

Formación de los supervisores y supervisoras escolares en México. Análisis de necesidades

Serafín Antúnez

Universidad de Barcelona. España
santunez@ub.edu

Blanca Patricia Silva

Universidad Autónoma de Barcelona. España
blancapatricia.silva@uab.cat

Juan José González

Paulino Carnicero

Universidad de Barcelona. España
juan.jose.gonzalez@ub.edu
pcarnicero@ub.edu



Recibido: 19/5/2011

Aceptado: 30/7/2012

Resumen

Este artículo presenta el proceso y los resultados de dos investigaciones¹ sobre las necesidades de formación de los supervisores y supervisoras de educación primaria y educación secundaria en cuatro estados de México. Comunica la justificación de las investigaciones y el fundamento que las sustenta. Describe la metodología, organizada mediante cuatro estudios de caso cada una, que se realizaron a través de entrevistas en profundidad, grupos de discusión e informes escritos de personas expertas. Se presentan también las conclusiones más relevantes relacionadas con las competencias que se considera necesario desarrollar en los programas de formación.

Palabras clave: supervisión escolar; formación de supervisores; análisis de necesidades.

Resum. *Formació dels supervisors i supervisoras escolars a Mèxic. Anàlisi de necessitats*

Aquest article presenta el procés i els resultats de dues recerques sobre les necessitats de formació dels supervisors i supervisoras d'educació primària i d'educació secundària en quatre estats de Mèxic. Comunica la justificació de les investigacions i el fonament que les sustenta. Descriu la metodologia, organitzada mitjançant quatre estudis de cas cadascuna, que es van portar a terme a través d'entrevistes en profunditat, grups de discussió i informes escrits de persones expertes. S'hi presenten també les conclusions més rellevants relacionades amb les competències que es considera necessari desenvolupar en els programes de formació.

Paraules clau: supervisió escolar; formació de supervisors; anàlisi de necessitats.

1. *Formación de los supervisores de educación primaria en México: análisis de necesidades* (Ref. A/019899/08) y *Formación de los supervisores de educación secundaria en México: análisis de necesidades* (Ref. A/024258/09), financiadas por el Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica de la Agencia Española para la Cooperación y el Desarrollo (AECID).

Abstract. *Training for School Supervisors in Mexico. Needs analysis*

The current paper shows the process and findings of two researches on the training needs of those supervisors who work in primary education or secondary education in four states of Mexico. It describes the theoretical framework and the research method employed, specifically, the case study: four cases of each educational stage. The instruments used to collect the data were in-depth interviews, discussion groups and reports made by experts. Likewise it presents the most significant findings related to the competences that are considered to be essential to gain in training programs.

Keywords: school supervision; training for supervisors; needs analysis.

Sumario

- | | |
|--|-------------------------------|
| 1. Justificación y fundamento | 5. Resultados |
| 2. Sobre la noción de necesidad de formación y el concepto que adoptamos | 6. Conclusiones |
| 3. Objetivos | 7. A modo de cierre |
| 4. Metodología | 8. Referencias bibliográficas |

1. Justificación y fundamento

La mejora de la calidad de la educación escolar está asociada a diversos factores. Uno de los que la condicionan más fuertemente son las prácticas profesionales de quienes tienen el encargo jurídico-normativo y la encomienda social de velar porque el funcionamiento de los centros escolares y el trabajo de quienes trabajan en ellos cumplan con los requisitos de eficiencia, satisfacción, equidad y justicia social.

En España, los inspectores e inspectoras de educación constituyen el grupo profesional que tiene conferido ese delicado cometido en los niveles educativos no universitarios. Múltiples evidencias acreditan que los efectos de su trabajo resultan esenciales para la promoción de prácticas educativas congruentes con los requisitos que señalábamos. Y que, asimismo, un desempeño poco diligente favorece conductas directivas y docentes reaccionarias, conservadoras y resistentes a los cambios e innovaciones en los centros escolares.

El espacio laboral de este colectivo se sitúa en el eje de la bisagra que lubrica y favorece el mecanismo de conexión entre las dos piezas que conforman, por una parte, los centros escolares y, por otra, las autoridades educativas. Inspectores e inspectoras, junto con los equipos de apoyo externo a las escuelas: de asesoría psicopedagógica, de atención y asistencia social, etc., constituyen un dispositivo de enlace y cooperación imprescindible. Sin embargo, son figuras controvertidas que conforman un colectivo en crisis permanente. El fenómeno no es solamente actual (VIÑAO, 1999). Se manifiesta de manera sostenida desde hace mucho tiempo y en nuestro país (DÍAZ, 2008) y fuera de

él. Los estudios internacionales comparados (PACHECO, 2001; RUZ y otros, 2006) dan cuenta de que está muy extendido. Desde el IIFE- UNESCO (2007) se elaboran propuestas orientadas hacia la mejora de la supervisión. En Francia, por ejemplo, es recurrente el debate sobre su estatus, su desempeño y sus relaciones con la Administración del Estado (DE GRAUWE, 2006); estuvo presente en el número monográfico de la revista *Administration et Éducation* (2005), y en las propuestas para «remediar» a esas «figuras amenazantes» (PERUCCA y DAVIDENKOFF, 2003), que Meirieu y Frackowiak (2009) denominan «un gran cuerpo enfermo».

En nuestro país, y desde hace tiempo, se plantea también para qué sirven (RAMO, 1999; RUL, 2002; SOLER, 2002b). Si están capacitados para dar respuesta pertinente a las nuevas demandas escolares y sociales (URUÑUELA, 2008; SILVA, 2008a, 2008b). Si están formados adecuadamente (LORENTE y MADONAR, 2006). Y, más recientemente, si no son un recurso desaprovechado (ANTÚNEZ, 2009).

Si consideramos los últimos quince años, diversas investigaciones, aunque insuficientes en número, han tenido como objeto de estudio la tarea inspectora. Desde las tesis doctorales de Martí (1996) y Soler (2002a) hasta la de Silva (2008a); de las aportaciones de Teixidó (1997) y Montero (1997) a las de Díaz (2008), Salgado (2009), Álvarez Arregui y Pérez Pérez (2010), los asuntos objeto de indagación se han referido fundamentalmente al análisis de sus competencias, los sistemas de acceso al cargo, su identidad profesional y el desempeño de sus funciones.

En México, las tareas de inspección corresponden a los supervisores y supervisoras. También en aquel contexto es evidente la destacada preocupación e interés de docentes, directivos escolares, investigadores y autoridades educativas por dilucidar y encontrar soluciones para la mejora de este colectivo. Mediante las aportaciones de Zorrilla (1998), Ezpeleta y Weiss (2000), y Arnaut (2001, 2006), se ha revisado en profundidad su proceso histórico de constitución, evolución y desarrollo. Por otra parte, un nutrido grupo de estudios coinciden en sus conclusiones, destacando la necesidad de profesionalización de estas personas. Entre otros, los de Ezpeleta (2001); Calvo, Zorrilla, Tapia y Conde (2002); Secretaría de Educación Pública (SEP, 2009), en el marco del Programa Escuelas de Tiempo Completo en el Distrito Federal; García Cabero y Zendejas (2009); Tapia y Zorrilla (2009); Calvo y Meza (2009); SEP (2010) o Bonilla (2011). Concierten afirmando que un factor fundamental para conseguirla es llevar a cabo pertinentes procesos de formación y capacitación de la cual adolecen a causa de los peculiares sistemas de reclutamiento y acceso al cargo. La selección de supervisores y supervisoras muy pocas veces se lleva a cabo considerando los principios de capacidad, mérito y publicidad y sí, en cambio, mediante procedimientos en los que la formación especializada para el pertinente desempeño de la función ocupa un lugar muy poco relevante y en muchas ocasiones inexistente.

Estudios internacionales con finalidad comparativa como el de Terigi (2010) y otros más específicos en el ámbito latinoamericano (DEL CASTILLO

y AZUMA, 2009) coinciden al señalar los fuertes déficits en la formación de supervisores y supervisoras mexicanos y la repercusión negativa que tienen en el pertinente desempeño del cargo y, como consecuencia, en la mejora de los centros escolares.

Esa carencia, junto con otros factores concurrentes, hacen posible que el escenario en el que actúan sea muy similar al que García Cabrero y Zendejas exponen en su excelente revisión:

En la actualidad la labor de la supervisión se encuentra en una encrucijada: mientras que por una parte se reconoce su papel fundamental en las acciones de cobertura del sistema educativo, vigilancia, control y monitoreo necesarios para el funcionamiento de las escuelas y la aplicación de las políticas educativas, por otra, se cuestiona su práctica, orientada a cumplir muchas funciones burocráticas que la propia instancia central le delega, en detrimento de la asesoría y acompañamiento pedagógico que se debe a directores y docentes. (2009: 210)

Si la formación especializada resulta fundamental y constituye una carencia común, ¿cómo podría construirse un dispositivo que la haga posible?, ¿cuáles deberían ser las competencias esenciales que desarrollar a través de la formación?, ¿cuáles los contenidos? Y, sobre todo, lo más importante: ¿cuáles son las necesidades de formación más comunes entre las personas de este colectivo? El interés y el foco de nuestros estudios se ha centrado en la búsqueda de respuestas a esta última pregunta, persuadidos de que, en el campo de la formación es evidente, como recuerdan Goldstein y Ford (2002), que el análisis de necesidades constituye un crucial primer paso que tiene una sustantiva influencia en el diseño e la implementación de programas de formación eficientes.

2. Sobre la noción de necesidad de formación y el concepto que adoptamos

Resumiendo la pluralidad de intenciones y enfoques con los que se puede abordar el estudio de las necesidades de formación en los grupos humanos (BLASCO y FERNÁNDEZ-RAIGOSO, 1994; MCKILLIP, 1998; ZEMKE, 1994; GOLDSTEIN Y FORD, 2002; WINFRED, BENNET, EDENS Y BEL, 2003; ESCOLA D'ADMINISTRACIÓ PÚBLICA DE CATALUNYA, 2010), entre otras aportaciones, podemos reducirlos a dos: el que concibe la necesidad como una carencia y el que la entiende como el resultado de un proceso reflexivo de construcción social orientado a la mejora.

Mediante el primer enfoque se establecen necesidades normativas. Así, en educación escolar, las necesidades de un individuo, de una escuela o de una zona escolar se determinarían utilizando un patrón de medida, una referencia externa con la que se compara a estas tres entidades. De esta forma se establecería la distancia entre lo que se es, se conoce o se hace con lo que se debería ser, lo que se debería conocer o lo que debería hacerse según un canon.

La norma para establecer la comparación podría ser, por ejemplo, lo que prescribe un precepto legal. La distancia entre una práctica profesional y lo que la regulación determina sería considerada como una necesidad que hay que cubrir. Pero la norma o patrón de comparación podría ser también una teoría de la educación o, más precisamente, un conjunto de principios psicopedagógicos o un modelo didáctico, considerados plausibles y pertinentes por las instancias académicas. Todo lo que se hiciese que discrepase de esa teoría, principios o modelo sería considerado también un déficit que hay que subsanar. De la misma forma, el molde con el que compararse podría ser una práctica profesional de otro individuo, de otra escuela o zona escolar reconocidas como excelentes o meritorias por la comunidad profesional de ese ámbito.

Las necesidades sentidas no se identifican por comparación sino que «se construyen» mediante procesos grupales, reflexivos y deliberativos. Se trata de reconocerlas y de tomar conciencia de que se sienten como verdaderas. Si en la determinación de las necesidades normativas intervenían elementos externos (la norma o patrón de medida es externa y también las personas que efectúan la comparación, frecuentemente supervisores, autoridades educativas o personal técnico), en el reconocimiento de las necesidades sentidas el protagonismo se sitúa dentro de los grupos. No existe más comparación que consigo mismo o con el propio grupo al que se pertenece.

El propósito fundamental de este artículo es dar a conocer la parte de nuestros dos estudios que se refiere al conocimiento de las necesidades de formación específica que, de manera expresa o implícita, los supervisores y supervisoras manifiestan tener para el desempeño de su trabajo de manera eficiente y satisfactoria². Nos orientamos, pues, hacia el conocimiento de las necesidades sentidas.

Hemos pretendido descubrir, comprender y analizar, a través de sus voces, qué es lo que consideran que se debe saber o saber hacer y de lo que no se puede prescindir para que su desempeño profesional cumpla con ambas condiciones: eficiencia y satisfacción, según el contexto institucional y social en el que trabajan.

Para ello partimos de dos ideas fundamentales. La primera es que lo que se precisa conocer y saber hacer puede aprenderse a través de la práctica profesional reflexiva y también, sobre todo, mediante procesos de formación y capacitación diseñados específicamente para esos fines. Y la segunda, que el desempeño de las tareas de supervisión están condicionadas por todos los aspectos que mencionamos a continuación:

- a) Las demandas que los supervisores y supervisoras reciben de las autoridades educativas de las instancias centrales, nacional y estatal, en forma
2. Ambas investigaciones recurrieron también a otras fuentes de información: personas del mundo académico especializadas en estudios sobre supervisión y otras personas con probada reflexión y amplia experiencia en el ejercicio de cargos de alta responsabilidad en la Secretaría de Educación Pública vinculados con la función supervisora. Con las opiniones de este colectivo pudimos acercarnos también a la identificación de necesidades normativas.

- de normativas y reglamentaciones en las que se determinan los roles y las funciones que se les atribuyen formalmente.
- b) Las demandas particulares que les llegan directa y personalmente a través de las autoridades educativas locales: jefaturas de sector, principalmente, no siempre congruentes con los roles y las funciones reconocidos legalmente.
 - c) Los requerimientos que reciben de las escuelas, especialmente a través de sus directores y directoras.
 - d) Las exigencias de instancias sociales externas al sistema escolar: autoridades civiles locales, partidos políticos y grupos sindicales fundamentalmente, a menudo centradas en asuntos que nada tienen que ver con la mejora de la escuela.
 - e) El modelo de supervisión y la identidad profesional que se ha construido en cada contexto (sistema de acceso al cargo: requisitos y procedimiento; atribuciones, estatus, autoridad, desarrollo profesional, etc.).
 - f) Las concepciones y las convicciones personales de cada supervisor o supervisora acerca de qué es la función supervisora y qué significa, así como sus intereses y motivaciones personales y profesionales.
 - g) La formación específica y especializada para el desempeño del cargo que posee cada individuo.

Lo que manifiestan las personas que han participado en nuestras investigaciones se ha analizado e interpretado considerando ese escenario y, por lo tanto, las necesidades de formación que se han identificado deben ser situadas en ese contexto.

Más que indagar sobre el análisis de las tareas y las funciones formalmente asignadas a este colectivo profesional, para partir de él, sacar consecuencias para su formación, nos ha interesado centrar el foco de estudio en los supervisores y supervisoras mismos, en tanto que personas que, sin duda, conocen cómo se sienten y qué necesitan. Identificar competencias es, pues, una tarea planteada implícitamente en nuestro estudio, en el escenario que conforman los siete aspectos antes mencionados. Tal como propone Teixidó para los directores escolares:

El enfoque competencial, si se lleva a cabo con rigor y en profundidad, fomenta que los propios directivos asuman un rol activo en su desarrollo profesional. Se trata de ayudarles a adquirir mayor consciencia de su nivel de desempeño en el propio contexto de trabajo, a conocer con mayor profundidad sus puntos fuertes (para explorarlos y aprovecharlos) y, también, sus puntos débiles, para plantearse itinerarios de mejora profesional basados en la combinación e integración de diversas modalidades: formación, grupos de autodesarrollo, práctica reflexiva, mentoraje, coaching, etc. (2008: 121)

Sabemos que para llevar a cabo procesos diagnósticos pertinentes conviene sostener una doble intención: considerar de manera concurrente la atención a las necesidades normativas y a las necesidades sentidas. Nosotros, insistimos, nos hemos centrado solamente en la segunda, en la que se concibe la necesidad

como una preocupación por mejorar la práctica profesional. De esta manera, concebimos a supervisores y supervisoras como sujetos de formación en cuyo diseño deben ser agentes principales desde el primer momento, es decir: cuando se elaboran los procesos diagnósticos.

3. Objetivos

Teniendo en cuenta lo anteriormente descrito, el objetivo principal de estas investigaciones ha sido «conocer y analizar las necesidades de formación de los supervisores y supervisoras escolares con el fin de proporcionar elementos de ayuda para el diseño, implementación y evaluación de un modelo de formación para este colectivo profesional en México».

También se ha indagado respecto a otros cuatro objetivos complementarios³, a los que no vamos a referirnos en este informe.

4. Metodología

El estudio se ha desarrollado mediante un dispositivo investigador de orientación cualitativa. Con la finalidad de establecer el inventario de necesidades se ha recurrido a las fuentes personales que consideramos más idóneas: los propios supervisores y supervisoras en ejercicio. Se han empleado las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión, según la muestra intencional siguiente.

ESTADO	Primaria			Secundaria		
	Entrevistas	Grupos de discusión		Entrevistas	Grupos de discusión	
		Número	Personas		Número	Personas
México	13	3	17	22	2	10
Nayarit	21	3	21	9	1	5
Quintana Roo	24	3	18	16	1	7
Veracruz	24	2	11	23	3	14
	Total: 82	Total: 11	Total: 67	Total: 70	Total: 7	Total: 36
	Total personas: 82 + 67 = 149			Total personas: 70 + 36 = 106		

Se ha recurrido a personas características de la población atendiendo a su disponibilidad abierta y sincera para participar y colaborar en el estudio.

3. (i) Identificar y proponer los principios que deberían orientar el modelo, las modalidades formativas más pertinentes, según cada situación y contexto, los criterios para tomar decisiones en relación con las estrategias metodológicas y para determinar la selección de los contenidos de formación. (ii) Construir una propuesta de itinerario de formación para las personas de este colectivo profesional. Así como otros dos propósitos, acordes con las finalidades del Programa de Cooperación Interuniversitaria de Investigación Científica entre España e Iberoamérica de la Agencia Española para la Cooperación y el Desarrollo.

Se consideró también el conocimiento recíproco previo con las personas entrevistadoras y coordinadoras de los grupos de discusión⁴ y la amplitud en el rango de años de ejercicio en la función de las personas que proporcionaron la información.

Esta muestra nos ha permitido acceder en algunos casos a un gran número de personas participantes. En el estudio de primaria, por ejemplo, se pudo recibir información del 56% de la población en el estado de Nayarit y del 44,2% en el de Quintana Roo. En el de secundaria se obtuvo del 36,6% de México capital; del 73,6% de Nayarit y del 17,5% de Veracruz, de la población total de supervisores de secundarias generales y técnicas.

Las guías para llevar a cabo las entrevistas en profundidad y para orientar el desarrollo de los grupos de discusión han estado conformadas por preguntas agrupadas en torno a los tópicos siguientes:

- a) Valoración de la formación recibida, especializada y específica, para el desempeño de la supervisión.
- b) Tareas profesionales cotidianas que involucran mayor dificultad a causa de déficits en la formación especializada y específica para el desempeño de la supervisión.
- c) Identificación de competencias principales para el desempeño eficaz, eficiente y satisfactorio de la función supervisora.
- d) Balance de buenas prácticas deseables⁵.
- e) Condicionantes que favorecen o dificultan el desarrollo profesional a través de la formación.

Respecto a la implementación de los grupos de discusión, se han considerado las aportaciones de Krueger (1991), Canales y Peinado (1994), Alonso (1996), Maykut y Morehouse (1999) y Callejo (2001), fundamentalmente. Se han empleado con la finalidad de poner en contacto diferentes perspectivas

(iii) Desarrollar estrategias de trabajo conjunto y colaborativo entre las universidades y las entidades participantes que permitan potenciar sinergias institucionales que incidan en la mejora de los procesos de supervisión y asesoramiento a las organizaciones escolares de nivel no universitario. (iv) Establecer redes institucionales de colaboración entre universidades de Latinoamérica y de España para el análisis y el estudio de la supervisión y el asesoramiento en el sistema educativo, como elemento promotor de la calidad educativa.

4. Todas ellas miembros de los equipos investigadores de las universidades participantes: Pedagógica Veracruzana, Autónoma de Nayarit, Universidad de Quintana Roo, de los Servicios Educativos de las Secretarías de Educación Pública de los estados de Nayarit y Quintana Roo y de la Asociación Innovación y Asesoría Educativa, de México.
5. La pregunta, única, que se ha formulado tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión respecto a este tópico ha sido: *Considerando su experiencia en la función, si una persona a la que usted aprecia comenzase por primera vez a ejercer la supervisión, ¿qué es lo que le recomendaría especialmente que debe saber y saber hacer para el mejor ejercicio de su práctica profesional?* Se trataba de obtener, como así fue efectivamente, informaciones de importancia capital que identifican conocimientos y competencias prioritarias que, en la mayoría de los casos, se consideran imprescindibles y que, por tanto, identifican necesidades de formación de primer orden.

y de comprender las experiencias de las personas participantes sobre el foco central de la investigación, a través de un proceso abierto y emergente.

Los datos obtenidos en los grupos de discusión y las entrevistas han sido analizados con la ayuda del programa informático ATLAS-ti, de análisis de datos cualitativos (DEY, 1995; BURGESS, 1995; WEITZMAN y MILES, 1995; SANDÍN, 2003). Se identificaron unidades de significado que, a su vez, agrupadas y reagrupadas mediante la comparación constante (GLASSER y STRAUSS, 1967) han dado lugar inductivamente a las categorías que presentamos en el siguiente apartado.

El análisis de la información y un proceso de triangulación de métodos (DENZIN, 1978; DENZIN y LINCOLN, 2000) comparando, complementando, asociando y discriminando las voces de las personas participantes⁶ nos ha permitido la obtención de resultados.

5. Resultados

Las necesidades de formación sentidas por los supervisores y supervisoras se identifican con la adquisición de capacidades y el desarrollo de competencias⁷ relacionadas directamente con el desempeño de las tareas que se recogen en las definiciones de las siguientes once categorías resultantes del análisis de los datos.

[CIC]	Capacidades intelectuales cardinales
[CCI]	Creación de condiciones institucionales
[DSM]	Dirección de sí mismo
[EVA]	Evaluación
[HAS]	Habilidades sociales
[INM]	Innovación y mejora
[LTP]	Liderazgo del trabajo profesional de los directivos escolares
[OTP]	Orientación del trabajo profesional docente
[PTE]	Promoción del trabajo en equipo y de redes
[ERE]	Empleo de recursos
[CDI]	Competencias digitales

6. En el estudio completo, del que no damos cuenta en este informe, se incorporaron también las locuciones textuales de los documentos escritos que elaboraron las personas expertas consultadas.
7. De las diferentes acepciones del término *competencia*, compartimos las que se refieren al saber hacer y el saber ser en la resolución eficiente y satisfactoria de situaciones laborales propias del ejercicio profesional. Los resultados de nuestro estudio señalan las que deberían poseer y saber desarrollar los supervisores y supervisoras en la práctica cotidiana de su función.

Cuadro 1. Categorías y su definición

	Capacidades intelectuales cardinales
CIC	Lleva a cabo pertinentemente tareas de selección de información, de comprensión de textos y hechos, de reflexión, análisis y síntesis. Conoce y comprende el fundamento de la propuesta curricular de la Secretaría de Educación Pública y el enfoque por competencias.
	Creación de condiciones institucionales
CCI	Gestiona y asegura las condiciones institucionales necesarias ⁸ en las escuelas para que los profesionales de la zona desarrollen sus actividades de forma eficiente. Promueve que se conformen escenarios adecuados y favorables para obtener buenos resultados educativos.
	Dirección de sí mismo
DSM	Planifica su trabajo personal de manera organizada y lo lleva a cabo pertinentemente. Establece prioridades en el momento de ordenar sus actividades profesionales. Desarrolla buenos hábitos de trabajo personal. Sabe delegar tareas y funciones. Lleva a cabo un proyecto personal de formación continua y se preocupa por su autoconocimiento.
	Evaluación
EVA	Efectúa adecuadamente el seguimiento y la evaluación del trabajo de docentes y directivos y de las experiencias que se llevan a cabo en las escuelas. Analiza y evalúa las propuestas e iniciativas ⁹ que llegan a las escuelas de la zona desde diversas instancias. Proporciona sugerencias pertinentes a las escuelas para que tomen decisiones respecto a cómo responder a dichas propuestas.
	Habilidades sociales
HAS	Ejerce prácticas profesionales que muestran la capacidad de relacionarse con los demás. Interviene de forma pertinente en las tareas de comunicación, motivación, negociación y resolución de conflictos. Trata a las personas de manera adecuada y respetuosa, considerando sus circunstancias particulares. Es capaz de escuchar. Muestra asertividad y empatía.
	Innovación y mejora
INM	Impulsa la implementación de iniciativas conducentes a la mejora en los centros escolares. Promueve el desarrollo de proyectos de innovación para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en cada escuela y en su zona escolar.

8. Asistencia regular del alumnado y del profesorado; creación de comunidad educativa, junto con las familias; edificio y espacios saludables y adecuados; clima y ambiente de trabajo propicios en los centros, etc.
9. Proyectos y programas de naturaleza múltiple propuestos por autoridades educativas municipales, estatales y nacionales, por instituciones y organismos diversos, públicos y privados: otras secretarías, ONG, empresas, etc.

	Liderazgo del trabajo profesional de los directivos escolares
LTP	Ejerce influencia y orientación en los directores y directoras en temas relacionados con el diseño e implementación de currículo escolar. Da indicaciones para que los directivos sitúen el foco principal de su trabajo en la atención prioritaria hacia las necesidades de los estudiantes, considerando las peculiaridades de estos. Promueve, apoya y facilita la formación continua de los directivos de su zona.
	Orientación del trabajo profesional docente
OTP	Orienta y da sugerencias a los profesores y profesoras de las escuelas sobre sus prácticas profesionales con el fin de mejorarlas. Ofrece guías sobre las actividades de enseñanza. Identifica necesidades de ayuda. Diseña, planifica y lleva a cabo estrategias y cursos de acción conducentes a satisfacerlas.
	Promoción del trabajo en equipo y de redes
PTE	Fomenta la creación y el desarrollo de equipos de trabajo entre los docentes de los centros escolares. Revaloriza e impulsa las reuniones de los consejos técnicos escolares y de las academias (en secundaria). Promueve la creación de redes de colaboración entre directivos y docentes de distintas escuelas.
	Empleo de recursos
ERE	Conoce y valora las características y las disponibilidades de la comunidad educativa y del contexto geográfico y social de cada escuela de su zona. Administra adecuadamente los recursos materiales y humanos de la zona. Favorece y promueve en las escuelas el uso de los recursos que proporcionan los dispositivos digitales: plataformas de aprendizaje a través de Internet, correo electrónico, etc.
	Competencias digitales
CDI	Emplea eficaz y regularmente las tecnologías digitales en su trabajo cotidiano, especialmente en los procesos de información y comunicación con las escuelas y con otros agentes educativos de la zona.

Estos resultados reflejan las necesidades comunes reconocidas por la mayoría de las personas participantes, independientemente de su formación, experiencia, nivel educativo en el que trabajan y características de la zona escolar en que desempeñan su tarea profesional.

Las acciones formativas que se consideran pertinentes para dar respuesta a dichas necesidades son las encaminadas a la adquisición y al desarrollo de las capacidades y las competencias adecuadas para llevar a cabo de manera eficaz, eficiente y satisfactoria las tareas que se recogen en las definiciones de las categorías.

6. Conclusiones

6.1. En relación con los objetivos

Las necesidades de formación de los supervisores y supervisoras escolares de los estados mexicanos mencionados se agrupan en seis grandes ámbitos. Cada uno de ellos se corresponde con una de las seis macrocategorías siguientes:

Cuadro 2. Macrocategorías

<i>Macrocategorías</i>		<i>Categorías</i>
Capacidades intelectuales cardinales y uso de las tecnologías digitales	[CIC] [CDI]	Capacidades intelectuales cardinales Competencias digitales
Liderazgo y orientación del trabajo profesional de directivos y docentes	[LTP] [OTP]	Liderazgo del trabajo profesional de los directivos escolares Orientación del trabajo profesional docente
Evaluación, mejora y promoción del trabajo en equipo y de redes	[EVA] [INM] [PTE]	Evaluación Innovación y mejora Promoción del trabajo en equipo y de redes
Dirección de sí mismo	[DSM]	Dirección de sí mismo
Habilidades sociales	[HAS]	Habilidades sociales
Creación de condiciones y empleo de recursos	[CCI] [ERE]	Creación de condiciones institucionales Empleo de recursos

Agrupando las categorías anteriores podemos proponer un modelo de necesidades de primer y segundo orden. Las de primer orden se consideran prioritarias para cualquier propuesta de acción formativa. Responder a ellas adecuadamente proporcionará aprendizajes de carácter propedéutico para satisfacer las de segundo.

Las necesidades de formación que se deducen del desempeño de las tareas que corresponden a las macrocategorías «Habilidades sociales» y «Orientación del trabajo profesional docente» fueron señaladas por parte de las personas consultadas como las más importantes y de las que más adolecen (fig. 1).

6.2. En relación con las causas de las necesidades

El objetivo principal de los estudios que presentamos ha puesto el énfasis no solamente en identificar las necesidades sino en analizarlas. Con esa intención se han podido determinar las causas que las originan. Las agrupamos en torno a tres aspectos: *a)* formación y capacitación; *b)* modelo de supervisión y *c)* rol y desempeño.

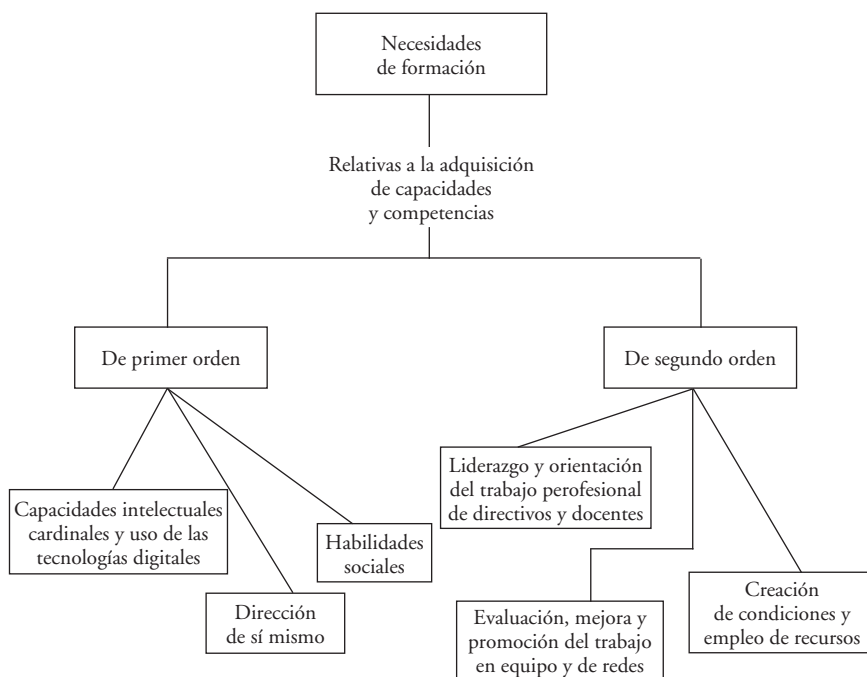


Figura 1. Modelo de necesidades de formación.

a) Formación y capacitación

a.1.) Aspectos generales

Un buen número de las necesidades de formación emergen a causa de los déficits en la formación recibida que se comentan a continuación.

La formación ofrecida hasta ahora por las instancias de capacitación de la Administración Educativa en los cuatro estados ha sido irregular, ajena a un plan sistemático (progresividad, itinerarios formativos, etc.) y, a menudo, sin discriminar de la que se ofrece a docentes y a otros directivos escolares.

Para la mayoría de supervisores y supervisoras la actualización depende más de su voluntad e iniciativa personal, esfuerzo y compromiso profesional que de la pertinencia de la oferta y oportunidades formativas que se les ofrecen.

Se carece de una política de formación de la supervisión que abarque desde el ingreso en la función y se sostenga en el tiempo que corresponde a la carrera profesional a través de la actualización permanente.

No existen apenas experiencias de evaluación de los programas de formación, lo cual impide ponderar adecuadamente su pertinencia, eficiencia y efectos.

Los lineamientos que orientan los programas de formación no son siempre coherentes con los fundamentos legales y filosóficos de la educación nacional y estatal y la realidad escolar y social.

Al diseñar e implementar las propuestas formativas no se tienen en cuenta suficientemente las problemáticas específicas de los contextos particulares de desempeño profesional y de la tipología diversa de los centros escolares: de ámbito rural o metropolitano; escuelas telesecundarias o generales; predominio en la zona de supervisión de pequeñas escuelas multigrado o de gran tamaño y estructura compleja, etc.

La desconsideración del aspecto anterior conlleva que no sean habituales las acciones formativas suficientemente descentralizadas, es decir: concebidas, diseñadas e implementadas en las zonas específicas a través de propuestas idiosincrásicas y sostenibles.

No se considera suficientemente la formación previa y la experiencia de los sujetos en formación, con lo cual se desarrollan ofertas formativas de contenido uniforme para personas de formación y experiencia muy heterogéneas y dispares.

a.2) La selección de contenidos

En la selección de los contenidos de las acciones formativas ha prevalecido el protagonismo de las instancias y personas formadoras. Los programas, salvo en muy contadas excepciones, se construyen desde lugares ajenos y lejanos a los supervisores y supervisoras y se presentan predeterminados y cerrados.

Ha predominado más la presencia de contenidos vinculados con la normatividad y con los aspectos más teóricos de la propuesta curricular de la Secretaría que con el acompañamiento pedagógico y los temas que surgen de considerar el desempeño de la práctica profesional cotidiana en casos y situaciones reales.

a.3) La metodología

No se ha superado y sigue presente la rutina de reiterar de manera sostenida la oferta monocorde en la que predominan desde hace años los cursos y los postgrados. El déficit y desproporción en la oferta de otras modalidades formativas: seminarios, talleres, encuentros, grupos de intercambio y mejora, comunidades de práctica, asesoramiento, mentoría, etc., coadyuvan al incremento de necesidades formativas.

No se han explorado suficientemente las potencialidades de la formación a través de redes de colaboración e intercambio de experiencias entre iguales en la propia zona, en la región y en el ámbito estatal y nacional.

La oferta de formación para los supervisores no considera suficientemente las potencialidades del aprendizaje bimodal (*blended learning*), combinando adecuadamente la formación presencial con la formación en línea. Y, de la misma manera, se evidencia un déficit en el intento de lograr el pertinente equilibrio entre el tratamiento teórico y práctico de los contenidos objeto de estudio.

El tratamiento de los contenidos no se orienta suficientemente hacia los aprendizajes que favorecen el saber hacer o a la adquisición de capacidades relacionadas con la resolución de problemas de índole práctico.

No se han superado prácticas y esquemas didácticos muy arraigados y repetitivos en los cursos y talleres, consistentes en ejercicios mecánicos de lectura de textos (a menudo incompletos porque se fragmentaron artificialmente), seguida de una discusión grupal y una puesta en común general.

Respecto a la mayoría de las experiencias de formación en línea se constata el déficit en trabajo eficaz de acompañamiento y tutoría a través de interacciones y *feed back* frecuente y satisfactorio: respuestas rápidas y pertinentes al alumnado, empleo ágil y eficiente de foros, chats, tutorías individuales y colectivas, etc.

a.4) Los materiales de uso didáctico

Falta mucho para conseguir elaborar materiales específicos concebidos y elaborados *ad hoc* para la formación de supervisores escolares. Este hecho lo manifiestan unánimemente las personas consultadas. Hasta ahora se han empleado habitualmente materiales (antologías de textos fundamentalmente) no siempre pertinentes y, a menudo, adaptados o simplemente copiados de otras ofertas formativas (para directores escolares, por ejemplo).

No se ha promovido suficientemente la concurrencia de personas de perfiles profesionales diversos para la elaboración de esos materiales: personal académico, directivo, del ámbito del derecho, supervisores y supervisoras en ejercicio, etc.

Los materiales, a menudo presentados mediante formatos únicos (normalmente textos escritos de autoría diversa y sin combinarlos con documentos digitales, software, registros videográficos, etc.) no se prueban ni se evalúan durante actividades formativas de carácter piloto, antes de emplearlos de manera masiva y extensa.

a.5) Las personas formadoras

La selección de personas formadoras pocas veces se lleva a cabo considerando los principios de idoneidad, mérito y prestigio profesional. Se destaca de manera reiterada que, hasta ahora, no han prevalecido estos criterios. Los procesos de reclutamiento de este personal han sido irregulares, improvisados y sin procurar y garantizar que posea una formación específica para la tarea que se le encomienda.

No se ha recurrido suficientemente a una formación en la que supervisores y supervisoras en ejercicio, considerados idóneos, puedan llevar a cabo tareas de docencia y orientación de sus compañeros y compañeras a través de modalidades de formación variadas.

No se ha dispuesto de un contingente de profesionales preparado específicamente para llevar a cabo la docencia en los programas de formación, a pesar de que constituye un requisito cardinal para garantizar el éxito de la implementación de cualquier propuesta formativa. En las opiniones más generalizadas de las personas consultadas se destaca el deseo de que personas formadoras conozcan el oficio, no solo de manera teórica, sino que también sean capaces de aportar elementos de reflexión y de índole práctica para orientar y mejorar la tarea cotidiana que implica la supervisión.

a.6) La evaluación

Falta todavía mucho por recorrer en el camino de crear y ayudar a crecer una cultura de la evaluación de los planes y programas de formación para la función supervisora. Hasta ahora ha predominado la evaluación centrada en la comprobación de la asistencia a las actividades de formación y de la satisfacción de quienes la reciben.

b) Modelo de supervisión

La conformación del modelo de supervisión constituye asimismo una fuente de causas que dan lugar a las necesidades de formación. Las principales razones son las que exponemos a continuación.

El sistema escolar de los estados mexicanos en que se ha llevado a cabo el estudio adolece de un modelo de supervisión debidamente formalizado y expresado en textos legales o reglamentarios actualizados. Todas las instancias consultadas coinciden en la opinión de que las regulaciones vigentes han quedado obsoletas y deben ser renovadas para que sean coherentes con las necesidades de la escuela mexicana actual.

La falta de definición clara de dicho modelo en el cual se expliquen con precisión: (i) la identidad profesional (reconocimiento de la especificidad de la función, vinculación orgánica y autoridad); (ii) el estatus (acceso: requisitos y procedimiento; renovación y cese); (iii) el desempeño (atribuciones y roles), y (iv) el desarrollo profesional (formación continua y promoción) da lugar a propuestas de formación imprecisas y poco funcionales.

El sistema de acceso a la función supervisora está más basado en la consideración de criterios asociados a la acción sindical y política que en los principios de capacidad, mérito académico y profesional y publicidad. Dicha circunstancia dificulta que personas valiosas académica y profesionalmente se incorporen al servicio.

No se atribuye a la formación el valor y la importancia debidos, dado que no constituye mérito de especial relevancia para la promoción en la carrera profesional de las personas. Los sistemas de promoción y movilidad en el escalafón horizontal y vertical, así como los procedimientos de reconocimiento del desempeño profesional, no favorecen el interés por la formación continua.

c) Rol y desempeño

Las funciones que realizan los supervisores se agrupan en dos: las académicas y las administrativas. Las primeras representan un alto nivel de satisfacción por lo gratificante que resulta el acompañamiento y la ayuda a docentes y directivos y el contacto directo con la comunidad escolar. Las segundas resultan menos satisfactorias, porque restan tiempo a las tareas académicas y algunas tienen que ver con situaciones conflictivas de profesores o directivos que involucran la resolución de problemas personales o sindicales. Las ofertas de formación de que se ha dispuesto hasta el presente no se han diseñado ni

implementado teniendo en cuenta suficientemente esa realidad laboral, ni enfatizando en fortalecer el quehacer académico.

El papel que deben desarrollar muchos supervisores y supervisoras, a causa de los inconvenientes de encontrarse en un espacio en el que se sobreponen dos estructuras: la educativa y la sindical (y a veces tres si añadimos la política partidista), dificulta la construcción de una identidad profesional y el diseño de acciones formativas adecuadas para desarrollar profesionalmente a quienes desempeñan cometidos tan multifacéticos y, a veces, contradictorios.

7. A modo de cierre

El ejercicio de la supervisión en educación básica, constituye una función compleja que requiere de la puesta en juego de habilidades, actitudes y conocimientos de diversos ámbitos disciplinarios que rebasan lo estrictamente académico, lo cual implica un fuerte reto para las políticas de formación continua de este colectivo profesional.

Es posible identificar necesidades de formación que son comunes a supervisores y supervisoras, independientemente de la formación y experiencia previa que posean y del nivel educativo en el que desempeñen su trabajo profesional.

La consideración de cada contexto y escenario de acción profesional aportará insumos para diagnósticos de necesidades más precisos y, por consiguiente, una selección de contenidos más adecuada. Por ejemplo, en el caso de secundaria, las propuestas de contenidos de formación más deseables y pertinentes¹⁰ reunían tópicos como el siguiente: «Rasgos críticos que actualmente caracterizan a la mayoría de las escuelas de educación secundaria en sus distintas modalidades: conocimiento del alumnado adolescente y su problemática, currículo fragmentado, cultura escolar conservadora respecto al rol de los estudiantes y de sus docentes, peculiaridades del colectivo de telesecundaria».

La construcción de un itinerario formativo debería enfatizar la adquisición y el desarrollo de las capacidades y competencias identificadas, tanto de supervisores y supervisoras en funciones, como de quienes aspiran a serlo.

Nuestro estudio ha puesto el acento en identificar los resultados de un proceso de construcción social a través de la reflexión, orientado a reconocer espacios de mejora profesional. Por esa razón, el análisis de las causas de las necesidades destaca los déficits. No sería adecuado inferir de ello que nada de lo que se refiere a la formación para el desempeño de la función supervisora en los cuatro estados es satisfactorio. La investigación que hemos llevado a cabo nos ha permitido también descubrir meritorios logros, cuya enumeración no corresponde mencionar aquí, en esta ocasión.

10. En este informe no damos cuenta de las conclusiones en relación con las propuestas de contenidos de formación.

8. Referencias bibliográficas

- Administration et Éducation* (2005). Número monográfico: «L'inspection en questions», 4 (108).
- ALONSO, L.E. (1996). «El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa». *Revista Internacional de Sociología*, núm. 13, enero-abril, 5-36.
- ÁLVAREZ ARREGUI, E. y PÉREZ PÉREZ, R. (2010). «Radiografías de la inspección educativa en la Comunidad Autónoma de Asturias. Revisión crítica con intención de mejora». *Bordón*, 62 (1), 9-28.
- ANTÚNEZ, S. (2009). «La inspección educativa y la evaluación de la formación permanente de los profesionales de la educación escolar». *Avances en Supervisión Educativa*, 10. Revista electrónica. Mayo. [Disponible en <http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_10/ase10_art08.pdf>].
- ARNAUT, A. (2001). «La transformación del SNTE y de la dirección y supervisión escolar». *Revista Educación 2001*, núm. 70, marzo, 32-42.
- (2006). «La función de apoyo técnico-pedagógico: su relación con la supervisión y la formación continua». En: MARTÍNEZ OLIVÉ, A. y BONILLA, O. (coords.). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. SEP - PRONAP - OEI - AECI - Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. México, 15-28.
- BLASCO, B. y FERNÁNDEZ-RAIGOSO, M. (1994). *Los análisis de necesidades de formación*. Oviedo: KKK ediciones.
- BONILLA, O. (coord.) (2011). *Función de alto riesgo. La tarea pedagógica de la supervisión escolar*. México D.F.: Ediciones SM.
- BURGESS, R.W. (ed.) (1995). *Computing and Qualitative Analysis*. Londres: JAI Press.
- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- CALVO, B.; ZORRILLA, M.; TAPIA, G. y CONDE, S. (2002). *La supervisión escolar de la educación primaria en México. Prácticas, desafíos y reformas*. 1ª ed. México: IIPE-UNESCO.
- CALVO, M.T. y MEZA, A. (2009). «Supervisión escolar, normatividad y funciones». En: GARCÍA CABRERO, B. y ZENDEJAS, L. (coords.). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 155-217.
- CANALES, M. y PEINADO, A. (1994). «Grupo de discusión». En: DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J. (coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- DE GRAUWE, A. (2006). «L'État et l'inspection scolaire. Analyse des relations et modèles d'action». Tesis doctoral. Institut d'Études Politiques de Paris. [Disponible en <http://ecoledoctorale.sciencespo.fr/theses/theses_en_ligne/degrauwe_socio_2006/degrauwe_socio_2006.pdf>].
- DEL CASTILLO, G. y AZUMA, A. (2009). *La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*. México D.F.: FLACSO.
- DENZIN, N.K. (1978). *The Research Act*. Nueva York: McGraw-Hill.
- DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (eds.) (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- DEY, I. (1995). «Reducing fragmentation in qualitative research». En: KELLE, U.; PREIN, G. y BIRD, K. (1995). *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods and Practice*. Londres: SAGE, 69-79.

- DÍAZ, V. (2008). «La inspección de educación: ¿parte del problema o parte de la solución?». Comunicación presentada en el Congreso Español de Inspección Educativa «X CONGRESO ESTATAL ADIDE-FEDERACIÓN. Políticas educativas y de evaluación en Europa, el papel de la inspección educativa». Zaragoza 2008. [Documento no publicado].
- DUFFY, F.M. (1997). «Knowledge Work Supervision. Transforming schools systems into high performing learning organizations». *International Journal of Education Management*, Vol. 11. I: 1, 26-31.
- ESCOLA D'ADMINISTRACIÓ PÚBLICA DE CATALUNYA (2010). *Diagnosis de necessitats formatives en institucions públiques*. Barcelona: Escola d'Administració Pública.
- EZPELETA, J. y WEISS, E. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del programa para abatir el rezago educativo*. México D.F.: DIE-Cinvestav.
- EZPELETA, J. (2001). «Sobre el cambio de la supervisión». *Educación 2001*, Vol. 89, 46-49.
- GARCÍA CABRERO, B. y ZENDEJAS, L. (coords.) (2009). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- GLASSER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- GOLDSTEIN, I.L. y FORD, J.K. (2002). *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation*. 4ª ed. Belmont, CA: Wadsworth.
- IIPE-UNESCO (2007). *Reforming school supervision for quality improvement*. [Disponible (en 7 módulos) en <<http://www.iiep.unesco.org/es/desarrollo-capacidades/training/training-materials/school-supervision.html>>].
- KRUEGER, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- LORENTE, A. y MADONAR, M.J. (2006). «La formación permanente de los inspectores de educación: retórica, realidad y futuro». *Avances en Supervisión Educativa*. Revista electrónica, núm. 3.
- MARTÍ, J.Mª (1996). «La inspección educativa en la política escolar de la España contemporánea». Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- MAYKUT, P. y MOREHOUSE, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- McKillip, J. (1998). «Need Analysis». En: BICKMAN, L. y ROG, D.J. (eds.). *Handbook of Applied Social Research Methods*. Sage Publications: Thousand Oaks, CA, 261-284.
- MEIRIEU, P. y FRACKOVIK, P. (2009). *L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société?*. París: Editions de l'Aube.
- MONTERO, A. (1997). «Inspección educativa y función asesora». En: MARCELO, C. y LÓPEZ YÁÑEZ, J. (coords.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, 314-327.
- PACHECO, L.A. (2001). «La inspección educativa en los países de Iberoamérica». *Actas del Simposio Internacional de Inspección Educativa. La inspección ante los retos de la educación actual*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 131-156.
- PERUCCA, B. y DAVIDENKOFF, E. (2003). *La République des enseignants*. París: Editions Jacob-Duvernet.
- RAMO, Z. (1999). *¿Para qué los inspectores?*. Barcelona: Praxis.
- RUL, J. (2002). «Inspección de educación: profesionalización versus politización». *Organización y Gestión Educativa*, núm. 3, mayo-junio, 50-53.

- RUZ, M.A.; MADRID, A.; CERECEDA, L.E.; PARDO, M. y VALENZUELA, F. (2006). *Experiencias internacionales en supervisión escolar. Sistematización y análisis comparado*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- SALGADO, F. (2009). *Funções da inspeção, aspectos curriculares e de desenvolvimento profissional na Comunidade Autónoma de Galiza*. Santiago de Compostela: Universidade. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- SANDÍN, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2009). *Supervisión y asesoría para la mejora educativa*. México D.F.: SEP.
- (2010). *Un modelo de gestión para la supervisión escolar*. México D.F.: SEP.
- SILVA, P. (2008a). «La inspección escolar en Cataluña. Un estudio de casos». Tesis de doctorado. Barcelona: DOE-UB. [Manuscrito sin publicar].
- (2008b). «La inspección escolar en Cataluña. Un estudio de casos». *Avances en Supervisión Educativa*, 9. Octubre. [Disponible en <http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=279&Itemid=62>].
- SOLER, E. (2002a). «La inspección en las distintas concepciones y sistemas pedagógicos: características y funciones». Tesis doctoral. [Disponible en <<http://eprints.ucm.es/tesis/19911996/SI5/S5006701.pdf>>].
- (2002b). «El ego de los inspectores». *Organización y Gestión Educativa*. Vol. 10, núm. 1, 16-20.
- TAPIA, G. y ZORRILLA, M. (2009). «Antecedentes de la supervisión escolar en México». En: GARCÍA CABRERO, B. y ZENDEJAS, L. (coords.). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 99-152.
- TEIXIDÓ, P. (1997). *Supervisión del sistema educativo*. Barcelona: Ariel.
- TEIXIDÓ, J. (2008). «Competencias profesionales de los directivos escolares, identificación y desarrollo. En: GAIÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (ed.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Barcelona: Wolters Kluwer, 121-130.
- TERIGI, F. (2100) *Los sistemas nacionales de inspección y/o supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos*. París: IIEP/UNESCO. [Disponible en <<http://www.iipe-buenosaires.org.ar>>].
- URUÑUELA, P. (2008). «Los retos profesionales de la inspección educativa para la aplicación de la LOE». *Avances en Supervisión Educativa*, 8. Mayo. [Disponible en <<http://www.adide.org/revista/index>>].
- VIÑAO, A. (1999). «La inspección educativa: análisis sociohistórico de una profesión». *Bordón*, 3, Vol. 51, 251-264.
- WEITZMAN, E.A. y MILES, M.B. (1995). *Computer. Programs for Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- WINFRED, A.; BENNET, W.; EDENS, P. y BELL, S. (2003). «Effectiveness of Training in Organizations: A Meta-Analysis of Design and Evaluation Features». *Journal of Applied Psychology*, 2, Vol. 88, 234-245.
- ZEMKE, R.E. (1994). «Training needs assessment: The broadening focus of a simple construct». HOWARD, A. (ed.). *Diagnosis for organizational change: Methods and models*. Nueva York: Guilford Press, 139-151.
- ZORRILLA, M. (1998). «Federalización, supervisión escolar y gestión de la calidad de la educación». En: LATAPÍ, P. (coord.). *Un siglo de educación en México*. Tomo I, cap. IX. Biblioteca Mexicana. México: FCE, 319-357.