creencias para transferirlas a la política. Las coaliciones incorporan la discusión del poder, la habilidad para empujar sus políticas depende de recursos (dinero, conocimiento, apoyos, autoridad legal, simpatizantes) que presenten una visión atractiva de la coalición explotando las oportunidades del cambio político (Cairney, 2011).

Coaliciones promotoras muestra como las políticas tienden a la continuidad y estabilidad, no tienen cambios drásticos frecuentemente porque la ideología y creencias no cambian mucho y una coalición puede dominar el subsistema por largos periodos de tiempo. Puede haber pequeños cambios marginales con el fin de seguir siendo competitivos (Cairney, 2011).

Los cambios incrementales vienen en su mayoría de aspectos secundarios, es decir no tan importantes, el aprendizaje político toma lugar cuando los distintos actores que pertenecen a la coalición discuten y refinan sus políticas de acuerdo con nueva información obtenida. Algunos casos en donde sucede esto son:

- Los individuos dentro de la coalición usan nueva información para ajustar sus creencias.
- Los miembros de la coalición interactúan y se influyen unos con otros.
- Diseminación de nueva ideas y evidencias dentro de la coalición. ¿Aquí no va una cita?

El gobierno también aprende por motivos de aprendizaje político, esto sucede en diversos casos, tales como:

Gobernantes adaptándose al éxito o fracaso de las políticas; el gobierno reaccionando al ambiente; organizaciones desarrollando mejor la toma de decisiones políticas; el gobierno aprendiendo de otros gobiernos en distintas regiones, es decir este aprendizaje

es incremental y a base de ensayo y error. Éstas son las razones de los cambios por aprendizaje político, hay una adaptación gradual de los miembros a la política, pero hay otra forma de cambios que son fuertes a esto se le denomina Shocks externos, algunos de éstos son:

- Nuevo gobierno
- Cambio socioeconómico
- Efectos de políticas hechos en otro subsistema
- Cambio en la opinión pública

Cuando ocurre un Shock externo se tiende a la inestabilidad y es improbable que una coalición pequeña se vuelva dominante si no hay factores externos que influyan. Un nuevo gobierno que pertenezca a una coalición distinta puede generar grandes cambios, una crisis económica puede modificar la idea que se tiene sobre determinado grupo dominante o coalición, los buenos o malos resultados de políticas realizadas en otros subsistemas o un cambio de parecer de la opinión pública provoca estos cambios (Sabatier, 2007).

Un punto importante sobre este enfoque es que la politización de los temas en las coaliciones promotoras es más común que en las comunidades de política, ya que éstas mantienen el monopolio para excluir participantes ajenos a sus ideas. Este enfoque brinda un panorama más amplio que otros enfoques, reconoce la importancia de las redes de política, la forma de organizarse y juntarse de los distintos grupos, a través de sus creencias y valores para incorporar sus preocupaciones en la agenda (Roth, 2006).

Aunque el enfoque considera que el cambio de política debe ser analizado en periodos largos de tiempo, también estudia las formas en que el cambio puede darse no solo por factores externos sino también por la dinámica interna y destaca las formas de aprendizaje y adaptación antes mencionadas.

En el caso de la reforma educativa de 2013, el cambio de políticas se derivó del acuerdo entre las principales fuerzas políticas del país agrupadas en el Pacto por

México, en el cual se cambió el sistema de creencias que habían perdurado por muchos años sobre la formación y desarrollo profesional docente.

Esto puede considerarse un shock externo derivado de un nuevo gobierno, que mediante una reforma constitucional se rompió un esquema que había permanecido por muchos años, desde la implementación del escalafón magisterial en 1973, sustituyéndolo por un planteamiento que la UNESCO señala como de segunda generación, la cual se establece que los cargos deben ser ocupados por la persona más capacitada acorde a indicadores preestablecidos, enfatiza la promoción horizontal y la estabilidad laboral asociada al desempeño (UNESCO, 2015).

En este proceso intervinieron varios mediadores de políticas de varias coaliciones en las que se destaca el papel de diversas organizaciones de la sociedad civil. Sabatier, señala que el aprendizaje político genera cambios de tipo marginal mientras que los cambios de política pública importantes y profundos ocurren cuando hay un cambio de paradigma o coalición dominante (Sabatier, 1993, citado en Roth, 2006). Destaca que, en este momento de coyuntura histórica, se visualizaba la fragmentación entre la autoridad gubernamental y el SNTE quien fue perdiendo su poder.

Estas modificaciones impulsaron nuevas políticas/cambio de políticas que mediante la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) se establecieron las nuevas reglas del juego para impulsar el cambio en las estructuras vigentes, al disponer de instrumentos que ponderaran el mérito sobre otro tipo de mecanismos que por años respondieron a factores políticos más que meritocráticos para el desarrollo profesional.

Otro enfoque que nos permite entender el cambio de políticas de la supervisión escolar es “Corrientes múltiples” ya que pretende explicar el proceso de formulación de las políticas públicas en condiciones de ambigüedad, es decir, en condiciones donde existen varias maneras de pensar sobre los mismos fenómenos (Zahariadis, 2007)

Este enfoque desarrollado por Kingdom (1984) estableció que existen tres corrientes que funcionan de acuerdo con su propia lógica.

- a. Los problemas: que consisten en construcciones sociales considerados problemáticos y que son reconocidos y definidos de acuerdo con diferentes procesos.
- b. Las políticas: que son propuestas de política o soluciones que se desarrollan según sus propios incentivos y criterios.
- c. Eventos políticos que fluyen bajo sus propias reglas y que se encuentran vinculados al humor nacional, la presión de grupos, configuración del poder legislativo, etc.

El cambio de políticas ocurre cuando surge una ventana de oportunidad y estas tres corrientes se combinan por el esfuerzo de los emprendedores de políticas para que utilizando el consenso, alianzas y estrategias, se logre promover determinada política.

Hay diversas ventanas de oportunidad que han sido abiertas para promover el tema de la supervisión escolar. Por ejemplo, en 1992 con el ANMEB se posicionó el tema el mejoramiento del aumento de la calidad, buscando la intervención en diversos ejes entre los cuales destaca la gestión escolar (Del Castillo, 2016). Asimismo, en 2013, se tuvo la oportunidad de realizar cambios importantes para impulsar la profesionalización con las reformas estructurales derivadas del Pacto por México.

Si bien, estos enfoques permitirían entender el proceso de cambio y continuidad de las políticas públicas y al que posiblemente se podría agregar el “Equilibrio Puntuado” como otro aspecto que permite conocer el cambio de política, las intenciones de esta investigación son analizar la forma en que la política educativa generó cambios en las prácticas educativas de la supervisión escolar. Esto es importante ya que son las personas quienes, en gran medida, hacen posible la transformación educativa. Por tal motivo, debe identificarse y reconocerse lo que cada una de ellas es capaz de realizar (Zorrilla, 2013).

El neoinstitucionalismo

La reflexión para el entendimiento de estos cambios de políticas es saber la manera en que estas han sido capaces, o no, de generar conductas distintas en los supervisores, las

cuales se verían reflejadas en prácticas educativas centradas en la asesoría y acompañamiento para impulsar el derecho a aprender en las escuelas. Es decir, a partir de los cambios de políticas (policies) se modificaron las estructuras vigentes para impulsar la transformación educativa en las escuelas. Esto puede entenderse mediante el enfoque institucional.

Existen diversas concepciones de lo que podría entenderse como institución de acuerdo con los diversos autores que han abordado el tema. De acuerdo con North (1990) las instituciones son las reglas del juego que le dan forma a la interacción humana, las cuales, de acuerdo con Peters (2003), deben tener al menos cuatro características básicas: 1) ser un rasgo formal o informal de la sociedad, 2) estabilidad a lo largo del tiempo, 3) afectar el comportamiento individual y 4) valores compartidos entre los miembros.

Para los términos de este análisis, es preciso ubicarnos en el nuevo institucionalismo, ya que, como señala Reynoso (2016):

“Si hay algo que permite distinguir al neoinstitucionalismo, entonces, de otros enfoques no institucionalistas, es su acento en las instituciones y su vínculo con el comportamiento; es decir, su hincapié en la estructura que moldea, da forma, constriñe, restringe, habilita, genera oportunidades y distribuye, en mayor o menor medida, la interacción entre los actores” (Reynoso, 2016:13).

Si bien hay distintas versiones, de este nuevo institucionalismo, en todas se sostiene que estas tienen la capacidad de moldear la conducta de los individuos, así como reducir la incertidumbre generando mayor predictibilidad que si los individuos no estuvieran influenciados por ellas. Tal como señalan March y Olsen (1984) las instituciones importan y deben ser tomadas seriamente.

El enfoque que podría brindar elementos para el estudio de los cambios en las prácticas de la supervisión escolar es al que se le denomina “normativo”. En este institucionalismo, las normas y valores tienen un papel fundamental para explicar el comportamiento de los individuos.

Para March y Olsen (1984) una institución no es necesariamente una estructura formal establecida sino más bien, sería un conjunto de normas reglamentaciones, supuestos y sobre todo rutinas que influyen sobre lo individuos a los que están vinculados. En algunos casos se llega a comprometer a sus miembros a comportarse a actuar en contra de sus propios intereses personales. Esto se debe a que las instituciones tienen una lógica de lo adecuado que incide sobre los individuos, es decir, si la institución ha logrado permear su conducta estos analizarán si la forma en la que se actúa se apega a las normas y valores establecidos.

Es decir, la lógica de lo adecuado son pautas rutinarias de comportamiento correcto definidas por las instituciones. Las normas determinan su naturaleza y son su formalización, pero solo son una parte del control ya que los individuos pueden interpretarlas de formas distintas y aunque los individuos pueden hacer elecciones, estas deben estar siempre dentro de los valores establecidos por las instituciones, no obstante, también cabe la posibilidad de que algunos miembros se comporten de forma inadecuada pues pocas instituciones pueden moldear el comportamiento de forma exacta en que se esperaría hacerlo.

Las instituciones se caracterizan por ser duraderas y tener la capacidad de influir sobre la conducta de los miembros por lapsos prolongados de tiempo. Es la adaptación mediante procesos de aprendizaje lo que caracteriza el cambio en el enfoque normativo los cuales serán mayores en la medida que exista una amplia ruptura con los valores de la institución (Peters, 2003).

Este enfoque nos brinda un marco de referencia para situarnos en los cambios normativos de la reformas constitucionales y legales de 2013 como un proceso que modificó las estructuras vigentes para generar nuevas rutinas organizacionales en los supervisores escolares. Eso permitiría conocer si los valores de las instituciones lograron permear en su comportamiento para responder a las necesidades requeridas para las comunidades escolares o fueron entendidas de forma distinta e inadecuada a lo que se esperaba.

El punto que puede generar problemas en este enfoque es que el cambio se entiende como un proceso incremental de aprendizaje, en ese sentido, no podría entenderse de qué forma se llegó a un cambio tan radical para entender el marco normativo sobre la supervisión escolar. Esto es importante ya que las transformaciones no fueron un cambio en la política (*changes within policy*) sino más bien un cambio de política (*change of policy*) que cambió radicalmente las estructuras que por décadas habían prevalecido en el sistema educativo.

Sin embargo, como se menciona anteriormente, es necesario conocer y entender si las reformas que impulsaron los nuevos modelos de supervisor escolar lograron aterrizar en la realidad y romper el *status quo* o si se siguen reproduciendo las mismas prácticas y rutinas que históricamente sucedieron.

Los enfoques antes descritos pueden apoyarnos a entender en un primer momento la lógica del proceso de cambio de la política educativa en función de los grupos que impulsaron su transformación y en un segundo momento la forma en que el nuevo marco normativo generó o no, nuevas dinámicas relacionadas con el trabajo de los supervisores escolares.

Los centros escolares por lo general tienden a la estabilidad y a la inercia de las prácticas, siendo constantemente resistentes a los cambios. Miranda (2002) asegura que las normas se transforman en rutinas defensivas que dificultan la mejora y desarrollo institucional. Los patrones y rutinas permanecen por tiempos prolongados, ya que han dado resultados, estabilidad o seguridad al trabajo de sus miembros.

No obstante, Zorrilla (2013: 53) considera que es inadmisibles que “el mejoramiento de la educación sea más producto de procesos inerciales que de la instrumentación de decisiones coherente y consistente con los fines que en los distintos países se le asigna a la educación”.

De acuerdo con Miranda (2002), los procesos de cambio y transformación en las comunidades escolares debe ser fruto de su comprensión y será significativo si activa procesos de reflexión y acción que se lleven a cabo de forma participativa, cooperativa,

negociada y deliberativa, es decir, todos los implicados deben asumirla, hacerla suya e integrarla a su estructura. Las organizaciones para poder adaptarse a los cambios deben ser permeables y abiertas al aprendizaje, así como a los nuevos requerimientos y demandas con el fin de dar soluciones a los problemas.

En el siguiente apartado describiremos el contexto del supervisor escolar desde sus antecedentes y se conocerá a profundidad los detalles del cambio institucional que buscó transformar al supervisor escolar en una estructura de apoyo y acompañamiento para el impulso de la mejora educativa.

Capítulo 2.

El contexto de la supervisión escolar

Breve antecedente

Desde la segunda mitad del siglo XIX el tema de supervisión escolar sonaba en el tema de políticas públicas del país. “El periodo comprendido entre los años 1824 y 1905 constituye la primera época de la descentralización educativa”. Al terminar el siglo XIX, al supervisor se le da el status de funcionario profesional. “El supervisor era una figura que coordinaba la actividad educativa en las escuelas encarnando la función de inspección y control, propia del gobierno federal” (García, Zendejas, Mejía, 2008).

Para el año de 1896 se establece la función de los llamados inspectores escolares, que se encargaban del control de los centros educativos. “La acción de vigilancia gubernamental sobre el quehacer educativo ligada a la figura del inspector escolar permaneció vigente desde 1896 hasta 1906, año en que se instauraron, durante el Porfiriato, dos figuras de inspectores generales: el técnico y el administrativo” (García, Zendejas, Mejía, 2008).

En el Sistema Educativo Nacional lo que permaneció vigente fue el modelo normativo, a pesar de esto, los inspectores tenían cierta autonomía y libertad de tomar ciertas decisiones en el ámbito escolar, que les parecieran las adecuadas en aquel momento. “La autoridad del inspector se extendió a las zonas escolares ubicadas en las entidades federativas, donde operaba como representante del Poder Ejecutivo, actuaba con sumo control y con distribución de funciones (García, Zendejas, Mejía, 2008).

Desde 1906, año en que se establecieron las funciones pedagógicas, administrativas y técnicas a los inspectores, también se gesta la centralización del sistema educativo lo que se garantizaba con ello era la unidad nacional.

Para 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública, y con esto se desarrolla y, posteriormente, se instala el modelo de supervisión escolar, donde se establecían todas

las actividades y responsabilidades que tendrían los supervisores frente a las autoridades educativas.

A partir de este nuevo modelo, el papel de los inspectores también sufrió algunos cambios. “Los inspectores se constituyen como agentes activos en lo pedagógico conforme debían operar dentro de los centros educativos, se omite su papel de vigilantes, son responsables de administrar recursos, planear, dar seguimiento y evaluar sus propias acciones” (García, Zendejas, Mejía, 2008).

La SEP estableció la *Ley de Escalafón del Magisterio* en 1930 para regular los nombramientos y los asensos de los profesores. Se creó la Comisión Mixta de Escalafón.

“Los cargos docentes comprendidos en esta ley [...], abarcaban desde maestros de escuela rural hasta los de las escuelas tipo y desde maestro director de escuela rural hasta inspector de escuela semiurbana y urbana. Para decirlo de otro modo: incluía algunos puestos que no podían ser sino de confianza de las autoridades superiores de la SEP. El escalafón más alto era el de maestro inspector, aunque la ley también consideró como inamovibles otros puestos administrativos y técnicos, tales como los de inspector general y el de director de Educación Federal (en los estados)” (Tapia y Zorrilla, 2008).

Además, durante la misma década, la secretaria de Educación Pública estuvo remarcando algunos cambios, como la institución de una clasificación de los puestos docentes en la que perdió el control del acceso y permanencia al cargo de inspector escolar, al hacerlo depender de la trayectoria de los profesores, así como de su relación con las organizaciones gremiales que le representaban (Tapia y Zorrilla, 2008).

Para 1938 se promulga el estatuto jurídico de los trabajadores del Estado donde se empieza a dar la organización del sindicato de trabajadores dependiente de la Secretaría de Educación Pública, en donde no sólo se reestructuraría todo el sistema, sino las funciones de todos los trabajadores de la educación, entre ellos por supuesto, los supervisores.

En el estatuto se estableció que en cada unidad de la administración pública federal se reconocería la existencia de un solo sindicato además “otorgaba a todos los trabajadores del Estado, con excepción de los que poseían nombramientos de confianza, el derecho a formar parte de la organización correspondiente y se asentaba que, una vez que solicitaran y obtuvieran su ingreso, no podrían dejar de formar parte de él en ningún caso, salvo que fueran expulsados” (Tapia y Zorrilla, 2008).

Esto se dio porque entre la década de 1920 y 1930 la SEP y el gobierno mexicano, a través de la secretaría, crearon una completa infraestructura desde lo político hasta lo sindical para poder hacerse cargo de todo el Sistema Educativo Nacional (SEN). Durante estos años se implementaron muchos esfuerzos para lograrlo, de manera que se diera una unión de todos los componentes del SEN, estableciendo un reglamento de escalafón, tocando el tema de los salarios docentes, los programas de estudios en escuelas primarias, el calendario escolar, y sobre todo el establecimiento del sindicato.

Al hablar de la implementación del reglamento de escalafón, ya se habla de qué medidas se iban a tomar para que alguien pudiera tener el puesto de supervisor y claramente ser trabajador de la educación.

En 1945 se publicó el reglamento de funciones de los inspectores escolares de enseñanza en educación primaria en los estados y territorios, anterior a este reglamento a los inspectores ya se les había clasificado como trabajadores con base, pero este reglamento vino a establecer más tareas administrativas y laborales. En 1946 se formula y se publica el reglamento de condiciones generales de trabajo del personal de la Secretaría de Educación Pública.

Además de clasificar al inspector como trabajador de base, lo agrupa bajo la categoría de trabajador docente, lo que le ofrecerá un conjunto de prerrogativas. Entre ellas, la condición de igualdad jurídica laboral con los directores de escuela y los profesores. Los inspectores lograron así la conjunción de una serie de atributos incompatibles en cualquier otra organización: trabajadores de base, escalafonados, sindicalizados, con responsabilidades administrativas y laborales de carácter patronal; miembros de una organización gremial corporativa y afiliada al partido gobernante (Tapia y Zorrilla, 2008).

Una vez establecidas las tareas y responsabilidades de los supervisores, así como también la consolidación del SNTE, todo continuó de la misma manera durante toda esta época de 1940 a 1970.

Hasta 1950, el proceso de centralización se había establecido y consolidado, lo que generó una división regional en las escuelas en todo el país, lo cual preocupó a la SEP y centró atención en el tema de la inspección escolar.

Tal preocupación se tradujo, durante la década de 1960, en la disposición de una serie de medidas de control sobre el cargo y la función supervisora: los inspectores debían residir en las cabeceras de sus zonas; visitar sus escuelas con la mayor frecuencia posible y permanecer en ellas el tiempo suficiente para darse cuenta de su marcha, subsanar sus deficiencias, corregir sus errores, alentar al personal docente, enterarse de sus problemas y ayudar a resolverlos. A su vez debían entrar en contacto con autoridades locales y vecinos, y gestionar reuniones de padres para cumplir la función de ser un enlace eficaz entre las escuelas y las comunidades (Tapia y Zorrillos, 2008).

A partir de 1973 inició el proceso de descentralización en las estructuras administrativas a de la SEP, así como uno organizacional, junto con el cual venía también una reforma en los programas de la educación primaria, además de cambios en los métodos de enseñanza. “Los inspectores fueron responsables de conducir la implantación de tal reforma y de vigilar su aplicación. Una de las estrategias más utilizadas para difundir a los maestros los contenidos de la reforma fue la capacitación en cascada” (Tapia y Zorrilla, 2008).

Para los años ochenta la situación estaba cambiando y fue entonces cuando se elaboraron los manuales de operación de la supervisión escolar en la educación primaria en el año de 1981. La relevancia de este manual es que se establecieron las tareas y alcances de los supervisores, delimitando cuáles eran las áreas de trabajo del supervisor, y su quehacer en la educación. De esta manera, se definió a la supervisión escolar como “el proceso integral que facilita el control del funcionamiento de los servicios educativos que se otorgan a la población en los planteles, conforme a

normas, lineamientos, planes y programas de estudio, y de actividades aprobados por la Secretaría de Educación Pública” (Tapia y Zorrilla, 2008).

En 1987 se crea un proyecto de nombre: “Fortalecimiento de la capacidad técnico administrativa de los directivos escolares” y para esto se diseña el “Manual del Supervisor de Zona de Educación Primaria, Preescolar, Educación Especial e Inicial”. En este documento se precisaba que “el supervisor de educación primaria es el responsable de administrar la prestación del servicio educativo en los establecimientos escolares, de este tipo, conforme a las normas y lineamientos establecidos al respecto por la Secretaría de Educación Pública, por tanto, dichos lineamientos y normas los debe observar para orientar su aplicación” (Tapia y Zorrilla, 2008).

Este manual hizo énfasis en las dimensiones técnicas, pedagógicas y administrativas de las responsabilidades del supervisor. “La supervisión escolar es una función que consiste en orientar, promover, organizar y estimular la participación de la comunidad educativa, como elementos de cambio social, en la consecución de los objetivos del Sistema Educativo Nacional”. La función de la supervisión fue:

promover y asesorar el desarrollo de la tarea educativa en los planteles a su cargo, detectar deficiencias en la operación del servicio educativo y las necesidades de capacitación y aplicar las medidas que procedan para garantizar un alto nivel de calidad en el servicio que se presta (Tapia y Zorrilla, 2008).

Proceso de descentralización

En el año de 1992 empieza un proceso de descentralización, en donde también empieza a gestionarse la autonomía educativa, esta situación hizo que la actuación del supervisor en el sistema educativo de nuevo tuviera mucha relevancia. Junto a este proceso, el Sistema de Educación Nacional formulaba nuevos instrumentos que permitirían hacer más eficiente al sistema. “Se promueven entonces los cambios en el sistema con base en los enfoques de planeación del desarrollo y evaluación de la calidad educativa. Desde el enfoque de la nueva gestión pública, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se enfatiza la necesidad de una redefinición de las

funciones de la supervisión y dirección escolares, orientándolas hacia las tareas sustantivas del ámbito” (García, Zendejas, Mejía, 2008).

En 1993 hubo una reforma en la Ley General de Educación y para 1994 la SEP definía qué era un director y cuáles eran sus tareas como tal.

“Los supervisores deben conocer las necesidades educativas de la comunidad, organizar y promover el trabajo escolar en todos sus aspectos y vincular los lineamientos de la política educativa nacional con las realizaciones concretas de cada escuela. Si se compara lo anterior con lo estipulado en los manuales de supervisión elaborados diez años antes, el concepto de la función y las tareas a cargo de la supervisión escolar no variaron de manera sustancial, ni se vieron alteradas por la implantación de la Jefatura de Sector, misma que buscó hacer más eficiente la relación entre la supervisión escolar y la administración central a nivel estatal” (Tapia y Zorrilla, 2008).

Todo este proceso de descentralización a nivel federal dejó a la inspección la tarea de realizar muchas actividades principalmente de control desde lo técnico hasta lo administrativo, por lo que sus funciones cambiaron de manera radical.

El inspector federal —y en la dinámica también los inspectores estatales— fue responsabilizado del reclutamiento de profesores, de la creación de las escuelas, de la construcción de inmuebles, de la provisión de recursos y materiales de apoyo a las escuelas, además de ser promotores sociales, campesinos, comunitarios. El inspector federal fue constituido en el brazo operativo de la administración central. Más aún, los inspectores federales fueron el elemento clave para la capacitación de los profesores reclutados para la expansión de las escuelas rurales, construyeron el ascendiente necesario para la organización de los maestros en pos de sus derechos laborales (Tapia y Zorrilla, 2008).

En este proceso iniciado en los noventas, también los actores sindicales reconocieron que el puesto de supervisor se seguiría obteniendo por medio de escalafón, aunque en algunos casos se elegían de acuerdo con los perfiles de los candidatos.

Persiste la idea de que los Comités Ejecutivos Seccionales del SNTE son *fábricas de supervisores*. El escenario en el cual la supervisión y los supervisores se fueron convirtiendo en un mecanismo e instrumento de control político de la misma organización sindical, en ese entonces la SEP enfrentaba por un lado los problemas de su crecimiento y por el otro el fortalecimiento del poderío sindical. La imbricación y el arreglo corporativo entre la SEP y el SNTE terminaron por generar una estructura de dominación y control de los profesores que “encerró al maestro en su aula y lo sometió a las redes patrimonialistas de los supervisores y directores de escuela” (Tapia y Zorrilla, 2008).

Después de los cambios en las prácticas de la supervisión escolar y con ello también la manera en cómo realizaban las actividades los supervisores, en 2001 se reconoce la necesidad de promover el involucramiento de los supervisores y directores para lograr un mayor desarrollo de las actividades de gestión escolar y para fortalecer el trabajo docente; simplificar la carga administrativa que resta tiempo a supervisores, directores y docente para que puedan dedicar más tiempo a la escuela (SEP, 2001 citado en Del Castillo y Azuma, 2009:192).

En ese mismo año se creó un programa nacional para que se obtuviera un fortalecimiento en la enseñanza de los estudiantes, donde hubiera mayor involucramiento de los padres de familia y de la comunidad en general. En el Programa Nacional 2001-2006, en particular en la descripción del Programa Escuelas de Calidad (PEC) se plantea transformar la gestión escolar con metodologías e instrumentos propios del enfoque de planeación estratégica, el fortalecimiento de la práctica pedagógica en función de las necesidades de los estudiantes, y la participación social y colaboración de la comunidad en la vida escolar (García, Zendejas, Mejía, 2008).

Con ese mismo programa nacional se acentuó que el trabajo de un supervisor debía estar encaminado al beneficio de personas que no tuvieran la misma oportunidad que los demás, por ejemplo, las personas indígenas o personas que vivían en extrema pobreza. En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE) se enfatiza que la labor del supervisor escolar debe orientarse por criterios compensatorios que permitan atender las necesidades de las escuelas con poblaciones más vulnerables; es decir, se

espera que su trabajo aporte a la equidad y calidad de la educación, especialmente para las poblaciones indígenas, las rurales de marginación extrema, los hijos de trabajadores agrícolas migrantes, los menores que trabajan o viven en la calle, así como para los niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad (Medrano, 2008).

Se definieron retos y problemáticas que podrían afectar la educación y los propósitos para mejorarla, el plan nacional también tenía como prioridad mejorar la calidad en el ámbito administrativo, que la supervisión se adentrara más a la educación debido a que es uno de los puntos clave para que se logre el aprendizaje en los alumnos. Por ello, entre los retos de la educación básica para el periodo 2001-2006, se contaba a la definición de las prioridades de la supervisión educativa como uno de los rasgos que, de no conseguirse, podían obstaculizar el logro de los propósitos educativos y de la gestión de los servicios. A este reto se sumaban las demandas y requerimientos administrativos, el desarrollo insuficiente de una cultura de la evaluación como fórmula para el mejoramiento de la calidad y la escasa participación social. Asimismo, el apoyo de la supervisión en el proceso educativo era visto como uno de los elementos que de manera interrelacionada y complementaria impacta en el logro de los aprendizajes de los alumnos pues la labor de estos actores contribuye a la operación del servicio, el funcionamiento de las escuelas y la posibilidad de contar con insumos para la buena marcha de la educación (Medrano, 2008).

La calidad en la educación es muy importante para los jóvenes y estudiantes de México en general, ya que son las bases para un futuro próspero para ellos mismos y para el país. Es por eso que en 2002 se firmó el *Compromiso social por la calidad de la educación* en el que se planteó el propósito de que la promoción de los docentes y directivos para cargos de supervisión y Jefatura de Sector —al amparo de la normatividad vigente del escalafón magisterial— se diera mediante concursos de oposición. Se suponía que esa medida erradicaría las formas vigentes de acceso al cargo de supervisión (además de escalafón formal, el paralelo) y contribuiría a una profesionalización del ejercicio del cargo y la función. Sin embargo, entre ese año y 2006 no se implementó, aun cuando la SEP realizó estudios y diseños para su operación (Tapia y Zorrilla, 2008).

El plan nacional afirmaba que la educación de calidad era muy importante para que en México existiera un desarrollo y un avance en el fortalecimiento en la manera de enseñar y llevar a la práctica lo aprendido. Lo que resulta novedoso del documento de 2006 sobre el fortalecimiento de la supervisión escolar es que, por primera vez y de manera específica, se considera la importancia de la supervisión escolar en el mejoramiento de la calidad educativa (Del Castillo y Azuma, 2011:114).

Sumándole al fortalecimiento que se dio en la mejora de la calidad educativa, se crearon seis objetivos diferentes que buscaban para lograrlo, creando así un ambiente escolar mejor para los alumnos y a su vez obtener una participación más fluida entre todos los centros escolares.

En las escuelas, las líneas de acción para la gestión se dirigen a la generación de ambientes escolares favorables al logro de los aprendizajes de los alumnos, mediante la participación corresponsable de alumnos, docentes, directivos y padres de familia. Para el logro de este propósito la SEP contempla el fortalecimiento de las facultades de decisión de directivos y órganos colegiados, reorientar sus funciones y fortalecer sus competencias profesionales, transformar la organización y el funcionamiento de las escuelas, extender la jornada escolar y establecer acuerdos con la representación sindical. Por su parte, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 aborda el ámbito de la gestión en su objetivo seis, dirigido a fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas, todo esto con el fin de lograr la democratización del sistema educativo, el federalismo educativo y la transparencia en el uso de los recursos.

Este programa propone como principales indicadores de su avance el fortalecimiento de los consejos escolares, o equivalentes a nivel estatal, y la capacitación de directores escolares bajo un modelo de gestión estratégica. Entre los temas del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, se retoma la mejora de la gestión institucional, principalmente referida a la preocupación por hacer más eficientes las estructuras y el funcionamiento de las unidades administrativas de la SEP e implantar modelos de

dirección para el mejoramiento de la calidad educativa, apoyada en la modernización de la infraestructura tecnológica y de comunicaciones, la normatividad interna y los costos de operación de la gestión administrativa (García, Zendejas, Mejía, 2008).

La participación de los supervisores escolares es muy importante y necesaria para el desarrollo de los propósitos y objetivos que la SEP se pueda plantear y aunque no son tomados en cuenta en su mayoría para el desarrollo de dichos objetivos, son parte crucial en la operatividad de los mismos.

El *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, alineándose a las políticas del PND, presenta seis objetivos y cinco temas transversales. La mejora de la gestión institucional, la mayoría de los objetivos y temas transversales, sin duda requerirían de la participación de los supervisores escolares, aun cuando estos actores son referidos muy poco en las estrategias y líneas de acción concretas (Medrano, 2008).

Después de integrar a la supervisión escolar en el mejoramiento de calidad de la educación se plantearon propuestas para apoyar y mejorar dicho objetivo, donde claramente la supervisión está integrada.

A manera de síntesis, respecto a lo encontrado alrededor de la figura del supervisor escolar en el Programa Nacional de Desarrollo, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y la Alianza por la Calidad de la Educación se identificaron propuestas de acción en cuatro vertientes:

- El supervisor escolar.
- La promoción al cargo mediante el concurso de oposición.
- La atención diferenciada de las escuelas por parte del supervisor de acuerdo con diversas variables de contexto, valiéndose del uso de los resultados de las evaluaciones y promoviendo la creación de redes para el trabajo colegiado.
- La transformación de la gestión educativa y escolar de la que participa el supervisor, enfocándose en el mejoramiento de la calidad educativa, la transparencia y la rendición de cuentas (Medrano, 2008).

Como se ha mencionado anteriormente la supervisión escolar ha sido integrada para lograr objetivos que se han planteado para el desarrollo de la calidad educativa, siendo así la supervisión un punto clave para poder lograr con éxito los resultados que se quieren obtener. Entre 2007 y 2012 se ha planteado un conjunto de objetivos y metas que implican a la supervisión escolar, en cuanto a su capacitación, el desarrollo de funciones de evaluación y apoyo diferenciado a las escuelas. Su concreción supone una transformación cualitativa de la orientación, los roles y las prácticas del personal de supervisión escolar, pero no refiere la necesaria incidencia en los constitutivos históricos que configuran la dimensión político-normativa de ese servicio (Tapia y Zorrilla, 2008).

Para que la educación mejore en nuestro país debe realizarse un trabajo conjunto de todas las instituciones y de la comunidad social, apoyando así los programas que se implementaron y con ello beneficiar a la niñez y juventud mexicana. La Alianza por la Calidad de la Educación apoya y confirma la importancia de la participación de la sociedad para tener éxito en los objetivos.

Firmada en mayo de 2008, reitera el propósito anunciado en el Compromiso Social en materia de acceso al puesto, mediante concurso público de oposición, por el cual se espera promover al personal más calificado (que reúna los requisitos para la promoción escalafonaria, cabe suponer) y establecer el desempeño como eje de la contratación y la promoción para así fortalecer la calidad de las autoridades educativas. Lo anterior con el propósito de fortalecer la transparencia de un proceso administrativo laboral referido al acceso al cargo.

Sin embargo, no hay evidencia de que se pretenda modificar la normatividad que permite la permanencia indefinida, la inamovilidad en el cargo, la ausencia de evaluación del desempeño en el ejercicio del cargo, o el carácter de personal *de base* que disponen los funcionarios *de confianza* que realizan labores de gestión laboral-patronal, pero con membresía y poder sindical (Tapia y Zorrilla, 2008).

Actualmente, a pesar de que la labor del supervisor es reconocida como fundamental para el funcionamiento del sistema educativo mexicano, esta se enfrenta al conflicto de

priorizar las diversas acciones que la comprenden, ya que deben encargarse de la vigilancia, control y monitoreo necesarios para el funcionamiento de las escuelas y la aplicación de las políticas educativas, y al mismo tiempo debe lidiar con la carga burocrática que la instancia central le delega al ser responsable de la asesoría y acompañamiento pedagógico de directores y docentes (Calvo y Meza, 2008).

Es necesario que la supervisión escolar ponga énfasis en la profesionalización y reorientación de sus funciones. Dar prioridad a la tarea social de promover la calidad educativa en y desde la escuela. Se requiere una visión renovada de la supervisión escolar.

Los aspectos de supervisión escolar que deberían aplicarse en cualquier contexto educativo son los siguientes: Mejorar los servicios de supervisión debe formar parte de un programa integral. Las relaciones de autoridad en el sistema educativo deben asignar responsabilidades adecuadamente, la autonomía de las escuelas sin un constante y decidido apoyo de la supervisión externa corre el riesgo de fracaso. La supervisión externa para que sea efectiva debe basarse en las visitas regulares a las escuelas, ello implica un número adecuado de supervisores, que realicen estas visitas frecuentemente, y constantemente. Por último, conviene tener en consideración que la supervisión tanto de carácter administrativo como técnico pedagógico es solo una variable de las muchas que intervienen en el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación. Por ello, la consideración de la innovación de los servicios de supervisión en las distintas reformas educativas en el mundo debe formar parte de una propuesta integral y de largo plazo que contemple a la mayor cantidad de variables posibles. Estamos a tiempo de participar en la discusión y en los procesos de innovación del perfil más adecuado de la supervisión y del supervisor escolar en el nuevo margo de la gestión escolar. (Del Castillo y Azuma, 2009:122).

Los problemas de la supervisión escolar

Aunque el supervisor ha sido el actor más importante para enlazar a la autoridad con las escuelas y así aterrizar las políticas educativas, desde hace décadas, los modelos de supervisión en México han enfrentado los siguientes problemas para llevar a cabo sus objetivos.

Relación supervisión/SEP/SNTE

El hecho de que, hasta antes de 2013, los puestos de supervisión eran asignados a través del escalafón, quienes adquirirían esos puestos eran personas que, generalmente, estaban muy inmiscuidos en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). En ese sentido, los procesos de ascenso tuvieron que ver más con cuestiones sindicales que con cuestiones académicas y pedagógicas (Calvo, Zorrilla y Tapia, 2002). Esto debido a que, con frecuencia, las reglas del escalafón eran opacas y discrecionales, por lo tanto, la designación de estos nombramientos estaba condicionada por el SNTE, lo que generaba lealtades políticas (Santibáñez, 2008).

Por esta razón, los supervisores debían cierta fidelidad al gobierno, al sindicato o, incluso, ambos (Hernández, 2015). En otras palabras, representaban al poder político sindical, pero también se encontraban fuertemente vinculados con la política partidista local y nacional (Zorrilla, 2013).

Con lo anterior, puede afirmarse que, a través de la supervisión escolar, se creó una estrecha relación entre la SEP y el SNTE, en donde el sindicato, además de negociar la asignación de puestos de las autoridades, contaba también con un amplio control del sistema operativo del sistema educativo (Acevedo y Valenti, 2016). Al respecto, Del Castillo (2016) sostiene que esto se reflejó en...

un perdurable perfil de supervisión escolar que descansa en funciones de control y enfatiza el apoyo en áreas administrativas y políticas como una forma de volver gobernable la gestión en las escuelas, tanto desde la autoridad educativa como desde la representación sindical; relaciones jerárquicas que

se sustentan, en ocasiones, en el intercambio de favores relacionados con trámites administrativos entre la figura del supervisor y docentes y directores; alianzas políticas durante los procesos de elecciones de las secciones sindicales (Del Castillo, 2016).

Por estas razones, se visualizó que esta figura se enfatizaba más en los intereses políticos-laborales de carácter sindical, dejando de lado su función pedagógica (Fierro, Tapia y Rojo, 2009), de tal manera que se generó un “progresivo aislamiento de escuelas, docentes y directivos, respecto de los apoyos que supervisores, auxiliares técnicos o jefes de sector pudieran procurarles para el desarrollo de sus proyectos escolares” (Fierro, Tapia y Rojo, 2009: 21).

Por último, otro problema que enfrentó este vínculo tripartito, es que, en algunos casos, la supervisión escolar frenó o diluyó los cambios impulsados desde las políticas educativas, cuando sus intereses políticos y relación con el SNTE podrían verse afectados (Veloz, 2003, Ornelas, 2008, citados en Del Castillo y Azuma, 2011).

Funciones para la gobernabilidad

La figura del supervisor es fundamental para lograr que las políticas educativas aterricen en las aulas. Esto debido a que es el vínculo entre la autoridad y las escuelas (Zorrilla, 2013), sin embargo, históricamente, las funciones del supervisor tuvieron una orientación hacia la cobertura y expansión del sistema educativo para fines de control laboral sobre los docentes. De tal manera que, tanto la supervisión escolar, la autoridad educativa, así como el sindicato, ponderaron las cuestiones políticas por encima de las técnicas y pedagógicas, con la finalidad de favorecer la gobernabilidad del sistema educativo (Del Castillo, 2015b),

Desde su creación, en las funciones de la supervisión se ha priorizado una agenda política de gobernabilidad y, como consecuencia, la agenda de las políticas educativas ha quedado en segundo plano (Del Castillo y Azuma, 2011).

Los supervisores no contaban con la formación necesaria o mecanismos institucionales que les permitiera dar el adecuado proceso de acompañamiento a las escuelas para impulsar la calidad educativa. Esto anterior se debía a que...

su acceso al cargo y los beneficios que de él se derivan, no resultan de un desempeño efectivo y mucho menos de un trabajo colaborativo en el marco de la gestión escolar para el mejoramiento de la calidad sino del peso político que se le ha dado al supervisor en el mantenimiento de la gobernabilidad del sistema educativo, la cual se ejerce en algunas ocasiones a través del control e intercambio de favores entre pares o entre los supervisores, directores y docentes (Del Castillo y Azuma, 2011).

Por su parte, Acevedo y Valenti (2016) mencionan que, debido a su relación con la escuela, directores, maestros, familias, sindicatos y autoridades, la supervisión escolar ha contado con un capital político acumulado, cuyas responsabilidades, históricamente, fueron más enfocadas a realizar negociaciones, compromisos y cooperaciones que promovieron la gobernabilidad tradicional del sistema educativo mexicano.

Falta de profesionalización

Como se mencionó con anterioridad, el hecho de que el principal criterio para la promoción se basaba en el escalafón, la asignación para los puestos de supervisión no precisamente garantizaba la idoneidad de las personas en el cargo y tampoco se estimulaba a quienes aspiraban a ocupar los mismos en función de sus competencias (Santibáñez, 2008).

Poca ha sido la formación de supervisores en lo que respecta a la gestión escolar. Esto debido, en gran medida, a que la oferta de cursos y programas existentes resultaban poco pertinentes con relación a las necesidades que exige sus funciones, como los son los nuevos conocimientos, habilidades y destrezas vinculadas a la gestión, organización escolar y el liderazgo académico (Del Castillo y Azuma, 2011).

Asimismo, en los programas llevados a cabo que han implicado cambios en la supervisión escolar, Del Castillo y Azuma (2009:201) sostienen que la inclusión de los

supervisores fue a marchas forzadas y aprendiendo en el camino, lo que “ha evidenciado un grave descuido y una falta de información y conocimiento sobre estos actores, indispensables en cualquier proceso de implementación de programas y proyectos, en especial el marco propuesto de la autonomía escolar”.

Otro problema en este rubro, es que la actualización y capacitación de los supervisores se ha enfocado más en temas de normatividad que en la gestión de proyectos escolares y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tapia y Zorrilla, 2008). De igual manera, pese a que la planeación estratégica es uno de los temas donde más se enfatiza la supervisión para el manejo adecuado de la gestión escolar, se carece de políticas definidas de formación para los supervisores (Calvo y Meza, 2008).

Más allá de los manuales existentes, los cuales se encuentran desfasados, los supervisores no cuentan con otros instrumentos que les permita mejorar en su labor, aunado de una normatividad ambigua en donde no hay claridad en cuanto a sus atribuciones (Del Castillo y Azuma, 2012b).

También se carece de herramientas y competencias para que los liderazgos intermedios (supervisores y jefes de sector) puedan brindar respuestas a las necesidades específicas de las escuelas. Asimismo, la normativa omite quién y de qué manera se formará y se mantendrá actualizados a los supervisores que asuman el cargo (Pérez, Valentí, Rondénil 2016).

Con todo lo anterior, puede observarse que en la mayoría de los cambios legales que ha habido en materia educativa, se ha intervenido muy poco respecto a la formación y capacitación de los supervisores para que puedan ejercer efectivamente su labor, aun cuando juegan un rol determinante para que las políticas educativas puedan implementarse en las escuelas. En ese sentido, Pérez, Valentí y Rondénil (2016), señalan que la supervisión escolar se ha desarrollado más como un oficio que como una profesión, dado que “el ingreso aún depende de la confianza de quien asigna el cargo y su ejercicio es guiado principalmente por la experiencia de quienes les antecedieron y de rutinas preestablecidas más que en la formación, inducción al puesto y la actitud reflexiva e investigativa que supone una profesión”.

Por lo tanto, deben crearse políticas y programas orientados a la supervisión escolar que estén focalizados en aspectos puntuales y más sustantivos, como lo son los procesos de planeación, evaluación y seguimiento de las escuelas, y brindar formación pertinente a los supervisores, de tal manera que se generen cambios que puedan verse reflejados en el mejoramiento y calidad de la educación (Del Castillo y Azuma, 2009).

Priorizar lo administrativo sobre lo pedagógico

Otro problema que puede percibirse para lograr que las supervisiones brinden un efectivo acompañamiento a las escuelas, es la excesiva carga de trabajo administrativo y político, el cual predomina sobre lo pedagógico (Arnau, 2006, y SEP, 2010 citados en Ruiz, 2018). Generalmente, las actividades que realizan en cuestiones burocráticas y administrativas requieren una gran cantidad de tiempo, lo que impide que puedan llevar a cabo las actividades enfocadas a la asesoría pedagógica (Del Castillo y Azuma, 2011b).

Los supervisores cuentan con una sobrecarga de labores administrativas donde se ven obligados a redactar informes y llenar innumerables formatos, con lo cual, el tiempo que les queda para realizar las tareas pedagógicas se ve muy reducido (Del Castillo y Azuma, 2009).

De igual manera, las funciones de control y apoyo vuelven más complicado el trabajo, debido a las diferencias esenciales que hay entre ambas funciones, lo que genera que se pervierta la relación entre el docente y el asesor. Es decir, durante las visitas en las escuelas, los supervisores apoyan y brindan asesoría a los maestros, pero a la vez fungen como agentes de control y enlace con la autoridad superior respecto al estado y necesidades de las escuelas, y deben de asegurar que se cumpla la normatividad establecida desde el nivel central. Esto debilita a la supervisión, ya que resulta contradictorio que una sola persona cumpla con esas funciones opuestas, pues genera desconfianza de los directores y docentes hacia esta figura (Del Castillo y Azuma, 2011).

En México, la supervisión ha sido una función aislada y solitaria. La selección de los supervisores por medio del escalafón ponderaba, en gran medida, la antigüedad, de tal manera que estos puestos solían ser ocupados por personas con edad avanzada que, si bien contaban con experiencia y sabiduría, generalmente también se caracterizaban por el cansancio y el escepticismo (Zorrilla, 2013).

Los límites de los modelos de supervisión establecidos en el país revelaron una necesidad apremiante para redefinir el papel de esta figura con el objetivo de incrementar su efectividad en cuanto al acompañamiento y una colaboración más cercana a las escuelas que les permitiera la obtención de mejores resultados educativos (Del Castillo y Azuma, 2011).

La supervisión escolar no ha sido una prioridad para el sistema educativo, pues quienes ocupan estos cargos se han visualizado más como instrumentos de control político que resultan “poderosos para movilizar a los docentes, disponer de recursos, manejar información, ejercer diversos mecanismos de control y subordinación del personal docente y otros elementos” (Zorrilla, 2013: 57).

A pesar de la excesiva carga de tarea con las que han tenido cumplir los supervisores, no existió, por parte de la autoridad educativa, la intención formarlos y actualizarlos a través de herramientas y competencias que les permitan realizar una mejor gestión escolar o brindar un acompañamiento efectivo en las escuelas, ya que históricamente se ha priorizado en que lleven a cabo funciones administrativas y de control, bajo un esquema estricto de gobernabilidad, que a su vez velaba por intereses sindicales, y por lo tanto, todas estas cuestiones les impedía focalizarse en lo pedagógico.

¿Qué sucedió con la reforma de 2013?

En el año 2013, con las modificaciones legales y constitucionales, se buscó establecer nuevas reglas del juego en materia educativa, cambiando los mecanismos para el ingreso, promoción y permanencia de los actores que conformaban el sistema educativo. Estos cambios también incluían los puestos del supervisor escolar, en donde se pretendió dar respuestas a los problemas que, históricamente, venían enfrentando

quienes ocupaban estos mismos para llevar a cabo efectivamente su labor. Esto anterior, se dio a través de un proceso que será explicado a continuación.

El Pacto por México

El 2 de diciembre de 2012, se hizo público el *Pacto por México*, un acuerdo político, económico y social promovido por el presidente, Enrique Peña Nieto, “para impulsar el crecimiento, construir una sociedad de derechos, eliminar prácticas clientelares y disminuir la pobreza y la desigualdad social” (SRE, 2012).

Esto anterior se pretendió realizar a través de tres ejes: fortalecimiento del Estado mexicano, democratización de la economía y la política, y participación ciudadana en el proceso de las políticas públicas.

Este acuerdo de colaboración y coordinación fue firmado por el Poder Ejecutivo, así como por los líderes de los tres principales partidos políticos, y con ello, fueron aprobadas en el Congreso de la Unión una serie de reformas impulsadas por el presidente de la República, entre éstas, la educativa.

Reformas constitucionales (artículo tercero, LGSPD, LINEE)

La reforma educativa, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero de 2013, implicó modificaciones en los artículos 3 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

De tal manera que, en el artículo tercero, se estableció la obligación del Estado para garantizar “la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y *la idoneidad de los docentes y los directivos* garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (CPEUM, 2013).

La idoneidad se garantizaría a través de concursos de oposición para el ingreso, promoción y permanencia, que asegurara que todos los docentes que laboren en educación básica y media superior que imparta el Estado contaran con los conocimientos y capacidades correspondientes.

En ese sentido, la reforma educativa estableció como una de sus siete prioridades el desarrollo profesional docente (SEP, 2016). Por tal motivo, se le dio impulsó a la creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), así como la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) y se reformó la Ley General de Educación (LGE).

Estas leyes establecieron nuevas reglas del juego que buscaban promover la calidad educativa mediante el impulso de la profesionalización docente. La creación de la LGSPD promovió, a su vez, la creación del Servicio Profesional Docente (SPD), el cual establece los criterios para el ingreso, la promoción y permanencia en el servicio. Asimismo, tiene por objeto asegurar la transparencia y rendición de cuentas, así como establecer sus perfiles, parámetros e indicadores.²

La reforma educativa redistribuyó el poder e institucionalizó las funciones de nuevos actores. Sin embargo, los principales actores que participan en el SPD son el INEE, la Secretaría de Educación Pública y las autoridades educativas locales.

Los cambios institucionales fortalecieron al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y se creó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa para constituir a la evaluación como un elemento preponderante para detonar la mejora educativa.

El INEE tiene la atribución de emitir los lineamientos y criterios técnicos para diseñar y validar las evaluaciones de ingreso, promoción y permanencia, así como expedir los lineamientos a los que se sujetan las autoridades educativas federales y locales para llevarlas a cabo. Asimismo, debe generar y difundir información y emitir directrices para contribuir a la mejora educativa.

La LGSPD es vista por algunos autores como un cambio en las estructuras laborales del magisterio, los cuales ahora serán tratados como profesionales de la educación. Arnaut (2015) señala que ha terminado la era de los trabajadores de la educación y comenzado la de los profesionales de la educación.

² Véase artículo 2 de la LGSPD

LGSPD y los concursos de promoción, las diferencias con el escalafón

El SPD aportó un cambio radical en las estructuras vigentes ya que respondió a la necesidad de disponer de instrumentos jurídicos objetivos, imparciales y legítimos que ponderaran el mérito sobre mecanismos discrecionales y clientelares en el desarrollo profesional docente (INEE, 2015).

De esta manera la intención fue que los docentes y personal en funciones de dirección, supervisión, y asesoría técnica pedagógica más competentes ingresen, se promocionen, permanezcan y sean reconocidos.

Con el fin de distinguir mejor los asuntos laborales y profesionales e introducir un sistema más objetivo y pertinente, se excluyó al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en las decisiones sobre la profesionalización docente. Estos elementos fueron un punto de partida para ponderar el mérito sobre la lealtad al SNTE, ya que se deslindó su competencia laboral respecto a lo profesional (Bensusan y Tapia, 2015).

De igual manera se disminuyó su control sobre el magisterio, ya que perdió la atribución de dar empleo, garantizar la estabilidad ni incidir en los ascensos (Bensusan y Tapia, 2015). Con estos cambios el sindicato perdió el poder de veto (Del Castillo, 2015).

Desde sus inicios, el SPD se enfrentó a diversos problemas, ya que atacaba una serie de vicios e inercias que se habían arraigado dentro del sistema educativo, los cuales se caracterizaron por diversos fenómenos de corrupción en las diversas etapas de la carrera docente (Arnaut, 2015).

Antes de la reforma educativa, el sistema de ascenso vertical estaba regulado por el escalafón. A través de este mecanismo, los actores educativos podían acceder al siguiente nivel en la estructura del sistema vertical. Los factores que se consideraba dentro del escalafón eran los siguientes:

- Conocimiento: título más alto y superación profesional y personal 45%
- Aptitud: eficiencia, iniciativa 25%
- Antigüedad: número de años en servicio 20%
- Disciplina y puntualidad 10%

La asignación de puestos con el escalafón no garantizaba que las personas que ocupan los cargos sean idóneas y no estimulaba a quienes aspiran a ocupar esos cargos en razón de su mérito profesional. Santibáñez (2008) señala que con frecuencia las reglas para los movimientos en escalafón no eran transparentes y podían manejarse con discrecionalidad. Aunado a lo anterior, la base del control sindical residía sobre supervisores y directores. Siendo esos nombramientos de origen escalafonario, su designación estaba condicionada por el SNTE lo que generaba lealtades políticas.

Actualmente se contemplan evaluaciones para los diversos cargos de promoción, para lo cual debe atravesarse un proceso que abarca un examen de conocimientos y habilidades para la práctica profesional y otro de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales. En estas dos dimensiones serán evaluados los aspirantes a una plaza directiva, asesoría técnica pedagógica o de supervisión.

Perfil de idoneidad de la supervisión

En el caso de la SEP se le brindó la atribución de definir los perfiles, parámetros e indicadores, así como las etapas, métodos e instrumentos de evaluación. Mientras que a las autoridades educativas locales se les encargó implementar las evaluaciones en las entidades y proponer parámetros e indicadores de las evaluaciones complementarias.

En ese sentido, los cambios al marco normativo generaron un perfil de idoneidad para docentes, técnico-docentes, directores, subdirectores, supervisores, jefes de sector y jefes de enseñanza en sus diversos niveles y modalidades. Esto fue un punto clave del SPD, ya que permite contar con referentes que contribuyan a diseñar acciones de política que mejoren la práctica profesional y permitan un desempeño eficaz. Los perfiles parámetros e indicadores establecidos son la base para el ingreso, la promoción y la permanencia de los aspirantes.

La idea central de este cambio es que si no se cuenta con un perfil idóneo que permita seleccionar a los mejores aspirantes con los conocimientos y capacidades requeridos para el puesto, no se generarán condiciones propicias para detonar el aprendizaje de las y los alumnos.

Idóneo es el término con el que se clasifica a los actores del sistema educativo que cumplen con los requerimientos del perfil definido normativa y técnicamente por la SEP. En éste se establecen las condiciones deseables para el adecuado desarrollo de sus funciones (Martínez, 2015).

La idoneidad se deriva del latín *idonēus*, que quiere decir adecuado, apropiado. Es decir, alguien es adecuado, apropiado o conveniente para desempeñar determinados cargos o funciones. El personal idóneo, por lo tanto, debe contar con los requerimientos cognitivos, procedimentales y actitudinales para realizar su labor.

La idoneidad se determinó por las evaluaciones. Los candidatos a ingresar, promocionarse y permanecer en el sistema educativo debían de cumplir con los requisitos del perfil establecido para cada uno de los niveles y sistemas. Es un hecho que las evaluaciones por sí mismas no permiten mejorar la educación, no obstante, la información producida permite conocer la situación, identificar problemas, planificar, establecer objetivos y tomar decisiones.

Los mecanismos de evaluación establecidos en el SPD se concibieron como la base para seleccionar a los aspirantes a ingreso, promoción y permanencia en el servicio con base en sus conocimientos y capacidades. La evaluación consiste en una gama de componentes cuyo propósito es el fortalecimiento y mejoramiento del desempeño de los actores educativos. Se identifican las fortalezas y áreas de oportunidad para retroalimentar y apoyar en la mejora continua. La evaluación debe ser contextualizada y apoyar la práctica reflexiva.

Para obtener la idoneidad, deben alcanzarse por los menos el nivel II en todos los instrumentos de evaluación que integraron el proceso. Posteriormente se conforman grupos de desempeño y se integran las listas de prelación (INEE 2015).

La nueva supervisión

A partir de 2010, la SEP estableció un nuevo modelo de supervisión escolar. Con él, se buscó dejar atrás el modelo tradicional que se enfocaba en las tareas de control y gobernabilidad, a través de visitas sistematizadas a las escuelas, con el objetivo de presentar informes a la autoridad respecto al funcionamiento de cada una de ellas.

De esta forma, transitar a un modelo de gestión para la supervisión escolar para que quienes ocupen estos puestos cuenten con actividades que generaran mejores resultados educativos y de inclusión. Lo anterior se pretendió lograr con una gestión que fuese más adaptada al contexto de cada escuela y con principios de transparencia y rendición de cuentas, de tal manera que el supervisor se encontrara más cercano a la comunidad educativa y dejara a un lado el trabajo burocrático administrativo que venía haciendo, para enfocarse más en tareas de acompañamiento donde se priorizara sus funciones pedagógicas (SEP, 2010).

Este mismo enfoque fue el que se planteó años después con la creación del Nuevo Modelo Educativo, publicado por la SEP en el año 2017, llamado “Asistencia, acompañamiento y supervisión pedagógica”.

El perfil de idoneidad

Aunque se trata del agente más próximo a las escuelas, muchos supervisores no cuentan con un perfil adecuado y sus prácticas se enfocan en procesos administrativos y laborales, asimismo carecen de los recursos necesarios para el desarrollo de prácticas de asesoramiento basadas en modelos colaborativos (Fierro, Tapia y Rojo, 2009).

El trabajo del supervisor requiere de ciertas competencias para los cuales muchos de ellos no están preparados. Los perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección supervisión y asesoría técnica pedagógica establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Subsecretaria de Educación Básica y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) señalan las características, cualidades, aptitudes y capacidades que se requieren para el desempeño eficaz de su función.

Anteriormente el principal criterio de promoción se basaba en el escalafón, sin embargo, su asignación no garantizaba que las personas que ocupaban los cargos fueran idóneas y no estimulaba a quienes aspiraban a ocupar los mismos en razón de sus competencias.

Santibáñez señala que con frecuencia las reglas para los movimientos en escalafón no eran transparentes y podían manejarse con discrecionalidad. Aunado a lo anterior, la base del control sindical residía sobre supervisores y directores. Siendo esos nombramientos de origen escalafonario, su designación estaba condicionada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), lo que generaba lealtades políticas (Santibáñez, 2008).

Por lo tanto, establecer una forma de promoción al puesto de supervisión con perfiles, parámetros e indicadores definidos ha sido un avance del SPD, ya que se determina quiénes son idóneos para el cargo. Además, a través de evaluaciones que ponderan el mérito, se definirá si los aspirantes cumplen o no con los requerimientos y competencias necesarias para asumir las diversas funciones en el servicio educativo.

No obstante, ahora es preciso analizar si el establecimiento del perfil de idoneidad del supervisor escolar y los mecanismos de promoción vertical impulsados con el SPD generan nuevas y mejores prácticas en el actuar de los supervisores, o si se mantiene la situación previamente establecida. Es decir, si el nuevo perfil generado con los cambios institucionales y la evaluación de promoción del SPD ha transformado las prácticas del supervisor escolar para desempeñarse distinto en su labor.

Si el nuevo perfil no genera un mejor desempeño del supervisor escolar, la selección de los nuevos aspirantes a este puesto no generará impactos positivos que incidan en el mejoramiento del aprendizaje.

Metodología

En 2013, se realizó una reforma constitucional que planteó que para aspirar a algún puesto de supervisión se requería participar en concursos de promoción y cumplir con

perfiles, parámetros e indicadores. Este planteamiento permitiría transitar de una supervisión tradicional concentrada en la vigilancia y control administrativo a una enfocada en el apoyo y asistencia pedagógica.

Para conocer si efectivamente esta reforma permeó en las comunidades escolares, se realizará una investigación de tipo cualitativo con el propósito de conocer si los supervisores escolares promovidos bajo el esquema del concurso de promoción responden a la nueva visión del supervisor escolar (apoyo y acompañamiento pedagógico) que aquellos que accedieron mediante el escalafón magisterial (control administrativo). Con esto se pretende tener un análisis descriptivo-analítico sobre los cambios de la supervisión escolar.

Para esto se utilizan encuestas que permiten conocer las similitudes y diferencias en las prácticas educativas que realizan los supervisores en las comunidades escolares, en éstas se les cuestiona en primer lugar, qué tan buenos se consideran para realizar sus prácticas, en segundo lugar, la frecuencia con la que la realizan y en tercero, qué tan importante las consideran.

Las prácticas se basan en los perfiles, parámetros e indicadores que determinó la Secretaría de Educación Pública, asimismo, se agregaron otros elementos relacionados con las actividades administrativas y de monitoreo y control que históricamente han realizado como parte de sus funciones.

Cuadro 1. Perfil de los supervisores escolares

Dimensiones de la supervisión escolar	Características
<p>1. Un supervisor que conoce el sentido de su función, los propósitos educativos y las prácticas que propician los aprendizajes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atención para que todas las escuelas cuenten con maestros, libros de texto y material de apoyo. • El tiempo escolar se ocupa en actividades formativas para los alumnos. • Se evalúa periódicamente el aprendizaje de los alumnos. • Los supervisores identifican prácticas de enseñanza congruente con las características del alumnado.
<p>2. Un supervisor que impulsa el desarrollo profesional del personal docente y la autonomía de gestión de las escuelas; coordina, apoya y da seguimiento al trabajo de los docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos, y establece el enlace con las autoridades educativas para</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta la autonomía de gestión de las escuelas favoreciendo que los docentes establezcan metas para la formación de los alumnos al utilizar la ruta de mejora escolar. • Elabora un plan de trabajo. • Prioriza las acciones de trabajo de acuerdo con las necesidades específicas del contexto.



<p>garantizar el logro educativo de todos los alumnos.</p>	
<p>3. Un supervisor que se reconoce como profesional que mejora continuamente, tiene disposición para el estudio y para emplear las Tecnologías de la Información y la Comunicación con fines de aprendizaje, intercambio académico y gestión escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Disposición para la formación constante.• Colaboración con otros en redes y comunidades de aprendizaje.• Conocer el uso de las TIC para la comunicación eficaz con la comunidad escolar.
<p>4. Un supervisor escolar que conoce asume y promueve los principios legales y éticos inherentes a su función y al trabajo educativo, a fin de asegurar el derecho del alumnado a una educación de calidad.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Conoce los principios legales y éticos como condición para promover ambientes de aprendizaje.• Capacidad de liderazgo.
<p>5. Un supervisor que reconoce la diversidad de los contextos sociales y culturales de las escuelas y promueve las relaciones de colaboración entre ellas, con las familias, las comunidades y otras instancias para garantizar el derecho de los alumnos a una educación de calidad.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Conoce la diversidad culturas, lingüística de las comunidades para vincularlas con los propósitos educativos.• Organiza redes de apoyo entre las escuelas para mejorar prácticas educativas.• Organiza proyectos educativos entre las escuelas de la zona.

<p>6. Actividades políticas, administrativas y de monitoreo escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza labores administrativas o de carácter sindical.
--	---

Fuente: Perfiles, parámetros e indicadores INEE 2018.

El lugar donde se aplicó el instrumento fue en el estado de Sinaloa en los meses de junio y julio, casi por concluir el ciclo escolar 2018-2019. La razón de elegir este estado tiene que ver con la complejidad de encontrar informantes clave en otras entidades federativas y la ausencia de recursos para llevar a cabo la investigación. Asimismo, hasta el momento no se cuenta en la entidad con ningún tipo de investigación sobre los supervisores escolares.

Los criterios para seleccionar a los supervisores fue que estos estuvieran laborando en el estado de Sinaloa, pertenecieran a la educación básica y hayan accedido a su puesto mediante el sistema escalafonario o mediante el concurso de promoción.

El instrumento utilizado fue una encuesta, en la cual se pregunta a los supervisores aspectos para contextualizar como datos generales, trayectoria profesional, las condiciones materiales con las que cuentan y dónde laboran y sobre las prácticas educativas que implementan en las comunidades escolares.

El procedimiento para aplicar las encuestas fue buscar a través de distintos medios los contactos de los supervisores, entre éstos se destaca el portal del Instituto Mexicano para la Competitividad “Mejora tu escuela” la base de datos de Mexicanos Primero Sinaloa, el Censo de Escuelas Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) así como informantes docentes, directores y supervisores y solicitudes de acceso a la información, con el propósito de identificar a los supervisores con resultados de idoneidad en la evaluación.

En total se enviaron 218 encuestas por correo electrónico, 41 llamadas y se realizaron 8 visitas para que algunos de los supervisores pudieran responder físicamente. Con esto se obtuvieron 46 encuestas las cuales son:

- 18 supervisores de preescolar
- 6 supervisores de primaria
- 5 supervisores de secundaria
- 1 telesecundaria
- 12 educación especial
- 4 educación física

De estos supervisores, 28 accedieron mediante el escalafón magisterial, 15 mediante los concursos de promoción y 3 por medio de otra modalidad.

Los cuestionarios se capturaron y sistematizaron para realizar agrupándose en las categorías definidas por los perfiles establecidos por la SEP para los concursos de promoción, lo que permitió su análisis.

El instrumento tiene límites metodológicos ya que, si bien nos permite saber las similitudes y diferencias entre los supervisores, no permite entender las razones de por qué valoran, implementan y consideran más importantes unas prácticas que otras. En ese sentido, obtenemos un análisis descriptivo-analítico, pero que no se adentra a mayor profundidad para permitirnos conocer los detalles y explicaciones de este fenómeno.

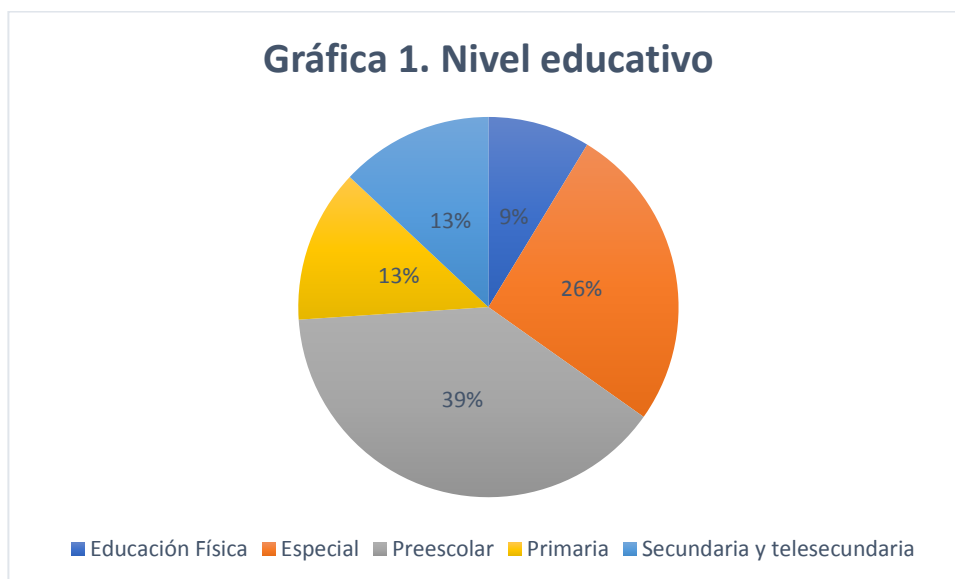
Al final de la investigación, se pretende evidenciar si los concursos de promoción y los perfiles, parámetros e indicadores establecidos permitieron, o no, transitar a una nueva visión de supervisión escolar o bien, si en los hechos no se logró este objetivo. De esta manera, se podrán realizar propuestas de política pública para impulsar los cambios que sean pertinentes.

Capítulo 3. Los supervisores de concurso y escalafón

Resultados de investigación

Atendiendo la necesidad de conocer si con las reformas constitucionales y legales de 2013 se generaron cambios en las prácticas educativas de la supervisión escolar para impulsar un modelo centrado en el acompañamiento y asistencia pedagógica, se presentan los resultados de esta investigación. Esto permitirá identificar las similitudes y diferencias entre los supervisores escolares para generar propuestas de política pública que incidan en su fortalecimiento.

En la investigación participaron 46 supervisores, de los cuales 93% pertenecen al subsistema federal y el restante 7% al estatal. En el caso de los niveles educativos a los que pertenecen, todos son de nivel básica y la mayoría de ellos corresponde al nivel preescolar (39%), mientras que la menor cantidad son los supervisores de educación física (Gráfica 1). Asimismo, de la población total 67% son mujeres y 33% son hombres.



Fuente: Elaboración propia

Lo anterior se entiende ya que la proporción de supervisores federales es mayor que la de los estatales, no sólo con este actor sino también con docentes, directivos y en todo el sistema educativo sinaloense en general. Es preciso destacar que, aunque el nivel primaria es el más extenso y se buscó en gran medida su participación, muchos supervisores se mostraron desinteresados en responder la encuesta.

Con relación al sexo, se puede apreciar que hay más mujeres que hombres, resultados similares al estudio que realizaron Del Castillo y Azuma (2011) en la Ciudad de México en el cual se muestra esta tendencia con 64% de supervisoras mujeres³, con lo cual en el estado no hay indicios de masculinización de la supervisión (Calvo, 2002).

Del total de participantes en la encuesta, 28 accedieron al puesto de supervisor mediante el escalafón magisterial, 15 tuvieron resultados de idoneidad en el concurso de promoción y obtuvieron su nombramiento y 3 aseguran que accedieron mediante un sistema diferente a los antes mencionados. No obstante, debido a que el interés de esta investigación es analizar las diferencias entre los supervisores que accedieron al sistema por medio del escalafón y los que lo hicieron por concurso es preciso considerar algunos aspectos para su contextualización.

En lo que se refiere a las escuelas que supervisan en cada una de sus zonas escolares puede distinguirse que aquellos que accedieron por concurso de promoción están en promedio a cargo de 18 escuelas, mientras que los supervisores de escalafón tienen a 15. En ambos casos la cifra es elevada ya que, de acuerdo con Mexicanos Primero (2018) en el estudio “ICRE”, se señala que las supervisiones escolares deben atender en promedio 10 escuelas para que éstas puedan ser visitadas al menos dos veces al mes y así responder a las necesidades de la comunidad escolar en cada uno de sus contextos.

En el estudio se encuentra que los supervisores escolares que accedieron por medio del concurso de promoción tienen edades que oscilan entre los 32 y 77 años, con estos supervisores, la edad promedio es de 51 años, por otro lado, el rango de edad de los

³ Este estudio se basó en un censo, por tal motivo, es preciso guardar distancia analítica.

supervisores de escalafón no es tan amplia, ya que se encuentran en promedio en los 62 años, oscilando entre los 58 y 75.

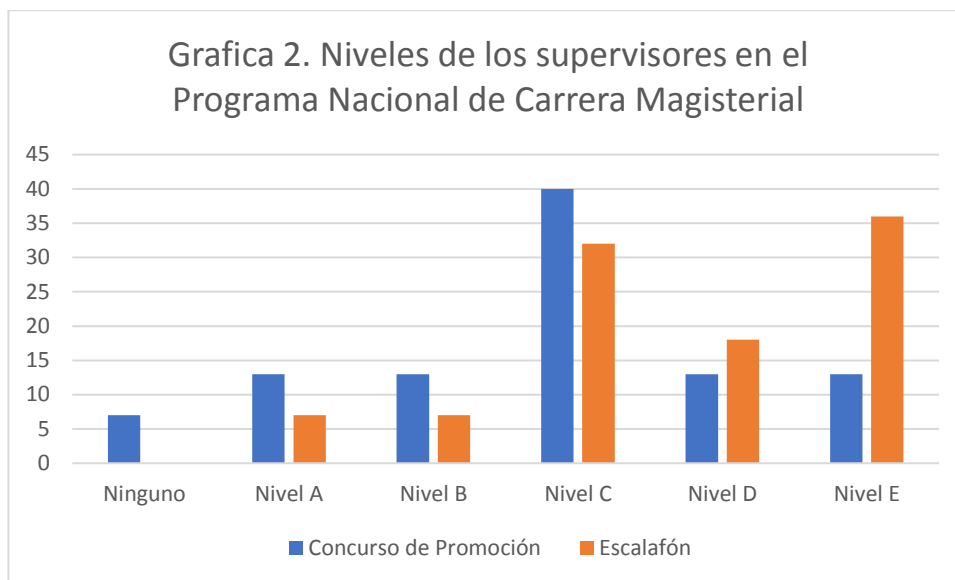
Esto se explica porque la normatividad derivada de la reforma de 2013 permitió acceder al puesto de supervisión escolar con un examen y sin la necesidad del escalafón magisterial en el cual, como se mencionó anteriormente, consistía en un sistema de puntaje en el que la antigüedad era un elemento importante. Asimismo, la reforma también permitió que después de obtener el nombramiento definitivo mediante la evaluación de desempeño se pudiera acceder al puesto de supervisión. Lo anterior generó críticas debido a que dos años se consideraba poco tiempo para que un docente pudiera acceder a una supervisión y todavía más sin ser director y conocer el manejo de grupos y la gestión escolar.

Por otro lado, los supervisores que accedieron mediante concurso tienen un promedio de 28 años de servicio mientras que los que accedieron por escalafón tienen 41. Además, es preciso destacar que quienes lo hicieron por concurso duraron en promedio 24 años para llegar a ejercer las funciones de supervisores mientras que los de escalafón 22. Los docentes que se promocionaron por concurso tienen menos años de servicio que quienes lo hicieron por escalafón, sin embargo, la edad es amplia considerando que en el estudio de Del Castillo y Azuma (2011) el promedio era de 28.5 años.

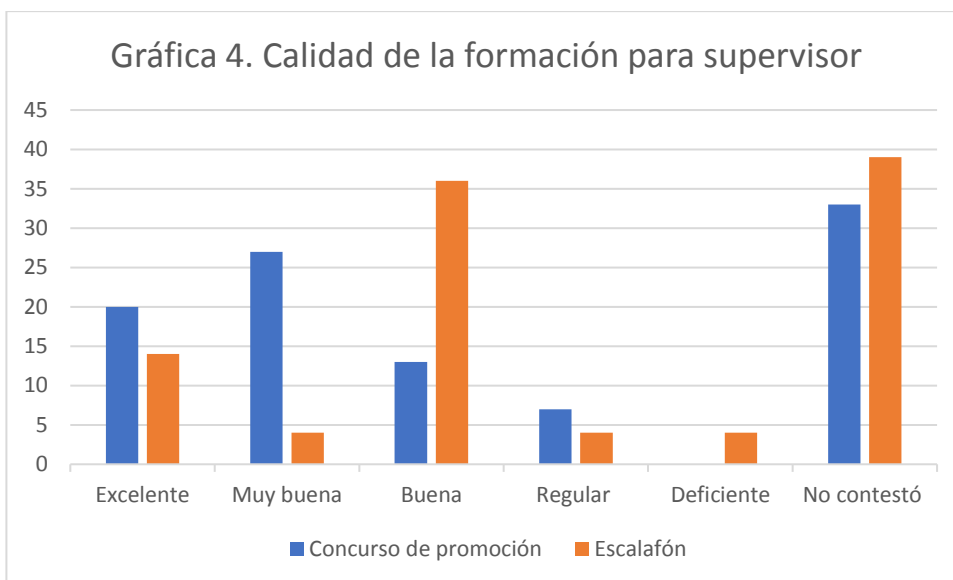
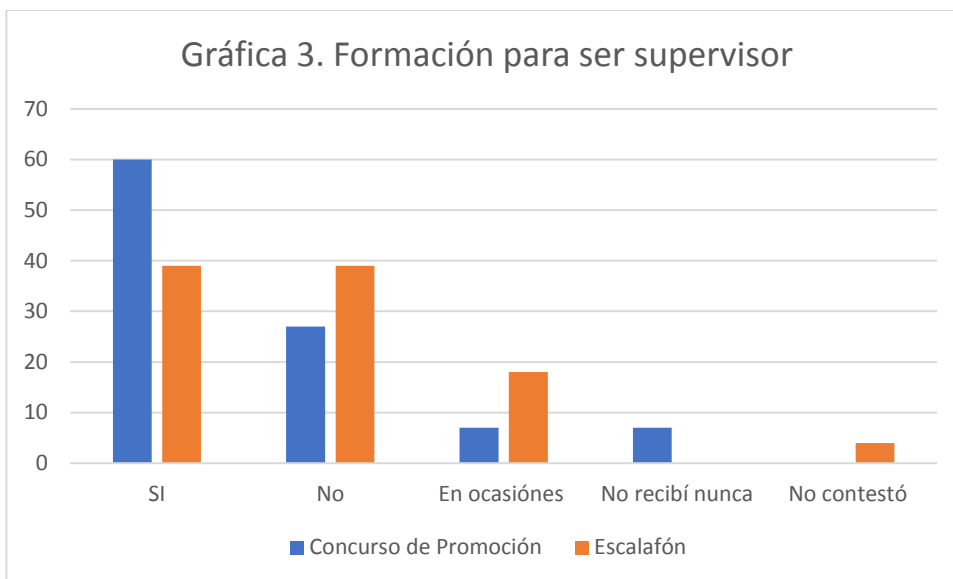
En cuanto a preparación se refiere los supervisores de escalafón tienen mayor trayectoria académica, ya que 43% de estos cuentan con doctorado completo y 11%, además del doctorado, se tituló, no obstante, la diferencia no es muy significativa, ya que de los participantes en el concurso 33% cuentan con doctorado y 14% además de tener ese grado académico, se titularon.

En lo que corresponde al Programa Nacional de Carrera Magisterial existe una ventaja por parte de los supervisores de escalafón ya que 36% se encuentra en el nivel E del programa, mientras que únicamente 13% de los supervisores de concurso lo están (Gráfica 2). Esto se debe a que anteriormente se requerían años de permanencia en cada uno de los niveles para seguir avanzando en este sistema de incentivos. No obstante, desde la perspectiva de los docentes en Sinaloa, y tal y como sucedió a nivel nacional,

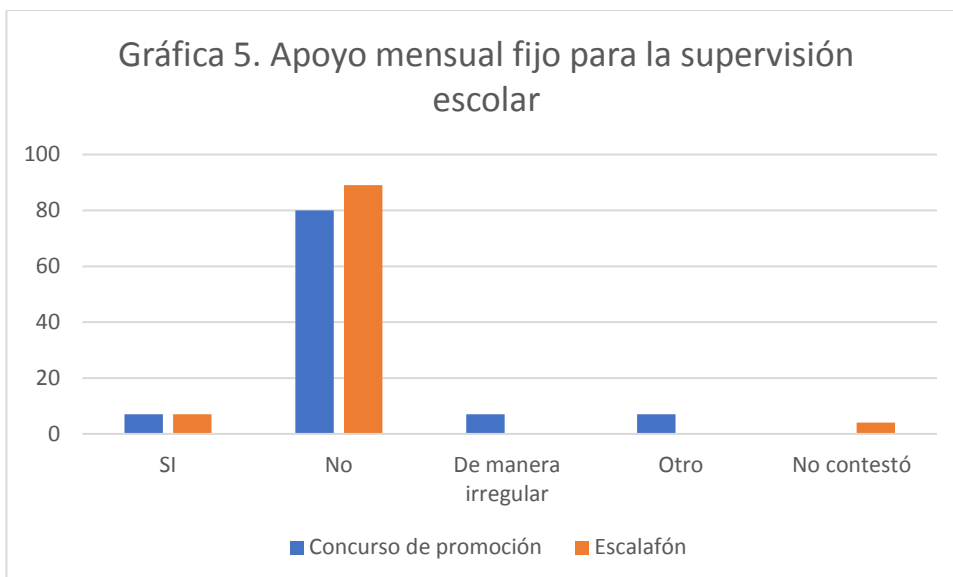
este programa no tuvo los resultados que se esperaban para impulsar más y mejores ambientes de aprendizaje (Leyva, 2015).



La formación para ser supervisor es otro elemento que se considera importante para realizar sus labores en las comunidades escolares. Al respecto, 60% de los supervisores de concurso aseguran que tuvieron algún tipo de formación para ser supervisor, mientras que únicamente 39% de los escalafón tuvieron esa formación (Gráfica 3). Si bien la mayoría de los encuestados no respondió la pregunta sobre cómo considera que fue la formación recibida para ser supervisor, se aprecia mayor satisfacción de aquellos que accedieron por concurso, ya que 20% la consideran excelente y 27% muy buena, mientras que la mayor parte de los supervisores de escalafón la consideran solamente buena (Gráfica 4).

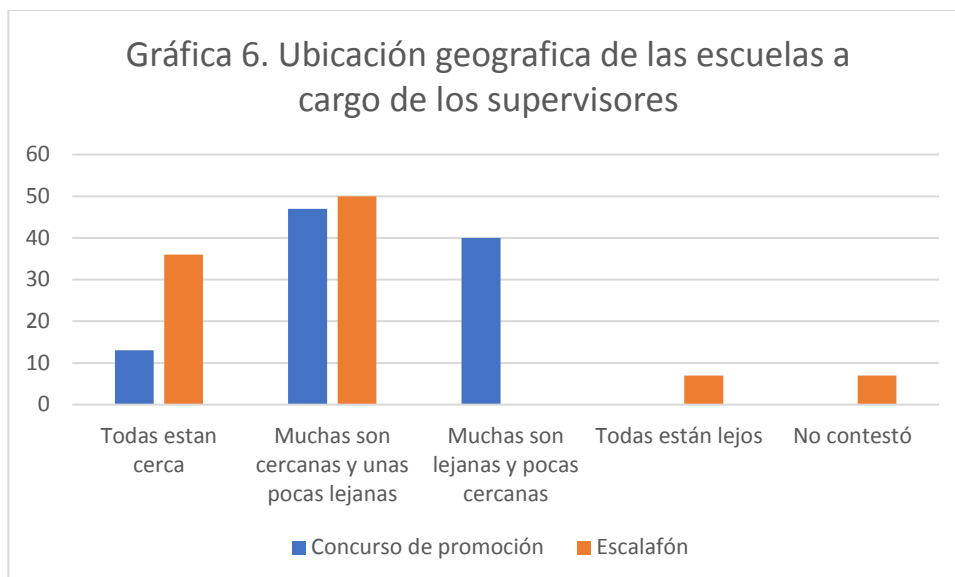


Las condiciones en las que laboran los supervisores escolares son relevantes para que desempeñen adecuadamente su función. En lo que se refiere a su sede de trabajo la distinción no es significativa, 80% de los que accedieron por concurso tienen un lugar establecido por un 85% de los de escalafón. Los lugares mayormente utilizados en ambos casos son principalmente oficinas de gobierno habilitadas u oficinas dentro de las escuelas. Asimismo, muy pocos supervisores, reciben apoyo mensual fijo para gastos de oficina (Gráfica 5).



Una de las funciones de los supervisores es brindar apoyo a las escuelas por lo que necesitan ir a visitarlas, en el caso de los dos tipos de supervisores escolares todos utilizan vehículo propio como medio de transporte, no obstante, las condiciones de sus escuelas son diferenciadas, ya que el mayor porcentaje de los supervisores de escalafón (36%) tienen las escuelas más cercanas, mientras que 40% de los supervisores de concurso la condición principal es que “muchas escuelas se encuentran lejanas y pocas cercanas” (Gráfica 6).

Esto se debe a que la antigüedad en el servicio brinda preferencia en los cambios de adscripción, por lo tanto, los mejores lugares se adjudican a quienes les favorezcan los años, de esta manera, al presentarse un cambio los supervisores escolares eligen la zona escolar más conveniente para ellos.



Estos elementos permiten identificar que los supervisores de escalafón tienen mayor facilidad para visitar las escuelas, las cuales, en algunos casos, se encuentran geográficamente en lugares alejados y peligrosos, sobre todo en la zona serrana del estado como los municipios de Badiraguato, Mocorito, Concordia o Sinaloa de Leyva.

Con base en el panorama general detectado, es preciso analizar las prácticas que realizan los supervisores escolares basadas en el perfil que fue requerido por la SEP en la reforma de 2013 y otros elementos que han realizado como parte de su función.

Primera dimensión

La primera dimensión se le denominó “Un supervisor que conoce el sentido de su función, los propósitos educativos y la prácticas que propician aprendizaje” y se describe de la siguiente manera.

Un supervisor que contribuya al mejoramiento de la calidad educativa “debe conocer su función en relación con la operación cotidiana de las escuelas, la asesoría y los procesos de gestión escolar, así como identificar su papel en la atención al rezago, la inclusión y la equidad educativa. De igual manera, es imprescindible que comprenda los propósitos, enfoques y contenidos que conforman el nivel educativo e identifique prácticas de enseñanza congruentes con éstos. Se trata de un supervisor escolar, que tiene la capacidad de analizar las prácticas educativas que favorecen aprendizajes,

tanto desde el punto de vista de la gestión escolar, como del interior de las aulas, de modo que oriente al personal de la propia supervisión y al de las escuelas para determinar metas educativas claras y posibles que guíen el trabajo que se realiza diariamente con los alumnos.

Los resultados en esta dimensión entre los supervisores que accedieron por escalafón y lo que entraron por concurso de promoción presentan algunas diferencias, relacionadas con esta categoría.

Los supervisores que entraron por concurso se valoran ligeramente mejor en las prácticas que tienen que ver con planear visitas de acompañamiento a las escuelas e identificar prácticas de enseñanza congruentes con las características del alumno, sin embargo, en esas y en todas las demás prácticas educativas de la dimensión son realizadas con mayor frecuencia por los supervisores de escalafón y le dan mayor importancia.

Es decir, los supervisores de escalafón se valoran mejor, realizan con mayor frecuencia y le dan mayor importancia a desarrollar estrategias de evaluación para los alumnos, estrategias para que el tiempo escolar se ocupe en actividades formativas de los alumnos y en identificar rasgos de las escuelas que obtienen buenos resultados educativos.

En lo que se refiere a la capacidad de los supervisores de identificar prácticas educativas adecuadas para atender a los niños con discapacidad o actitudes sobresalientes, si bien hay una alta valoración (Muy bueno y bueno) por parte de los supervisores de concurso y escalafón, con 80% y 78%, también, hay 13% que se consideran regulares y 22% que se valora deficiente y regular, respectivamente.

Asimismo, esta práctica es la que enfrenta mayores retos en esta dimensión de análisis, ya que, aunque la educación debe ser equitativa e incluyente y fungir como mecanismo para atender a la diversidad independientemente de su condición o contexto, hay 27% de supervisores de promoción que a veces o casi nunca las identifica y 13% las considera poco importante.

Se aprecia que los supervisores de escalafón ligeramente se valoran más y le dan mayor importancia a conocer el sentido de su función, los propósitos educativos y la prácticas que propician aprendizaje lo que se refleja en que las realizan con mayor frecuencia: 22% de los supervisores de escalafón a veces o casi nunca realiza estas acciones, aunque 89% la consideren muy importante. Este punto es interesante, puesto que el ejercicio y derecho pleno de todos a una educación incluyente, en lo que se refiere a la atención en condición de discapacidad y aptitudes sobresalientes, pareciera ser importante pero poco atendida.

Segunda dimensión

La segunda dimensión se denominó “Un supervisor que impulsa el desarrollo profesional del personal docente y la autonomía de gestión de las escuelas; coordina, apoya y da seguimiento al trabajo del personal docente, directivo y de asesoría técnico-pedagógica, y establece el enlace con las autoridades educativas para garantizar el aprendizaje de todos los alumnos”.

Es posible encontrar que la única práctica en la que los supervisores de promoción se valoran ligeramente mejor que los de escalafón es la relacionada con impulsar los consejos técnicos y de zona, ya que 80% de éstos siempre realizan esta actividad por ser muy importante (73%).

Por su parte, los supervisores de escalafón se consideran mayormente muy buenos para diseñar planes de trabajo de acuerdo con las necesidades de cada escuela (54%) dar asesorías pedagógicas a docentes (61%), y de gestión escolar a directores (64%), así como guiar al personal de la supervisión a determinar metas educativas claras y posibles (68%). Estos supervisores también realizan todas estas prácticas con mayor frecuencia, debido a que les dan alto grado de importancia.

Lo anterior no exime que existen algunos problemas, ya que, aunque los supervisores de escalafón se valoren en su mayoría como muy buenos y buenos (96%) y 82% lo consideren muy importante, aún hay 11% de supervisores que a veces o casi nunca diseñan planes de trabajo de acuerdo las necesidades de la escuela. El caso es más

delicado con los supervisores de promoción, ya que sólo 33% realiza esta actividad tan importante para formar comunidades de aprendizaje incluyentes.

En lo que se refiere a desarrollar estrategias para fomentar el desarrollo profesional de directivos y docentes, aunque los supervisores de escalafón se valoran mejor, 67% de los supervisores de concurso la realizan con mayor frecuencia (67% siempre la realizan) ya que 73% la consideran muy importante.

Es preciso destacar que en esta categoría los supervisores de concurso, aunque le dan importancia (60%) y se valoran de buena manera (80%, bueno y muy bueno) al revisar la pertinencia de los cursos y talleres para directivos, docentes y ATP, hay 20% que sólo a veces o casi nunca realiza esa actividad.

Lo anterior nos muestra que los supervisores de escalafón le dan, en términos generales, mayor importancia a las prácticas educativas que impulsan el acompañamiento de las escuelas de la zona escolar y contribuyen al cumplimiento de su operación, aunque existen algunos esfuerzos de los supervisores de promoción para impulsar la autonomía de gestión escolar.

Tercera dimensión

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

En lo que se refiere a actividades académicas, los supervisores de escalafón se valoran mejor (muy buenos) que los de concurso de promoción, principalmente en lo referente a la preparación profesional (75%), la capacidad para interpretar textos académicos para comunicarlos (54%) y habilidades de búsqueda y análisis de información (57%), en estas mismas dimensiones señalan mayor frecuencia en realizarlas, ya que 79% de las veces, 64% y 61% los llevan a cabo siempre al considerarse por 83% de los supervisores en promedio muy importante. NO ENTENDÍ MUY BIEN ESTE PÁRRAFO

Contrario a lo que se pensaría por los 12 años de diferencia entre los supervisores de escalafón y promoción relacionado con las habilidades de búsqueda de información y el uso de tecnologías de la información y comunicación, los resultados nos indican que no hay diferencias importantes. Esto se debe a que en la primera práctica los supervisores de escalafón y promoción se valoran de forma parecida y realizan las prácticas con frecuencias similares, siendo los de escalafón los que tienen una ligera ventaja, por otra parte, en lo que se refiere a la segunda práctica, la situación es similar en valoración y frecuencia con 93% y 82%, respectivamente.

Finalmente, la práctica en la que ambos tipos de supervisores encuentran mayores problemas es la que corresponde a realizar investigación. En esta actividad, aunque hay una valoración positiva de los supervisores, 33% a veces y 7% casi nunca de los supervisores de promoción, y 14% a veces y 4% casi nunca de los de escalafón realiza estas actividades, aunque en ambos casos (73% y 79%) se les considera muy importante.

Cuarta dimensión

La cuarta dimensión se le denominó “Un supervisor que conoce, asume y promueve los principios éticos y fundamentos legales inherentes a su función y al trabajo educativo, con el fin de asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad”.

En este apartado se aprecia que los supervisores de concurso y escalafón se valoran de forma parecida (muy buenos y buenos) y realizan siempre y usualmente la promoción en las escuelas de ambientes para la sana convivencia. Por su parte, en lo que se refiere a ambientes para promover la igualdad de género, los supervisores de escalafón se valoran mejor (muy bueno, 68%) aunque la frecuencia con la que realizan la actividad es similar.

Los supervisores deben ser hábiles para con el manejo de grupos y relaciones humanas ya que tienen a su cargo diversas zonas escolares con una gran cantidad de personal, por lo tanto, deben ser capaces de negociar y resolver conflictos efectivamente, en ese

sentido, los supervisores de escalafón se valoran mejor que los de concurso de promoción y un mayor porcentaje realizan esas actividades de manera más frecuente. Únicamente en la capacidad de liderazgo hay una valoración similar (muy bueno), sin embargo, se mantiene que los supervisores de escalafón realizan siempre la práctica (79%).

Los resultados también arrojan que en lo referente a identificar acciones para prevenir el rezago escolar y conductas de abuso o maltrato infantil algunos de los supervisores del concurso de promoción no los realizan con adecuada frecuencia pese a su importancia, ya que, en el caso de la primera, 7% señaló que casi nunca o a veces (13%), mientras que de la segunda las respuestas fueron que casi nunca (7%) o sólo a veces (27%) las llevaban a cabo, aunque en ambos casos las consideraron de importancia.

Quinta dimensión

La quinta dimensión del perfil de la SEP se le denominó “Un supervisor que reconoce la diversidad de los contextos sociales y culturales de las escuelas y promueve las relaciones de colaboración entre ellas, con las familias, las comunidades y otras instancias para garantizar el derecho de los alumnos a una educación de calidad”.

En esta dimensión del perfil del supervisor escolar es en donde se encuentra la mayor cantidad de respuestas de poca valoración y frecuencia, sin embargo, se mantiene la idea de que todas estas prácticas son importantes.

Con relación a proponer estrategias de atención a la diversidad cultural y lingüística de las escuelas a su cargo, se aprecia que hay una similitud con relación a los supervisores de escalafón y promoción relacionado a que la mayoría de éstos se considera muy buenos y buenos (78% y 73%), respectivamente, sin embargo, también hay 11% y 4% de supervisores de escalafón que se consideran regulares y deficientes, así como 27% de supervisores de promoción que se consideran regulares. Se retoma nuevamente en

esta dimensión la calidad en la atención a la diversidad como un foco rojo para la formación de los supervisores.

Lo anterior puede verse reflejado en el hecho de que 20% de supervisores de promoción casi nunca realizan esa práctica o 7% sólo a veces, mientras que los de escalafón 4% nunca lo hacen y 21% sólo a veces, aunque ambos las consideren muy importante e importante.

Otra práctica que se enfrenta a una situación similar es la de implementar redes de apoyo y proyectos educativos entre las escuelas de la zona escolar, en esta actividad hay 27% de supervisores de promoción que se consideran regulares y 26% casi nunca o a veces la realiza con frecuencia. Lo anterior está muy relacionado con los de escalafón, ya que, aunque se valoran mejor, hay 29% de supervisores que “a veces” lo realiza.

Existen labores muy importantes de vinculación del supervisor escolar con la comunidad educativa, sin embargo, enfrentan desafíos importantes. Por ejemplo, en el caso de la asistencia a las reuniones de los consejos escolares de participación social, 20% de los supervisores de promoción se considera deficiente y 33% regular, mientras que los supervisores de escalafón se consideran 14% deficientes y 21% regular. Lo anterior se refleja claramente en la frecuencia de sus actividades, ya que 30% de los supervisores de promoción nunca o casi nunca asiste a las reuniones de los CEPS por un 18% de supervisores de escalafón, paradójicamente, en ambos casos lo consideran de importancia.

Otra práctica que es preciso resaltar en esta categoría es la de visitar a las escuelas, ya que es donde los supervisores pueden darse cuenta de la realidad de sus centros escolares, en este sentido, los supervisores de escalafón se valoran mejor y 64% señala que siempre lo hacen superando al 47% de los supervisores de concurso. Cabe destacar que los primeros le dan una valoración más importante.

Sexta dimensión

Esta dimensión no pertenece a las categorías del perfil del supervisor de la SEP, sin embargo, son prácticas que históricamente han desempeñado y se caracterizan por su enfoque tradicional. Conocerlas permitirá saber si estas acciones se siguen implementando o si hay cambios en la dinámica posterior a la modificación del marco normativo de 2013.

Es preciso señalar que esta es la dimensión que los supervisores le dan la menor importancia con relación a las anteriores, ya que tiene que ver con muchas de las cuestiones administrativas que tienen que realizar.

En lo que se refiere a llenar formatos, aunque los supervisores de escalafón tienen más experiencia, se consideran ligeramente mejores los supervisores de promoción, aunque le den menos importancia, ya que 27% lo consideran poco importante y 7% nada importante, no obstante, la frecuencia con la que la realizan es parecida (siempre y usualmente).

Con relación a asistir a eventos de carácter sindical se aprecia que no es una práctica relevante para los supervisores de promoción, ya que 33% la consideran poco importante, por su parte, los supervisores de escalafón la consideran más importante, aunque en ambos casos no frecuentan mucho su asistencia.

En lo que tiene que ver con las reuniones convocadas por la autoridad y atender indicaciones emergentes de los superiores, los supervisores de escalafón se valoran 96% muy buenos y buenos, similar a los supervisores de promoción, en ambos casos las realizan con frecuencia y tienen relativamente similar importancia.

El tema de poner en operación programas federales y estatales orientados a las escuelas, aunque tiene una valoración importante para ambos tipos de supervisores, se realiza con poca frecuencia por parte de los supervisores de concurso, ya que sólo a veces (27%) y nunca (7%) las realizan.

Conclusiones y recomendaciones

Históricamente, los supervisores han sido el nodo institucional más importante del sistema educativo, puesto que han fungido como bisagra entre las escuelas y la autoridad educativa. Sus funciones principales han sido de vigilancia y control normativo a las escuelas, sin embargo, poco a poco se ha avanzado a una visión centrada en la asistencia y acompañamiento pedagógico. Es decir, transitar del modelo clásico de supervisión al modelo de apoyo centrado en la escuela (Del Castillo y Azuma, 2011).

Actualmente, el objetivo final de la supervisión escolar debe ser mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje y el funcionamiento de los centros. Al respecto, Miranda (2002:8) señala que “ejercer una supervisión orientada a la consecución de la mejora supone priorizar el desarrollo de la función de asesoramiento y apoyo a los centros y al profesorado, para conseguir crear en los centros escolares unas condiciones organizativas, sociales y culturales que faciliten el desarrollo de propuestas de innovación y cambio”.

Los concursos de promoción y los perfiles, parámetros e indicadores desarrollados con las reformas legales de 2013 fueron un mecanismo que buscaba impulsar el desarrollo profesional de los actores educativos mediante instrumentos transparentes, objetivos e imparciales que ponderaran el mérito sobre otro tipo de interés.

Con estos cambios se buscó transitar a un modelo de supervisión escolar que respondiera a las necesidades del sistema educativo, por lo tanto, esta investigación buscó identificar esa transformación a través de las prácticas educativas que realizan en su quehacer cotidiano.

El argumento principal fue que con este cambio institucional los nuevos supervisores que obtuvieron su promoción por evaluación se centrarían más en un enfoque de asistencia y acompañamiento pedagógico que en los aspectos administrativos y de control.

Los resultados de la investigación muestran que los concursos de promoción con los perfiles, parámetros e indicadores establecidos no marcaron la diferencia para que los supervisores de concurso impulsaran más y mejores prácticas educativas para la mejora de las escuelas.

Los resultados muestran que los supervisores de escalafón suelen realizar con mayor frecuencia visitas de acompañamiento, manejar estrategias de evaluación y generar estrategias para implementar de forma efectiva el tiempo escolar. Señalan que, en mayor medida, suelen identificar prácticas de enseñanza acorde a las necesidades de cada alumno e identifican rasgos de las escuelas que tienen buenos resultados educativos. Asimismo, pueden identificar prácticas adecuadas para atender a las y los niños con discapacidad. Otro aspecto identificado es que los supervisores de escalafón se consideran mejores para realizar las prácticas educativas enfocadas en mejorar los procesos de operación cotidiana de las escuelas y actividades formativas para los alumnos.

Otro aspecto destacable es el relacionado con el tema de acompañamiento y asistencia de docentes y directivos en las escuelas, el cual se realiza de manera más frecuente por los supervisores de escalafón. Además, hay mayor frecuencia en las prácticas encaminadas al desarrollo profesional y seguimiento por parte de éstos. En este sentido, las respuestas del estudio muestran que los concursos de promoción no fueron suficientes para que los nuevos supervisores focalizaran sus esfuerzos en enfoques de acompañamiento y asistencia pedagógica.

En las otras dimensiones se aprecian elementos interesantes, uno de éstos se encuentra en la tercera dimensión, ya que, aunque pareciera que las diferencias generacionales podrían ser un factor para determinar un mayor uso de la tecnología por parte de los supervisores del concurso, las respuestas indicaron lo contrario. Otro de éstos tiene que ver con las habilidades de liderazgo pues, aunque existe una valoración similar, los

supervisores de escalafón tienden a hacer mayor uso de ella, lo que les permite un mejor manejo de grupos.

La dimensión con mayor área de oportunidad para los dos tipos de supervisores se encuentra en reconocer la diversidad de contextos sociales y culturales de las escuelas, así como promover relaciones de colaboración entre ellas, ya que es un tema que le dan poco valor y no realizan constantemente al considerarlas prácticas menos relevantes que las de otras dimensiones.

Si bien, al inicio de la investigación se consideraba que los supervisores de escalafón tendrían mayor propensión a valorar y realizar labores de tipo administrativo, se identificó que no hay diferencias importantes entre los dos tipos de supervisores. En ambos casos, no frecuentan mucho la asistencia a eventos de carácter sindical, aunque los supervisores de escalafón lo consideran más importante, asimismo, el llenado de formato lo realizan con similar frecuencia.

Es importante destacar que esta investigación se basa en las respuestas que los propios supervisores realizaron sobre sus prácticas, por lo tanto, hacen falta profundizar en otros elementos que nos permitan conocer con otro tipo de instrumentos la realidad de estas aseveraciones, ya que es posible que los supervisores que mejor evalúan sus prácticas pedagógicas hayan sido los más dispuestos a responder el cuestionario.

En una futura agenda de investigación se deberá explicar la manera en que se llevan a cabo estas prácticas y entender los procesos que realizan, asimismo, es necesario conocer las perspectivas y experiencias de otros actores que han tenido la posibilidad de conocer las diferencias entre los supervisores de escalafón y promoción.

Basados en los resultados de este estudio, se requiere fortalecer algunas áreas de la supervisión escolar tales como la formación de los supervisores, principalmente en cuestiones de inclusión educativa y atención a la diversidad. Estas prácticas tuvieron, en muchos casos, mayor nivel de valoración y se realizan menos.

Por tal motivo, los supervisores requieren desarrollar habilidades para identificar prácticas que atiendan a las y los niños con discapacidad y aptitudes sobresalientes, diseñar planes de trabajo de acuerdo con las necesidades de cada escuela y proponer estrategias de atención a la diversidad cultural y lingüística.

Se requiere también una estrategia de sensibilización sobre la importancia de las familias para lograr la transformación educativa pues, por lo general, no es un tema de interés los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) ni asistir a las reuniones de padres de familia para conocer los problemas y los contextos, es decir, pareciera que la participación de la comunidad escolar en las escuelas, no fuera relevante.

La labor que desempeñan los supervisores escolares debe profundizarse, por lo tanto, se requieren más estudios, sobre todo en las entidades federativas que permitan saber lo que sucede con este fenómeno. Al final, las reformas educativas deben reflejarse en la realidad, y esto será posible con prácticas y resultados educativos que respondan y satisfagan las necesidades de aprendizaje de todas y todos los niños independientemente de sus características en cada una de las escuelas a las que asisten.



Anexo 1. Resultados de encuesta, primera dimensión.

VALORACIÓN CONCURSO DE PROMOCIÓN			VALORACIÓN ESCALAFÓN		
22.1 Planear visitas de acompañamiento a las escuelas.	# Personas	%	22.1 Planear visitas de acompañamiento a las escuelas.	# Personas	%
Bueno	10	67%	Bueno	14	50%
Muy bueno	4	27%	Muy bueno	10	36%
No contestó	1	7%	No contestó	4	14%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
22.2 Manejar estrategias de evaluación para los alumnos.	# Personas	%	22.2 Manejar estrategias de evaluación para los alumnos.	# Personas	%
Bueno	10	67%	Bueno	15	54%
Muy bueno	2	13%	Muy bueno	9	32%
Regular	3	20%	No contestó	1	4%
Total general	15	100%	Regular	3	11%
			Total general	28	100%
22.3 Generar estrategias para que el tiempo escolar se ocupe en actividades formativas para los alumnos.	# Personas	%	22.3 Generar estrategias para que el tiempo escolar se ocupe en actividades formativas para los alumnos.	# Personas	%
Bueno	9	60%	Bueno	11	39%
Muy bueno	3	20%	Muy bueno	15	54%
No contestó	2	13%	Regular	2	7%
Regular	1	7%	Total general	28	100%
Total general	15	100%			
22.4 Identificar prácticas de enseñanza congruentes con las características de cada alumno.	# Personas	%	22.4 Identificar prácticas de enseñanza congruentes con las características de cada alumno.	# Personas	%
Bueno	8	53%	Bueno	11	39%
Muy bueno	7	47%	Muy bueno	14	50%
Total general	15	100%	Regular	3	11%
			Total general	28	100%
22.5 Identificar rasgos de las escuelas que obtienen Buenos resultados educativos.	# Personas	%	22.5 Identificar rasgos de las escuelas que obtienen Buenos resultados educativos	# Personas	%
Bueno	8	53%	Bueno	14	50%
Deficiente	2	13%	Muy bueno	14	50%
Muy bueno	4	27%	Total general	28	100%
Regular	1	7%			
Total general	15	100%			
22.6 Identificar prácticas educativas adecuadas para atender a lo niños con discapacidad o actitudes sobresalientes.	# Personas	%	22.6 Identificar prácticas educativas adecuadas para atender a los niños con discapacidad o actitudes sobresalientes.	# Personas	%
Bueno	5	33%	Bueno	9	32%
Muy bueno	7	47%	Deficiente	1	4%
No contestó	1	7%	Muy bueno	13	46%
Regular	2	13%	Regular	5	18%
Total general	15	100%	Total general	28	100%



FRECUENCIA CONCURSO DE PROMOCIÓN			FRECUENCIA ESCALAFÓN		
23.1 Planear visitas de acompañamiento a las escuelas.	# Personas	%	23.1 Planear visitas de acompañamiento a las escuelas.	# Personas	%
A veces	3	20%	A veces	1	4%
No contestó	1	7%	No contestó	4	14%
Siempre	4	27%	Siempre	12	43%
Usualmente	7	47%	Usualmente	11	39%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
23.2 Manejar estrategias de evaluación para los alumnos.	# Personas	%	23.2 Manejar estrategias de evaluación para los alumnos.	# Personas	%
A veces	4	27%	A veces	1	4%
Casi nunca	4	27%	No contestó	1	4%
Siempre	2	13%	Siempre	10	36%
Usualmente	5	33%	Usualmente	16	57%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
23.3 Generar estrategias para que el tiempo escolar se ocupe en actividades formativas para los alumnos.	# Personas	%	23.3 Generar estrategias para que el tiempo escolar se ocupe en actividades formativas para los alumnos.	# Personas	%
A veces	1	7%	A veces	2	7%
No contestó	1	7%	No contestó	1	4%
Siempre	6	40%	Siempre	13	46%
Usualmente	7	47%	Usualmente	12	43%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
23.4 Identificar prácticas de enseñanza congruentes con las características de cada alumno.	# Personas	%	23.4 Identificar prácticas de enseñanza congruentes con las características de cada alumno.	# Personas	%
A veces	2	13%	A veces	2	7%
Siempre	7	47%	Siempre	17	61%
Usualmente	6	40%	Usualmente	9	32%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
23.5 Identificar rasgos de las escuelas que obtienen buenos resultados educativos.	# Personas	%	23.5 Identificar rasgos de las escuelas que obtienen buenos resultados educativos.	# Personas	%
A veces	1	7%	A veces	1	4%
Casi nunca	1	7%	Siempre	17	61%
Nunca	1	7%	Usualmente	10	36%
Siempre	5	33%	Total general	28	100%
Usualmente	7	47%			
Total general	15	100%			
23.6 Identificar prácticas educativas adecuadas para atender a los niños con discapacidad o actitudes sobresalientes.	# Personas	%	23.6 Identificar prácticas educativas adecuadas para atender a los niños con discapacidad o actitudes sobresalientes.	# Personas	%
A veces	3	20%	A veces	5	18%
Casi nunca	1	7%	Casi nunca	1	4%
No contestó	1	7%	Siempre	16	57%
Siempre	5	33%	Usualmente	6	21%
Usualmente	5	33%	Total general	28	100%
Total general	15	100%			



IMPORTANCIA CONCURSO DE PROMOCIÓN			IMPORTANCIA ESCALAFÓN		
24.1 Planear visitas de acompañamiento a las escuelas.	# Personas	%	24.1 Planear visitas de acompañamiento a las escuelas.	# Personas	%
Importante	4	27%	Importante	1	4%
Muy importante	10	67%	Muy importante	23	82%
No contestó	1	7%	No contestó	4	14%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
24.2 Manejar estrategias de evaluación para los alumnos.	# Personas	%	24.2 Manejar estrategias de evaluación para los alumnos.	# Personas	%
Importante	8	53%	Importante	4	14%
Muy importante	7	47%	Muy importante	23	82%
Total general	15	100%	No contestó	1	4%
			Total general	28	100%
24.3 Generar estrategias para que el tiempo escolar se ocupe en actividades formativas para los alumnos.	# Personas	%	24.3 Generar estrategias para que el tiempo escolar se ocupe en actividades formativas para los alumnos.	# Personas	%
Importante	4	27%	Importante	3	11%
Muy importante	10	67%	Muy importante	25	89%
No contestó	1	7%	Total general	28	100%
Total general	15	100%			
24.4 Identificar prácticas de enseñanza congruentes con las características de cada alumno.	# Personas	%	24.4 Identificar prácticas de enseñanza congruentes con las características de cada alumno.	# Personas	%
Importante	5	33%	Importante	6	21%
Muy importante	10	67%	Muy importante	22	79%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
24.5 Identificar rasgos de las escuelas que obtienen buenos resultados educativos.	# Personas	%	24.5 Identificar rasgos de las escuelas que obtienen buenos resultados educativos.	# Personas	%
Importante	7	47%	Importante	4	14%
Muy importante	7	47%	Muy importante	24	86%
Poco importante	1	7%	Total general	28	100%
Total general	15	100%			
24.6 Identificar prácticas educativas adecuadas para atender a los niños con discapacidad o actitudes sobresalientes.	# Personas	%	24.6 Identificar prácticas educativas adecuadas para atender a los niños con discapacidad o actitudes sobresalientes.	# Personas	%
Importante	4	27%	Importante	3	11%
Muy importante	8	53%	Muy importante	25	89%
No contestó	1	7%	Total general	28	100%
Poco importante	2	13%			
Total general	15	100%			



Anexo 2. Resultados de encuesta, segunda dimensión

VALORACIÓN CONCURSO DE PROMOCIÓN			VALORACIÓN ESCALAFÓN		
22.7 Desarrollar estrategias para fomentar el desarrollo profesional de directivos y docentes.	# Personas	%	22.7 Desarrollar estrategias para fomentar el desarrollo profesional de directivos y docentes.	# Personas	%
Bueno	7	47%	Bueno	9	32%
Muy bueno	7	47%	Muy bueno	18	64%
Regular	1	7%	Regular	1	4%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
22.8 Desarrollar estrategias de acompañamiento a las acciones de gestión que realizan los directivos de las escuelas.	# Personas	%	22.8 Desarrollar estrategias de acompañamiento a las acciones de gestión que realizan los directivos de las escuelas.	# Personas	%
Bueno	7	47%	Bueno	12	43%
Muy bueno	6	40%	Muy bueno	16	57%
Regular	2	13%	Total general	28	100%
Total general	15	100%			
22.9 Impulsar los Consejos Técnicos y de Zona como elementos que impulsen la autonomía de gestión escolar.	# Personas	%	22.9 Impulsar los Consejos Técnicos y de Zona como elementos que impulsen la autonomía de gestión escolar.	# Personas	%
Bueno	4	27%	Bueno	9	32%
Muy bueno	11	73%	Muy bueno	19	68%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
22.10 Diseñar planes de trabajo de acuerdo con las necesidades de cada escuela.	# Personas	%	22.10 Diseñar planes de trabajo de acuerdo con las necesidades de cada escuela.	# Personas	%
Bueno	8	53%	Bueno	12	43%
Muy bueno	4	27%	Muy bueno	15	54%
Regular	3	20%	Regular	1	4%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
22.11 Dar asesorías pedagógicas a docentes.	# Personas	%	22.11 Dar asesorías pedagógicas a docentes.	# Personas	%
Bueno	8	53%	Bueno	7	25%
Muy bueno	6	40%	Muy bueno	17	61%
Regular	1	7%	No contestó	2	7%
Total general	15	100%	Regular	2	7%
			Total general	28	100%
22.12 Dar asesorías de gestión escolar a directores.	# Personas	%	22.12 Dar asesorías de gestión escolar a directores.	# Personas	%
Bueno	10	67%	Bueno	8	29%
Muy bueno	3	20%	Muy bueno	18	64%
No contestó	1	7%	No contestó	2	7%
Regular	1	7%	Total general	28	100%
Total general	15	100%			
22.13 Revisar la pertinencia de los cursos y talleres para directivos, docentes y asesores pedagógicos.	# Personas	%	22.13 Revisar la pertinencia de los cursos y talleres para directivos, docentes y asesores pedagógicos.	# Personas	%
Bueno	8	53%	Bueno	12	43%
Muy bueno	4	27%	Muy bueno	16	57%
Regular	3	20%	Total general	28	100%
Total general	15	100%			
22.14 Recuperar la información de la ruta de mejora escolar para hacer la evaluación y seguimiento de las escuelas.	# Personas	%	22.14 Recuperar la información de la ruta de mejora escolar para hacer la evaluación y seguimiento de las escuelas.	# Personas	%
Bueno	10	67%	Bueno	8	29%
Deficiente	1	7%	Muy bueno	19	68%
Muy bueno	4	27%	Regular	1	4%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
22.15 Guiar al personal de la supervisión escolar a determinar metas educativas claras y posibles.	# Personas	%	22.15 Guiar al personal de la supervisión escolar a determinar metas educativas claras y posibles.	# Personas	%
Bueno	8	53%	Bueno	8	29%
Muy bueno	6	40%	Muy bueno	19	68%
Regular	1	7%	Regular	1	4%
Total general	15	100%	Total general	28	100%



FRECUENCIA CONCURSO DE PROMOCIÓN			FRECUENCIA ESCALAFÓN		
23.7 Desarrollar estrategias para fomentar el desarrollo profesional de directivos y docentes.	# Personas	%	23.7 Desarrollar estrategias para fomentar el desarrollo profesional de directivos y docentes.	# Personas	%
A veces	2	13%	A veces	2	7%
Siempre	10	67%	No contestó	4	14%
Usualmente	3	20%	Siempre	15	54%
Total general	15	100%	Usualmente	7	25%
			Total general	28	100%
23.8 Desarrollar estrategias de acompañamiento a las acciones de gestión que realizan los directivos de las escuelas.	# Personas	%	23.8 Desarrollar estrategias de acompañamiento a las acciones de gestión que realizan los directivos de las escuelas.	# Personas	%
A veces	1	7%	A veces	2	7%
Siempre	6	40%	No contestó	1	4%
Usualmente	8	53%	Siempre	18	64%
Total general	15	100%	Usualmente	7	25%
			Total general	28	100%
23.9 Impulsar los Consejos Técnicos y de Zona como elementos que impulsen la autonomía de gestión escolar.	# Personas	%	23.9 Impulsar los Consejos Técnicos y de Zona como elementos que impulsen la autonomía de gestión escolar.	# Personas	%
Siempre	12	80%	No contestó	1	4%
Usualmente	3	20%	Siempre	20	71%
Total general	15	200%	Usualmente	7	25%
			Total general	28	100%
23.10 Diseñar planes de trabajo de acuerdo con las necesidades de cada escuela.	# Personas	%	23.10 Diseñar planes de trabajo de acuerdo con las necesidades de cada escuela.	# Personas	%
A veces	5	33%	A veces	2	7%
Siempre	6	40%	Casi nunca	1	4%
Usualmente	4	27%	No contestó	1	4%
Total general	15	100%	Siempre	15	54%
			Usualmente	9	32%
			Total general	28	100%
23.11 Dar asesorías pedagógicas a docentes.	# Personas	%	23.11 Dar asesorías pedagógicas a docentes.	# Personas	%
A veces	4	27%	A veces	1	4%
Siempre	4	27%	No contestó	3	11%
Usualmente	7	47%	Siempre	16	57%
Total general	15	100%	Usualmente	8	29%
			Total general	28	100%
23.12 Dar asesorías de gestión escolar a directores.	# Personas	%	23.12 Dar asesorías de gestión escolar a directores.	# Personas	%
A veces	2	13%	A veces	1	4%
No contestó	1	7%	No contestó	3	11%
Siempre	4	27%	Siempre	17	61%
Usualmente	8	53%	Usualmente	7	25%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
23.13 Revisar la pertinencia de los cursos y talleres para directivos, docentes y asesores pedagógicos.	# Personas	%	23.13 Revisar la pertinencia de los cursos y talleres para directivos, docentes y asesores pedagógicos.	# Personas	%
A veces	2	13%	A veces	2	7%
Casi nunca	1	7%	No contestó	1	4%
Siempre	5	33%	Siempre	20	71%
Usualmente	7	47%	Usualmente	5	18%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
23.14 Recuperar la información de la ruta de mejora escolar para hacer la evaluación y seguimiento de las escuelas.	# Personas	%	23.14 Recuperar la información de la ruta de mejora escolar para hacer la evaluación y seguimiento de las escuelas.	# Personas	%
A veces	2	13%	No contestó	1	4%
Siempre	6	40%	Siempre	20	71%
Usualmente	7	47%	Usualmente	7	25%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
23.15 Guiar al personal de la supervisión escolar a determinar metas educativas claras y posibles.	# Personas	%	23.15 Guiar al personal de la supervisión escolar a determinar metas educativas claras y posibles.	# Personas	%
A veces	1	7%	No contestó	1	4%
No contestó	1	7%	Siempre	20	71%
Siempre	10	67%	Usualmente	7	25%
Usualmente	3	20%	Total general	28	100%
Total general	15	100%			



IMPORTANCIA CONCURSO DE PROMOCIÓN			IMPORTANCIA ESCALAFÓN		
24.7 Desarrollar estrategias para fomentar el desarrollo profesional de directivos y docentes.	# Personas	%	24.7 Desarrollar estrategias para fomentar el desarrollo profesional de directivos y docentes.	# Personas	%
Importante	4	27%	Importante	6	21%
Muy importante	11	73%	Muy importante	21	75%
Total general	15	100%	No contestó	1	4%
			Total general	28	100%
24.8 Desarrollar estrategias de acompañamiento a las acciones de gestión que realizan los directivos de las escuelas.	# Personas	%	24.8 Desarrollar estrategias de acompañamiento a las acciones de gestión que realizan los directivos de las escuelas.	# Personas	%
Importante	8	53%	Importante	3	11%
Muy importante	7	47%	Muy importante	23	82%
Total general	15	100%	No contestó	2	7%
			Total general	28	100%
24.9 Impulsar los Consejos Técnicos y de Zona como elementos que impulsen la autonomía de gestión escolar.	# Personas	%	24.9 Impulsar los Consejos Técnicos y de Zona como elementos que impulsen la autonomía de gestión escolar.	# Personas	%
Importante	4	27%	Importante	4	14%
Muy importante	11	73%	Muy importante	24	86%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
24.10 Diseñar planes de trabajo de acuerdo con las necesidades de cada escuela.	# Personas	%	24.10 Diseñar planes de trabajo de acuerdo con las necesidades de cada escuela.	# Personas	%
Importante	6	40%	Importante	5	18%
Muy importante	9	60%	Muy importante	23	82%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
24.11 Dar asesorías pedagógicas a docentes.	# Personas	%	24.11 Dar asesorías pedagógicas a docentes.	# Personas	%
Importante	6	40%	Importante	4	14%
Muy importante	9	60%	Muy importante	21	75%
Total general	15	100%	No contestó	3	11%
			Total general	28	100%
24.12 Dar asesorías de gestión escolar a directores.	# Personas	%	24.12 Dar asesorías de gestión escolar a directores.	# Personas	%
Importante	5	33%	Importante	8	29%
Muy importante	9	60%	Muy importante	19	68%
No contestó	1	7%	No contestó	1	4%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
24.13 Revisar la pertinencia de los cursos y talleres para directivos, docentes y asesores pedagógicos.	# Personas	%	24.13 Revisar la pertinencia de los cursos y talleres para directivos, docentes y asesores pedagógicos.	# Personas	%
Importante	9	60%	Importante	4	14%
Muy importante	5	33%	Muy importante	23	82%
Poco importante	1	7%	No contestó	1	4%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
24.14 Recuperar la información de la ruta de mejora escolar para hacer la evaluación y seguimiento de las escuelas.	# Personas	%	24.14 Recuperar la información de la ruta de mejora escolar para hacer la evaluación y seguimiento de las escuelas.	# Personas	%
Importante	7	47%	Importante	3	11%
Muy importante	8	53%	Muy importante	24	86%
Total general	15	100%	No contestó	1	4%
			Total general	28	100%
24.15 Guiar al personal de la supervisión escolar a determinar metas educativas claras y posibles.	# Personas	%	24.15 Guiar al personal de la supervisión escolar a determinar metas educativas claras y posibles.	# Personas	%
Importante	6	40%	Importante	3	11%
Muy importante	8	53%	Muy importante	24	86%
No contestó	1	7%	No contestó	1	4%
Total general	15	100%	Total general	28	100%



Anexo 3. Resultados de la tercera dimensión

VALORACIÓN CONCURSO DE PROMOCIÓN			VALORACIÓN ESCALAFÓN		
22.16 Preparación profesional.	# Personas	%	22.16 Preparación profesional.	# Personas	%
Bueno	10	67%	Bueno	6	21%
Muy bueno	4	27%	Muy bueno	21	75%
No contestó	1	7%	Regular	1	4%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
22.17 Interpretar textos académicos con propósitos comunicativos.	# Personas	%	22.17 Interpretar textos académicos con propósitos comunicativos.	# Personas	%
Bueno	9	60%	Bueno	11	39%
Muy bueno	5	33%	Muy bueno	15	54%
Regular	1	7%	No contestó	1	4%
Total general	15	100%	Regular	1	4%
			Total general	28	100%
22.18 Habilidades de búsqueda y análisis de información.	# Personas	%	22.18 Habilidades de búsqueda y análisis de información.	# Personas	%
Bueno	9	60%	Bueno	11	39%
Muy bueno	6	40%	Muy bueno	16	57%
Total general	15	100%	No contestó	1	4%
			Total general	28	100%
22.19 Usar Tecnologías de la Información y Comunicación.	# Personas	%	22.19 Usar Tecnologías de la Información y Comunicación.	# Personas	%
Bueno	9	60%	Bueno	12	43%
Muy bueno	5	33%	Muy bueno	11	39%
Regular	1	7%	No contestó	1	4%
Total general	15	100%	Regular	4	14%
			Total general	28	100%
22.20 Realizar investigación.	# Personas	%	22.20 Realizar investigación.	# Personas	%
Bueno	8	53%	Bueno	15	54%
Deficiente	1	7%	Muy bueno	8	29%
Muy bueno	3	20%	No contestó	1	4%
No contestó	2	13%	Regular	4	14%
Regular	1	7%	Total general	28	100%
Total general	15	100%			



FRECUENCIA CONCURSO DE PROMOCIÓN			FRECUENCIA ESCALAFÓN		
23.16 Preparación profesional.	# Personas	%	23.16 Preparación profesional.	# Personas	%
Siempre	9	60%	No contestó	1	4%
Usualmente	6	40%	Siempre	22	79%
Total general	15	100%	Usualmente	5	18%
			Total general	28	100%
23.17 Interpretar textos académicos con propósitos comunicativos.	# Personas	%	23.17 Interpretar textos académicos con propósitos comunicativos.	# Personas	%
A veces	3	20%	A veces	1	4%
Siempre	6	40%	No contestó	2	7%
Usualmente	6	40%	Siempre	18	64%
Total general	15	100%	Usualmente	7	25%
			Total general	28	100%
23.18 Habilidades de búsqueda y análisis de información.	# Personas	%	23.18 Habilidades de búsqueda y análisis de información.	# Personas	%
A veces	2	13%	A veces	2	7%
Siempre	6	40%	No contestó	3	11%
Usualmente	7	47%	Siempre	17	61%
Total general	15	100%	Usualmente	6	21%
			Total general	28	100%
23.19 Usar Tecnologías de la Información y Comunicación.	# Personas	%	23.19 Usar Tecnologías de la Información y Comunicación.	# Personas	%
A veces	1	7%	A veces	1	4%
No contestó	1	7%	No contestó	3	11%
Siempre	9	60%	Siempre	18	64%
Usualmente	4	27%	Usualmente	6	21%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
23.20 Realizar investigación.	# Personas	%	23.20 Realizar investigación.	# Personas	%
A veces	5	33%	A veces	4	14%
Casi nunca	1	7%	Casi nunca	1	4%
No contestó	1	7%	No contestó	1	4%
Siempre	3	20%	Siempre	9	32%
Usualmente	5	33%	Usualmente	13	46%
Total general	15	100%	Total general	28	100%



IMPORTANCIA CONCURSO DE PROMOCIÓN			IMPORTANCIA ESCALAFÓN		
24.16 Preparación profesional.	# Personas	%	24.16 Preparación profesional.	# Personas	%
Importante	5	33%	Importante	3	11%
Muy importante	10	67%	Muy importante	25	89%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
24.17 Interpretar textos académicos con propósitos comunicativos.	# Personas	%	24.17 Interpretar textos académicos con propósitos comunicativos.	# Personas	%
Importante	9	60%	Importante	6	21%
Muy importante	5	33%	Muy importante	21	75%
No contestó	1	7%	No contestó	1	4%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
24. 18 Habilidades de búsqueda y análisis de información.	# Personas	%	24. 18 Habilidades de búsqueda y análisis de información.	# Personas	%
Importante	9	60%	Importante	3	11%
Muy importante	6	40%	Muy importante	24	86%
Total general	15	100%	No contestó	1	4%
			Total general	28	100%
24. 19Usar Tecnologías de la Información y Comunicación .	# Personas	%	24. 19Usar Tecnologías de la Información y Comunicación.	# Personas	%
Importante	7	47%	Importante	3	11%
Muy importante	7	47%	Muy importante	24	86%
No contestó	1	7%	No contestó	1	4%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
24.20 Realizar investigación.	# Personas	%	24.20 Realizar investigación.	# Personas	%
Importante	11	73%	Importante	6	21%
Muy importante	3	20%	Muy importante	22	79%
No contestó	1	7%	Total general	28	100%
Total general	15	100%			



Anexo 4. Resultados de la cuarta dimensión

VALORACIÓN CONCURSO DE PROMOCIÓN			VALORACIÓN ESCALAFÓN		
22.21 Promover en las escuelas ambientes para la sana convivencia.	# Personas	%	22.21 Promover en las escuelas ambientes para la sana convivencia.	# Personas	%
Bueno	4	27%	Bueno	6	21%
Muy bueno	10	67%	Muy bueno	21	75%
Regular	1	7%	Regular	1	4%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
22.22 Promover ambientes para la igualdad de género.	# Personas	%	22.22 Promover ambientes para la igualdad de género.	# Personas	%
Bueno	7	47%	Bueno	7	25%
Muy bueno	7	47%	Muy bueno	19	68%
Regular	1	7%	Regular	2	7%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
22.23 Negociar la solución de conflictos.	# Personas	%	22.23 Negociar la solución de conflictos.	# Personas	%
Bueno	9	60%	Bueno	11	39%
Muy bueno	5	33%	Muy bueno	15	54%
Regular	1	7%	No contestó	1	4%
			Regular	1	4%
			Total general	28	100%
22.24 Capacidad de liderazgo.	# Personas	%	22.24 Capacidad de liderazgo.	# Personas	%
Bueno	8	53%	Bueno	12	43%
Muy bueno	7	47%	Muy bueno	16	57%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
22.25 Habilidades para el manejo de conflictos.	# Personas	%	22.25 Habilidades para el manejo de conflictos.	# Personas	%
Bueno	10	67%	Bueno	11	39%
Muy bueno	4	27%	Muy bueno	16	57%
Regular	1	7%	Regular	1	4%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
22.26 Manejar grupos y relaciones humanas.	# Personas	%	22.26 Manejar grupos y relaciones humanas.	# Personas	%
Bueno	10	67%	Bueno	11	39%
Muy bueno	5	33%	Muy bueno	17	61%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
22.27 Identificar acciones para prevenir el rezago escolar.	# Personas	%	22.27 Identificar acciones para prevenir el rezago escolar.	# Personas	%
Bueno	11	73%	Bueno	9	32%
Muy bueno	2	13%	Muy bueno	18	64%
Regular	2	13%	Regular	1	4%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
22.28 Identificar conductas de abuso o maltrato infantil.	# Personas	%	22.28 Identificar conductas de abuso o maltrato infantil.	# Personas	%
Bueno	11	73%	Bueno	12	43%
Muy bueno	1	7%	Deficiente	1	4%
Regular	3	20%	Muy bueno	12	43%
Total general	15	100%	No contestó	1	4%
			Regular	2	7%
			Total general	28	100%



FRECUENCIA CONCURSO DE PROMOCIÓN			FRECUENCIA ESCALAFÓN		
23.21 Promover en las escuelas ambientes para la sana convivencia.	# Personas	%	23.21 Promover en las escuelas ambientes para la sana convivencia.	# Personas	%
A veces	1	7%	No contestó	1	4%
Siempre	10	67%	Siempre	21	75%
Usualmente	4	27%	Usualmente	6	21%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
23.22 Promover ambientes para la igualdad de genero	# Personas	%	23.22 Promover ambientes para la igualdad de genero	# Personas	%
A veces	3	20%	A veces	2	7%
Siempre	8	53%	No contestó	3	11%
Usualmente	4	27%	Nunca	1	4%
Total general	15	100%	Siempre	16	57%
			Usualmente	6	21%
			Total general	28	100%
23.23 Negociar la solución de conflictos	# Personas	%	23.23 Negociar la solución de conflictos	# Personas	%
A veces	2	13%	A veces	2	7%
Casi nunca	1	7%	No contestó	3	11%
Siempre	7	47%	Siempre	17	61%
Usualmente	5	33%	Usualmente	6	21%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
23.24 Capacidad de liderazgo	# Personas	%	23.24 Capacidad de liderazgo	# Personas	%
Siempre	10	67%	No contestó	2	7%
Usualmente	5	33%	Siempre	22	79%
Total general	15	100%	Usualmente	4	14%
			Total general	28	100%
23.25 Habilidades para el manejo de conflictos	# Personas	%	23.25 Habilidades para el manejo de conflictos	# Personas	%
A veces	3	20%	A veces	1	4%
Siempre	7	47%	No contestó	2	7%
Usualmente	5	33%	Siempre	18	64%
Total general	15	100%	Usualmente	7	25%
			Total general	28	100%
23.26 Manejar grupos y relaciones humanas.	# Personas	%	23.26 Manejar grupos y relaciones humanas	# Personas	%
A veces	1	7%	No contestó	3	11%
Siempre	7	47%	Siempre	20	71%
Usualmente	7	47%	Usualmente	5	18%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
23.27 Identificar acciones para prevenir el rezago escolar.	# Personas	%	23.27 Identificar acciones para prevenir el rezago escolar.	# Personas	%
A veces	2	13%	No contestó	3	11%
Casi nunca	1	7%	Siempre	18	64%
Siempre	5	33%	Usualmente	7	25%
Usualmente	7	47%	Total general	28	100%
Total general	15	100%			
23.28 Identificar conductas de abuso o maltrato infantil.	# Personas	%	23.28 Identificar conductas de abuso o maltrato infantil.	# Personas	%
Casi nunca	1	7%	A veces	3	11%
A veces	4	27%	Casi nunca	1	4%
Siempre	5	33%	No contestó	1	4%
Usualmente	5	33%	Nunca	1	4%
Total general	15	100%	Siempre	16	57%
			Usualmente	6	21%
			Total general	28	100%



IMPORTANCIA CONCURSO DE PROMOCIÓN			IMPORTANCIA ESCALAFÓN		
24.21 Promover en las escuelas ambientes para la sana convivencia.	# Personas	%	24.21 Promover en las escuelas ambientes para la sana convivencia.	# Personas	%
Importante	6	40%	Importante	2	7%
Muy importante	9	60%	Muy importante	25	89%
Total general	15	100%	No contestó	1	4%
			Total general	28	100%
24.22 Promover ambientes para la igualdad de género.	# Personas	%	24.22 Promover ambientes para la igualdad de género.	# Personas	%
Importante	6	40%	Importante	5	18%
Muy importante	9	60%	Muy importante	22	79%
Total general	15	100%	Poco importante	1	4%
			Total general	28	100%
24.23 Negociar la solución de conflictos.	# Personas	%	24.23 Negociar la solución de conflictos.	# Personas	%
Importante	7	47%	Importante	3	11%
Muy importante	8	53%	Muy importante	25	89%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
24.24 Capacidad de liderazgo.	# Personas	%	24.24 Capacidad de liderazgo.	# Personas	%
Importante	5	33%	Importante	1	4%
Muy importante	10	67%	Muy importante	27	96%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
24.25 Habilidades para el manejo de conflictos.	# Personas	%	24.25 Habilidades para el manejo de conflictos.	# Personas	%
Importante	5	33%	Importante	4	14%
Muy importante	10	67%	Muy importante	24	86%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
24.26 Manejar grupos y relaciones humanas.	# Personas	%	24.26 Manejar grupos y relaciones humanas.	# Personas	%
Importante	6	40%	Importante	3	11%
Muy importante	9	60%	Muy importante	25	89%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
24.27 Identificar acciones para prevenir el rezago escolar.	# Personas	%	24.27 Identificar acciones para prevenir el rezago escolar.	# Personas	%
Importante	7	47%	Importante	5	18%
Muy importante	8	53%	Muy importante	23	82%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
24.28 Identificar conductas de abuso o maltrato infantil.	# Personas	%	24.28 Identificar conductas de abuso o maltrato infantil.	# Personas	%
Importante	5	33%	Importante	5	18%
Muy importante	10	67%	Muy importante	23	82%
Total general	15	100%	Total general	28	100%



Anexo 5. Resultados de la quinta dimensión

VALORACIÓN CONCURSO DE PROMOCIÓN			VALORACIÓN ESCALAFÓN		
22.29 Proponer estrategias de atención a la diversidad cultural y lingüística de las escuelas a su cargo.	# Personas	%	22.29 Proponer estrategias de atención a la diversidad cultural y lingüística de las escuelas a su cargo.	# Personas	%
Bueno	8	53%	Bueno	12	43%
Muy bueno	3	20%	Deficiente	1	4%
Regular	4	27%	Muy bueno	10	36%
Total general	15	100%	No contestó	2	7%
			Regular	3	11%
			Total general	28	100%
22.30 Implementar redes de apoyo y proyectos educativos entre las escuelas de la zona escolar.	# Personas	%	22.30 Implementar redes de apoyo y proyectos educativos entre las escuelas de la zona escolar.	# Personas	%
Bueno	7	47%	Bueno	14	50%
Muy bueno	4	27%	Muy bueno	10	36%
Regular	4	27%	No contestó	1	4%
Total general	15	100%	Regular	3	11%
			Total general	28	100%
22.31 Desarrollar estrategias para involucrar a las familias de los alumnos en la tarea educativa.	# Personas	%	22.31 Desarrollar estrategias para involucrar a las familias de los alumnos en la tarea educativa.	# Personas	%
Bueno	7	47%	Bueno	5	18%
Deficiente	2	13%	Muy bueno	14	50%
Muy bueno	4	27%	No contestó	2	7%
Regular	2	13%	Regular	7	25%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
22.32 Identificar instancias a las cuales recurrir para intervenir en casos de abuso o maltrato en las escuelas.	# Personas	%	22.32 Identificar instancias a las cuales recurrir para intervenir en casos de abuso o maltrato en las escuelas.	# Personas	%
Bueno	8	53%	Bueno	8	29%
Muy bueno	5	33%	Muy bueno	18	64%
Regular	2	13%	No contestó	1	4%
Total general	15	100%	Regular	1	4%
			Total general	28	100%
22.33 Visitar a las escuelas.	# Personas	%	22.33 Visitar a las escuelas.	# Personas	%
Bueno	7	47%	Bueno	7	25%
Muy bueno	7	47%	Muy bueno	18	64%
Regular	1	7%	No contestó	2	7%
Total general	15	100%	Regular	1	4%
			Total general	28	100%
22.34 Participar en reuniones de intercambio de experiencias con otros supervisores para revisar la situación educativa de las escuelas.	# Personas	%	22.34 Participar en reuniones de intercambio de experiencias con otros supervisores para revisar la situación educativa de las escuelas.	# Personas	%
Bueno	6	40%	Bueno	10	36%
Deficiente	1	7%	Muy bueno	16	57%
Muy bueno	6	40%	Regular	2	7%
Regular	2	13%	Total general	28	100%
Total general	15	100%			
22.35 Asistir a las reuniones de los consejos escolares de participación social.	# Personas	%	22.35 Asistir a las reuniones de los consejos escolares de participación social.	# Personas	%
Bueno	5	33%	Bueno	9	32%
Deficiente	3	20%	Deficiente	4	14%
Muy bueno	2	13%	Muy bueno	9	32%
Regular	5	33%	Regular	6	21%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
22.36 Asistir a las reuniones de padres de familia.	# Personas	%	22.36 Asistir a las reuniones de padres de familia.	# Personas	%
Bueno	9	60%	Bueno	14	50%
Deficiente	3	20%	Muy bueno	11	39%
Muy bueno	2	13%	Regular	3	11%
Regular	1	7%	Total general	28	100%
Total general	15	100%			



FRECUENCIA CONCURSO DE PROMOCIÓN			FRECUENCIA ESCALAFÓN		
23.29 Proponer estrategias de atención a la diversidad cultural y lingüística de las escuelas a su cargo.	# Personas	%	23.29 Proponer estrategias de atención a la diversidad cultural y lingüística de las escuelas a su cargo.	# Personas	%
A veces	1	7%	A veces	6	21%
Casi nunca	3	20%	No contestó	4	14%
Siempre	7	47%	Nunca	1	4%
Usualmente	4	27%	Siempre	12	43%
Total general	15	100%	Usualmente	5	18%
			Total general	28	100%
23.30 Implementar redes de apoyo y proyectos educativos entre las escuelas de la zona escolar.	# Personas	%	23.30 Implementar redes de apoyo y proyectos educativos entre las escuelas de la zona escolar.	# Personas	%
A veces	2	13%	A veces	8	29%
Casi nunca	2	13%	No contestó	1	4%
Siempre	6	40%	Siempre	9	32%
Usualmente	5	33%	Usualmente	10	36%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
23.31 Desarrollar estrategias para involucrar a las familias de los alumnos en la tarea educativa.	# Personas	%	23.31 Desarrollar estrategias para involucrar a las familias de los alumnos en la tarea educativa.	# Personas	%
A veces	2	13%	A veces	7	25%
Casi nunca	2	13%	No contestó	3	11%
Siempre	4	27%	Siempre	14	50%
Usualmente	7	47%	Usualmente	4	14%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
23.32 Identificar instancias a las cuales recurrir para intervenir en casos de abuso o maltrato en las escuelas.	# Personas	%	23.32 Identificar instancias a las cuales recurrir para intervenir en casos de abuso o maltrato en las escuelas.	# Personas	%
A veces	2	13%	A veces	4	14%
Casi nunca	2	13%	No contestó	1	4%
Siempre	6	40%	Siempre	17	61%
Usualmente	5	33%	Usualmente	6	21%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
23.33 Visitar a las escuelas.	# Personas	%	23.33 Visitar a las escuelas.	# Personas	%
A veces	1	7%	A veces	1	4%
Siempre	7	47%	No contestó	5	18%
Usualmente	7	47%	Siempre	18	64%
Total general	15	100%	Usualmente	4	14%
			Total general	28	100%
23.34 Participar en reuniones de intercambio de experiencias con otros supervisores para revisar la situación educativa de las escuelas.	# Personas	%	23.34 Participar en reuniones de intercambio de experiencias con otros supervisores para revisar la situación educativa de las escuelas.	# Personas	%
A veces	4	27%	A veces	3	11%
Casi nunca	1	7%	Casi nunca	2	7%
Siempre	6	40%	No contestó	1	4%
Usualmente	4	27%	Siempre	14	50%
Total general	15	100%	Usualmente	8	29%
			Total general	28	100%
23.35 Asistir a las reuniones de los consejos escolares de participación social.	# Personas	%	23.35 Asistir a las reuniones de los consejos escolares de participación social.	# Personas	%
A veces	4	27%	A veces	7	25%
Casi nunca	4	27%	Casi nunca	2	7%
Nunca	2	13%	No contestó	1	4%
Siempre	3	20%	Nunca	3	11%
Usualmente	2	13%	Siempre	8	29%
Total general	15	100%	Usualmente	7	25%
			Total general	28	100%
23.36 Asistir a las reuniones de padres de familia	# Personas	%	23.36 Asistir a las reuniones de padres de familia	# Personas	%
A veces	6	40%	A veces	6	21%
Casi nunca	3	20%	Casi nunca	1	4%
Nunca	1	7%	No contestó	1	4%
Siempre	1	7%	Siempre	9	32%
Usualmente	4	27%	Usualmente	11	39%
Total general	15	100%	Total general	28	100%



IMPORTANCIA CONCURSO DE PROMOCIÓN			IMPORTANCIA ESCALAFÓN		
24.29 Proponer estrategias de atención a la diversidad cultural y lingüística de las escuelas a su cargo.	# Personas	%	24.29 Proponer estrategias de atención a la diversidad cultural y lingüística de las escuelas a su cargo.	# Personas	%
Importante	8	53%	Importante	7	25%
Muy importante	7	47%	Muy importante	20	71%
Total general	15	100%	No contestó	1	4%
			Total general	28	100%
24.30 Implementar redes de apoyo y proyectos educativos entre las escuelas de la zona escolar.	# Personas	%	24.30 Implementar redes de apoyo y proyectos educativos entre las escuelas de la zona escolar.	# Personas	%
Importante	9	60%	Importante	11	39%
Muy importante	6	40%	Muy importante	17	61%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
24.31 Desarrollar estrategias para involucrar a las familias de los alumnos en la tarea educativa.	# Personas	%	24.31 Desarrollar estrategias para involucrar a las familias de los alumnos en la tarea educativa.	# Personas	%
Importante	9	60%	Importante	5	18%
Muy importante	6	40%	Muy importante	23	82%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
24.32 Identificar instancias a las cuales recurrir para intervenir en casos de abuso o maltrato en las escuelas.	# Personas	%	24.32 Identificar instancias a las cuales recurrir para intervenir en casos de abuso o maltrato en las escuelas.	# Personas	%
Importante	6	40%	Importante	5	18%
Muy importante	9	60%	Muy importante	22	79%
Total general	15	100%	No contestó	1	4%
			Total general	28	100%
24.33 Visitar a las escuelas.	# Personas	%	24.33 Visitar a las escuelas.	# Personas	%
Importante	5	33%	Muy importante	22	79%
Muy importante	10	67%	Importante	3	11%
Total general	15	100%	No contestó	3	11%
			Total general	28	100%
24.34 Participar en reuniones de intercambio de experiencias con otros supervisores para revisar la situación educativa de las escuelas.	# Personas	%	24.34 Participar en reuniones de intercambio de experiencias con otros supervisores para revisar la situación educativa de las escuelas.	# Personas	%
Importante	8	53%	Importante	7	25%
Muy importante	7	47%	Muy importante	21	75%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
24.35 Asistir a las reuniones de los consejos escolares de participación social.	# Personas	%	24.35 Asistir a las reuniones de los consejos escolares de participación social.	# Personas	%
Importante	11	73%	Importante	9	32%
Muy importante	3	20%	Muy importante	18	64%
Poco importante	1	7%	No contestó	1	4%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
24.36 Asistir a las reuniones de padres de familia.	# Personas	%	24.36 Asistir a las reuniones de padres de familia.	# Personas	%
Importante	10	67%	Importante	8	29%
Muy importante	4	27%	Muy importante	19	68%
Poco importante	1	7%	No contestó	1	4%
Total general	15	100%	Total general	28	100%



Anexo 6. Resultados de la sexta dimensión

VALORACIÓN CONCURSO DE PROMOCIÓN			VALORACIÓN ESCALAFÓN		
	# Personas	%		# Personas	%
22.37 Asistir a eventos de carácter sindical.			22.37 Asistir a eventos de carácter sindical.		
Bueno	7	47%	Bueno	7	25%
Deficiente	1	7%	Muy bueno	7	25%
Muy bueno	2	13%	Regular	14	50%
Regular	5	33%	Total general	28	100%
Total general	15	100%			
22.38 Llenar formatos.			22.38 Llenar formatos.		
Bueno	7	47%	Bueno	13	46%
Muy bueno	6	40%	Muy bueno	11	39%
Regular	2	13%	No contestó	2	7%
Total general	15	100%	Regular	2	7%
			Total general	28	100%
22.39 Poner en operación programas federales y estatales orientados a las escuelas.			22.39 Poner en operación programas federales y estatales orientados a las escuelas.		
Bueno	7	47%	Bueno	11	39%
Deficiente	1	7%	Muy bueno	16	57%
Muy bueno	4	27%	Regular	1	4%
Regular	3	20%	Total general	28	100%
Total general	15	100%			
22.40 Asistencia a reuniones convocadas por la autoridad educativa.			22.40 Asistencia a reuniones convocadas por la autoridad educativa.		
Bueno	7	47%	Bueno	7	25%
Muy bueno	8	53%	Muy bueno	20	71%
Total general	15	100%	Regular	1	4%
			Total general	28	100%
22.41 Atender indicaciones emergentes de sus superiores.			22.41 Atender indicaciones emergentes de sus superiores.		
Bueno	6	40%	Bueno	5	18%
Muy bueno	7	47%	Muy bueno	22	79%
Regular	2	13%	No contestó	1	4%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
22.42 Acudir a reuniones de sector, departamento, direcciones y del secretario de educación estatal.			22.42 Acudir a reuniones de sector, departamento, direcciones y del secretario de educación estatal.		
Bueno	7	47%	Bueno	6	21%
Muy bueno	7	47%	Muy bueno	21	75%
No contestó	1	7%	Regular	1	4%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
22.43 Asistir a evento y festivales de las escuelas.			22.43 Asistir a evento y festivales de las escuelas.		
Bueno	9	60%	Bueno	11	39%
Deficiente	1	7%	Muy bueno	15	54%
Muy bueno	3	20%	Regular	2	7%
Regular	2	13%	Total general	28	100%
Total general	15	100%			



FRECUENCIA CONCURSO DE PROMOCIÓN			FRECUENCIA ESCALAFÓN		
	# Personas	%		# Personas	%
23.37 Asistir a eventos de carácter sindical.			23.37 Asistir a eventos de carácter sindical.		
A veces	4	27%	A veces	9	32%
Casi nunca	3	20%	Casi nunca	2	7%
Siempre	3	20%	No contestó	2	7%
Usualmente	5	33%	Siempre	7	25%
Total general	15	100%	Usualmente	8	29%
			Total general	28	100%
23.38 Llenar formatos			23.38 Llenar formatos		
A veces	1	7%	A veces	1	4%
Casi nunca	1	7%	No contestó	2	7%
Siempre	8	53%	Siempre	15	54%
Usualmente	5	33%	Usualmente	10	36%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
23.39 Poner en operación programas federales y estatales orientados a las escuelas.			23.39 Poner en operación programas federales y estatales orientados a las escuelas.		
A veces	4	27%	A veces	1	4%
No contestó	1	7%	No contestó	2	7%
Nunca	1	7%	Siempre	21	75%
Siempre	5	33%	Usualmente	4	14%
Usualmente	4	27%	Total general	28	100%
Total general	15	100%			
23.40 Asistencia a reuniones convocadas por la autoridad educativa.			23.40 Asistencia a reuniones convocadas por la autoridad educativa.		
No contestó	1	7%	Casi nunca	2	7%
Siempre	10	67%	No contestó	2	7%
Usualmente	4	27%	Siempre	17	61%
Total general	15	100%	Usualmente	7	25%
			Total general	28	100%
23.41 Atender indicaciones emergentes de sus superiores.			23.41 Atender indicaciones emergentes de sus superiores.		
A veces	1	7%	A veces	2	7%
No contestó	1	7%	No contestó	2	7%
Siempre	10	67%	Siempre	21	75%
Usualmente	3	20%	Usualmente	3	11%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
23.42 Acudir a reuniones de sector, departamento, direcciones y del secretario de educación estatal.			23.42 Acudir a reuniones de sector, departamento, direcciones y del secretario de educación estatal.		
A veces	1	7%	A veces	2	7%
No contestó	1	7%	Casi nunca	1	4%
Siempre	11	73%	No contestó	4	14%
Usualmente	2	13%	Siempre	21	75%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
23.43 Asistir a evento y festivales de las escuelas.			23.43 Asistir a evento y festivales de las escuelas.		
A veces	1	40%	A veces	5	18%
No contestó	1	7%	No contestó	2	7%
Siempre	2	13%	Siempre	12	43%
Usualmente	6	40%	Usualmente	9	32%
Total general	15	100%	Total general	28	100%



IMPORTANCIA CONCURSO DE PROMOCIÓN			IMPORTANCIA ESCALAFÓN		
24.37 Asistir a eventos de carácter sindical.	# Personas	%	24.37 Asistir a eventos de carácter sindical.	# Personas	%
Importante	8	53%	Importante	16	57%
Muy importante	2	13%	Muy importante	8	29%
Poco importante	5	33%	Poco importante	3	11%
Total general	15	100%	No contestó	1	4%
			Total general	28	100%
24.38 Llenar formatos.	# Personas	%	24.38 Llenar formatos.	# Personas	%
Importante	7	47%	Importante	15	54%
Muy importante	3	20%	Muy importante	10	36%
Nada importante	1	7%	Nada importante	1	4%
Poco importante	4	27%	Poco importante	2	7%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
24.39 Poner en operación programas federales y estatales orientados a las escuelas.	# Personas	%	24.39 Poner en operación programas federales y estatales orientados a las escuelas.	# Personas	%
Importante	8	53%	Importante	10	36%
Muy importante	5	33%	Muy importante	18	64%
Poco importante	2	13%	Total general	28	100%
Total general	15	100%			
24.40 Asistencia a reuniones convocadas por la autoridad educativa.	# Personas	%	24.40 Asistencia a reuniones convocadas por la autoridad educativa.	# Personas	%
Importante	4	27%	Importante	5	18%
Muy importante	8	53%	Muy importante	21	75%
No contestó	1	7%	Poco importante	2	7%
Poco importante	2	13%	Total general	28	100%
Total general	15	100%			
24.41 Atender indicaciones emergentes de sus superiores.	# Personas	%	24.41 Atender indicaciones emergentes de sus superiores.	# Personas	%
Importante	6	40%	Importante	3	11%
Muy importante	7	47%	Muy importante	23	82%
Poco importante	2	13%	Poco importante	1	4%
Total general	15	100%	No contestó	1	4%
			Total general	28	100%
24.42 Acudir a reuniones de sector, departamento, direcciones y del secretario de educación estatal.	# Personas	%	24.42 Acudir a reuniones de sector, departamento, direcciones y del secretario de educación estatal.	# Personas	%
Importante	6	40%	Importante	5	18%
Muy importante	8	53%	Muy importante	22	79%
Poco importante	1	7%	Poco importante	1	4%
Total general	15	100%	Total general	28	100%
24.43 Asistir a evento y festivales de las escuelas.	# Personas	%	24.43 Asistir a evento y festivales de las escuelas.	# Personas	%
Importante	12	80%	Importante	11	39%
Muy importante	2	13%	Muy importante	17	61%
Poco importante	1	7%	Total general	28	100%
Total general	15	100%			

Bibliografía

Acevedo, C y Valenti, G. (2016). *Propuesta analítica para estudiar innovaciones culturales y políticas*. México: Nueva Cultura Educativa.

Aguilar, Luis F. (2010). *Gobernanza: el nuevo proceso de gobernar*. México: Fundación Friedrich Naumann para la libertad.

Aguerrondo, I., & Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <http://www.oei.es/index.php>.

Arce. M.D.C. (2011). *La función social de la supervisión escolar de la educación básica pública en México. Una propuesta para su innovación*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.

Banco Mundial. (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*, cuadernillo del “Panorama general”, Banco Mundial, Washington, DC. Licencia: Creative Commons de Reconocimiento

Blanco, R., Astorga, A., Guadalupe, C., Hevia, R., Nieto, M., Robalino, M., & Rojas, A. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO.

Calderón, D. (2018). La escuela que queremos. En Mexicanos Primero, *La escuela que queremos: Estado de la Educación en México 2018* (pp. 14-16). Ciudad de México, México: Mexicanos Primero, Visión 2030 A. C.

Calvo, B. Zorrilla, M. y Tapia, G. (2002). *La supervisión escolar de la educación en México: prácticas, desafíos y reformas*. París: UNESCO.

Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32.

Castro, A; Cordero G; López G; y Luna, E. *Hacia una evaluación integral de la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica en México*. UABC, Baja California Norte.

Contreras, M. (2013). *Prácticas de gestión para la supervisión escolar en primaria*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.

Cordero, Y. (2010, octubre). Un sistema de mérito para el siglo XXI. *Revista del CLAD reforma y democracia*, (48), pp. 1-14.

Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago, Chile: Unesco.

Del Castillo, G y Azuma, A. (2009). *La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*. México: FLACSO.

Del Castillo, G. y Azuma, A. (2011). *Gobernanza local y educación*. Ciudad de México, México: FLACSO México.

Del Castillo, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 637-652.

Del Castillo, G. (2015). *Policy Change in Mexican Basic Education: Politics-Policy*

Del Castillo, G. (2017, julio- diciembre). El estudio del cambio de políticas en el campo de política pública. *Revista mexicana de análisis político y administración pública*, (2), 53-66.

Del Castillo, G; Nigrini, G.V. (2014). *Reforma Educativa: ¿Qué estamos transformando?* Ciudad de México, México: FLACSO México.

DOF (1992). *Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica*. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

DOF (2013). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Duarte D., J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, (29), 97-113.

Estrada, J. (18 de noviembre del 2015). Percepciones sobre el desempeño formación del supervisor escolar. *Aula de Encuentro* (18), pp. 204-227

Fierro, C. (2001). Los supervisores opinan acerca del futuro de su función. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (18), 42-54.

Fierro, C. Tapia, G. y Rojo, F. (2008). *Descentralización educativa en México*. México: INEE.

García, B., & Zendejas, L. (2008). Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas. *Instituto Nacional para la evaluación de la educación*. México.

Hernández, G. (2015, diciembre). El concurso de oposición a puestos de supervisión escolar del 2015 en México. *Avances en Supervisión Educativa*. Semana 24, pp. 1-22.

Hevia, F. (2012). *Políticas de incentivos y evaluación docente en México: Analizando las reformas de Carrera Magisterial y Evaluación Universal*. Ciudad de México, México: CIESAS Golfo.

INEE. (2008). Capítulo 2: Panorama general de la política educativa en México. *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México: INEE.

INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.

INEE. (2016). *Diagnóstico y acciones de mejora de los procesos de Evaluación del desempeño profesional docente*. Ciudad de México, México: INEE.

INEE (2017). Evaluación del desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México. Análisis y evaluación de su implementación 2015-2016. Informe final. México: OREALC/UNESCO.

Leyva, A. (2015). *La profesionalización docente en Sinaloa: una visión a través de los actores educativos*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Martínez, J. (2015, julio-diciembre). ¿Cómo hacer de la evaluación un instrumento para la profesionalización docente? de las concertaciones políticas a las atribuciones jurídicas en el sector educativo. *Revista Mexicana de análisis político y administración pública*. Semana (4), pp. 167-194

Martínez Vilchis, J. (2005). Nueva Gerencia Pública: Análisis Comparativo de la Administración Estatal en México Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 12, núm. 39, septiembre-diciembre, pp. 13-49 Universidad Autónoma del Estado de México

Martínez, V; Villarreal. E. (2019). *(Pre) Textos para el análisis político: disciplinas, reglas y procesos*. Ciudad de México, México: FLACSO México.

Mejía, J. (2018). Introducción: La educación como proyecto social. En Mexicanos Primero, *La escuela que queremos: Estado de la Educación en México 2018* (pp. 18-26). Ciudad de México, México: Mexicanos Primero, Visión 2030 A. C.

Merino, M. (2013). *Políticas Públicas*. Ciudad de México, México: CIDE

Mexicanos Primero (2018). *Índice de Cumplimiento de la Responsabilidad Educativa Estatal 2018*. Ciudad de México, México: Mexicanos Primero Visión 2030 A. C.

Miranda Martín, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6 (1-2), 1-15.

Nemiña, R., & García Ruso, H., & Montero Mesa, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (2), 1-13.

O'Donoghue, J. (2017). La triple inclusión: Un marco para la educación incluyente. En Mexicanos Primero, *Tod@s. Estado de la Educación en México 2017* (pp. 67-85). Ciudad de México, México: Mexicanos Primero, Visión 2030 A. C.

O'Donoghue, J. (2018a). Marco de análisis para la escuela que queremos. En Mexicanos Primero, *La escuela que queremos: Estado de la Educación en México 2018* (pp. 27-38). Ciudad de México, México: Mexicanos Primero, Visión 2030 A. C.

OCDE. (2009). *Descentralización educativa en México: un recuento analítico*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/mexico/44906363.pdf>

Orduña, M. (2015). Reforma educativa: Marco Normativo. *Instituto Nacional para la evaluación de la educación*. México.

ORELAC/UNESCO. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Chile: ORELAC/UNESCO.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

Pardo, M. D. C. (2005). El Servicio Civil de Carrera para un mejor desempeño de la Gestión Pública. Serie: *Cultura de la Rendición de Cuentas*, (8).

Paredes Daza, J.D. y Sanabria Becerra, W.M. (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. Una reflexión ineludible. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 144-158.

Paris, G. Tejada, J y Coiduras, J. (mayo-agosto 2014). La profesionalización de los profesionales de la formación para el empleo en constante (in)definición en Europa. *Profesorado*, 18, 267-283.

Poma, L. (2012). *La meritocracia en las políticas y culturas docentes*. Perú: Pontificia Universidad Católica de Perú.

Pontón, B. C., Fierro, M. M. Z., García, G. T., & Flores, S. L. C. (2002). *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*. Ciudad de México, México: UNESCO.

Pozner, P. (2007). El papel de la supervisión en la mejora de la calidad de la educación. *Seminario internacional Itinerante. Desarrollo de la gestión educativa en México: Situación actual y perspectivas*, 59-100.

Ramírez, M. (2016). *Reflexiones sobre el ciclo de reformas político-electorales en México (1977-2014)*. El Cotidiano, mayo-junio, 94-101

Reynoso, D. (2016). *Teoría de la elección pública y neoinstitucionalismo*. México: FLACSO.

Rueda Beltrán, M., Ordorika, I., Gil, M., & Rodríguez, R. (2016). Reforma educativa y evaluación docente: el debate. *Perfiles educativos*, 38(151), 190-206.

Ruiz, F. (2018a). Selección y colocación de docentes para el ingreso y la promoción. En Mexicanos Primero, *La escuela que queremos: Estado de la Educación en México 2018* (pp. 77-95). Ciudad de México, México: Mexicanos Primero, Visión 2030 A. C.

Ruiz, F. (2018b). El acompañamiento escolar. En Mexicanos Primero, *La escuela que queremos: Estado de la Educación en México 2018* (pp. 244-252). Ciudad de México, México: Mexicanos Primero, Visión 2030 A. C.

Santibáñez, L. (2008). *Estudios sobre el Desarrollo Humano. El impacto del gasto sobre la calidad educativa*. Recuperado el 4 de noviembre de 2016, de PNUD México: http://odisea.org.mx/Biblioteca/Educacion/Impacto_gasto_calidad_educ_Mx_PNUD.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2010). Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar. Recuperado de: <http://seslp.gob.mx/pdf/taller20112012/uno/DOCUMENTOS/Supervision%20Escolar.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2017). Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en educación básica. Recuperado de: http://www.sec.gob.mx/portal/docs/destacados/2018/01/12/PPI_DESEMPE_Directores_080118.pdf

SRE. (2012). *Pacto por México*. Consulado de Carrera de México. Recuperado el 1 de julio de 2019. Disponible en: <https://consulmex.sre.gob.mx/calexico/index.php/component/content/article/4-articulos/58-pacto-por-mexico>

Stein, Ernesto y Tommasi Mariano (2006): “La política de las políticas públicas”. *Revista Política y Gobierno* Vol. XIII (2) pp. 393-416. México D.F. Centro de Investigación y Docencia Económicas.

- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C. y Varone, F. (2008) *Análisis y gestión de políticas públicas*, Madrid: Ariel, pp 35-125
- Tapia, G. y Zorrilla, M. (2008). *Antecedentes de la supervisión escolar en México*. México: INEE.
- Tejada Fernández, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de educación (Madrid)*, (349), 0463-477. *Tension*. Milan, Italia: FLACSO México.
- Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. *Serie Documentos de trabajo*, 50.
- UNESCO. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Chile: ORELAC/UNESCO.
- Valenti, G. (2016). *Nueva cultura educativa*. México: FLACSO.
- Vélaz de Medrano, C., Vaillant, D., Esteve, J. M., Tenti Fanfani, E., Novoa, A., Lombardi, G & Oliveira, D. A. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI.
- Zorrilla Fierro, M. (2013). Transformar la supervisión escolar: ¿solo una aspiración o puede ser una meta razonable y posible? *EDUCAR*, 49 (1), 49-66.
- Zahariadis Nicolaos (2007) “The multiple streams framework: structure, limitations, prospects” in *Theories of the policy process*, ed. Paul Sabatier University of California 65-92