

Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Dirección de Postgrado
Maestría en Gestión de la Educación



Prácticas de supervisión docente empleadas para promover el mejoramiento de la instrucción de los Distritos Escolares del Departamento de Cortés

Tesis para obtener el título de Master en Gestión de la Educación
Tesista

Leslie Suyapa Nájera Amaya

Asesor de Tesis
MSc. José Francisco Fúnes

San Pedro Sula, 04 de septiembre del 2020

Prácticas de supervisión docente empleadas para
promover el mejoramiento de la instrucción de los
Distritos Escolares del Departamento de Cortés

Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Dirección de Postgrado
Maestría en Gestión de la Educación



Prácticas de supervisión docente empleadas para promover el mejoramiento
de la instrucción de los Distritos Escolares del Departamento de Cortés

Tesis para obtener el título de Master en Gestión de la Educación

Tesista

Leslie Suyapa Nájera Amaya

Asesor de Tesis

MSc. José Francisco Fúnes

San Pedro Sula, 04 de septiembre del 2020

AUTORIDADES

Rector

PHD. Hermes Alduvín Díaz Luna

Vicerrector Académico

MSc. Bartolomé Chinchilla Chinchilla

Vicerrector Administrativo

MSc. José Darío Cruz Zelaya

Vicerrectora de Educación a Distancia

PHD. Jenny Margoth Zelaya Matamoros

Secretario General

MSc. José Wilmer Godoy Zepeda

Director de Postgrado

PHD. Rogers Daniel Soleno

Terna examinadora

Esta tesis fue aceptada y aprobada por la terna examinadora nombrada por la Dirección de Postgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, como requisito para optar al grado académico de Máster en Gestión de la Educación.

San Pedro Sula, 04 de septiembre de 2020

MSc. Lexy Concepción Medina de Baide

Grado académico, nombres y apellidos completos
Presidente(a) Examinador(a)/Tribunal

MSc. Rudis Manuel Salinas Martínez

Grado académico, nombres y apellidos completos
Examinador (a)

MSc. Claudia Patricia Velásquez Rodríguez

Grado académico, nombres y apellidos completos
Examinador (a)

Leslie Suyapa Nájera Amaya

Nombres y apellidos completos
Tesisista

Dedicatoria

La presente tesis se la dedico a varios seres que forman parte esencial de mi vida.

Primeramente, a Dios, porque ha sido la fuerza espiritual que me ha impulsado en cada momento vivido a lo largo del proceso de formación, llenándome de fortaleza para continuar cada vez que me sentía cansada en el camino.

A mi querido esposo Willy Alexander Salgado, mis hijos Keiry Samantha y Christopher Alexander Salgado Nájera, mis padres, María Delia Amaya y Juan Ramón Nájera quienes me tuvieron una gran paciencia y fueron la otra parte que me complementó a través de sus palabras de ánimos para concluir mis estudios de postgrado.

A mi querida y amada Abuelita Josefina Mejía Barrera (Q.D.D.G), por todos los esfuerzos y sacrificios realizados para sacar adelante a nuestra familia.

Agradecimiento

Al Divino Creador, por llenarme de fortaleza, tolerancia, sabiduría y perseverancia a lo largo del proceso de estudio y ser la fuerza invisible que me animó e impulsó a cada instante del proceso.

A mi familia por el apoyo brindado a lo largo de estos cinco años, especialmente a mi esposo Willy Alexander Salgado, mis hijos Keiry Samantha y Christopher Alexander Salgado Nájera y mi madre María Delia Amaya y mi suegra Marta Leticia López.

A la Universidad Pedagógica Nacional por abrirme sus puertas y recibirme en la Facultad de Humanidades de postgrado, así mismo a sus catedráticos por transmitir sus conocimientos y enseñar con su ejemplo la calidad humana que debemos mostrar en nuestro desempeño profesional y a lo largo de nuestras vidas

A los licenciados Marlen y Adolfo Franco directivos del Instituto Tecnológico Sampedrano por la colaboración brindada con los permisos otorgados asistir al desarrollo de los módulos.

A mis compañeros de clases por haber estado dispuestos a desarrollar en equipo los trabajos y tareas asignadas, así mismo por haber compartido tan bellos momentos durante el período de clases y a mi gran equipo de trabajo, compañeras y amigas Laura Menjívar y Adelfa Gavarrete, ya que gracias al esfuerzo puesto en cada tarea asignada logramos llevar a feliz término los módulos de clases.

A mi apreciado y respetable asesor de tesis Magister José Francisco Fúnes por el gran apoyo, paciencia y tiempo de dedicación para brindarme la asesoría durante la elaboración de mi tesis.

Índice General

Contenido

Introducción	1
Capítulo 1 Planteamiento del problema	3
1.1 Descripción de la situación problemática	3
1.2 Formulación del problema de investigación	5
1.3 Preguntas de investigación	6
1.4 Objetivos	6
1.4.1 <i>Objetivo general</i>	6
1.4.2 <i>Objetivos específicos</i>	6
1.5 Justificación de la investigación	7
Capítulo 2 Marco Teórico	10
2.1 Antecedentes epistemológicos de la supervisión y su desarrollo	10
2.2 Referentes teóricos sobre la supervisión	11
2.3 Supervisión escolar y su evolución histórica	12
2.3.1 <i>Antecedentes históricos de la supervisión en Honduras</i>	17
2.3.2 <i>Antecedentes de la supervisión en el contexto internacional</i>	19
2.4 Factores que afectan el mejoramiento de la instrucción docente	21
2.4.1 <i>El ambiente de trabajo o de la cultura de la escuela</i>	21
2.4.2 <i>El legado del aula de clase como lugar de aislamiento en la escuela</i>	22
2.4.2.8 <i>Falta de acompañamiento a los docentes noveles</i>	29
2.4.3 <i>Los efectos de las dificultades en la escuela</i>	30
2.5 Modelos de supervisión escolar y sus componentes	37
2.5.1 <i>Características de los modelos de supervisión de control directivo, colaborativo</i>	37
2.6. Funciones y habilidades técnicas del Supervisor para llevar a cabo el proceso de supervisión	39
2.6.1 <i>Habilidades de comunicación</i>	42
2.6.2 <i>Las habilidades técnicas del supervisor</i>	43
2.6.3 <i>Habilidades y prácticas de planificación</i>	44
2.6.4 <i>Habilidades de observación</i>	49
2.7 Tareas de la supervisión	52

2.7.1 Asistencia directa a los profesores	52
2.7.2 La supervisión clínica	53
2.7.3 Entrenamiento en pares	53
2.7.4 Demostración de cómo enseñar	54
2.7.5 Coenseñanza.....	55
2.7.6 Apoyo con materiales, medios y recursos didácticos pedagógicos	55
2.7.7 Solución de problemas	56
2.7.8 Desarrollo grupal	56
2.7.9 Desarrollo profesional.....	57
2.7.10 Desarrollo curricular.....	58
Capítulo 3 Marco Metodológico	60
3.1 Enfoque de la investigación	60
3.2 Tipo de investigación	60
3.3 Diseño de la investigación	61
3.4 Hipótesis	61
3.5 Variables o categorías de análisis.....	63
3.6 Fuentes de Información.....	66
3.6.1 Fuentes de información primaria	66
3.6.2 Fuentes de información secundaria.....	67
3.7 Estrategia de recolección de datos.....	67
Capítulo 4 Resultados del estudio	69
4.1 Presentación de los resultados	69
4.1.1 Gráficos de información de los docentes	70
4.1.2 Cuestionario (Lista de cotejo) a los supervisores	94
4.2 Hallazgos relevantes	110
Capítulo 5 Conclusiones y Recomendaciones.....	111
5.1 Conclusiones.....	111
5.2 Recomendaciones.....	112
5.3 Propuestas y productos	114
5.4 Referencias bibliográficas.....	115
5.5 Anexos.....	120
5.5.1 Tabulación instrumento de docentes	120

<i>5.1.2 Instrumento aplicado a docentes</i>	134
Instrumentos de recolección de datos para Docentes	134
A. Evidencias de apoyo directo de los supervisores a los docentes	135
B. Práctica de supervisión docente dentro de la escuela	136
C. Tipos de capacitaciones docentes auspiciada por los supervisores	137
<i>5.1.3 Instrumento para supervisores</i>	138
<i>5.1.4 Evidencias de análisis estadístico de los datos</i>	147
<i>5.1.5 Evidencias de aplicación de instrumentos</i>	149

Índice de gráficos

Gráfico No. 1 Identificar y obtener recursos para la instrucción	71
Gráfico No. 2 Demostración de técnicas de enseñanza en el aula	72
Gráfico No. 3 Oportunidades de consultas	73
Gráfico No. 4 Reuniones para establecer calendarios y planes de observación	74
Gráfico No. 5 Observación de clases	75
Gráfico No. 6 Reuniones después de clases	76
Gráfico No. 7 Oportunidades para observar y discutir clases enseñadas por otros maestros.	78
Gráfico No. 8 Asistencia útil del supervisor y de gran apoyo a la enseñanza	79
Gráfico No. 9 Planificar apropiados objetivos de aprendizaje	80
Gráfico No. 10 Diseñar apropiadas actividades de instrucción	81
Gráfico No. 11 Estrategias de enseñanza en grupos de aprendizaje	82
Gráfico No. 12 Organizar los materiales de instrucción	83
Gráfico No. 13 Asistencia Directa a los docentes	84
Gráfico No. 14 Planificar Colaborativamente	85
Gráfico No. 15 Actividades de servicio para mejorar la instrucción	86
Gráfico No. 16 Programa de maestros enseñando a maestros	87
Gráfico No. 17 Aprendizaje en grupos pequeños	88
Gráfico No. 18 Presentación de técnicas de instrucción	89
Gráfico No. 19 Presentaciones demostrativas	90
Gráfico No. 20 Práctica de lo aprendido en talleres	91
Gráfico No. 21 Reuniones de retroalimentación	92
Gráfico No. 22 Observar habilidades de los docentes	93

Índice de Cuadros

Cuadro 2 (A - B) Horario recomendado para desarrollar las funciones durante la semana.	95
Cuadro 3 (A - B) Estrategias que el supervisor debe manejar para identificar las necesidades para mejorar la instrucción.	98
Cuadro 4 (A - B) Técnicas de planificación para la solución de problemas	100
Cuadro 5 (A -B) Instrumentos cuantitativos para observar la clase	102
Cuadro 6 (A - B) Instrumentos cualitativos para observar la clase	103
Cuadro 7 (A -B) Tipo de apoyo directo a los docentes	105
Cuadro 8 (A - B) Estrategias para el desarrollo grupal de los docentes	106
Cuadro 9 Cuadro 8 (A - B) Estrategias para el desarrollo grupal de los docentes A. Sector Gubernamental.	108
Cuadro 10 Líneas de mejoramiento según hallazgos encontrados	114
Cuadro 11 A. Evidencias de apoyo directo de los supervisores a los docentes	120
Cuadro 12 B. Práctica de supervisión docente dentro de la escuela	121
Cuadro 13 C. Tipos de capacitaciones docentes auspiciada por los supervisores	122
Cuadro 14 Identificar y obtener recursos para la instrucción	123
Cuadro 15 Demostración de técnicas de enseñanza en el aula	123
Cuadro 16 Oportunidades de consultas sobre problemas de instrucción u otros asuntos	124
Cuadro 17 Reuniones para establecer calendarios y planes de observación	124
Cuadro 18 Observación de clases para ayudar a mejorar la instrucción	125
Cuadro 19 Reuniones después de clases para discutir y analizar la lección observada	125
Cuadro 20 Oportunidades para observar y discutir clases enseñadas por otros maestros.	126
Cuadro 21 Planificar apropiados objetivos de aprendizaje	126
Cuadro 22 Diseñar apropiadas actividades de instrucción	127
Cuadro 23 Desarrollan estrategias para grupos de aprendizaje	127
Cuadro 24 Organizar y ordenar el espacio y los materiales para la instrucción	128
Cuadro 25 Asistencia Directa a los docentes	128
Cuadro 26 Planificar colaborativamente	129
Cuadro 27 Actividades de servicio para mejorar la instrucción	129
Cuadro 28 Programa de maestros enseñando a maestros	130
Cuadro 29 Aprendizaje en grupos pequeños	130
Cuadro 30 Presentación de técnicas de instrucción	131
Cuadro 31 Presentaciones demostrativas	131
Cuadro 32 Práctica de lo aprendido en talleres	132
Cuadro 33 Reuniones de retroalimentación	132
Cuadro 34 Observar habilidades de los docentes	133

Introducción

La escuela es el lugar central donde los niños y jóvenes obtienen una educación formal. Esta educación tiene como propósito fundamental desarrollar las habilidades, conocimientos y destrezas de los estudiantes en diversos campos que van desde las artes, las ciencias, la historia y hasta las matemáticas avanzadas. Ese propósito se logra cuando la escuela ofrece una enseñanza óptima y las condiciones que rodean al estudiante, favorecen el aprendizaje.

Ciertamente, la enseñanza por excelente que sea, no es lo único que interviene en el éxito del estudiante. Existen condiciones relacionadas con el estatus socioeconómico de la familia las que determinan el éxito del niño y del joven en la escuela. A ello hay que agregar las condiciones físicas y pedagógicas de la escuela, la tecnología empleada, la cultura que se vive dentro de la misma, la filosofía de la educación desde la cual se enfoca la enseñanza, un currículum que responda a las exigencias de una sociedad moderna y compleja.

Pese a lo anterior, la función del docente y de su enseñanza es la piedra angular de la escuela. Sin ellos, la educación, tal como se conoce, sería muy distinta y de consecuencias aún desconocidas. Pero para que el docente sea una parte decisiva en la comunidad de aprendizaje, debe estar muy bien entrenado para hacer frente a la enorme responsabilidad que le espera. Un docente mal preparado puede significar una deslegitimación del sistema educativo, una enorme pérdida de dinero, esfuerzos, tiempo y otros recursos.

Evaluar la práctica pedagógica del docente se vuelve una actividad fundamental de la escuela, porque la efectividad con que el docente enseña, determina el logro de los objetivos de la institución y el cumplimiento de su misión. Esta supervisión debe estar relacionada con el crecimiento profesional de los docentes y con las condiciones que rodean el crecimiento y el aprendizaje de los estudiantes. También es una forma de rendición de cuentas y de cumplir con las expectativas del gobierno, la junta directiva, los padres de familia y aún con el mismo estudiante.

Existen dos componentes integrales del crecimiento profesional de un docente: la reflexión sobre la propia práctica y la oportunidad de aprender en equipo. La supervisión es la manera de lograr estas dos tareas, por medio del monitoreo, modelaje, planificación, tiempo compartido,

interrogatorio y asistencia directa. De esta forma se asegura la eficiencia del modelo de enseñanza y se coloca el aprendizaje del alumno en el centro de los esfuerzos.

Los avances en la ciencia de la educación han demostrado la efectividad de la supervisión profesional, donde los maestros se involucran en tareas concretas sobre la práctica de la enseñanza, también se les observa y se les provee de una crítica oportuna sobre su trabajo en el aula de clase. Además, los maestros planifican, diseñan, investigan, evalúan y preparan materiales de enseñanza en forma conjunta y finalmente se enseñan el uno al otro.

Pero en muchas escuelas se continúa con una supervisión tradicional cuyo propósito es el control, la vigilancia y la burocracia; por esa razón, el propósito de esta investigación es la de conocer el conjunto de prácticas de supervisión de los Distritos Escolares No. 9 y No. 21 de las ciudades de San Pedro Sula y La Lima; con el fin de conocer cuál es la influencia de tales prácticas en el desarrollo profesional de los docentes y el mejoramiento la instrucción.

Esta investigación comienza con el capítulo No.1 o planteamiento del problema. Aquí se explica cuál es el problema a investigar, se fijan los objetivos, se justifica la investigación y se delimita en cuanto a tiempo, contenido y lugar. El capítulo No.2 presenta el estado del arte, cuyo enfoque principal son las diferentes teorías o enfoque de supervisión y las diferentes prácticas que se desarrollan durante el acompañamiento. Luego se presenta el marco metodológico o capítulo No. 3, donde se define el tipo de investigación, su diseño, operacionalización de variables, instrumentos y técnicas de recolección de los datos. En el capítulo No. 4 se analizan los resultados de la investigación y se presentan los hallazgos relevantes. Finalmente se presenta el capítulo No. 5 que contiene las conclusiones, recomendaciones, propuestas y productos, bibliografía y anexos.

Capítulo 1 Planteamiento del problema

1.1 Descripción de la situación problemática

La supervisión educativa es el medidor de una escuela exitosa; sin ésta, no se conoce el rumbo que lleva la educación ni se puede lograr el potencial colectivo de quienes trabajan o estudian en ella. La supervisión en la escuela tiene como función identificar y presentar los diferentes elementos relacionados con la instrucción y su eficacia; a fin de analizarlos y emprender una acción de conjunto en la escuela con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza.

Una investigación de tesis realizada por Erazo, O. (2013) sobre la “Incidencia de la supervisión educativa y el acompañamiento pedagógico en el desempeño de los docentes” realizado a nivel de caso en un centro educativo, menciona que uno de los problemas educativos en Honduras, ha sido la falta de supervisión y acompañamiento pedagógico en todos los niveles del sistema educativo nacional, situación que incide directamente con el desempeño profesional y consecuentemente en la calidad y eficiencia de los servicios educativos proporcionados a los alumnos y alumnas que se benefician del proceso. (p.9)

Por otra parte, la situación problemática es que no siempre la supervisión está tras los esfuerzos de los maestros de lograr una instrucción exitosa; porque no siempre les proveen a los docentes de los conocimientos, habilidades y orientaciones necesarias para materializar el éxito de la enseñanza.

Por otra parte una investigación realizada por Rodezno, B.L. (2014), expone: La situación de la supervisión educativa en Honduras ha venido reformándose, desde la implementación del Sistema Nacional de Supervisión Educativa y Acompañamiento Docente en 2007, se ha venido brindando mayor atención al asesoramiento pedagógico; no obstante, existe muy poca información que permita evidenciar la forma en cómo los actuales procesos de supervisión y acompañamiento se llevan a cabo y si están beneficiando a los centros educativos de educación básica. (p. 11)

Según (Gutiérrez, 2000) citando por el Sistema Nacional de Supervisión Educativa de Honduras (SINASEH) nos dice el importante trabajo que tiene la alta dirección sobre alinear la organización de cada persona, área y departamento de colaborar entre sí para la mejora. Al contrario de esto, hoy en día la dirección carece de tales funciones, lamentablemente estas no se cumplen, generalmente lo que ha generado desinterés del docente por crecer profesionalmente y desempeñar mejor su función.

Según el SINASEH, Toda la situación expuesta en el párrafo anterior ha venido suscitando problemas graves e irreversibles, los docentes se hunden en la rutina y el aislamiento del quehacer diario, la deserción de los alumnos quehacer, baja participación de los alumnos, repetición en la planificación, desmotivación, etc.

En el proceso de supervisión docente según fuentes de la página oficial de la Secretaria de Educación de Honduras, inicia el año de 1953, bajo la dependencia de la Dirección General de Educación Media como fiscalizadores del cumplimiento de los objetivos de la educación nacional, lo cual coloca el proceso de la supervisión como medio de control de la labor docente. No es una sorpresa que la mayoría de los docentes no equiparen la supervisión con desarrollo. Cuando a la mayoría de los docentes se le pide que asocien el término supervisión con otra palabra, generalmente estos lo hacen negativamente con las siguientes ideas: control, autoridad, burocracia, tensión nerviosa, ansiedad, pérdida del empleo, reglas, pérdida de tiempo, restricciones, vigilancia, papeleo, etc.

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

Según Torres, (2007). Históricamente en la figura del supervisor se expresa el cumplimiento de lo instituido y el apego a la normatividad. Desde la edad antigua hasta la actualidad, el supervisor ha estado ligado a las concepciones de control, vigilancia, inspección y poder. En este sentido Weber recuperado por Chiavenato (1994) plantea que “la autoridad representa el poder institucionalizado y oficializado. Poder, significa la probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social... el poder, por lo tanto, es la posibilidad de imposición del arbitrio por parte de una persona sobre la

conducta de las otras. La autoridad proporciona el poder, tener la autoridad es tener poder
p.5

La supervisión de la educación requiere de un nuevo paradigma que logre un verdadero progreso y cambio de actitud en la labor del docente como instructor y responsable primero de la calidad de la enseñanza y el logro de un aprendizaje amplio, eficaz, real y duradero de parte de los estudiantes.

Un dato muy importante, lo revela el Informe de Progreso Educativo (2017), que plantea que “se ha avanzado significativamente en evaluación de los aprendizajes y un poco menos en evaluación del desempeño docente. Los resultados de las evaluaciones no se utilizan en la toma de decisiones de política educativa.” (p.8) ...Sin embargo, en Honduras aún no se han desarrollado materiales que señalen clara y sistemáticamente lo que los docentes deben saber y saber hacer, incluyendo destrezas relacionadas con aspectos de planificación, organización de un ambiente favorable al aprendizaje, estrategias de instrucción y otras responsabilidades profesionales (p.27)

1.2 Formulación del problema de investigación

La supervisión educativa debe centrarse en la calidad de los materiales de instrucción empleados en el aula de clase; la enseñanza en términos de niveles de eficiencia; el uso de pruebas estandarizadas confiables; el mejoramiento del acto de enseñar por medio de la crítica a la instrucción y la asistencia directa al docente para su crecimiento profesional. Todo esto con el fin primario de lograr una instrucción altamente exitosa. Además, la supervisión educativa debe unir o hacer corresponder las necesidades individuales de los maestros y las metas de la escuela. A partir de lo anterior se plantea la siguiente pregunta problema: ¿En qué medida las prácticas de supervisión docente empleadas en el nivel de educación media de los Distritos Escolares No. 21 y No. 09 del departamento de Cortés, inciden en el desarrollo profesional de los docentes?

1.3 Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las prácticas y tareas de supervisión docente empleadas por los supervisores en los Distritos Escolares No. 21 y No. 09 del departamento de Cortés desde el informe de los docentes?
2. ¿Cuáles son las habilidades técnicas de los supervisores y las tareas de supervisión que frecuentemente se llevan a cabo en los Distritos Escolares No. 21 y No. 09 del departamento de Cortés?
3. ¿En qué se diferencian las prácticas de supervisión que predominan en el sector gubernamental versus el sector no gubernamental de los Distritos Escolares No. 21 y No. 09 del departamento de Cortés?
4. ¿Cuáles son las prácticas de supervisión que predominan en los Distritos Escolares No. 21 y No. 09 del departamento de Cortés y su efecto en el mejoramiento de la instrucción y el desarrollo profesional del profesorado?
5. ¿Cuáles son líneas de acción que se proponen para la práctica de una supervisión orientada al desarrollo docente?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Conocer las prácticas y tareas de supervisión que habitualmente realizan los supervisores en los Distritos Escolares del departamento de Cortés y su incidencia en el desarrollo profesional y el mejoramiento de la calidad de la instrucción.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Identificar las prácticas y tareas de supervisión docente empleadas por los supervisores en los Distritos Escolares No. 21 y No. 09 del departamento de Cortés desde el informe de los docentes.
2. Identificar las habilidades técnicas de los supervisores y las tareas de supervisión que frecuentemente se llevan a cabo en los Distritos Escolares No. 21 y No. 09 del departamento de Cortés.

3. Comparar las prácticas de supervisión que predominan en el sector gubernamental versus el sector no gubernamental de los Distritos Escolares No. 21 y No. 09 del departamento de Cortés.
4. Analizar las prácticas de supervisión que predominan en los Distritos Escolares No. 21 y No. 09 del departamento de Cortés y su efecto en el mejoramiento de la instrucción y el desarrollo profesional del profesorado.
5. Proponer líneas de acción partiendo de los hallazgos para la práctica de una supervisión orientada al desarrollo docente.

1.5 Justificación de la investigación

En esta investigación se pretende indagar sobre las prácticas de supervisión empleadas en cuatro centros educativos del sector no gubernamental en San Pedro Sula y tres centros educativos del sector no gubernamental de La Lima, para analizar la capacidad de los mismos en la satisfacción de las necesidades individuales de los docentes y su incidencia en el desarrollo o mejoramiento de la instrucción docente.

Para realizar la presente investigación se realizó la visita a diferentes Direcciones Municipales con el propósito de hablar con la máxima autoridad de los mismos, no obstante, por las múltiples ocupaciones que ellos tienen a diario no fue posible agendar una cita con varios de los directores distritales, por otra parte, si se pudo hablar con algunos directores y se les pudo exponer la propuesta de investigación. Algunos directores argumentaron que no era posible realizar la investigación debido a que los centros educativos de su distrito tenían políticas internas de no participar en este tipo de estudios. Por lo tanto, la investigación se realizó por apertura de distrito y posteriormente por apertura de centros educativos.

Finalmente, el Distrito número 21 ubicado en la ciudad de San Pedro Sula, Cortés, dio la apertura para realizar la investigación quedando a decisión de que cada centro educativo si participaba o no en la investigación. Cabe mencionar que el Distrito 21 está integrado únicamente por centros educativos no gubernamentales, por tal razón y para poder desarrollar el tercer objetivo planteado en la investigación se tuvo que buscar otro distrito que tuviera centros educativos no gubernamentales. Fue así que el Distrito Número 09 ubicado en la ciudad de La Lima del Departamento de Cortés, y el cual posee cuatro centros educativos del nivel

medio del sector no gubernamental dio apertura dejando a criterio de cada institución la decisión de participar o no en la investigación.

Los docentes tienen una labor compleja, desafiante y que exige inmensos esfuerzos diariamente. Hay ciertas situaciones materiales y psicológicas que pueden afectar su labor; por lo que la supervisión educativa se vuelve una herramienta necesaria para ayudar al docente a desarrollarse plenamente y con entusiasmo en el aula de clase. Entre estas situaciones están: el aislamiento, la frustración, la rutina, los recursos inadecuados, la falta de movilidad en la carrera, falta de diálogo sobre la instrucción que imparten todos los días, falta de involucramiento y toma de decisiones sobre el currículum, falta de una cultura técnica de compartir, falta de un plan de capacitación pertinente a la realidad del sistema educativo actual.

Según el Informe de Progreso publicado en el año 2017 por la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe. Anualmente, en Honduras se invierten cuantiosos recursos en capacitación del personal docente en servicio; sin embargo, se ha cuestionado la pertinencia y calidad de estos eventos y procesos de capacitación.

Un estudio realizado en el 2010 señaló la falta de correspondencia entre lo que se oferta en capacitación y lo que los docentes consideran que necesitan; igualmente se señala que no se percibe ningún impacto en los niveles de aprendizaje de los estudiantes (Informe de progreso educativo de Honduras, 2017)

El magisterio ha sido una carrera en la que todos los docentes enfrentan grandes desafíos y enormes responsabilidades: recursos inadecuados, expectativas poco claras, asignaciones difíciles, el impacto de la realidad, efectos del ambiente de trabajo sobre la salud mental y psicológica. Un punto muy importante es que todo lo antes mencionado está estrechamente vinculado a la labor que debe desarrollar supervisión educativa.

Un estudio desarrollado y publicado en el año 2006 en el país de Chile muestra datos importantes sobre un análisis comparado de experiencias internacionales en supervisión escolar y nos destaca lo siguiente:

Gran parte de la supervisión educativa que se observa en los casos, es de carácter interno, y está a cargo de la escuela. La escuela cuenta con un Plan Estratégico o instrumento equivalente, que incluye metas y objetivos, actividades y métodos a implementar, mecanismos de supervisión y monitoreo. Los sistemas de supervisión externos se

interrelacionan activamente con la supervisión interna de la escuela, por una parte, la utilizan, por otra la evalúan, controlan, retroalimentan, promueven y apoyan. (Experiencias internacionales en supervisión escolar, sistematización y análisis comparado, 2006. p. 129)

Por otra parte, el estudio revela varias características en común en cuanto a la práctica, ente que supervisa, procesos y recurso humano, observándose en esta última característica que el personal que desarrolla la labor de supervisión es seleccionado por medio de concursos públicos, además, se observa que el proceso de supervisión se desarrolla partiendo de instituciones distritales, sin embargo, no deja de lado, ni resta importancia a la supervisión interna que realizan los centros escolares

La realización de esta investigación permitirá profundizar en algunos aspectos poco conocidos en el tema de la supervisión, por otra parte, aportará a los supervisores un conocimiento más amplio sobre las prácticas de supervisión que están trabajando en sus centros educativos, además la presente investigación brindará a los supervisores la oportunidad de conocer nuevas habilidades técnicas y tareas que pueden incorporar dentro del proceso de la supervisión y que ayudará a los docentes a mejorar la instrucción dentro del salón de clases.

Así pues, ante las condiciones propias de la naturaleza del trabajo del docente, la supervisión educativa se vuelve imprescindible para el éxito de la instrucción. Por tanto, la realización de esta investigación es de suma importancia, porque permitirá conocer aspectos relevantes de la supervisión en los Distritos Escolares No. 21 y No. 09 del departamento de Cortés, es decir, se podrá conocer si la supervisión y las prácticas que se llevan a cabo tiene como fin ayudar al desarrollo del docente o simplemente sirve como medio de control y presión.

Capítulo 2 Marco Teórico

2.1 Antecedentes epistemológicos de la supervisión y su desarrollo

El origen de la supervisión educativa se vincula con la necesidad de los poderes públicos y de las instituciones de ejercer un control político y de vigilar el comportamiento de los maestros y las escuelas, consideradas como un medio eficaz para conservar las tradiciones y difundir los valores establecidos en la sociedad. (Torres, A. 2007, p.110)

(Torres, A, 2007) brinda datos epistemológicos que permiten conocer aspectos relevantes del origen de la supervisión escolar a través de su investigación "La Constitución de las Prácticas de supervisión escolar" donde comenta que la supervisión se remonta a tiempo muy antiguos, en los cuales los poderes centrales necesitaban delegar vigilancia de las escuelas y de las actividades que realizaban los maestros. Por otra parte, cita que, en la edad antigua, en Grecia, existía el sofronista, que era el magistrado de vigilar la educación y la conducta moral. El areópago formaba parte del tribunal superior y se encajaba de controlar la acción pública de la escuela.

Por otra parte (Torres, A. 2007) comenta que, durante la edad media en las civilizaciones de occidente, las primeras escuelas se encontraban en los claustros y monasterios; la iglesia dirigía e inspeccionaba las instituciones educativas. Así, fue transcurriendo el tiempo y en la edad moderna, en varios países de Europa, la inspección de la enseñanza estaba a cargo de la justicia, ya que el rey Enrique II en el siglo XIV otorgó una cédula real que delegaba a los miembros de justicia cumplir con la función de veedores, teniendo la facultad de visitar escuelas, examinar la enseñanza y dictar una pena, en caso de no cumplir con las disposiciones vigentes. (p. 111)

Torres, A. (2007) nos expone que "La inserción escolar moderna se afianzó en 1789, con el triunfo de la revolución francesa. En ese momento, los gobiernos proclamaban la enseñanza como un bien al que podía acceder toda la humanidad" (p.111)

En el año de 1821, el obispo de Estrasburgo, creo una comisión escolar integrada por nobles para la inspección de escuelas. En Inglaterra, en 1839, el Consejo de su Majestad nombró los primeros inspectores británicos. En el continente americano, en Estados Unidos, las primeras escuelas fueron creadas a mediados del siglo XVII por

organizaciones religiosas. Una vez que crecieron considerablemente, fue necesario su control. (p.112)

En América Latina, según la investigación de (Torres, A. 2007), en el año de 1801, en Cuba, en un informe pedido pro Fray de Quesada, se solicitó la creación de inspectores para la mejor observancia de los preceptos legales relativos a la enseñanza y en México en el año de 1832 se estableció la primera junta de inspección, la cual inspeccionarían las escuelas a su cargo. (p.113)

Por otra parte, en Honduras se puede observar que el tema de la supervisión es de reciente incorporación, según documentos de información contenidos en la Secretaria de Educación registran la creación de un departamento de supervisión en el año de 1953.

Es así que se puede observar que el tema de la supervisión escolar se origina desde tiempos muy antiguos bajo un paradigma de inspección y control a la labor docente y las escuelas desde diferentes entidades sociales.

2.2 Referentes teóricos sobre la supervisión

Los referentes teóricos son el basamento de este estudio; ya que sirven como punto de partida y guía o escenario para la investigación.

Según Calero (2010) citado por (Huaranca 2017), la supervisión educativa es un proceso intencionado y sistemático de carácter técnico, de orientación y asesoramiento, instituido para optimizar las actividades pedagógicas en las instancias de gestión educativa descentralizadas. Está centrada en el mejoramiento continuo de los procesos de aprendizaje, el desempeño profesional de los docentes, y el ofrecimiento de la oportuna y consistente información, para una acertada toma de decisiones. (p.19)

Desde hace mucho tiempo atrás se manejan diferentes concepciones acerca del concepto de la supervisión. (Wiles, 1988) dice que, la supervisión consiste en todas las actividades conducentes al mejoramiento de la educación, las actividades relacionadas con la moral del docente, el mejoramiento de las relaciones humanas, el perfeccionamiento del docente durante la realización de sus funciones y el desarrollo del currículo. (p.23) Además, argumenta que “La supervisión busca suministrar un procedimiento para evaluar y cambiar un programa”. (Wiles, 1988, p. 24).

Es interesante observar y conocer los puntos de coincidencia y verdaderos propósitos de la supervisión educativa, tener en cuenta, que la implementación de prácticas adecuadas ayuda al

docente a mejorar su instrucción dentro del salón de clases. Vale la pena mencionar que una supervisión encaminada a la mejora, creará en el docente un clima de armonía y confianza, donde el docente tendrá la oportunidad de un aprendizaje auténtico y pertinente a la delicada labor que realiza.

El papel del supervisor consiste en apoyar, ayudar y compartir más que dirigir. La autoridad del supervisor no ha disminuido, pero se cumple de otra manera. Se cumple promoviendo el desarrollo por medio de la aceptación de responsabilidad y de interés por la labor creadora que por la dependencia y la conformidad (Wiles, 1988 p.24).

La cita anterior nos lleva a reflexionar sobre la gran responsabilidad que tiene la persona que se desempeña en un puesto de supervisor, y como éste debe ser un promotor y facilitador que provee orientación a los docentes.

Así pues, cuando se habla de supervisión es de imaginarse un conjunto de habilidades sociales y técnicas, además tareas que permitan orientar la labor de los docentes. Por tanto, se puede conceptualizar las prácticas de supervisión como: Campo de estudio, reflexión y acciones intencionadas que se despliegan en niveles y dimensiones diversas de los procesos de interacción que desarrollan los supervisores escolares. (Torres, A. 2007 p.20)

2.3 Supervisión escolar y su evolución histórica

La supervisión es un término que se utiliza para describir las diversas formas en que la función ha ido evolucionando en el transcurso del tiempo, y aun cuando estas formas no son concebidas, ni puestas en operación por los agentes educativos de manera homogénea, se mantiene su esencia, que es la del ejercicio de la autoridad sobre el quehacer educativo. (García, Zendejas y Mejía, 2008, p. 17).

El Sistema de Supervisión Educativa en Honduras nace como una estrategia para dinamizar el proceso de supervisión; sin embargo, la mayor parte de esa gestión está orientada a las actividades administrativas. Pocos son los informes sobre el tema de supervisión o evaluación docente, no obstante, desde la información que existe se puede apreciar dos aspectos importantes: el primero es el interés por crear material de información en un marco legal que permita a los supervisores desarrollar su trabajo y segundo que, en el caso de Honduras no se

ha creado material formativo e informativo que brinde información sobre estrategias de instrucción.

La Secretaría de Educación crea el Sistema Nacional de Supervisión Educativa de Honduras (SINASEH), a través del Acuerdo Ministerial N°.1117-SE-06 de fecha 27 de abril del 2006 y publicado en el diario oficial La Gaceta N.º. 3,1029 del 16 de junio del 2006, para diseñar y reglamentar el proceso de fortalecimiento de la supervisión educativa y acompañamiento docente, proponiendo para su funcionalidad y coordinación una Unidad Central y 18 Unidades Departamentales de Supervisión Educativa. La Unidad Central depende directamente de la Secretaría de Educación, con capacidad de coordinar, operacionalizar y ejecutar la política que en materia educativa se generen desde el nivel superior de la secretaría hasta el centro educativo. (REVISTA SUPERVISIÓN EDUCATIVA Y ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE. 2016) p. 6

Algunas preguntas esenciales sobre la supervisión educativa son: ¿Qué es un supervisor? ¿Quién debe hacer la supervisión? ¿Qué perfil debe llenar el supervisor? ¿Cuál es verdadero rol que debe asumir un supervisor? ¿Cómo gestiona el supervisor en las prácticas de supervisión docente? Todo apunta a que la supervisión escolar para orientar, promover, organizar y estimular la labor docente; a fin de que éste pueda convertirse en un agente de cambio y en uno de los elementos claves del aprendizaje y la adquisición de habilidades por parte de los estudiantes.

La supervisión se puede clasificar en tres tipos: convencional, congenial y colegial. A lo largo de la historia, la supervisión ha operado desde un paradigma convencional; y su propósito ha sido la de controlar la práctica pedagógica de los maestros; o en el peor de los casos para llenar un requisito y dar la apariencia de organización, orden y responsabilidad en la escuela. (Glickman, Gordon, Ross, 2009 p.6)

Desde el siglo XVII hasta finales del siglo XIX, la supervisión tomó la forma de comités de personas laicas que conducían la inspección de las escuelas, los maestros y el aprendizaje de los estudiantes (Cooper,1982) citado por (Glickman, et al. 2009). Ya para la primera mitad del siglo XX, conocida como la edad del desarrollo científico, los comités fueron reemplazados por supervisores profesionales. Estos supervisores tenían la misión de demostrar cómo se enseñaba una clase; por lo que visitaban las aulas para enseñarle a los maestros la manera de mejorar la instrucción. La inspección y el control dirigida por los comités laicos pasaron a ser inspecciones

y controles dirigidos por burócratas. Refiriéndose al enfoque científico de la supervisión.

Los cuatro deberes que constituyen el foco de la supervisión son: la prescripción del material de instrucción, el uso de pruebas estandarizadas, la enseñanza en términos de niveles de eficiencia y mejoramiento de la enseñanza a través de la crítica de la instrucción Barr & Burton, (1996), citado en Glickman, et al. 2009, p.6.

(Glickman, et al. 2009) cita a varios autores que han realizado sus aportes en cuanto al tema de la supervisión, además, se puede observar diferentes enfoques, no obstante, desde 1930 y hasta finales de 1950, apareció un nuevo paradigma de supervisión ligado a las relaciones humanas con el que se intentó desplazar el modelo de supervisión convencional a un modelo congenial. El objetivo principal de la supervisión basada en relaciones humanas era la de que al mejorar las relaciones interpersonales y conocer las necesidades de los maestros, tanto los supervisores como los docentes podrían mejorar la instrucción. Sin embargo, ante cada enfoque aplicado, se hace alusión al interés por el mejoramiento de los docentes, no obstante, el verdadero interés por las necesidades del docente se vuelve superflua. Muchas escuelas convencionales adoptaron la teoría de las relaciones humanas resultando en un clima superficial y manipulable.

Así pues, datos contenidos en el libro de (Glickman, et al. 2009) narra que, en la década de 1960, la supervisión se vio influenciada por el enfoque de comportamiento científico, el cual era otra forma de supervisión convencional. El control de la supervisión directa a través de la inspección y la crítica se convirtió indirectamente en una estrategia de control, manejada por medio de las pruebas a las que se sometían los maestros para evaluar su eficiencia en la gestión de currículo. (p. 6)

Según (Wise, 1979) citado por Glickman, La nueva gerencia neocientífica de la última mitad del siglo XX vio la oportunidad de un control externo hacia la enseñanza, estableciendo un departamento de educación. Lo primero que se hizo fue establecer los objetivos para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes; se comienza a diseñar pruebas estandarizadas; por lo que la tarea de la supervisión convencional se convirtió en el medio para apoyar y monitorear el aprendizaje legislado. (p. 7)

A partir de final del siglo XX, la tendencia fue la de moverse de la escuela convencional y congenial hacia la escuela colegial, el enfoque de este tipo supervisión incluye lo siguiente:

1. Un enfoque colegial en vez de una relación jerárquica entre docente y el supervisor

designado.

2. La supervisión como la competencia del docente.
3. Enfoque en el crecimiento del docente, en lugar de las quejas del docente.
4. Facilidades para que los maestros colaboren en su esfuerzo por mejorar la instrucción.
5. El involucramiento de los maestros en investigaciones reflexivas.

El liderismo se comparte con los maestros y este se ve reflejado en el entrenamiento, la reflexión, la investigación colegial, equipos de estudio, exploración de lo incierto y solución de problemas. Esta es una supervisión en la cual espíritu reinante es uno de expansión. No se trata de una supervisión tradicional; si no de una que ofrezca alternativas y que no se enfoque en la dirección y la crítica del docente (Gordon, 1995).

Entonces, la supervisión colegiada, se presenta con un contraste a los enfoques tradicionales de supervisión. Esto debido al hecho de que el rol histórico de la supervisión ha sido la inspección y control, no es sorprendente que la mayoría de los docentes no iguale o relacionen la supervisión con la colegiabilidad o profesionalización. Cuando a los maestros se les pide que asocien la palabra supervisión con otras palabras, el resultado ha sido negativo. Ellos asocian la palabra supervisión con los términos control, evaluación, aburrimiento, papeleo, burocracia, monitoreo de las clases, autoridad, informes, pérdida de tiempo, reglas, restricciones, intimidación, mirada vigilante, ansiedad, jefe, tensión.

La historia de la supervisión como un instrumento para controlar a los docentes tiene relación con la percepción negativa de los docentes de la supervisión convencional. Se ha creado un nuevo término para escribir el modelo colegial al cual se le llama superVisión. Es decir que este término denota una visión común de lo que la enseñanza y el aprendizaje puede y debe ser, al desarrollarse colaborativamente entre el supervisor, el docente y los otros miembros de la comunidad escolar. Gordon (1995). (Citado en Glickman, et al. 2009 p.7).

La palabra supervisión implica que las personas involucradas en proceso de acompañamiento trabajarán juntas para tener una visión colectiva de la realidad y construir una comunidad democrática de aprendices basada en principios morales. La supervisión es la función en la escuela que junta los elementos de la instrucción efectiva dentro de una acción escolar conjunta. Según (Glickman et al. 2009), “Las investigaciones demuestran que las escuelas que relacionan la instrucción y el manejo del aula de clase con el desarrollo profesional,

el apoyo directo a los docentes, el desarrollo del currículo bajo un propósito común logra sus objetivos.”

En otras palabras, cuando los maestros aceptan fijar metas comunes para los estudiantes, y basado en ello, dirigir su enseñanza; y cuando el supervisor trabaja con los maestros de la misma manera en que se espera que estos docentes trabajen con los alumnos, entonces, las instituciones educativas alcanzarán sus metas. Pese a las diferencias de las escuelas en el ambiente socioeconómico que las rodea o a sus características físicas; las escuelas con éxito tienen un elemento en común, que mantiene a los docentes juntos y trabajando consistentemente. Ese elemento unificador es el proceso por medio del cual las personas o grupos se responsabilizan de velar para que exista una buena comunicación que permita conocer las necesidades individuales de los maestros y las metas institucionales, es decir, trabajar para alcanzar la visión del centro educativo.

Las investigaciones han encontrado que hay escuelas que no logran hacer una gran diferencia en la vida de sus estudiantes, porque no hay una verdadera ni efectiva supervisión. La función primaria de una supervisión efectiva es la de lograr cumplir efectivamente esta asignación. La supervisión efectiva requiere de conocimientos, habilidades interpersonales y habilidades técnicas. Estas habilidades se aplican a través del cumplimiento de las tareas de supervisión, tales como asistencia directa a los docentes, desarrollo curricular, desarrollo profesional, investigación acción. La supervisión debe congeniar las metas de la institución y las necesidades del docente. Mackenzie, 1983 (citado en Glickman, et al. 2009, p.8)

Cuando la supervisión funciona adecuadamente en la escuela, todo marcha muy bien y se puede apreciar la organización en toda su estructura; sin embargo, cuando en la escuela hay un fracaso, la responsabilidad recae en la supervisión. Cuando los maestros están al frente con una instrucción exitosa; la supervisión debe estar presente para proveer el apoyo necesario para el mejoramiento de la instrucción.

La supervisión ayuda a mejorar la instrucción, ésta debe ser vista como una función y un proceso; en lugar de un rol y una posición de trabajo. El puesto de supervisor de una escuela es ejercido por parte de los directores o los ayudantes de los directores o maestros experimentados, jefes de departamentos, y otras autoridades. Lo crucial no es la persona que realiza la supervisión, sino, la preparación técnica y el cumplimiento de sus propias responsabilidades. El

papel del supervisor no es instruir a los alumnos sino a los maestros para que mejoren la instrucción que dan a sus estudiantes.

2.3.1 Antecedentes históricos de la supervisión en Honduras

Los procesos de supervisión en Honduras son de reciente incorporación, ya que los datos históricos se registran de forma documentada a partir de la década de los cincuenta.

Según datos del Sistema Nacional de Supervisión y Evaluación de Honduras (SINASEH) Concepción Milla sostiene que la supervisión media en Honduras se inició en el año de 1953 bajo la dependencia de la Dirección General de Educación Media, y aunque no existía un cuerpo especializado en supervisión educativa, ésta la realizaban maestros de educación primaria con experiencia en educación media. En el nivel medio del sistema educativo hondureño, los primeros supervisores se nombraron en el año de 1953 bajo la coordinación de la Dirección General de Educación Media.

Las reformas al sistema educativo hondureño (1982, 1984, 1987, 1991, 1994) estuvieron marcadas por “Incoherencias históricas”: por una parte, se planteaba la democratización del sistema, y por otra existía una permisividad de prácticas “pedagógicas” autoritarias de supervisores y de otros actores educativos que actuaban de manera “elitista” y corporativa al interior de las instituciones educativas, representando un obstáculo para la concreción de la democratización educativa. (Watters, 2012 p.30).

Teniendo en cuenta que, la supervisión educativa consiste en propiciar las condiciones necesarias en cada institución educativa y estar enmarcado en generar el clima propicio para docentes y alumnos, y que el modelo de supervisión que se trabaje garantice el ejercicio del derecho de una educación con calidad. Un punto importante es que las autoridades educativas trabajan a fin de ir estructurando nuevas dependencias que orienten y evalúen el desempeño de los docentes.

La Secretaria de Educación creó el Sistema Nacional de Supervisión Educativa de Honduras (SINASEH), a través del Acuerdo Ministerial No. 1117-SE-06 de fecha 27 de abril del 2006, para diseñar y reglamentar el proceso de fortalecimiento de la supervisión educativa y acompañamiento docente.

Así pues, para que se alcance lo planteado en el párrafo anterior, es necesario que en el modelo educativo sean congruentes las prácticas y los enfoques de gestión.

Según (SEH, 2018) el documento emitido por la secretaria de Educación sobre el modelo de supervisión en Honduras, éste se estructura en cinco aspectos: (1) marco político e institucional, (2) antecedentes de la supervisión educativa, (3) la experiencia internacional, (4) el modelo de supervisión educativa: enfoque, finalidad, funciones, objeto de la supervisión, organización y funcionamiento, perfiles requeridos; y (5) orientaciones para la implementación del mismo. (p. 14)

Para entender mejor el proceso de supervisión educativa es necesario conocer la historia y los avances que esta ha tenido tanto en nuestro país como a nivel internacional.

El tema de supervisión en Honduras es bastante reciente, ... se inició 1953, bajo la dependencia de la Dirección General de Educación media como fiscalizadores del cumplimiento de los objetivos de la educación nacional. En 1958, se organizó la sección de supervisión, para atender directamente los centros educativos a nivel nacional. Secretaria de Educación de Honduras (SEH, 2018, p.14)

Se puede observar que, desde sus inicios históricos, la supervisión en Honduras se maneja bajo un concepto de control y fiscalización, lo cual crea predisposición por parte de los docentes, ya que para ellos el concepto supervisión no fue inculcado como una oportunidad de mejora profesional.

En 1996 y en el Marco de la Modernización del Estado, se crean las 18 direcciones departamentales y distritales de educación, dando comienzo a un proceso de desconcentración y reestructuración burocrática, y con ello, se configura una supervisión también desconcentrada, trayendo como consecuencia la supervisión del cuerpo de supervisores en el 2007, se reformó la supervisión con la implementación del Sistema Nacional y Acompañamiento docente, brindando mayor atención al asesoramiento pedagógico en cuanto a inclusión, equidad e igualdad; es decir, atender procesos pedagógicos que promueven el desarrollo integral de los educandos de honduras. (SEH, 2018, P.14)

Según datos recopilados a partir de un análisis participativo sobre el funcionamiento del modelo de supervisión educativa anterior, se identificaron limitaciones que no permitían responder a las demandas del contexto educativo actual. Es decir, se identificó escasa orientación técnica y de lineamientos de parte de la Secretaria de Educación. Variada diversidad de instrumentos de supervisión sin articulación con el sistema de información. Por otra parte, la

información que se registra no fluye y por lo tanto no impacta en la toma de decisiones. También falta de actualización del personal desempeñando las funciones de supervisión y acompañamiento pedagógico.

Según documento oficial de la Secretaría de Educación se habla que actualmente Honduras posee un modelo de supervisión constructivista, sin embargo, cuando se da el proceso de supervisión se observa el desarrollo de un conjunto de variadas prácticas de acompañamiento; y es que hablar del término constructivismo, no es tan sencillo, ya que es algo muy abarcador y complejo.

En la actualidad parece una moda autodenominarse constructivista y pareciera que todos somos o que muchos la usamos, y que también pareciera que es algo muy fácil de llevar a la práctica; pero desde nuestro punto de vista no hay nada más alejado de la realidad, porque no es algo que sencillamente se pueda aplicar como simple receta, ni tampoco se puede emplear como si se tratara de un traje fácil de usar. (Pimienta, 2007, p. 8)

Hoy por hoy, la teoría constructivista es aplicada en diversas áreas de educación y aplicarla en la supervisión no es la excepción, esto debido a que según los expertos esta teoría supone cambios notables, no obstante, es necesario que desde donde se aplique se conozca a profundidad en que consiste dicha teoría.

A partir de 1982, Honduras entra en un período democrático, con ello se gestan nuevas y renovadas esperanzas de democratización de lo educativo. Sin embargo, los cambios en el ámbito educativo no han sido importantes. En Honduras, a diferencia de otros países de la región. (Morel, Giménez y Soleno, 2005, p.41).

Es interesante apreciar cómo se transforma el sentido de la educación a través del tiempo, y que procurando la mejora del sistema educativo y la adaptación a las necesidades sociales se busca fortalecerlo a través de la supervisión escolar, a fin de que la educación sea integral en todos los sentidos, académico, social y convivencial.

2.3.2 Antecedentes de la supervisión en el contexto internacional

Un elemento muy importante de la supervisión educativa, es la experiencia a nivel internacional, la cual se entiende de dos formas: la primera es entenderla asociada a acciones destinadas a verificar si se cumple con las políticas establecidas desde un nivel directivo. Y otra es como asesoría y apoyo a docentes y directivos de los centros educativos, la cual se puede

ejerger de manera externa, pero también interna, atendida desde la dirección hacia el personal docente, teniendo como foco principal el centro educativo.

De acuerdo a la literatura revisada, un rasgo en común que comparten países como Colombia, Costa Rica, Chile, España, Perú, México y Honduras, con respecto a la finalidad de la supervisión es que lo que busca como resultado final, la calidad de los servicios educativos para mejorar los indicadores, es decir, la información generada como resultado de las acciones de supervisión, es un insumo para tomar decisiones orientadas a solucionar los problemas detectados. (SEH, 2018, p.18)

Según datos recogidos en documentos oficiales de la Secretaria de Educación de Honduras, algunas características de los sistemas de supervisión en diferentes países son las siguientes: en Chile, la supervisión es vista desde su rol técnico pedagógico, de la inspección y el control de los aspectos administrativos y financieros. Y se ejerce desde el nivel nacional en lo administrativo y en lo pedagógico desde el nivel del entorno de la escuela.

En Perú y Colombia, las funciones de supervisión educativa se reflejan en el acompañamiento pedagógico que implica ayudar al docente, en tareas como la programación curricular, evaluación de aprendizajes, entre otros.

En Costa Rica la supervisión se encamina a mejorar en forma cualitativa la educación, es decir, realizando una investigación para detectar situaciones que no estén claras en aspectos académicos, la instrucción docente y partiendo de los hallazgos poder realizar actividades encaminadas al mejoramiento del sistema educativo.

En Colombia la supervisión promueve actividades relacionadas a como servir en la escuela, utilizar recursos naturales, evaluar resultados y planes y seleccionar ayudas que faciliten el aprendizaje. Con relación a Panamá la función supervisora se enfoca en las políticas educativas y evaluación del proceso orientados a mejorar el desempeño profesional y alcanzar las metas institucionales planteadas. No obstante, en los Estados Unidos de Norte América, la supervisión está encaminada a dar asesoramiento y orientación técnica al educador.

La acción supervisora tiene como propósito, ayudar a optimizar el funcionamiento de las instituciones, los procesos administrativos y mejorar la calidad de la educación considerando los ámbitos donde se desarrolla la supervisión. En este sentido, los supervisores son los asesores pedagógicos y sustentan su trabajo en: a) planificación cuyo fin es aprovechar las oportunidades, b) organización donde se relacionan personas,

c) coordinación para sincronizar las acciones, e) dirección donde se circunscribirá el ámbito de la interacción y f) control. (Gonzales, 2007, p.18)

Así pues, para el común de países, el foco de la supervisión son los centros educativos y los diferentes aspectos técnicos pedagógicos, con fines de identificar problemas que pueden ser subsanados por medio de la planificación, organización y dirección desde diferentes ejes para el mejoramiento institucional.

2.4 Factores que afectan el mejoramiento de la instrucción docente

Lograr un buen desempeño profesional exige abordar de forma integral un conjunto de factores que son fundamentales para el desarrollo y el fortalecimiento de las capacidades cognitivas, pedagógicas, éticas y sociales de los docentes. Tres de los factores fundamentales son: un sistema articulado de formación y desarrollo profesional permanente; un sistema transparente y motivador de carrera profesional y evaluación docente; y un sistema adecuado de condiciones laborales y bienestar docente. UNESCO/PRELAC (2007), Citado en el Informe de Evaluación Docente, 2015)

Haciendo referencia a lo anterior en relación a los factores fundamentales para el buen desempeño docente, y en referencia al punto de las condiciones laborales y el bienestar docente, lo cuales muchas veces pueden convertirse en un factor limitante debido al contexto y las diferentes necesidades; por lo que los supervisores tienen que hacer frente a muchas situaciones difíciles, y encontrar el punto de equilibrio en relación a su trabajo, a fin de poder alcanzar las metas plateadas. Son muchos los factores que pueden ser tomados en cuenta; el clima laboral, la rutina, el aislamiento, asignaciones difíciles, entre otros.

2.4.1 El ambiente de trabajo o de la cultura de la escuela

La concepción del humanismo también se inserta el enfoque de la autorrealización, el cual juega un papel importante porque se vincula con la autosatisfacción, siendo ésta una necesidad básica y fundamental para que el supervisor escolar, se comprometa y participe en todos y cada uno de los procesos. (Gonzales, 2007, p.13)

En la actualidad, muchas escuelas están dirigidas por un ambiente de trabajo tradicional que no promueve el desarrollo del docente, ni el mejoramiento de la instrucción. Se basa en valores,

creencias, mitos y rituales que crean una cultura jerárquica, rígida y basada en resultados, entrega de reportes y presión constante por parte de las autoridades y padres de familia.

Muchas de las creencias y expectativas sobre las escuelas se pueden trazar hasta los idílicos tiempos de los maestros trabajadores en sus aulas de clases. Los maestros en la antigüedad fueron los responsables de toda la instrucción de los estudiantes, del mantenimiento del edificio y la limpieza del mismo. Hay que hacer notar que los primeros maestros fueron vistos como trabajadores de una abnegada profesión, pobremente pagada, pero segunda en prestigio.

En el pasado los maestros eran los responsables de lo que pasaba en el aula de clases; por lo tanto, todo lo que se hacía colectivamente en la escuela era guiado por ellos. Todo lo que los maestros querían hacer sobre currículo e instrucción era lo que la escuela hacía.

2.4.2 El legado del aula de clase como lugar de aislamiento en la escuela

El legado de independencia y aislamiento de la enseñanza en el aula todavía se mantiene en algunas escuelas de hoy día. La disposición física de las escuelas separa a cada docente y lo coloca en su propia aula y con sus propios alumnos.

Esta actitud de aislamiento y de hacer las cosas a la manera de cada uno se mantiene todavía en la mente de muchos maestros y escuelas fracturando la comunicación, lo anteriormente expresado no permite que los maestros tengan esos espacios de diálogo donde puedan intercambiar ideas y estrategias que ayuden con la labor docentes.

Mucha de la cultura del aula de clases desde hace muchos años atrás y aún en nuestros tiempos se caracteriza por un ambiente de aislamiento, los dilemas psicológicos, la rutina, la inducción inadecuada, la falta de crecimiento en la carrera, falta de diálogo profesional, falta de involucramiento en las decisiones de la escuela, falta de una cultura técnica compartida y mucho tradicionalismo es de una manera indirecta de lo que se vive dentro de los centros educativos. (Glickman et al. 2009, p.20)

Muchos docentes aceptan que estas características son simplemente parte de la cultura de la escuela e inclusive muchas veces son parte del reglamento interno de la institución, aunque en pleno siglo XXI esto no se debería dar, la realidad es otra, no hay duda que este tipo de reglas terminan impregnando la mente y se vuelve parte de un estilo de vida institucional, se vuelve la creencia de la mayoría de maestros y administradores; no obstante, los supervisores deben cuestionar si las creencias o prácticas aceptables en el pasado son apropiadas en el presente,

especialmente cuando se necesita iniciar una nueva cultura basada en creencias colectivas sobre la escuela, los estudiantes y la enseñanza.

2.4.2.1 El Aislamiento, un factor de riesgo asechando a los docentes.

El aislamiento y el individualismo de los maestros es algo que se puede observar en el ambiente escolar. Como un ejemplo de este aislamiento. Dreeben (1973), citado por (Glickman, et. al. 2009) escribió lo siguiente:

Quizá la propiedad más importante del aula de clases, vista desde una perspectiva amplia de la escuela, es su dispersión espacial y aislamiento en el diseño del edificio de la escuela; y debido a que los maestros trabajan en diferentes lugares al mismo tiempo, no observan el trabajo uno del otro; por lo que las simplificaciones de ese aislamiento espacial tienen un enorme alcance. (p. 21)

Actualmente los salones de clases están estructurados de tal manera que a los docentes es difícil de supervisarlos, esto debido a que los espacios son cerrados, en algunos casos los predios son extensos, esto hace difícil la comunicación continua entre los docentes y los directivos, lo cual no permite que los docentes puedan trabajar colaborativamente. Durante un típico día de trabajo un docente hablará con muy pocos adultos. Se puede observar que cuando los maestros enseñan se vuelven invisibles unos a otros e ignoran lo que otros maestros están haciendo en su clase. (Glickman, 2009) cita a Sarason (1996), señaló que el aislamiento físico de los maestros puede llevar a un aislamiento psicológico:

¿Qué significa pasar todo un día de clases sin un contacto personal con otro adulto? Estar y hablar con jóvenes no es psicológicamente lo mismo que estar y hablar con los colegas. Cuando uno pasa casi exclusivamente con jóvenes esto debe traer grandes consecuencias, una de esas consecuencias es que los maestros están psicológicamente solos, pese a que ellos se encuentran en un sitio densamente poblado. Y no es que solamente estén solos, sino que se adaptan a estar solos. (p.22)

La mayoría del tiempo los docentes se limitan únicamente al espacio del salón de clases, esto les hace ver su ambiente de trabajo como algo limitado al aula de clases, a sus estudiantes y a sus enseñanzas. Pese a que el aislamiento se fue dando poco a poco sin darse cuenta; con el tiempo se fueron adaptando y aceptando el aislamiento como una tradición. Muchos de ellos se resisten al cambio y a las oportunidades de un diálogo y al trabajo colaborativo con otros

colegas.

Recapitulando lo anterior, se concluye que el aislamiento es un factor de riesgo, ya que limita al docente en la socialización con otros colegas; para el intercambio de impresiones e ideas, presentaciones demostrativas que pueden favorecer el mejoramiento de la instrucción profesional.

2.4.2.2 Dilema psicológico y frustración.

El ambiente de trabajo de los maestros está marcado por continuas experiencias psicológicas. En pocos minutos se puede observar a los maestros preguntar, responder a sus estudiantes con una sonrisa, fruncir el ceño ante una iniciativa de un estudiante, pedirle a un estudiante que este quieto, colocar la mano sobre el hombro de alguien, llamar la atención o comenzar una lectura. Los maestros tienen cientos de encuentros psicológicos en un día normal de clases. (Glickman, Gordon y Ross-Gordon 2001 p.23)

Es importante resaltar que los docentes están expuestos a diversas situaciones, esto debido a la gran variedad de estudiantes con los que se relaciona en su salón de clases, muchas veces los desacuerdos están presentes y cuando la planificación del docente se ve afectada, esto tiende a crear un grado de insatisfacción y frustración, ya que sus expectativas de logro no pudieron ser alcanzadas. Es importante resaltar que, parte de una práctica de supervisión, es hacer una reunión de reflexión posterior al acompañamiento, ya que esto ayudará al docente a controlar ciertas emociones que pueden afectarle en su desempeño profesional.

Un día normal un docente tiene encuentros con 40 o 50 estudiantes durante seis horas de trabajo, esta interacción humana tiene lugar en un aula de 10 x 10 metros cuadrados, donde el docente debe instruir, manejar, disciplinar, reforzar, socializar y atender múltiples ocurrencias. Muchas veces los docentes desean tener clases pequeñas para reducir la demanda psicológica de las decisiones que constantemente deben hacer.

Glickman et. al. cita a Sarason (1996), quien describe esta incesante demanda como un dilema psicológico:

Los docentes sienten y les hacen sentir que serán valorados o juzgados por cuanto aprenden los estudiantes en un periodo de tiempo. Los fuertes sentimientos que los maestros tienen sobre la complejidad de sus tareas, surgen de la conciencia o de la responsabilidad que tienen o que sienten de llevar a los estudiantes de un nivel

académico a otro. Ellos se enfrentan con números, jóvenes y con la presión de adherirse a un horario o a un calendario (p. 187).

En los últimos años, los maestros han estado trabajando con una presión adicional debido a las demandas de la rendición de cuentas, tales como llenar formularios, tener reuniones, entrevista con padres, completar los sistemas de reporte de calificaciones. También se ha intensificado el trabajo del docente. Hargreves (1994) citado por Glickman (2009) ha explicado que “las demandas de tiempo para enseñar más clases, las múltiples innovaciones y acomodaciones, la interacción de estudiantes con necesidades especiales en una clase ordinaria ha requerido de planificación adicional y una inversión mayor de tiempo.” (p.10)

Para mantener su propia salud mental luego de tanto encuentro psicológico y por no tener la habilidad de atender todas las demandas psicológicas de sus estudiantes, los docentes se llenan de actividades rutinarias en las clases. La rutina del aula de clase para los estudiantes es similar a la de los maestros. Por ejemplo, un docente de ciencias puede tener a sus estudiantes escuchando una presentación de 20 minutos seguido de un periodo de 10 minutos de preguntas y respuestas, luego de 20 minutos de trabajo de escritorio. La rutina hace que en el aula de clase un docente tenga que abolir cientos de decisiones. La rutina de la enseñanza permite que el docente pueda abolir el conflicto entre el ser superado psicológicamente debido a la responsabilidad de enseñar a un gran número de estudiantes y estar consciente de su negligencia por atender las necesidades individuales del estudiante.

2.4.2.3 La supervisión auxilia al docente y evita caer en la rutina.

Aunque la carrera de la docencia se presta para socializar con padres de familia y otros actores; no siempre es así, ya que ante las exigencias de sistema se enfocan en una estrecha relación con los estudiantes y esto los hace pasar un gran tiempo dentro del salón clases, entonces su vida se vuelve rutinaria entre el trato a los estudiantes, planificaciones, tareas, libros, reportes y todo lo que se comparte en el rincón pedagógico donde se imparten a diario las clases. Es por ello que la supervisión ejerce un papel importante, ya que, esto obliga al docente a salir de esa zona de labores rutinarias. Desde luego, una supervisión desde una óptica encaminada a orientar y facilitar estrategias para mejorar la instrucción dentro del salón de clases.

La supervisión educativa se constituye en un instrumento de gestión, que conlleva al mejoramiento del nivel de desempeño docente a través de las orientaciones y la asesoría

que brinda el supervisor para lograr consolidar los procesos académicos, controlar los niveles de rendimiento de todos los miembros de la organización con el fin de mejorar la calidad educativa. (Ocando, 2017, p.46)

Un aspecto importante es que la rutina de un día de enseñanza, no siempre se propone, más bien se siente impuesta por parte de los administradores, la política de la mesa directiva de la escuela y las indicaciones del propio currículo, pues a cada docente se le requiere que este en la escuela antes de que los estudiantes entren y permanecer hasta que ellos hayan partido.

Además, durante el receso o el almuerzo tiene la responsabilidad de cuidar un área de la escuela. Durante las horas de clase tiene un tiempo específico para enseñar un tema. Se les asigna un número de secciones con un promedio de entre 30 a 40 estudiantes por sección. Se espera que el docente permanezca físicamente en su aula toda la jornada.

Pese a su alto nivel, los maestros no crean su propio horario, ni determinan el número o tipo de estudiante a diferencia de otras profesiones autónomas, los maestros no colocan un aviso de ya vuelvo en su puerta ni hacen citas con sus clientes o se toman una mañana libre. Además, los maestros no tienen el derecho a hacer cambios en su propio horario. La escuela entra en acción, los estudiantes van a llegar, la campana va a sonar por lo que los maestros no pueden hacer ajustes individuales de su tiempo.

Algunos maestros realizan ajustes en su tiempo asignado dentro de las cuatro paredes del aula; sin embargo, el horario escolar sigue, la hora de entrada y salida es fija lo mismo que el número de estudiantes, el aula donde enseña y los deberes extra en la escuela. La rutina de la escuela se parece al de una fábrica más que a una profesión del alto estatus. Se formula una pregunta crítica concerniente a los efectos de la rutina en maestros y estudiantes:

Si la enseñanza se convierte en algo nada interesante ni excitante para muchos maestros ¿Como se puede esperar que el aprendizaje se vuelva interesante y excitante para los niños?, si la enseñanza se convierte en una rutina o en una experiencia predecible, puede acaso tener inevitables consecuencias para lo que ocurre en el aula de clases? el modelo de aula de clases no me permite más que concluir que los niños y los maestros solo demuestran las consecuencias y los efectos de pensar y vivir de manera rutinaria. (Glickman, et al. 2009 p.25)

2.4.2.4 Inducción inadecuada para los maestros nuevos.

El magisterio ha sido una carrera en la que los más grandes desafíos y las responsabilidades más difíciles la enfrentan los maestros con menos experiencia. Los nuevos maestros en muchas escuelas encuentran un gran número de dificultades en su ambiente de trabajo: Recursos inadecuados, difíciles asignaciones de trabajo, expectativas poco claras, la mentalidad de dejarlos solos y de golpe con la realidad. (Glickman, et al. 2009 p.25)

Cabe mencionar que muchas veces los docentes noveles son recibidos en los centros educativos con asignaciones que deben desarrollar y que muchas veces no cuentan con el apoyo de las autoridades inmediatas, un ejemplo claro es cuando un maestro recién llegado se incorpora al centro básico y de entrada es asignado con primer grado, lo cual es una mala práctica que se ha venido repitiendo a lo largo de los años en nuestro sistema educativo.

Está claro que, si el supervisor tuviera conocimiento más técnico del rol de la supervisión, no permitiría que un docente sin experiencia asuma un grado con tanta responsabilidad, ya que es donde se forjan los pilares de la formación de una persona.

Ante la situación antes planteada, los supervisores deben prestar especial atención y hacer las modificaciones pertinentes ante este tipo de casos, además inducir a los docentes nuevos proveyendo conocimientos y orientaciones sobre la labor que deben desarrollar, así pues, el supervisor tendrá la oportunidad de brindar instrucción de calidad que permita el mejoramiento profesional del docente novel.

2.4.2.5 Recursos inadecuados.

El mejoramiento de la situación de aprendizaje para los niños no puede realizarse centrandó la atención del supervisor sobre los métodos de enseñanza; ... la supervisión debe brindar dirección que desarrolle un programa escolar unificado y enriquezca el medio profesional de los maestros; el tipo de ambiente emocional en la que todos los componentes sean aceptados y tengan un lugar; las oportunidades para pensar y trabajar con un grupo directivo, y el camino de programas basados en una honrada evaluación. (Wiles, 1988, p. 26)

Un punto muy importante es saber que el supervisor hoy en día no solamente es el

acompañante del docente, el supervisor debe estar inmerso en una gran cantidad de actividades gestoras para ayudar al docente desde la obtención de recursos para la instrucción hasta ayudar a diseñar actividades o técnicas que permitan a los docentes poner en práctica las habilidades y destrezas combinadas con las actividades académicas.

A lo anterior se le suma el hecho de que los maestros no siempre tienen un aula adecuada ni un lugar para guardar sus materiales. A veces no tienen ni escritorio ni sillas en el aula de clases. Aunado a eso, no cuentan con textos o materiales ya elaborados para poder enseñar. En algunas escuelas todavía no se cuenta con internet, computadoras y proyectores listos para ser usados en el aula de clases.

2.4.2.6 Dificiles asignaciones de trabajo.

Muchas veces los administradores les dan a los maestros nuevos ciertas asignaciones de trabajo que resultan difíciles; tales como grupos problemáticos, clases con un gran número de estudiantes, manejo de varias plataformas informáticas, gran cantidad de estudiantes que requieren de acomodaciones y otras responsabilidades iguales a aquellas que se les dan a los docentes ya experimentados. (Glickman, et al. 2009 p.25)

Un supervisor sabe que todo maestro debe pasar por un proceso de formación para ir adquiriendo las habilidades que le permitan desarrollar diferentes funciones, pero esto se consigue con el apoyo directo tanto de los compañeros docentes, como del supervisor. Es necesario que en un primer comienzo el docente nuevo sea asignado como asistente de docentes con más experiencia, para que este vaya aprendiendo, así se prepara para cuando le toque ejercer su labor, pueda desarrollar sus funciones sin ningún problema.

2.4.2.7 Expectativas poco claras.

Muchos maestros nuevos se quejan de que ellos no tienen claro lo que se espera de ellos como profesionales. Los administradores, otros maestros, los padres y los mismos estudiantes tienen muchas expectativas de los nuevos maestros y muchas de ellas conflictivas. Cuando no se socializa lo que los maestros novicios deben hacer en una comunidad profesional, casi siempre tratan de adivinar lo que se espera de ellos. (Glickman, et al. 2009 p.25)

Ya se ha venido hablando de la importancia del rol del supervisor, no obstante, se hace

imprescindible diseñar un plan de trabajo especial que permita al supervisor realizar un trabajo especial y diferente con los docentes nuevos, ya que no se ve correcto que teniendo su primera experiencia laboral sean supervisados y evaluados como si ellos ya conocieran las tareas a desarrollar. Es de suma importancia la preparación y orientación de los docentes que carecen de experiencia. Un elemento importante, es que el supervisor puede hacer un trabajo más profundo y lograr que el docente nuevo sea moldeado e instruido según las necesidades de la realidad del centro escolar.

2.4.2.8 Falta de acompañamiento a los docentes noveles.

Casi siempre los docentes nuevos inician su trabajo solos. Entre los maestros experimentados, se tiene la creencia de que el primer año de servicio debe servirles a estos maestros novicios como una especie de prueba de fuego necesaria para que adquieran experiencia. (Glickman, et al. 2009 p.26)

A veces los colegas experimentados les ofrecen poca ayuda y orientaciones a los docentes nuevos; sin embargo, no escatiman las críticas ante sus errores. Pocos de estos jóvenes educadores sobreviven a esa prueba inicial. Por otro lado, muchos de estos maestros nuevos se rehúsan a pedir ayuda a sus colegas cuando están pasando por problemas en la instrucción o en el manejo de su clase; por miedo a que se les cuestionen sus competencias profesionales, es así como en el desempeño de sus funciones los docentes nuevos tienen que formarse de manera rápida y esto implica que cuando se inicia el camino, los errores están a flor de piel, y esto es algo que cuando se trabaja con la formación de personas no se puede dar. La enseñanza es la única profesión en la que un novicio asume las mismas o más responsabilidades de las que tienen otros colegas experimentados.

2.4.2.9 Golpe de la realidad versus expectativa.

Los nuevos maestros se enfrentan a una cruda realidad en el aula de clases; de la cual nunca conocieron o experimentaron cuando se estuvieron formando. La mayoría entró con una visión idealizada de lo que era la docencia, pero los problemas del manejo del aula de clases, los estudiantes con dificultades de aprendizaje y los desafíos del ambiente escolar en general destruyeron estos ideales muy rápidamente. Muchos maestros se enfrentan con la triste verdad de que ellos no están preparados para lidiar con estas

dolorosas realidades. (Glickman, et al. 2009 p.27)

Los maestros entran al campo de la enseñanza con una visión idealizada de cómo es la enseñanza, los manejos de problemas del aula de clase, las dificultades con el aprendizaje de los alumnos y las dificultades con el ambiente en general tienden a destruir esa visión inicial muy rápidamente. Más aún los nuevos maestros se encuentran con tareas para las cuales no se sienten preparados por la dura realidad en la escuela. Esta situación le puede llevar a la desilusión y a la parálisis profesional, lo cual, a su vez genera expectativas frustradas que conllevan a una desmotivación laboral.

Por todo lo antes planteado, un supervisor debe estar preparado para inducir al docente ante lo que será la verdadera realidad y enseñar al docente estrategias que les fortalezca y permita hacer frente a un entorno laboral lleno de retos y desafíos.

2.4.3 Los efectos de las dificultades en la escuela

Los muchos problemas en el ambiente escolar pueden causar enormes preocupaciones y eventualmente llevar al docente a padecer problemas emocionales y físicos. Generalmente, tienden a tener más actitudes negativas hacia ellos mismos, su profesión, la enseñanza y hacia los estudiantes al final de su primer año de enseñar. Esto trae como consecuencia que, en muchos países, un tercio y en algunos casos hasta la mitad de los maestros cambien de profesión en los primeros siete años. Los que no se van, desarrollan una mentalidad de sobrevivencia; ya que utilizan una pequeña cantidad de métodos de enseñanza; muestran desconfianza a las evaluaciones y se resisten a experimentos y cambios que puedan surgir a lo largo de sus carreras. (Glickman, et al. 2009 p.26)

Muchas profesiones prestigiosas no tienen el problema de esa abrupta transición de pasar de estudiante a un completo profesional en su campo. Físicos, abogados, ingenieros y científicos experimentan varios años de transición, pues pasan del aprendizaje al internado y después como ayudantes antes de calificar o tener todos los derechos y responsabilidades de su profesión. Este tipo de circunstancias, hacen que muchos vean negativamente la profesión docente.

Una gran cantidad de ocupaciones prestigiosas tienen rigurosos requisitos y una gradualidad de responsabilidad para sus miembros antes de darles todos los privilegios de la profesión. Solamente cuando el aspirante ha sido juzgado como una persona competente, pasa a un nuevo nivel en su carrera; tal es el caso de la medicina y la abogacía. Esto le provee al nuevo

profesional de grandes oportunidades, reconocimiento, desafío y mejor salario.

Por el otro lado, la docencia no tiene esa gradualidad de funciones. Desde un inicio, los maestros se dedican a impartir sus lecciones a los grados asignados; lo cual hacen por muchos años dentro de su aula escolar. No importa cuantos años continúen enseñando, los maestros no se moverán de un nivel a otro.

Un docente veterano con más de veinte años tiene el mismo espacio de clases, el mismo número de estudiantes y los mismos requerimientos administrativos que el docente de primer año. Más aún, con el paso del tiempo va adquiriendo experiencia, esto ayuda al docente a obtener un incremento salarial idéntico al que reciben otros de igual experiencia.

2.4.3.1 Falta de diálogo sobre la instrucción.

Generalmente, los maestros no hablan en la escuela con otros docentes acerca de su trabajo, o lo que enseñan. Casi siempre, en la sala de maestros lo que hacen es criticar el mal comportamiento de sus estudiantes. Un estudio en 15 ejemplares escuelas de secundaria mostró que los docentes constantemente hablaban el uno con el otro sobre la manera de resolver problemas o las metodologías empleadas en la enseñanza. Esto se lograba principalmente en las reuniones de facultad, en los talleres, en las observaciones de clases y en las conferencias y en otras ocasiones informales. (Glickman, et al. 2009 p.28)

El hábito de que los docentes hablen muy a menudo y de forma seria con otros colegas sobre la esencia de su trabajo (instrucción y currículo) es muy raro en muchas escuelas. No hay un tiempo planeado para que esto ocurra. Las reuniones del centro educativo generalmente solo sirven para dar información tales como: horarios, políticas de la escuela, responsabilidades extracurriculares, recursos y mantenimiento del edificio.

La escuela pública como una institución de trabajo es única en el sentido de que una colección de adultos puede ser empleados como profesionales en el mismo espacio físico, con responsabilidades comunes de proveer servicios particulares al mismo grupo de clientes, pero que no se ven involucrados en discusiones sobre cómo mejorar sus servicios. Otra vez, la falta de ese diálogo está relacionada con el legado del aula-hogar para el docente, en la cual se acepta el aislamiento, la privacidad y la falta de movilidad en la carrera como parte de las normas de enseñanza. (Glickman, et al. 2009 p.28)

Ante este factor, el supervisor tiene un gran reto, ya que esta situación es común que se de entre los docentes con más años de antigüedad: dicho reto es lograr que los docentes dejen de lado el aislamiento y se integren a trabajar en equipo. Hoy en día se les inculca a los estudiantes la importancia del trabajo en equipo, no obstante, existe la incongruencia que muchas veces los docentes no son partidarios ni siquiera del trabajo en pares.

2.4.3.2 Involucramiento en el currículo escolar y en las decisiones sobre la instrucción.

Si los maestros no ven el trabajo que hacen sus compañeros ni tampoco hablan de lo que cada uno hace con sus estudiantes o ven la enseñanza como algo que ocurre dentro de las cuatro paredes del aula; entonces, no debe sorprender que no se involucren en las decisiones sobre el currículo y la instrucción. Glickman cita a Goodlands (1994), encontró que el involucramiento de los maestros en las decisiones sobre el currículo y la instrucción ha sido virtualmente nulo.

En relación al tema del párrafo anterior, se puede decir que la realidad de los diferentes sistemas educativo se rige por un diseño curricular pre establecido, sin embargo, los docentes tienen la potestad de impartir su cátedra según las necesidades del contexto del centro educativo. No obstante, el supervisor tendrá la gran responsabilidad de acompañar y observar al docente en cuanto al desarrollo de los contenidos curriculares, estrategias, metodologías, técnicas, respetando la libertad de cátedra que el docente posee para desarrollar las diferentes temáticas.

Goyer (1983) citado en (Glickman, et al. 2009) se refiere a las escuelas como un clima intelectual empobrecido para los adultos. La norma en la mayoría de las escuelas es no esperar que los maestros contribuyan con su experiencia, conocimiento o sabiduría en las decisiones sobre el bien común, en lo que respecta a la educación de los estudiantes.

Hoy en día los docentes no participan en la toma de decisiones en cuanto a la propuesta del diseño curricular, les compete únicamente a las autoridades del sistema educativo, pero si hace las respectivas adecuaciones. Es durante este proceso que el supervisor se convierte en el acompañante que orienta, guía y provee a los docentes las estrategias que mejoren la calidad de la instrucción profesional.

2.4.3.3 Falta de una cultura técnica compartida.

A diferencia de muchas comunidades profesionales avanzadas, la mayoría de las escuelas no se caracterizan por compartir una cultura técnica. El aislamiento, la falta de diálogo, la inducción inadecuada y la falta de un involucramiento en las decisiones escolares inhibe el desarrollo de la cultura del compartir entre los docentes. (Glickman et al. 2009 p.29)

La profesión del magisterio se caracteriza por permitir una libertad en cuanto al uso de técnicas didácticas, las cuales se aplican según la naturaleza de la clase y las características de los grupos de estudiantes, sin embargo, esta forma de trabajo no permite crear una cultura técnica compartida donde todos los docentes unifiquen criterios.

La falta de una cultura técnica de compartir y el resultado de la ambigüedad e incertidumbre llevan al docente al conservatismo. Uno de los aspectos o ejemplos de ese conservatismo se observa en los pocos métodos instruccionales que restringen la actividad del docente. John Goodland (1994) citado por (Glickman et al. 2009) sobre este asunto, dijo lo siguiente:

El dominio de los maestros es obvio al ver su conducta cuando instruye la mayor parte de tiempo, se involucran en enseñar frente a la clase, monitorear el trabajo de los estudiantes en sus asientos o dar pruebas. Rara vez los estudiantes están involucrados activamente en aprender directamente uno del otro o en iniciar procesos de interacción con los maestros. Cuando los estudiantes trabajan en pequeños grupos ellos usualmente hacen lo mismo; por lo que esta situación la determinan los mismos docentes.

Existen muchos límites al tipo y grado de colaboración entre maestros. Así pues, surge para el supervisor otro aspecto que pueden interferir en su trabajo; el conservadurismo, que no es más que la consecuencia de los dos aspectos antes mencionados, el aislamiento y el dilema psicológico que se desarrolla debido al ambiente tradicional de la escuela. (p.36)

2.4.3.4 El Desarrollo de los adultos y de los maestros dentro del contexto de la escuela.

La forma en que los adultos aprenden u obtienen el conocimiento tiene implicaciones directas para la supervisión y los supervisores. El aumento en la calidad de la instrucción tiene lugar cuando los maestros mejoran sus decisiones relacionadas con los estudiantes, con el contenido aprendido y con la enseñanza.

El proceso de mejorar las decisiones que toman los maestros está relacionado directamente con la forma en que ellos aprenden. Por lo tanto, las investigaciones y las teorías sobre el aprendizaje de los adultos es un componente importante para la supervisión de la instrucción. Surgen dos preguntas básicas: ¿La habilidad para aprender disminuye con la edad? ¿Hay diferencias entre el proceso de aprendizaje de los adultos y el de los niños?

2.4.4.5 Inteligencias fluidas e inteligencias cristalizadas.

Algunos estudiosos consideran que esa creencia de que la inteligencia disminuye con la edad quizás se debe a la velocidad para percibir las cosas. Havighurst (1980) citado en (Glickman et al. 2009) escribió que las investigaciones sobre la relación, la edad y el aprendizaje ha encontrado que hay dos categorías de inteligencia: una que aumenta durante la edad adulta, y otra que decrece. Estos dos tipos de categoría son la fluida y la cristalizada. La inteligencia fluida depende de las capacidades neurológicas y psicológicas del individuo. Comienza temprano a la edad de catorce años; por esa razón, los jóvenes rinden mejor en tareas que requieren memorización de corto plazo y complejas interacciones. (p.6)

La importancia de este apartado radica en que, cuando se desarrolla la supervisión, es con el propósito de se adquiera un aprendizaje por parte de los docentes, que les permita mejorar en el desempeño de sus funciones. Es decir, los maestros adultos pueden aprender mejor cuando se les permite extraer de su pericia, que cuando se les pide que respondan rápidamente en una situación nueva.

Un asunto que se relaciona directamente con la supervisión es que los maestros experimentados están más propensos a entender y a utilizar las innovaciones curriculares y de instrucción, si la innovación está ligada a su pasada experiencia como docente y a su propia fortaleza. Además, los nuevos maestros se pueden beneficiar de la experiencia de maestros exitosos al compartir con ellos sus experiencias, conocimiento acumulado y sus señales o ideas sobre los estudiantes y la enseñanza.

2.4.4.6 Teorías contemporáneas sobre la inteligencia.

El siguiente apartado tiene relación con algunas teorías que existen sobre los tipos de inteligencias. Es interesante observar puntos adicionales sobre el lugar que ocupan las capacidades individuales para aprender, el papel de la experiencia en el aprendizaje y la

importancia del contexto donde se desarrolla.

Las teorías de las inteligencias múltiples de Ganner desafían el concepto tradicional de inteligencia como una habilidad global preponderante. Ganner considera que hay diferentes tipos de inteligencias. Aplicando una variedad de criterios, identificó siete posibles tipos de inteligencias. La inteligencia lingüística y la lógica matemática tienen que ver con las habilidades de comunicación verbal y el razonamiento lógico que tradicionalmente han sido medidos por los educadores. Los otros tipos de inteligencia son la musical, espacial, kinestésica, intrapersonal e interpersonal. Ganner propone que pensar en términos de estas inteligencias múltiples ayudarán a la gente a planificar programas educativos y como educadores, identificar las inteligencias de los estudiantes y utilizar este conocimiento para seleccionar los contenidos que se van a enseñar y los métodos que se van a utilizar.

Stenberg (1990) citado por Glickman (2002) propuso una teoría de la inteligencia que puede ser útil al pensar en la cognición de los maestros. Esta teoría se llama Teoría Tridimensional de la Inteligencia; la cual consiste en tres teorías. La primera se llama la componencial, que consiste en los procesos cognitivos para tratar de entender las habilidades intelectuales, la segunda sub teoría es la de la experiencia la cual sugiere que acceder a la inteligencia requiere de considerar no solamente el componente mental sino además el nivel de experiencia que ellos aplican y poseen. Stenberg se intrigó por las diferencias entre los maestros novicios y los expertos; por lo que consideró que la experiencia le da la habilidad para responder a situaciones rutinarias y a lidiar efectivamente con nuevas situaciones. Por esa razón los nuevos docentes requieren de un distinto tipo de supervisión que la que se le pueda dar a los maestros experimentados. La tercera sub teoría se llama habilidades socialmente influenciadas. Esta teoría considera que los individuos enfrentan los desafíos de la vida al adaptarse al ambiente, darle forma o seleccionar diferentes tipos de ambiente. (p. 58)

El docente muchas veces actúa y reacciona ante situaciones del entorno escolar de manera no intencional, es decir, que partiendo del hecho que el docente trabaja formando seres humanos, es necesario que tanto los supervisores y los docentes conozcan sobre la temática, ya que esto permite mejorar el ambiente escolar donde se desarrollan las experiencias educativas, esto permitirá a los diferentes actores comprender por qué para unos es más fácil adaptarse a ciertas situaciones, tomar decisiones y afrontar situaciones difíciles y conflictivas.

Para Vartanián (2004), los modelos mentales de cada persona influyen en su comportamiento, en sus acciones y por ello, es lógico que algunos cambios e innovaciones puedan entrar en choque con ellos. Por tanto, el cambio de los modelos mentales es imprescindible cuando se tiene voluntad de echar a andar procesos de innovación. (Morel, Soleno, Soto y Montufar. 2006)

Desaprender y reaprender son términos que actualmente se emplean en diferentes áreas educativas, esto se logra en la medida que los involucrados son orientados a través de capacitaciones, talleres, conferencias, así mismo, dando seguimiento para lograr cambios significativos en cuanto a la manera de actuar y adaptarse a los diferentes entornos.

2.4.4.7 El aprendizaje por la experiencia y la capacidad de cognición.

Muchas de las concepciones del aprendizaje del adulto se han centrado en la importancia de la experiencia para aprender. La experiencia es considerada como una de las cuatro capacidades que tienen los adultos para aprender. Estudios recientes están interesados en la correspondencia entre el aprendizaje del adulto y su propia experiencia. Lo que se ha encontrado es que mucho del aprendizaje significativo que ocurre en un contexto informal o asociado al lugar de trabajo varía de otro aprendizaje altamente estructurado.

Según (Kerka, 1998), por el ambiente en el lugar de trabajo que estimula el aprendizaje, son aquellos que dan lugar a la proactividad, la reflexión crítica y la creatividad; lo cual tiene implicaciones para el aprendizaje del adulto y en este caso del docente. Las características de una escuela en un ambiente de aprendizaje conducen al docente a su propio aprendizaje. Estas características son:

1. Colaboración entre maestros
2. Compartir poder y autoridad en término de las relaciones entre maestros, administradores.
3. Igualdad entre docentes enfatizando los talentos de cada uno, más que en las diferencias jerárquicas y el estatus.
4. Variedad, autonomía al enfrentar los retos y poder de elección y cambio en el trabajo del docente en el aula de clase.
5. Desarrollo de las metas de manera colaborativa y mecanismos de retroalimentación.
6. Interacción del trabajo y del aprendizaje.

7. Acceso a fuentes externas de aprendizaje. (p. 7)

2.5 Modelos de supervisión escolar y sus componentes

En este apartado se analiza las prácticas y conductas de los supervisores cuando trabajan con los maestros tanto de forma individual como en grupo. Después de muchos años de experiencia observando a los supervisores en reuniones con los maestros para tomar decisiones en cuanto a su labor docente, Glickman, (1981). Citado en (Glickman, et al. 2009) identificó varios tipos de conductas de los supervisores y las dividió en las siguientes categorías.

- a) Escuchar
- b) Clarificar
- c) Animar
- d) Reflexionar
- e) Presentar la situación
- f) Solución del problema
- g) Negociación
- h) Estandarización
- i) Reforzamiento (p.125)

2.5.1 Características de los modelos de supervisión de control directivo, colaborativo.

(Glickman et al. 2009), nos dice que algunos supervisores toman las decisiones en cuanto a cómo solucionar el problema y el docente sigue las sugerencias que se le dan. También hay supervisores que le permiten al docente tener una mayor responsabilidad y poder de decisión para solucionar los problemas. Además, hay aquellos que comparten la responsabilidad al momento de tomar una decisión.

Cuando un supervisor escucha al docente, aclara lo que éste ha dicho y motiva al docente a que exprese sus preocupaciones y a continuación reflexiona para verificar la percepción del docente o sus ideas en cuanto a la situación que enfrentan; entonces claramente se puede identificar que el docente es el que lleva el control.

Aquí el papel del supervisor es el de un mediador o facilitador que permite que el docente tome sus propias decisiones. A esta supervisión se le llama enfoque no directivo. Cuando un

supervisor utiliza un enfoque no directivo para entender al docente, pero también participa presentando sus propias ideas o solución a los problemas; y cuando además negocia con el docente para encontrar un curso de acción común; entonces se está ante un enfoque colaborativo de la supervisión.

Cuando el supervisor dirige al docente y le da las alternativas para la solución de alguna situación; entonces se está ante una supervisión directiva e informativa. En este modelo el supervisor establece el tiempo y los criterios para la solución o para obtener resultados que permitan la solución de problemas. Aquí el docente tiene poco poder de decisión; ya que el supervisor le dirá lo que debe de hacer. En este enfoque el supervisor determina claramente la acción o las tareas que el docente debe cumplir.

Por otra parte, se encuentra el tipo de supervisión Directiva donde el propósito es ayudar al docente a mejorar la instrucción mediante la vigilancia y el control. El desafío aquí consiste en el grado de obediencia que tendrá el docente a las determinaciones del supervisor. Es decir, el supervisor puede tomar una posición de autoridad sobre el docente; el cual solo tiene las prerrogativas de cumplir o sufrir las consecuencias. Si el supervisor no tiene autoridad, como la tendría el director, solamente tendría éxito si convence al docente que el plan sugerido es correcto. Los supervisores usan el modelo directivo de supervisión cuando se asume que el supervisor tiene un profundo conocimiento y experiencia sobre el problema o la situación que enfrenta el docente.

Lo primero que el supervisor hace es identificar el problema mediante sus propias observaciones y también mediante conversaciones con el docente. Luego de esto el supervisor le dice al docente que es lo que hay que hacer dándole una explicación de cómo sus sugerencias pueden trabajar. El supervisor concluye revisando las acciones propuestas y reiterándole al docente lo que espera que este haga. En este modelo comienza y termina tomando las decisiones finales.

Según (Glickman et al. 2009), algunas de las conductas del supervisor en este modelo de supervisión típicamente llevan a las siguientes secuencias:

1. Presentación: aquí se identifica el problema. El supervisor comienza con una idea general de las necesidades y dificultades existentes. Después observar y recoger información de otras fuentes y luego, le pregunta al docente que le describa el problema.
2. Clarificar o aclarar: se le pide al docente que brinde información sobre el problema. El

supervisor espera recoger información directamente sobre el docente antes de darle una solución sobre el mismo.

3. Escuchar: se trata de entender el punto de vista del docente. Después de recoger toda la información posible, el supervisor debe escuchar cuidadosamente lo que el docente dice.

4. Solución del problema: determinar mentalmente la mejor solución. El supervisor procesa la información que ha recogido, considera varias posibilidades de solución y selecciona las acciones necesarias para solucionarlo.

5. Dirección: se le dice al docente lo que se espera que haga. El supervisor le dice al docente lo que hay que hacer. El supervisor no le está brindando sugerencias o pidiendo de por favor que cumpla con sus recomendaciones, se lo está ordenando. Se le dice al docente lo que el supervisor quiere que ocurra y no que es lo que quieren los padres, el rector u otros maestros.

6. Clarificar o aclarar: se le pregunta al docente si entendió lo que se espera que haga. Si existen algunas dificultades se deben aclarar o conocer antes que el docente termine la reunión.

7. Estandarización: detallar y modificar las asignaciones dadas al docente

2.6. Funciones y habilidades técnicas del Supervisor para llevar a cabo el proceso de supervisión.

“Es importante distinguir entre la función supervisora como una función del sistema educativo, el modelo de supervisión elegido, la materia de supervisión y los profesionales que realizan la tarea específica de la supervisión escolar”. (Zorrilla, M. M. 2013, p. 58)

Un punto importante a considerar es que, quien desempeñe la delicada labor de supervisor, debe estar debidamente preparado en diferentes temáticas, que van desde lo humanista hasta lo técnico - académico, además la pericia es otro elemento que viene a sumar en beneficio de buenas prácticas de supervisión.

El supervisor necesita actualizarse ante los nuevos modelos de gestión que han emergido para garantizar un mejor desarrollo de sus funciones, en donde el recurso humano debe ser el elemento más importante de la organización, dejando a un lado la búsqueda de errores para mal juzgar y sancionar, permitiendo el desarrollo personal y profesional de todos los miembros. Ya no basta con tener buenas intenciones para mejorar el sistema educativo o dirigir bajo el control, la represión y el miedo, en razón de que estas formas de dirección ya no permiten alcanzar la calidad. (Ocando, 2017, p.42)

Es interesante observar que hoy en día las múltiples funciones que desarrollan los directores en las instituciones educativas les absorbe tanto tiempo; que no les permite realizar una supervisión para el mejoramiento de la instrucción, apenas solo un par de horas en la semana se destinan para hacer dicha función académica. Es necesario redireccionar los roles y funciones que desarrollan los directivos, procurando establecer lineamientos encaminados a dirigir y dedicar más tiempo a la labor académica, para así poder centrarse en el mejoramiento de la instrucción docente, ya que el desarrollo del potencial humano es función primordial de la supervisión.

Cabe resaltar que la supervisión también posee otros componentes como ser la liberación del potencial humano, donde según (Wiles, 1988) “los supervisores deben tener una profunda fe en el valor del individuo miembro de un cuerpo colegiado y una fe firme en que pueda desarrollarse el potencial de cada persona.”

Quando un supervisor tiene la confianza en sí mismo y en su aptitud para afrontar problemas, no siente la necesidad de estar constantemente en guardia. Puede tratar a otros como iguales y creer que todos trabajan por el bienestar de la escuela. (Wiles, 1988, p. 35)

En muchas ocasiones se observa que el supervisor no gestiona de manera clara y coherente la autoridad que posee, esto crea desmotivación y desconfianza en los docentes. El supervisor debe tener entre sus prioridades el desarrollo del potencial humano y profesional de los docentes que supervisa. Un supervisor que valora el potencial de las personas a su cargo, aprovechará la oportunidad para ejecutar, orientar y asignar tareas que permitan el mejoramiento de la instrucción.

Desde la perspectiva de Wiles, (1988) los elementos que se deben de tomar en cuenta para desarrollar el potencial humano están: todas las personas tienen un sentimiento de pertenencia, muchos estímulos son asequibles, acicate a explorar, oportunidad para explorar, evaluación de interpretaciones individuales, busca un plantel heterogéneo, promueve la comunicación, se proporciona asesoramiento, así pues, los individuos crecen intelectualmente y profesionalmente.

Las principales funciones que debe desarrollar el supervisor esta la gestión de planificaciones curriculares, evaluación de aprendizajes, gestionar el clima de convivencia, gestión de la mejora del desempeño docente.

Además de todo lo antes mencionado, existen otras funciones propias de la supervisión, que como se ha venido diciendo anteriormente; ayudan a mejorar la instrucción profesional del docente, lo cual viene a dar como resultado el mejoramiento de la calidad educativa.

Un aspecto importante para el supervisor es conocer la estructura del diseño curricular nacional básico, así podrá dar las respectivas orientaciones según la especialidad del docente que atiende.

Cualquier práctica de supervisión incluye una proyección curricular y el supervisor debe tener un amplio conocimiento que le permita saber si las acciones que están tomando los docentes están encaminadas al desarrollo de los contenidos curriculares.

Es importante reconocer que el supervisor que conoce sobre diseño curricular podrá hacer sugerencias de mejora y readecuaciones curriculares según las necesidades de los estudiantes y la realidad del centro educativo.

Otra función importante es el proporcionamiento de materiales de instrucción; el supervisor es responsable de gestionar a través de los entes encargados en los centros educativos los materiales de instrucción que sean apropiados para que el docente desarrolle de la mejor manera su trabajo.

Hablar de materiales de instrucción se refiere a la selección de los elementos que facilitan el desarrollo de los contenidos curriculares, es decir que esto va desde la selección de los textos apropiados, proyecto curricular. Un punto muy importante es la participación activa por parte del docente en la selección del texto a utilizar, así mismo que el docente haga de manera conjunta al supervisor la sugerencia de los recursos didácticos que utilizará.

Según, Wiles, (1988) una función muy importante y que ha pasado al olvido es la investigación de procedimientos de instrucción y proyectos de currículo. Esta función es pilar en el proceso de supervisión, ya que brinda las herramientas al docente para conocer sobre técnicas, estrategias, metodologías, planeación, evaluación y adecuaciones curriculares.

Para que el supervisor pueda desarrollar esta función, debe haber recibido formación que le permita conocer a profundidad lo que es la investigación, para luego poder aplicarlo a los temas relacionados con el mejoramiento de la instrucción académica.

Ya se ha hablado de las funciones de la supervisión, no obstante, para que el supervisor se complemente en sus funciones existen otras competencias que debe poseer, es decir un conjunto de habilidades técnicas que le permitirán guiar y orientar el desarrollo de una buena instrucción

profesional; Habilidades de observación, habilidades de liderazgo, habilidades de comunicación, habilidades de investigación y evaluación.

Toda persona que ejerza el papel de supervisor debe poseer habilidades de líder, pero, ¿en qué consiste esta habilidad?, existen investigaciones que confirman que esta habilidad está compuesta por diferentes elementos como: la iniciativa, creatividad, tener información, valores y habilidades que puedan ser empleadas.

Sin embargo, el líder también hace frente a peligros latentes como ser: no reconocer la necesidad de ejercer iniciativa, además, esta la falta de organización, no tomar acción para la solución de un problema cuando este surja, no ejercer autoridad ejecutiva para el cumplimiento de políticas y finalmente que no tenga seguridad de sus principios de dirección al tomar sus decisiones diarias.

2.6.1 Habilidades de comunicación

La comunicación es más que hablar. Es un esfuerzo por parte de un individuo de tratar de compartir sus anhelos, propósitos y conocimientos con otros y de entender todo esto y de saber de los demás. Los gestos, expresión facial, postura y disposición de tiempo y espacio entran en la interacción. (Wiles, 1988. P.67)

Aunque la comunicación se puede considerar un pilar dentro de los componentes de la supervisión, es necesario hacer notar esas barrera que interfieren en el proceso comunicativo; las personas usan símbolos y palabras que difieren en su sentido, los miembros del grupo tienen valores distintos, diferentes nociones de un mismo problema, hacer hincapié sobre posición, conflicto en interés, decisiones por mayoría en vez de consenso, los intentos de anular los sentimientos en los debates, el uso de palabras como impedimento al pensar, la falta de interés en el entendimiento del punto de vista de la otra persona, falta de aceptación a la diversidad, sentido de superioridad, el sentido de inseguridad personal e ideas negativas.

Vygotsky destacó la estrecha relación entre el pensamiento y el lenguaje, entre la actividad mental y la palabra. La función principal de los signos es la comunicación; ellos permiten la mediación interpersonal y la relación social. El habla y el pensamiento verbal, como productos históricos del hombre, tienen una función esencial en la estructuración de la mente y la conciencia. (Patiño, 2007, p.54)

Teniendo en cuenta que la enseñanza es un proceso donde no solo se transmite conocimiento, si no la convivencia social; el supervisor debe transmitir estrategias de comunicación que permita al docente el desarrollo de una instrucción transformadora, es decir, transmitir habilidades de comunicación para desarrollar una educación integradora de calidad.

2.6.2 Las habilidades técnicas del supervisor

La supervisión educativa tiene como función primordial aplicar normas, instrumentos, procesos y procedimientos en los niveles y modalidades del sistema educativo para controlar, vigilar, garantizar y evaluar la gestión en las zonas educativas, distritos escolares, sector escolar y planteles que conlleve al supervisor al cumplimiento de la acción supervisora. Además, la supervisión escolar se encarga de suministrar sugerencias y ayudas constructivas con el propósito de orientar el trabajo administrativo en las instituciones, estableciendo unidades de esfuerzos en las escuelas que ayude al docente a subsanar debilidades, ejerciendo un liderazgo de carácter democrático y participativo. (Gonzales, 2007, p.13)

Un aspecto importante para realizar una supervisión que permita alcanzar los objetivos, es conocer las habilidades técnicas que el supervisor debe tener, además, tener en cuenta otros elementos como la creatividad, esto, debido a que las situaciones que se dan en el día a día pueden ser tan variantes, que muchas veces se necesita del ingenio y creatividad para transmitirlos. Además, estas competencias ayudarán cuando se ejecuten actividades como: calendarizar, planificar, observar, investigar y evaluar el trabajo del maestro. Está claro que un supervisor formado y preparado podrá ejercer una excelente labor comenzando desde su liderazgo y promoverá un clima de confianza, a fin de que, el docente perciba que la supervisión es una oportunidad de mejora y no de fiscalización y control.

Los equipos de supervisores que carecen de creatividad, simplifican el entorno, desconocen el verdadero diagnóstico de la comunidad, sus exigencias, las necesidades educativas específicas y los cambios que van experimentando las colectividades vecinas de la escuela. (Martínez y Hernández, 2015)

La creatividad es una de las capacidades de mayor importancia que posee una persona por que le permite imaginar y crear nuevas ideas partiendo de la realidad en que se encuentre, si se quiere romper el paradigma de que la supervisión es meramente un proceso de fiscalización y

control, el supervisor deber ser un agente creativo, que implemente estrategias que puedan ser percibidas positivamente por el docente.

2.6.3 Habilidades y prácticas de planificación

A nivel de planificación, organización, dirección y control del proceso docente educativo tiene una importancia capital la planeación de la asignatura, que es la forma del trabajo docente-metodológico previo a la realización del trabajo docente, en la cual los educadores planifican y organizan los elementos fundamentales que garanticen el éxito al impartir la asignatura. (Santander Enrique Hoyos, Paulina Esther Hoyos, Horacio Alfredo Cabas, 2011, p. 20)

Lo anterior permite plantear la importancia que tiene una adecuada instrucción docente en cuanto a la práctica de una adecuada planeación y diseño de preparación de asignatura. Dicha actividad requiere de tiempo por parte del supervisor o directivo, quien deberá buscar los métodos para que el maestro adquiriera o refuerce dichas competencias profesionales.

La planeación de la asignatura comprende el análisis y precisión de los objetivos generales y parciales el enfoque científico del contenido, la utilización de los métodos y materiales a emplear, el control y evaluación del aprendizaje, las formas organizativas del proceso docente. (Santander, et. al. 2011 p.121)

Un elemento muy importante es que para que el supervisor tome mejores decisiones sobre que estrategias puede implementar para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la escuela, necesita tener una visión de las condiciones, necesidades, fortalezas y debilidades en la escuela. Tiene que tener una idea clara de las condiciones externas e internas de la escuela. Para ello es necesario contar con habilidades técnicas de planificación y evaluación; a fin de poder fijar metas y calendarizar actividades tanto para él como para los que dirige.

Bennis, Benne and Chin, (1985) La planificación determina hacia donde se va y cómo se quieren lograr los objetivos propuestos. Una parte importante de la planificación es la calendarización diaria, semanal o mensual del tiempo dedicado a la escuela. Generalmente los directores u otros administradores emplean unas ocho horas diarias en la escuela. Los expertos han sugerido que el supervisor debe darles prioridades a algunas responsabilidades, entre ellas las visitas al aula de clase. (Glickman et al. 2009 p.221)

El uso ideal del tiempo según lo calculado por expertos es el siguiente:

Actividad	Recomendado
Papeleo y asuntos de oficina	10%
Llamadas telefónicas	5%

Conferencias privadas

• Estudiantes	5%
• Parientes	3%
• Facultad	10%
• Empleados auxiliares	3%
• Otros	3%

Reuniones de grupo

• Estudiantes	2%
• Parientes	5%
• Facultad	15%
• Empleados auxiliares	1%
• Otros	1%
Visita a las aulas de clase	25%
Visita al campus	5%
Tiempo privado para pensar	3%
Otras visitas	2%

Tomado de Glickmann et al. (2009) p. 225

Se espera que el supervisor se enfoque en la observación de la instrucción dándole un 25% de su tiempo semanal. En cuanto a las formas en que el supervisor va a poder detectar o enterarse de las necesidades, problemas o condiciones de la instrucción en la escuela, se presentan las siguientes técnicas:

a) Con sus propios ojos y oídos

El supervisor habla con los maestros, estudiantes y administradores sobre las fortalezas y debilidades en la implementación del currículum. Indaga sobre lo que piensan estas personas de manera individual o de grupo sobre el progreso de la escuela o los problemas que la aquejan. En realidad, los supervisores pueden obtener mucha información de las personas con las cuales trabajan.

b) Los registros oficiales

No solo se necesitan las opiniones de los maestros, estudiantes y administradores sobre la calidad de la instrucción y las circunstancias y elementos que la propician; sino, además, los documentos oficiales que brindan una información objetiva de cómo marcha la escuela y en qué medida se están cumpliendo el currículum escolar. ¿Qué demuestran los resultados de las pruebas escolares? ¿Están desarrollando logrando las habilidades de comprensión lectora o están fuera del promedio comparado con otros? ¿Lo que enseñan los maestros refleja lo que está en el currículum?

c) La revisión de un experto

Se refiere a una persona que no forma parte de la escuela. Este puede ser un experto, un estudiante de doctorado o un consultor y quienes pueden escribir un reporte de la situación de la instrucción en la institución.

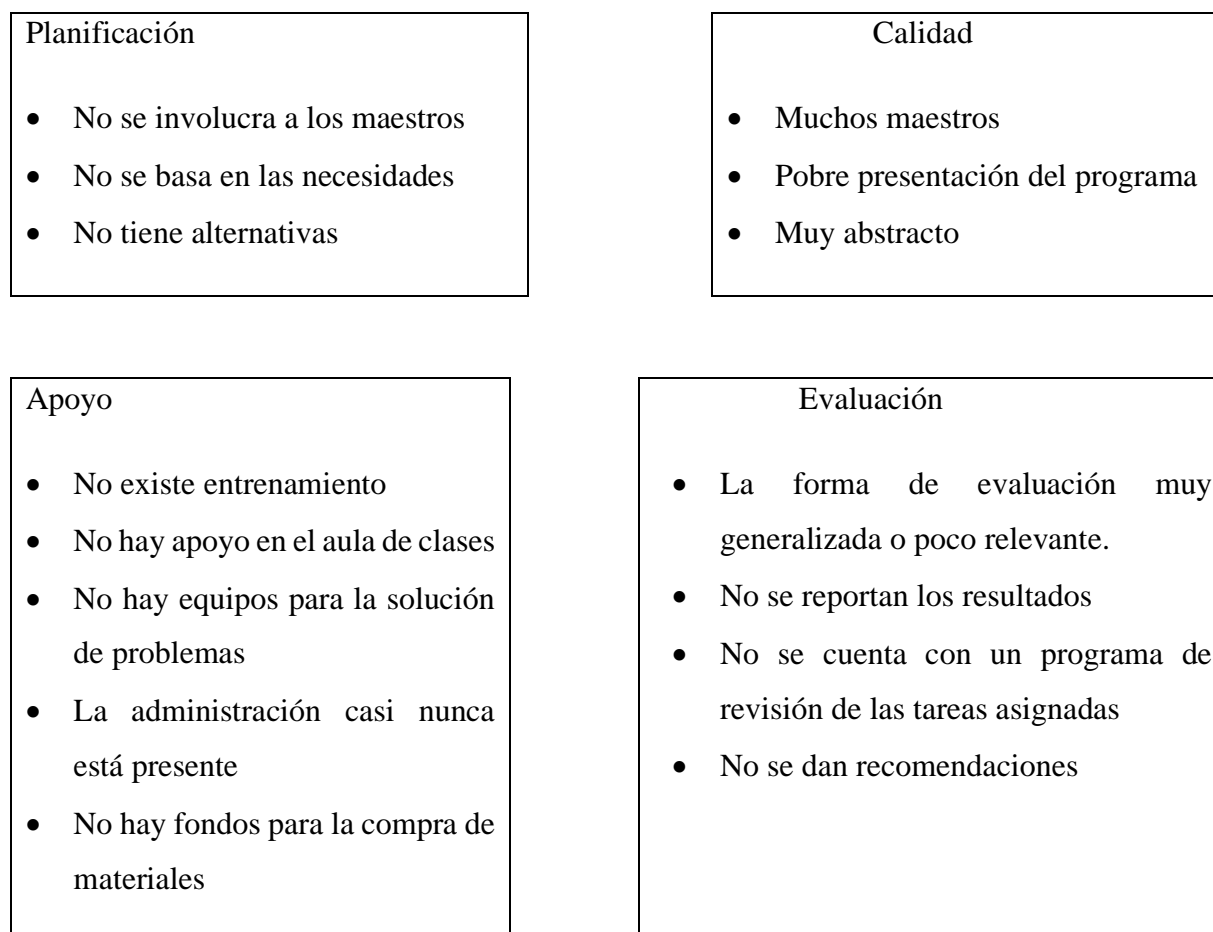
d) Encuesta de preguntas abiertas o cerradas

En este cuestionario se formulan preguntas para que los padres, maestros, estudiantes y administradores opinen sobre el desarrollo del currículum. (p.228)

Ciertas necesidades organizacionales de la escuela son fácilmente comprendidas y manejadas; pero existen otras situaciones más complicadas que requieren del uso de algunos instrumentos más complejos. Uno de esos instrumentos es el diagrama de causa y efecto, en el cual se identifican las cuatro causas de un desarrollo profesional inefectivo: (1) una pobre planificación, (2) una baja calidad de las reuniones de desarrollo profesional, (3) inadecuado

apoyo a los programas, y (4) una evaluación poco satisfactoria de los programas. Este diagrama ayuda a esquematizar las causas de un desarrollo profesional muy lento y pobre.

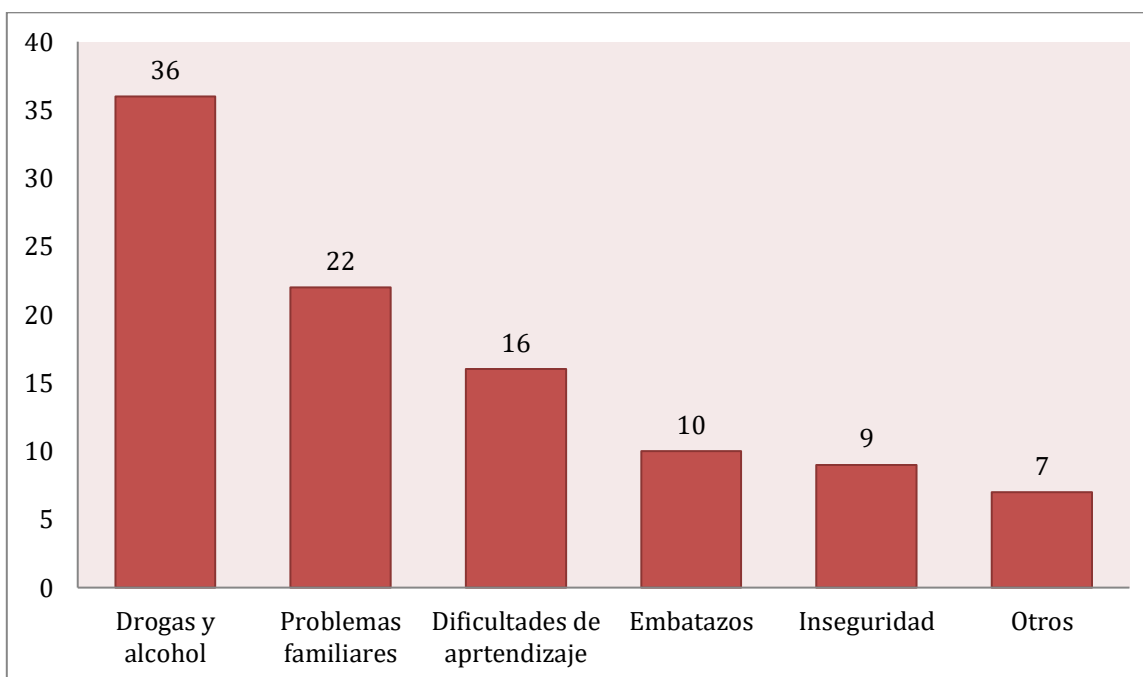
Programa inefectivo de desarrollo profesional



Tomado de Glickmann et al. (2009)

El diagrama de Pareto

Ilustra en forma descendente la frecuencia o tamaño de aquellos factores que causan una necesidad o un problema. El siguiente ejemplo, muestra el porcentaje de estudiantes que abandonan la escuela por diferentes causas.



Tomado de Glickman (2009)

Para planificar las actividades se pueden utilizar diagramas de impacto, gestión por objetivos, los cuales responden a las siguientes preguntas: ¿Qué se quiere lograr?, ¿Cuándo?, ¿Quién lo hará?, ¿Cuáles serán los criterios? Otro instrumento es el diagrama de Gantt que es un gráfico donde se señala el inicio y el fin de una actividad. Ejemplo:

Diagrama de Gantt

Objetivos	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
1. Observar clases	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2. Capacitaciones						■	■	■				
3. Revisión currículum									■	■	■	■
4. Selección de material	■	■										
5. Pruebas externas				■	■	■						

Tomado de Glickman (2009)

2.6.4 Habilidades de observación

Supervisión Clínica: es la estructura más conocida, más antigua y más utilizada para trabajar directamente con los maestros. La estructura de la supervisión clínica se puede simplificar en cinco pasos secuenciales: paso 1: Pre-conferencia con el maestro. En la pre-conferencia, el supervisor se sienta con el maestro y determina (1) la razón y el propósito de la observación, (2) el foco de la observación, (3) el método y forma de observación que se utilizará, (4) el tiempo de la observación y (5) el tiempo de la postconferencia. Estas determinaciones son realizadas antes de la observación real, de modo que tanto el supervisor como el maestro tienen claro lo que sucederá. (Glickman, Gordon, Ross. 2009, p. 319).

La observación de clase parece simple; sin embargo, se requiere del uso de ciertos instrumentos para ser más eficaz. Existen instrumentos cuantitativos de observación los cuales son muy útiles y objetivos en sus datos y resultados. Entre ellos se puede mencionar el instrumento de conducta verbal del maestro, instrumento para medir el tipo de preguntas que formula el profesor, el instrumento para medir si el estudiante está trabajando en clase o no lo está haciendo, el instrumento para medir el rendimiento del profesor, diagrama de los movimientos del maestro dentro del aula, por ejemplo:

Conducta verbal del maestro

Ofrece información	Pregunta	Contesta	Encomia	Da instrucciones	Regaña
Estudiante 1	X		X	X	X
Estudiante 2	X	X			

Tipo de preguntas

Categoría de preguntas	Conteo	Total	Porcentaje
Evaluación		0	0
Síntesis	/	1	5%
Análisis	/	1	5%
Aplicación	//	2	10%
Interpretación	///	3	15%
Traslado	////	4	20%
Memoria	///// ////	9	45%
Total de preguntas: 20			

Tomado de Glickman et al. (2009)

Trabajo del estudiante durante la clase

Estudiante	Tiempo en clase								
	9:00	9:10	9:15	9:20	9:25	9:30	9:40	9:50	10:00
Mario									
Luis	A	B	H	H	C	B	A	I	I
Sandra	A	B	C	C	B	A	B	C	C

Tomado de Glickmann et al. (2009)

A = Trabajando, viendo y escuchando B = Trabajando, escribiendo C = Trabajando, hablando
D = Trabajando, leyendo E = Trabajando, en alguna actividad F = No trabajando, pasivo
G = No trabajando, trabajando en otra clase H = no trabajando, escuchando a otros
I = No trabajando, molestando J = No trabajando, jugando

Instrumento indicador del rendimiento del profesor

Elementos	Respuestas		Comentarios
Repaso	Si	No	
Declara los objetivos	Si	No	
Ofrece información	Si	No	
Modela lo enseñado	Si	No	
Revisa si los estudiantes comprendieron	Si	No	
Realiza una práctica guiada	Si	No	
Los estudiantes realizan una práctica independiente	Si	No	

Tomado de Glickmann et al. (2009)

Instrumentos cualitativos

Los supervisores también utilizan instrumentos cualitativos tales como verbalización, narrativa, observación participante, cuestionario de observación focalizado y crítica educativa.

Verbalización

El observador toma notas verbales registrando todas las interacciones habladas en clase; lo que le permite identificar patrones de conducta durante la clase. Proporciona, además, ejemplos específicos de la interacción maestro – alumno y alumno – maestro.

Narrativa

Se utiliza para registrar todo acontecimiento, persona o cosa que llame la atención del supervisor dentro del aula de clase. No se puede registrar todo, por lo que el observador se fijará en lo más significativo.

Observación participante

Se da cuando el supervisor forma parte de la clase. Apoya la instrucción, ayuda a los estudiantes con sus preguntas, usa el material de la clase y conversa con los estudiantes y el maestro.

Crítica educativa

El supervisor describe y a la misma vez interpreta lo que sucede en clase. El observador ya tiene mucha experiencia de lo que sucede en una clase y al observarla también interpreta la forma en que se está llevando a cabo la instrucción.

Según Erazo, O. (2013) en los resultados obtenidos en la investigación de un estudio de caso sobre “Incidencia de la supervisión educativa y acompañamiento pedagógico en el desempeño profesional... los resultados de la investigación reflejan que la técnica directa más utilizada por el personal que ejerce funciones de supervisión es la observación, en tal sentido el Manual de procedimiento para el Acompañamiento y Seguimiento citado por (Oviedo, 2004, p.24) expresa que la observación “es una técnica que permite establecer contacto directo con la situación educativa y especialmente con la práctica que se desarrolla en el salón de clase.” (p. 88)

2.7 Tareas de la supervisión

2.7.1 Asistencia directa a los profesores

Evaluación del desempeño docente es el proceso sistemático y participativo de obtención de datos válidos y confiables de los docentes, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los educandos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su afectividad, la responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con la comunidad educativa. Fortalece las competencias y promueve el desarrollo profesional desde la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. (DGDEC, 2015, P.9).

La asistencia directa ayuda a los maestros a mejorar la instrucción. Varias son las formas que se pueden emplear para apoyar directamente al docente en su labor educativa, entre ellas:

supervisión clínica, entrenamiento por pareja, demostración de enseñanzas, coenseñanza, apoyo con materiales y recursos y solución de problemas.

2.7.2 La supervisión clínica

La supervisión educativa se caracteriza por la intervención en el proceso de instrucción, se orienta por metas y combina las necesidades de la escuela con las necesidades de crecimiento personal de los maestros que trabajan en la escuela. Se caracteriza, además, por las relaciones profesionales entre los supervisores y los maestros, el alto grado de confianza reflejado en el entendimiento, apoyo compromiso hacia el crecimiento. Según Glickman et. al. (2009) La supervisión clínica tiene cinco pasos:

- Reunión previa con el maestro
- Observación de clases
- Análisis e interpretación de lo observado
- Nueva reunión con el maestro
- Crítica de los pasos anteriores (p.316)

2.7.3 Entrenamiento en pares

La gestión se extiende a la implementación de los programas y proyectos a través de nuevas formas de integración que generen profesionalidad: la investigación, el asesoramiento, la consultoría, y la co-evaluación, las tutorías de orientación y monitoreo. (Fernández, T. 2000) p.24

Una de las tareas importantes de la supervisión es la gestión de un programa de profesionalización permanente que permita al docente crecer de manera profesional, lo anterior va más allá de las capacitaciones, se trata de que el docente adquiera habilidades para compartir y recibir conocimiento que les permita mejorar la instrucción dentro de los salones de clases.

La demostración de técnicas de enseñanza consiste en la asistencia o apoyo directo que se brinda al docente, este proceso se puede dar de diferentes formas, a través del supervisor, entre docentes, es decir, que un docente le enseña a otro para mejorar la calidad de la instrucción. Al tratarse de colegas donde no hay una línea de autoridad o jerarquía del uno para con el otro, las relaciones de confianza se vuelven más sólidas y el ambiente para un cambio es quizá más

productivo. El entrenador tiene las mismas responsabilidades que el maestro; y ha pasado por experiencias similares y enseña la misma asignatura que su colega.

2.7.4 Demostración de cómo enseñar

Ante la complejidad y diferenciación de entorno que emergen, corresponderá originar toda una diversidad de estrategias de gestión educativa que promuevan diversas soluciones específicas a los procesos de enseñanza. Se requerirán espacios para "pensar el pensamiento", pensar la acción ampliar el "poder epistémico" y la voz de los docentes, habilitar circuitos para identificar problemas y generar redes de intercambio de experiencias, entre otras cuestiones. (Fernández, T. 2000) p. 20

El párrafo anterior hace alusión a la importancia que tiene el intercambio de experiencias a fin de colaborar entre profesores y autoridades a fin de enriquecer el pensamiento por medio de la demostración entre profesores, supervisor y expertos. La demostración de estrategia y herramientas de como enseñar es un elemento que puede ser de gran ayuda al mejoramiento de la instrucción.

La colaboración se convierte, pues, en la expresión de una cultura escolar encaminada a dotar a la institución escolar de una visión compartida acerca de hacia donde se quiere ir y de cuáles son las concepciones los principios educativos que se quieren promover, y al profesorado, de herramientas con las que encontrar motivación hacia su trabajo. Un trabajo en colaboración en las instituciones educativas tiene que ver con procesos que faciliten la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta acerca de que se quiere hacer y cómo. (Fernández, T. 2000) p. 20

Para desarrollar la tarea de demostración de cómo enseñar, el supervisor puede tomar la iniciativa de hacer la demostración basado en su conocimiento o invitar un experto, quién demostrará un nuevo modelo de enseñanza. También el maestro que necesite la ayuda, puede visitar el aula del experto para una lección demostrativa. En esta estrategia se puede incluir una sesión previa y una posterior para analizar lo que se va a enseñar y cómo se va a hacer y para analizar los resultados respectivamente.

2.7.5 Coenseñanza

La dimensión pedagógica de la supervisión se encuentra deteriorada y en la mayoría de los casos ausentes de la práctica cotidiana. Se ha producido un alejamiento de las escuelas, lo que ha fracturado la comunicación de supervisores con directores y docentes. (Zorrilla, M.M. 2013. p. 57)

El párrafo anterior plantea una situación real que actualmente esta dando en cuanto al distanciamiento que hay entre el supervisor y el maestro, no obstante, si por parte del supervisor, se revisan los principios desde la dimensión pedagógica puede establecer una alianza que les permita planificar, enseñar y evaluar la lección juntos. La coenseñanza ayuda a establecer relaciones de confianza, diálogo y mutua reflexión que ayuda al crecimiento del maestro. Entre más unida este la relación entre el supervisor y los docentes, se darán también las oportunidades de mejorar la instrucción.

2.7.6 Apoyo con materiales, medios y recursos didácticos pedagógicos

Castillejo Brull, define los medios como un conjunto de modalidades de intervención intensional que tratan de configurar al hombre de acuerdo con un ideal educativo. La anterior definición deja entrever que se puede entender como medios didácticos no sólo los objetos, instrumentos y los libros, sino también el currículo y todos sus elementos, la normatividad, el ejemplo como modelo, los usos y costumbres, la aplicación de los conocimientos, las sanciones y hasta el clima socioescolar, gráficos, maquetas, medios audiovisuales sencillos y sofisticados, implementos electrónicos de escasa y alta tecnología, en fin todo aquello que permita reafirmar el objetivo propuesto por el educador en el proceso de enseñanza. (Santander, et. al. 2011) p.84

Un punto muy importante es que el supervisor tiene la tarea de instruir al maestro para que éste conozca todo lo que abarca los materiales, medios y recursos, ya que no solo se trata de materiales tangibles, sino también de la dotación de conocimientos en materia de currículo, planificación de objetivos, clima institucional, entre otros.

Nieves Blanco y José Gimeno Sacristán han introducido recientemente el concepto de materiales curriculares para referirse a todos aquellos objetos o instrumentos que se

utilizan en las aulas y que los docentes emplean para desarrollar su enseñanza y estimular el aprendizaje de los estudiantes. (Santander Enrique Hoyos, Paulina Esther Hoyos, Horacio Alfredo Cabas, 2011) p.85

El supervisor le muestra al maestro nuevos materiales muy útiles para la instrucción. Esto trae un enorme beneficio, porque no siempre el maestro está al tanto de las innovaciones en cuanto al materiales didácticos para la enseñanza de su asignatura.

2.7.7 Solución de problemas

El supervisor puede ayudar al maestro con este método que incluye: (1) identificar el problema (2) generar y sopesar alternativas de solución de un problema (3) Selección de las acciones más apropiadas (4) evaluar los resultados de las decisiones tomadas.

Hablar de solución de problemas, no se refiere a que el supervisor va a solucionar todas las situaciones que al docente se le generen en la realización de su labor, pero si ayudará y orientará al docente, dando sugerencias o alternativas de solución, además debe mostrar estrategias que le permitan al docente identificar problemas y realizar una buena toma de decisiones.

2.7.8 Desarrollo grupal

En un enfoque directivo o prescriptivo el supervisor orienta al profesor acerca de lo que se debe hacer después de observar la clase. La retroalimentación que ofrece el supervisor está dirigida a desarrollar la habilidad del profesor para mejorar el aprendizaje de sus alumnos. En la mejor de sus formas, la orientación del supervisor deriva en resultados de investigación sobre la enseñanza aprendizaje. (Torres, A. 2007) p. 94

Las actividades de desarrollo profesional en grupo son muy útiles y productivas. Una de ellas es el llamado *funciones de los miembros del grupo*. Cada miembro del grupo tiene una función que cumplir; ya sea como contribuidor e iniciador de las ideas, buscador de información, que pide la opinión de los demás y registra el sentir de los miembros del grupo, el que da información, elaborador de las decisiones, los hechos y sus consecuencias, el coordinador, el orientador, quien clarifica la posición del grupo, el evaluador crítico quien evalúa la propuesta del grupo desde un criterio de efectividad y finalmente el registrador de las decisiones del grupo.

Otra estrategia es la de *cambio de estilo de liderazgo en el grupo*, consiste en colocar a los miembros del grupo en estilos de liderazgo que le puedan beneficiar. Si un grupo exhibe mucha iniciativa, información y competitividad; así como agresión, hostilidad y queja; entonces pueden beneficiar a sus miembros combinándolos con un grupo que demuestre armonía, compromiso y humor.

Otra estrategia es la de preparar bien *la agenda* antes de la reunión, para tener claro el propósito de la reunión y las tareas por resolver. Aquí se especifica para qué es la reunión, quiénes deben asistir, el lugar y las condiciones en que se realizará, la agenda misma y la preparación de la reunión.

Una estrategia más, es la del *grupo con reglas establecidas*, el cual consiste en no solamente conocer la agenda, sino el comportamiento que se espera de los participantes:

- Tipo de participación esperada (compartir información, diálogo profesional, selección de alternativas, lluvia de ideas y solución de conflictos)
- Expectativas interpersonales (crítica ideas, pero no personas, considera el punto de vista de otros, etc.)
- Métodos de toma de decisiones (consenso, mayoría, promedio de opiniones individuales)
- Continuación esperada del asunto tratado (tareas asignadas, continuación del diálogo, etc.) (p.337)

2.7.9 Desarrollo profesional

Anualmente, en Honduras se invierten cuantiosos recursos en capacitación del personal docente en servicio; sin embargo, se ha cuestionado la pertinencia y calidad de estos eventos y procesos de capacitación. Un estudio realizado en el 2010 señaló la falta de correspondencia entre lo que se oferta en capacitación y lo que los docentes consideran que necesitan; igualmente se señala que no se percibe ningún impacto en los niveles de aprendizaje de los estudiantes. Moncada y Alas, (2010) citado en (Informe de Progreso Educativo Honduras, 2017 P.29).

El desarrollo profesional garantiza la prestación de mejores servicios profesionales en la educación. La continuidad de la educación de los educadores mejora su capacidad de enseñar y de manejar el aula de clase. Algunas de estas alternativas de desarrollo profesional son:

- 1.- Programa de mentores o tutores. Se asigna a un nuevo maestro, un profesor experimentado que le provee de apoyo profesional individualizado.
- 2.- Programa de desarrollo de habilidades. Consiste en realizar talleres por un período de un mes y entrenamiento en el aula de clase para ayudar a los maestros a transferir las nuevas habilidades a la enseñanza diaria.
- 3.- Centro de maestros. Los maestros participan en capacitaciones asistiendo a un lugar central para desarrollar habilidades, tener diálogos o crear materiales de instrucción.
- 4.- Grupos de apoyo colegial. Maestros en la misma escuela se involucran en grupos para inquirir, analizar problemas comunes y proveer mutuo apoyo.
- 5.- Redes de trabajo. Los maestros de diferentes escuelas comparten información, preocupaciones y aspiraciones, por medio de ligas en las computadoras y de conferencias.
- 6.- Maestros líderes. Se refiere a maestros que participan en seminarios, tutorías, entrenamientos, etc.

La experiencia internacional señala que para tener una enseñanza de calidad hay que establecer claramente qué es lo que se espera que sepan, y sepan hacer los alumnos y los docentes, es decir establecer estándares mínimos para que alumnos y docentes alcancen un nivel de desempeño valorado como satisfactorio. Debe procurarse para ello maximizar el tiempo de aprendizaje en las aulas. Sin embargo, en Honduras aún no se han desarrollado materiales que señalen clara y sistemáticamente lo que los docentes deben saber y saber hacer, incluyendo destrezas relacionadas con aspectos de planificación, organización de un ambiente favorable al aprendizaje, estrategias de instrucción y otras responsabilidades profesionales, además del conocimiento de las asignaturas enseñadas. (Informe de Progreso Educativo Honduras, 2017 p.27)

2.7.10 Desarrollo curricular

Un aspecto muy importante es que: “El docente como educador profesional trabaja de forma continua y en estrecha relación con los especialistas, supervisores e investigadores

que se responsabilizan directamente del campo del currículo.” (Revista de Supervisión Educativa y Acompañamiento Docente, 2016, p. 13).

Los supervisores deben considerar que para que una escuela sea exitosa, los maestros deben estar involucrados en el desarrollo del currículo, tener claro cuál es el propósito del currículum, su contenido, su organización y el nivel de desarrollo del currículo. No obstante, en nuestro contexto el currículo ya está diseñado y el papel de los docentes es únicamente seguirlo. Cabe mencionar que los docentes pueden hacer adecuaciones curriculares según las necesidades de sus estudiantes, sin embargo, para realizar dichas adecuaciones es necesario que el docente tenga amplio conocimiento sobre el tema de currículo.

Capítulo 3 Marco Metodológico

En el siguiente apartado contiene información que da a conocer el enfoque, tipo y diseño de investigación, criterios que sirvieron para guiar, orientar y recolectar la información. Así mismo contiene información relacionada con el planteamiento de la hipótesis y la tabla de operacionalización de las variables.

3.1 Enfoque de la investigación

Método cuantitativo o método tradicional: Se fundamenta en la medición de las características de los fenómenos sociales, lo cual supone derivar de un marco conceptual pertinente al problema analizado, una serie de postulados que expresen relaciones entre las variables estudiadas de forma deductiva. Este método tiende a generalizar y normalizar resultados. (Bernal, C.A. 2010, p.60)

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo ajustándose a los criterios de dicho paradigma; utilizando preguntas de investigación, la cuales surgieron del planteamiento del problema y de los objetivos que se sustentan con el marco teórico, definición de variables y propuesta de hipótesis de investigación descriptiva. También, se recolectaron datos medibles a través de la aplicación de un instrumento de cuestionario y una lista de cotejo para luego analizarlos y poder identificar y comprender las prácticas de supervisión que utilizan los supervisores.

3.2 Tipo de investigación

La investigación descriptiva: se refiere a la etapa preparatoria del trabajo científico que permite ordenar el resultado de las observaciones de las conductas, las características, los factores, los procedimientos y otras variables de fenómenos y hechos. Este tipo de investigación no tiene hipótesis explícitas. (Zacarias, E. 2000, p. 61)

“Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.” (Sampieri, 2014) p. 92

Para la obtención de datos, se desarrolló la investigación de tipo de descriptivo, ya que este tipo de estudios parten de un hecho observado y que permiten conocer y describir situaciones

del contexto donde se desarrolla la investigación.

Para realizar la investigación fue necesario conocer el contexto de las instituciones donde se aplicarían los instrumentos, así pues, se visitó a los directores y se les explicó que la forma de recolección de datos sería realizando visitas al centro educativo, observando y aplicando un cuestionario a los docentes y al personal encargado de realizar la supervisión.

3.3 Diseño de la investigación

El término diseño se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea. Los diseños de investigación se crearon para permitir a los investigadores responder preguntas de formas más válida, objetiva, precisa y económica posible. Los planes de investigación se conciben de forma deliberada y específica y son ejecutados para obtener evidencia empírica que apoyen al problema de investigación. (Albert, 2007, p.58)

Según Sampieri (2014), Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

El diseño que se utilizó en esta investigación, fue de tipo no experimental, de corte transeccional o transversal porque se observó las prácticas de supervisión en los Distritos Escolares del departamento de Cortés, en un momento determinado para posteriormente analizarlo. En ningún momento se creó ninguna situación con el fin de manipular variables, sino que se observaron en situaciones ya existentes y no provocadas intencionalmente por el investigador.

3.4 Hipótesis

Para Muñoz Razo (1998), citado por Bernal (2010), una hipótesis “es la explicación anticipada y provisional de alguna suposición que se trate de comprobar o desaprobado, a través de los antecedentes que se recopilan sobre el problema de investigación previamente planteado” (p.136)

La hipótesis para esta investigación es: Las prácticas de supervisión escolar empleados en los Distritos Escolares No.21 y No.09 brindan asistencia directa al docente para el mejoramiento de la instrucción.

Cabe mencionar que según Sampieri et. al. (2014), “las investigaciones cuantitativas descriptivas que formulan hipótesis son aquella cuyo planteamiento define que su alcance será correlacional.” (p.104)

Tomando en cuenta las consideraciones necesarias, la presente hipótesis fue trabajada desde un análisis estadístico no paramétrico por medio del Coeficiente de Correlación RHO Spearman, esto tomando cuenta que en el tipo de investigación descriptiva no se cumplen los supuestos de normalidad para realizar un análisis paramétrico, es decir: las variables no necesariamente tienen que estar medidas en un nivel por intervalos, la prueba no considera una variable como independiente y la otra como dependiente, solo establece el grado de relación, la causalidad la establece el investigador, la muestra no es grande, contienen datos ordinales.

Para realizar la comprobación de la hipótesis se tomó en cuenta los datos obtenidos que se asocian a cada una de las variables establecidas. Se tomó la variable “Prácticas de supervisión” como variable “X” y “Mejoramiento de la instrucción” como variable “Y” y se realizó el siguiente procedimiento por cada sector:

Se eligieron los ítems que se asocian a cada variable y se tomaron los datos brindados por cada participante; luego se realizó la sumatoria de los datos de los ítems asociados a cada variable y se colocaron en un cuadro de Excel para realizar los pasos de análisis de comprobación de la hipótesis.

Una vez colocados los datos en las columnas se comenzó ordenando los datos de las variables (X) y (Y) en orden ascendente y luego se calcularon los rangos de cada variable, la diferencia (d) y la diferencia al cuadrado (d^2); una vez obtenidos los datos anteriores, se calculó el coeficiente de ROH Spearman aplicando la siguiente fórmula: $1 - (6 \sum d^2) / n(n^2) - 1$. Así el resultado de coeficiente de RHO para el sector gubernamental fue $P=0.816$ y para el sector no gubernamental fue de 0.808 . Luego se calculó el valor crítico utilizando los datos de la muestra, el grado de libertad y alfa (0.05) a través de la siguiente fórmula: $t(a/2; n-1)$, obteniendo en ambos sectores un valor crítico de 2.0, quedando la región de aceptación para la prueba de hipótesis de -2.0 hasta 2.0. Finalmente se calculó el estadístico de prueba despejando la siguiente fórmula: $t - P / (\sqrt{1 - P^2}) (n-2)$; dando el estadístico de prueba para el sector no gubernamental de 4.0 y para el sector gubernamental de 4.2.

El criterio de decisión dice que se rechazará la hipótesis nula si el estadístico de prueba es mayor al valor crítico, por lo tanto:

Decisión: se rechaza la hipótesis nula.

Conclusión: Existe evidencia estadística suficiente para concluir que el coeficiente de correlación es diferente a 0.

3.5 Variables o categorías de análisis

Una variable es una característica, atributo, propiedad o cualidad que puede estar o no presente en los individuos, grupos o sociedades; puede presentarse en matices o en modalidades diferentes o en grados, magnitudes o medidas distintas a lo largo de un continuum. (Bernal C, 2006, p. 140)

Las variables son características cuantitativas, es decir rasgos que serán observados de manera directa. En este estudio, las variables constituyen un primer nivel de operacionalización de todo el trabajo de investigación.

Variables	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems
1. Prácticas de supervisión escolar	<p>Campo de estudio, reflexión y acciones intencionadas que se despliegan en niveles y dimensiones diversas de los procesos de interacción que desarrollan los supervisores escolares. (Torres, A. 2007 p.20)</p> <p>Expresa el resultado de la asimilación de conocimientos, habilidades, hábitos; se caracteriza, además, por el nivel de desarrollo del intelecto y de las capacidades creadoras del hombre. (Escadell, 2003)</p>	<p>Recolección y análisis de datos por medio de la aplicación del instrumento de encuesta y lista de cotejo.</p>	Evidencias de apoyo directo	Recursos	1, 20
2. Mejoramiento de la instrucción			Prácticas de supervisión	<p>Demostraciones de técnicas</p> <p>Consultas</p> <p>Reuniones</p> <p>Planificación</p> <p>Observación prácticas</p> <p>Evaluación</p> <p>Organización</p>	<p>2, 36, 23</p> <p>3</p> <p>4, 6, 39</p> <p>12, 29, C.4</p> <p>5, 8, 40</p> <p>13, 14</p> <p>15, 18, 20</p>
			Tareas de la supervisión	<p>Capacitaciones</p> <p>Habilidades técnicas</p> <p>Estrategias</p> <p>Manejo de instrumentos de observación:</p> <p>Cuantitativos</p> <p>Cualitativos</p> <p>Apoyo directo</p>	<p>30, 34, C.10</p> <p>35, 39, 40</p> <p>37</p> <p>C. 5, 6, 12</p> <p>C. 8, 9</p> <p>28, C.11</p>

Cuadro No. 1 Operacionalización de variables

3.6 Fuentes de Información

3.6.1 Fuentes de información primaria

“Es también conocida como información de primera mano o desde el lugar de los hechos. Estas fuentes son las personas, las organizaciones, los acontecimientos, el ambiente natural, etc.” (Bernal, 2006, p.175)

La fuente de información primaria de esta investigación fue obtenida directamente con treinta docentes del nivel de educación media del sector gubernamental en tres centros educativos que pertenecen al Distrito Escolar No.09 del municipio de La Lima y treinta docentes del no gubernamental en cuatro instituciones del Distrito No. 21 de San Pedro Sula en el Departamento de Cortés. También se tomó a cinco supervisores de cada distrito escolar quienes brindaron información de primera mano cuando contestaron el instrumento de recolección de datos.

Los docentes del sector no gubernamental que llenaron del cuestionario son dieciséis mujeres y catorce varones. Las edades de los docentes estaban entre un rango de veinte y más de cuarenta años. Y los años de servicio era entre los cinco y más de diez años de experiencia docente. El grado de formación académica era de nivel superior de pregrado con especialidades según la asignatura que imparten.

En caso del sector gubernamental, los docentes que llenaron el instrumento fueron diecinueve mujeres y once varones. Las edades estaban comprendidas entre veinte y los cuarenta años de edad. Los años de laborar como docentes entre cinco y más de diez años y el nivel académico de educación superior de pregrado con especialidad en la asignatura que imparten.

En el caso de los supervisores de ambos distritos; fueron siete mujeres y tres varones, entre un rango de treinta años de edad y más, con una formación académica de nivel superior en pregrado.

Así pues, la información que arrojó la aplicación de los instrumentos referente al tema de las prácticas de supervisión, sirvió para obtener hallazgos importantes para sugerir líneas de mejoramiento que serán socializadas con las autoridades distritales de educación y los directores de los centros educativos que participaron en la investigación.

3.6.2 Fuentes de información secundaria

Según (Bernal, 2006) “las principales fuentes secundarias para la obtención de la información son los libros, las revistas, los documentos escritos (en general, todo medio impreso), los documentales, los noticieros y los medios de información.” (p.175)

La presente investigación se apoyó en tesis de maestría, libros, revistas científicas, informes y sitios oficiales de la Secretaría de Educación de Honduras, los cuales facilitaron la construcción del marco teórico y argumentaron el objeto de estudio que interesa investigar, ya que todas las fuentes de información citadas contienen información actualizada y científica.

3.7 Estrategia de recolección de datos

Según (Arias, 2006) el cuestionario es la técnica de recolección de datos por excelencia, a partir de la cual “el investigador pretende obtener información que suministra en grupo o muestra de sujetos, acerca de sí mismos, o en relación con un tema en particular” (p. 72).

Para la obtención de datos fue indispensable determinar las técnicas que permitieran la recolección confiable y más certera con la realidad; por lo que se seleccionó el instrumento del cuestionario para aplicarlo a los docentes y se utilizó la encuesta en forma de lista de cotejo para la recolección de datos de los supervisores.

“El cuestionario permite estandarizar y uniformar el proceso de recopilación de datos” (Bernal, 2006) de allí que esta técnica de recolección de datos sea la más idónea para plasmar o constatar los fenómenos observados.

Cabe mencionar que el cuestionario que se aplicó es un instrumento ya elaborado y que fue tomado del libro SuperVision de Carl Glickman y elaborado por Jones (1986), dicho cuestionario se basa en tres aspectos elementales: A-Evidencias de apoyo directo de los supervisores a los docentes, B- práctica de supervisión docente dentro de la escuela y C- Tipos de capacitaciones docentes auspiciada por los supervisores.

Un punto muy importante es que el cuestionario tomado para realizar la presente investigación, fue en base a que reúne todos los elementos que forman parte de un proceso completo de supervisión y permite recolectar una variedad de datos tomando en cuenta las habilidades técnicas, las prácticas y las tareas de la supervisión, es así, que se aplicó para

posteriormente durante el análisis seleccionar la información que se relaciona con las variables de investigación.

Se realizó la investigación de las prácticas de supervisión docente y las tareas que ejecutan los supervisores en cuatro instituciones educativas privadas del Distrito No.21 de San Pedro Sula y tres instituciones oficiales en el Distrito No.9 de La Lima, ambos en el Departamento de Cortés. Primero se les aplicó un cuestionario a treinta docentes del Distrito 21 y a treinta docentes del Distrito No 9. El propósito de este cuestionario fue el de recoger datos sobre las prácticas y tareas de supervisión que son habituales en los dos distritos escolares estudiados. Los datos obtenidos muestran las evidencias del apoyo directo de los supervisores a los docentes; la supervisión en el aula de clase; y las tareas para apoyar a los docentes. También se entrevistaron a cinco supervisores del Distrito 21 y a cinco del Distrito 9 para aplicarles un cuestionario sobre los instrumentos cualitativos y cuantitativos usados en la supervisión, las técnicas y estrategias usadas para detectar los problemas educativos en la institución y el tipo de tareas que realizan para capacitar a los docentes.

El proceso se realizó por medio de visitas programadas, donde los directores asignaron un día específico e indicaban los espacios donde se encontraban trabajando los docentes para realizar la visita, en algunos casos los docentes fueron reunidos para ser guiados durante el desarrollo del cuestionario y así ayudar a despejar dudas por parte del investigador. Cabe mencionar que debido a que los docentes tienen mucho trabajo, en algunas instituciones se les visitó en momentos diferentes a fin de poder contactar a todos los docentes.

En el caso de los supervisores se les aplicó una encuesta tipo lista de cotejo, donde en algunas preguntas ellos tenían que mostrar evidencias del trabajo realizado. Finalmente se puede decir que recabar la información con los supervisores fue la parte más difícil, debido a las múltiples ocupaciones que ellos tienen.

Capítulo 4 Resultados del estudio

4.1 Presentación de los resultados

Este apartado muestra los resultados de la investigación realizada en los Distritos Escolares No. 09 del Municipio de La Lima y No. 21 de San Pedro Sula del Departamento de Cortés, con el fin de identificar las prácticas de supervisión que prevalecen para el mejoramiento de la instrucción docente a través de los objetivos propuestos en la presente investigación.

Se aplicó un cuestionario a 60 docentes (30 docentes del sector no gubernamental y 30 docentes del sector gubernamental) para indagar sobre el proceso de supervisión que en la práctica ellos consideraban que recibían; a fin de mejorar la instrucción que se brinda a los estudiantes. El objetivo de este instrumento fue conocer en qué medida las prácticas de supervisión empleadas en los dos distritos proveen una asistencia directa al maestro, satisfacen sus necesidades profesionales y contribuyen a mejorar la calidad de la instrucción en el aula de clase. Este instrumento fue elaborado por Jones (1986) y se titula: *Un sistema de recolección de datos para describir la investigación sobre las prácticas de supervisión que promueven el mejoramiento de la instrucción en un distrito de escuelas locales.*

A los docentes entrevistados se les aseguró el anonimato. Los requisitos para participar en el estudio fueron: (1) Los docentes deben tener cinco años de trabajar en el mismo distrito. Eso permitirá medir una práctica de supervisión a lo largo de cinco años continuos. Ese mismo requisito se estableció para los supervisores. (2) Otro requisito para los docentes es ser profesionales graduados en sus respectivas asignaturas.

Es importante tener en cuenta que, en este apartado, se presentan tres tablas que contienen la tabulación de la información recolectada. Dichas tablas están divididas en A, B y C; y contienen un conjunto de subpreguntas. Cabe mencionar que se tomaron únicamente las preguntas que dan respuesta a las preguntas de investigación:

A-Evidencias de apoyo directo de los supervisores a los docentes. (11 preguntas)

Se tomaron los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10.

B- práctica de supervisión docente dentro de la escuela. (16 preguntas)

Se consideraron los ítems 12, 13, 16, 20

C- Tipos de capacitaciones docentes auspiciada por los supervisores. (14 preguntas).

Los ítems tomados son: 28, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40.

4.1.1 Gráficos de información de los docentes

1. Identificar y obtener recursos para la instrucción

En este primer ítem muestran los resultados si los supervisores ayudan a los docentes a buscar y obtener recursos para la instrucción, tales como textos, material visual, programas digitales de enseñanza (software), equipo de computación, equipo de laboratorio, etc. Un 37% del sector gubernamental consideró definitivamente verdadera o más verdadera que falsa la afirmación de que los supervisores si les ayudan a obtener recursos necesarios para la instrucción. El 63% la consideró más falsa que verdadera. En el sector no gubernamental, el 43% de los docentes dijeron sentir apoyo y un 57% dijeron que no lo recibían. Entre los recursos que dijeron recibir se mencionaron artículos tales como pizarras, papel, láminas, videos, equipo de computación, marcadores, libros, equipo de laboratorio, mapas, equipo de oficina, libros de trabajo, películas, etc. Los que no recibieron el apoyo en ambos sectores dijeron que los supervisores lo único que hacen es llegar al aula, tomar nota de lo que hacían y se retiraban luego. Nunca recibieron ninguna ayuda o percibieron una preocupación por sus necesidades dentro del aula (Véase gráfico No.1 y cuadro No. 14 de la sección de anexos.) Según Wiles (1998) los proyectos de currículo son importantes, ya que proveen al docente recursos didácticos para mejorar la instrucción.

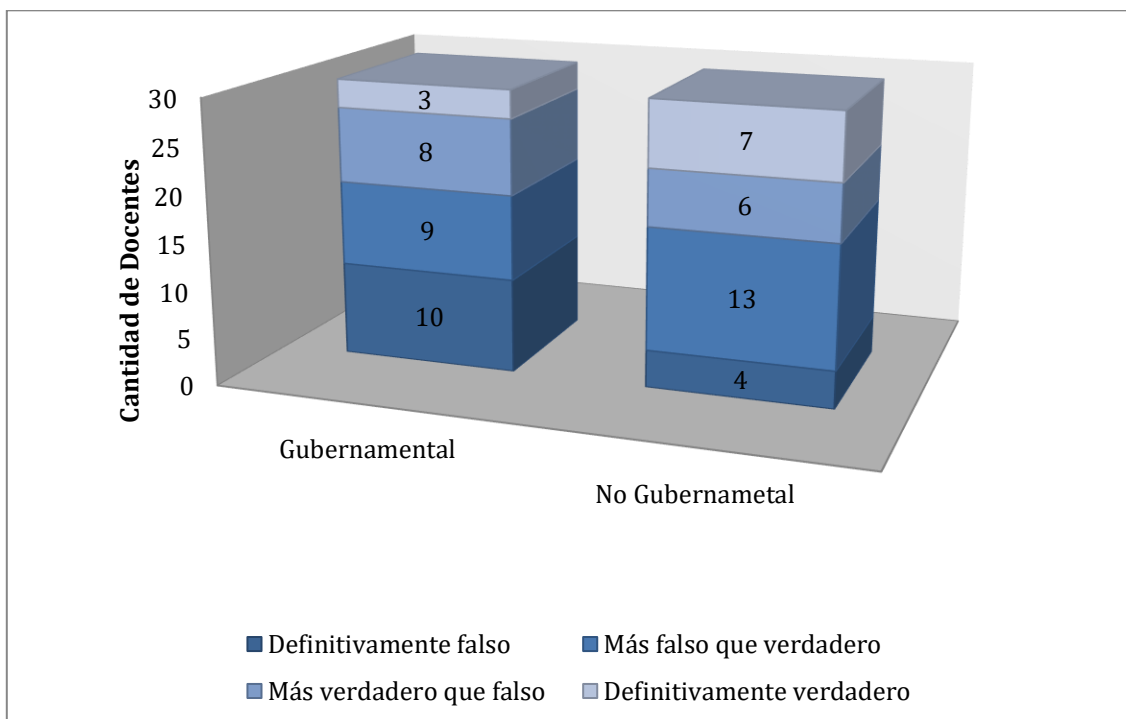


Gráfico No. 1 Identificar y obtener recursos para la instrucción

Fuente: Cuadro No.1 A

2. Demostración de técnicas de enseñanza en el aula

En el segundo gráfico se exhiben la respuesta sobre si los supervisores hacen demostraciones de técnicas para la enseñanza. El 43% del sector gubernamental dijo haber recibido demostraciones de cómo debería de enseñarse un tema. Del sector no gubernamental el 33% dijo haber recibido ese apoyo de los supervisores al modelar técnicas o metodologías para la enseñanza. (Véase gráfico No.2). Los diez supervisores no tienen estudios a nivel de postgrado en la especialidad de administración de las instituciones educativas. Todos ellos son docentes especialistas en un área del currículum, pero no un título en cuanto en gestión de la educación. Prácticamente la mitad de los docentes no son supervisados o lo son de forma muy infrecuente. Esta falta de apoyo de los supervisores a las actividades de los docentes en el aula de clase se corresponde con el poco tiempo que dedican en sus calendarios a reunirse con los docentes en grupo o individualmente. (Véase cuadro No.2 a y No. 2 b). Emplean menos del 50% para atender a los docentes en sus aulas de clase. Las diferencias en el sector privado y el sector público son mínimas. Véase en el cuadro No. 15.

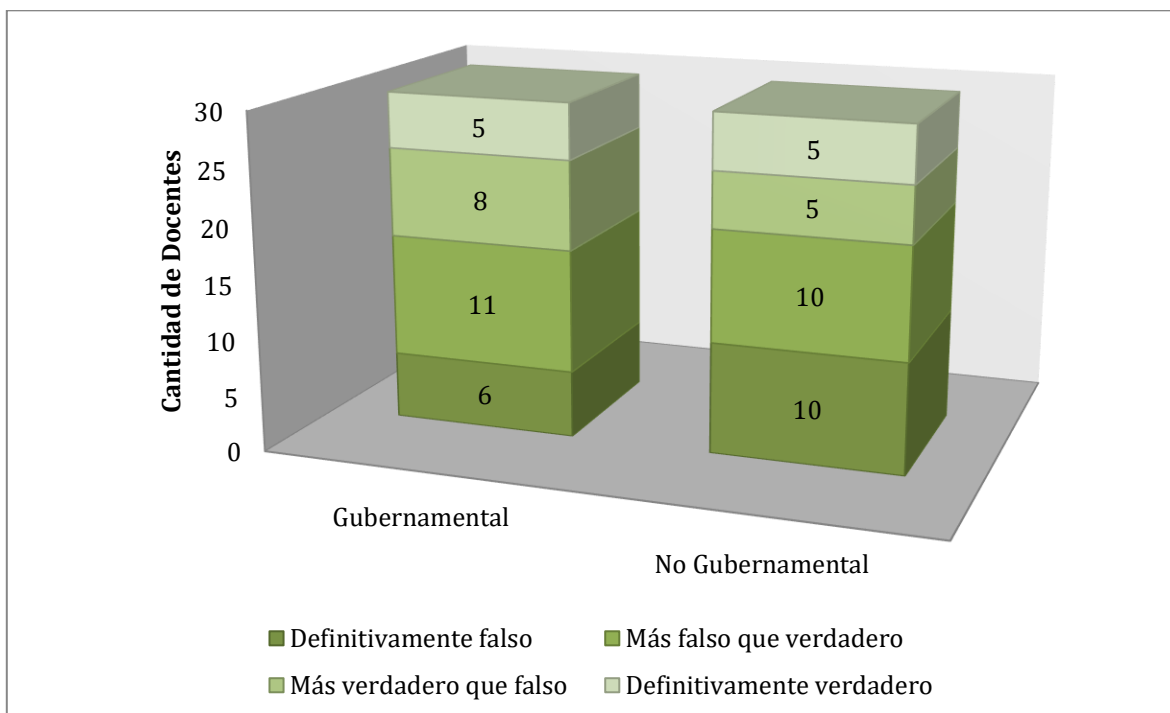


Gráfico No. 2 Demostración de técnicas de enseñanza en el aula

Fuente: Cuadro No.1 A

3. Oportunidades de consultas sobre problemas de instrucción u otros asuntos

En el gráfico se muestra la respuesta a la pregunta ¿Tienen los docentes la oportunidad de realizar consultas a los supervisores sobre algún problema de instrucción u otros relacionados con la enseñanza o cualquier preocupación del docente? El 50% de ambos sectores dijeron tener la oportunidad de consultar a los supervisores. Los resultados muestran que la mitad de los docentes no reciben estos beneficios. (Véase gráfico No.3 y cuadro No. 16). Vale destacar que según Glickman (2009) comenta que es necesario que los docentes tengan espacios para dialogar sobre problemas, metodologías o consultas entre sí para resolver situaciones.

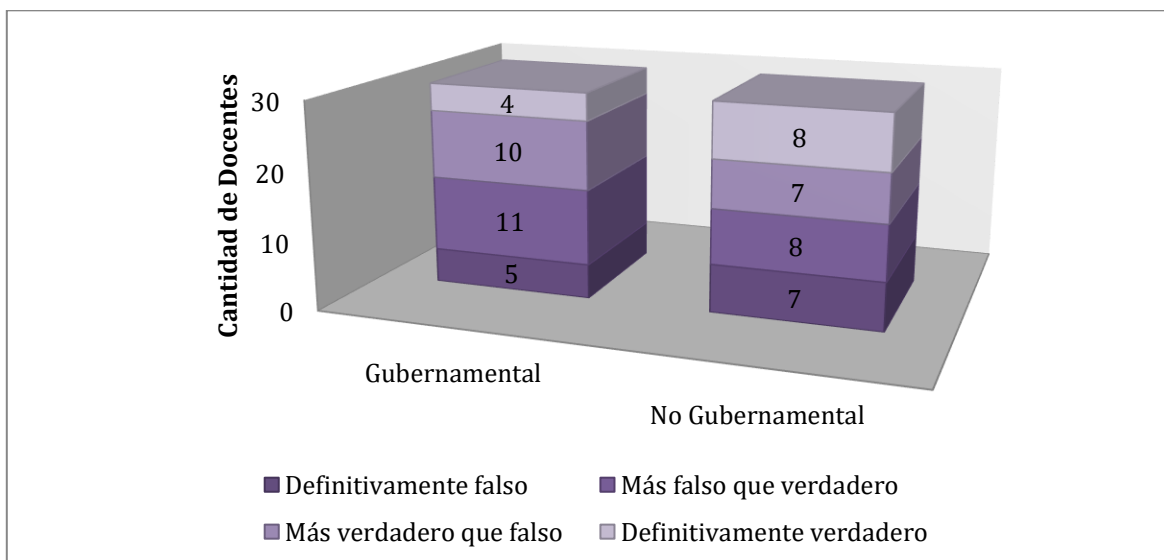


Gráfico No. 3 Oportunidades de consultas

Fuente: Cuadro No.1 A

4. Reuniones para establecer calendarios y planes de observación

El siguiente gráfico exhibe la respuesta si los supervisores establecen reuniones para establecer calendarios y planes de observación. Así pues, en la presente pregunta el 60% de los docentes del sector gubernamental y un 80% del sector no gubernamental la consideraron que se establecen reuniones periódicas para establecer un calendario de actividades. El 40% de los docentes del sector gubernamental y el 20% de los del sector no gubernamental dijeron que generalmente no se discuten con ellos las actividades escolares; sino que solamente se las entregan como algo ya decidido. En el sector no gubernamental la Secretaría de Educación entrega a las escuelas un calendario de actividades uniformes para todo el sistema educativo; sin embargo, se programan otras actividades por cada escuela. En el sector gubernamental hay mayor libertad y tanto los directores como los docentes planifican el calendario escolar de manera más independiente (Véase gráfico No.4 y cuadro No. 17). Glickman, (2009), toma como referencia a Bennis, Benne y Chin (1985) y destaca que es importante que los supervisores planifiquen reuniones para calendarizar actividades académicas.

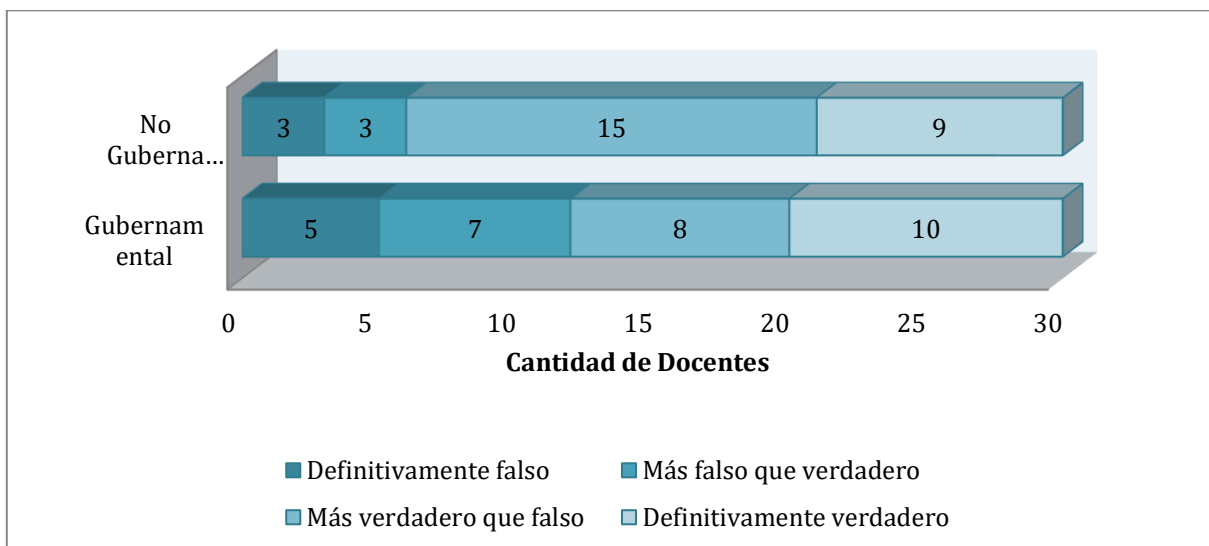


Gráfico No. 4 Reuniones para establecer calendarios y planes de observación

Fuente: Cuadro No. 1 A

5. Observación de clases para ayudar a mejorar la instrucción

Se comenta la posición de los docentes en cuanto a la pregunta: ¿Los supervisores escolares observan las clases de los docentes asignados? Los resultados demuestran que las respuestas positivas se dan más en las instituciones gubernamentales que en las no gubernamentales. El 67% de los docentes de colegios no gubernamentales contestaron que se les observa regularmente en sus clases; contra un 53% de los docentes de colegios gubernamentales que también opinaron lo mismo (Véase gráfico No.5). A un alto porcentaje de los docentes en ambos sectores no se les supervisa la clase o consideran que no son suficientes las supervisiones. Tienen un mal concepto de las mismas y dicen no recibir ningún seguimiento después de las mismas. Estos datos se corresponden con el porcentaje de tiempo que los supervisores dedican cada semana a visitar las aulas de clase. Se observó que los supervisores de las instituciones gubernamentales aplican un instrumento de evaluación proporcionado por la Secretaría de Educación centrado básicamente en lo que hace el profesor y no en lo que hace el alumno. En las instituciones no gubernamentales, cada una utiliza un instrumento diferente. En ambos casos se evalúa las siguientes áreas: Dominio del contenido, el uso de metodologías y técnicas de

enseñanza, cumplimiento de los deberes administrativos y relación con las autoridades y los colegas. (Véase en el cuadro No. 6) Para Glickman y Gordon (2002) es de suma importancia la estrategia de la observación, ya que si se desarrolla haciendo uso de los instrumentos adecuados puede ayudar a recolectar datos de manera cuantitativa y cualitativa. Desde el informe de los docentes actualmente se desarrolla en los solones de clases un tipo de Supervisión Clínica, dicha estructura es la más conocida y más utilizada para trabajar directamente con los maestros.

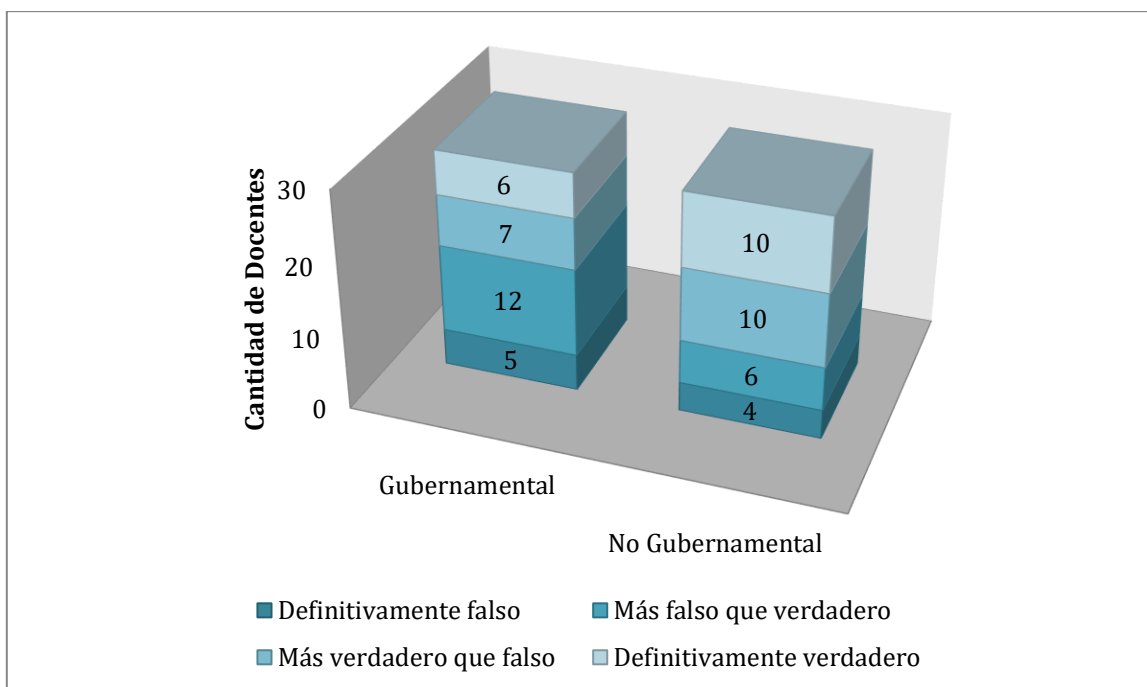


Gráfico No. 5 Observación de clases

Fuente: Cuadro No. 1 A

6. Reuniones después de clases para discutir y analizar la lección observada

Se puntualiza la respuesta de la pregunta ¿Se reúnen los supervisores con el maestro en una cita programada para discutir y analizar los detalles de la lección observada? La mitad de los docentes tanto del sector gubernamental como en no gubernamental dijeron que si se realizan con ellos reuniones para darles un informe de lo observado en sus clases. El supervisor observa las clases por lo menos dos veces durante el año. Un 50% dijeron que no recibían ninguna observación o casi nunca la recibían. Estos datos encajan con el hecho de que los supervisores

dedican apenas el 6% (sector gubernamental) y el 10% (sector no gubernamental) de su tiempo semanal a visitar las aulas de clase, cuando lo recomendado es el 25%. El que la mitad de los docentes no reciban o casi nunca se reúnan con los supervisores para analizar lo observado en las aulas de clase, responde o concuerda con los porcentajes de tiempo que dedican estos de su tiempo semanal a conferencias privadas con los docentes que es el 6% en el sector oficial y el 4% en el sector privado, de un 10% que es el recomendado. En estos distritos escolares, los supervisores se reúnen en grupo con el personal apenas el 6% en el sector gubernamental y el 8% en el sector no gubernamental, de un porcentaje recomendado del 15%, según lo plantea en la teoría Bennis, Benne y Chin (1985), citado por (Glickman et al. 2009 p. 223). Lo que si hacen los supervisores en ambos sectores es mandar un reporte de lo observado en clase, para lo cual casi siempre usan como estrategia la supervisión clínica y como instrumento cuantitativo el llamado *Conducta del Trabajo en Clase* y como instrumento cualitativo la llamada *Crítica Educativa* (Véase gráfico No.6 y cuadro No. 19).

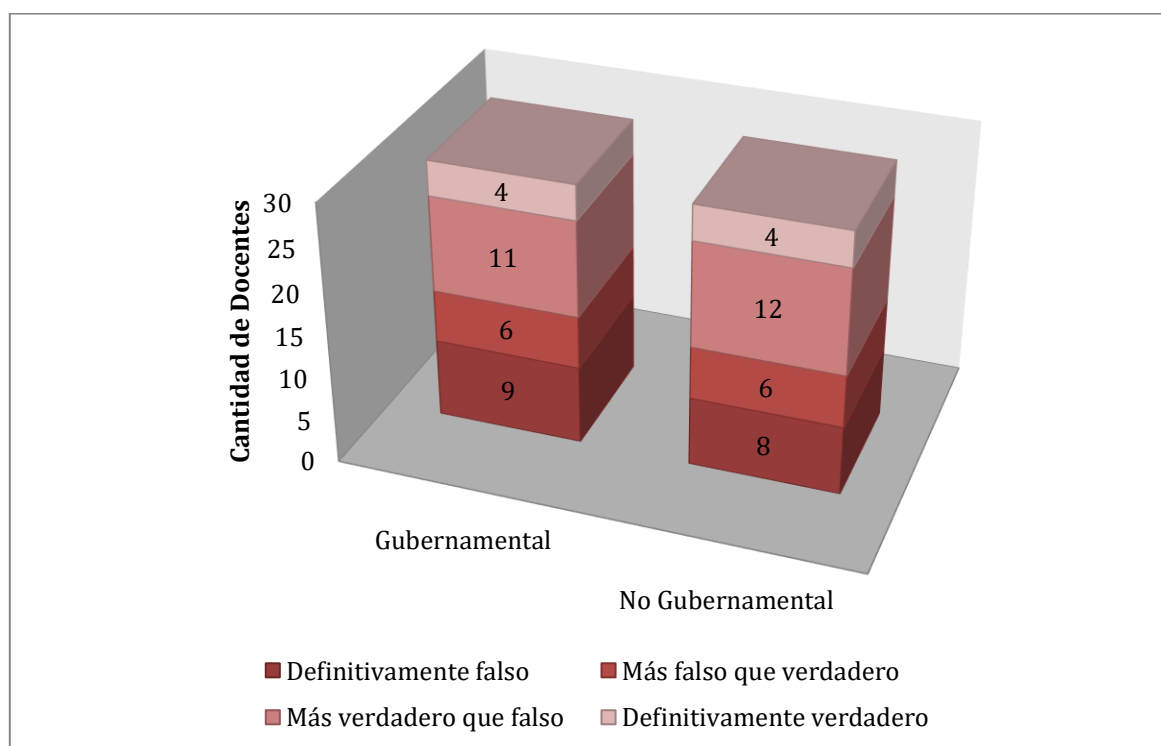


Gráfico No. 6 Reuniones después de clases

Fuente: Cuadro No. 1 A

Se muestran los resultados de la pregunta si los supervisores realizan reuniones después de la visita al salón de clases, en conclusión, el 50% de los docentes dijo que nunca tenían reuniones de ese tipo y que la supervisión se volvía una especie de control y fiscalización, porque no había ayuda sino una crítica a su trabajo; mientras que el otro 50% en ambos sectores respondieron que después de las supervisiones recibían una retroalimentación en cuanto a la clase y, además, se les asignaba una calificación. En el sector no gubernamental los resultados de la supervisión tienen pocas consecuencias para el docente; a menos que el número de aplazados o las quejas sean muy ruidosas. Ellos gozan de una plaza en propiedad y ningún resultado afecta su estabilidad laboral. En cambio, en el sector gubernamental la situación es totalmente diferente, pues ninguno tiene estabilidad laboral. Los resultados de una visita al aula de clase tienen fuertes efectos en la situación laboral del docente.

8. Oportunidades para observar y discutir clases enseñadas por otros maestros

Se detalla la consideración de los docentes en cuanto a la oportunidad de observar las clases de otros maestros más experimentados; el 63% de los docentes de los colegios no gubernamentales respondieron afirmativamente; en contraste con el 20% de los maestros del sector gubernamental que también opinaron afirmativamente. El 80% de los docentes de los colegios gubernamentales dijeron nunca haber tenido este tipo de experiencia como una forma de aprendizaje y de mejorar la calidad de su educación (Véase gráfico No. 7 y cuadro No. 20). Al preguntarle a los docentes por qué no se usa en sus escuelas la estrategia de observar las clases de maestros con experiencia, dijeron que una de las principales razones ha sido la carga de clases que tienen los maestros. No existen horas de planificación ni de descanso en la jornada de trabajo.

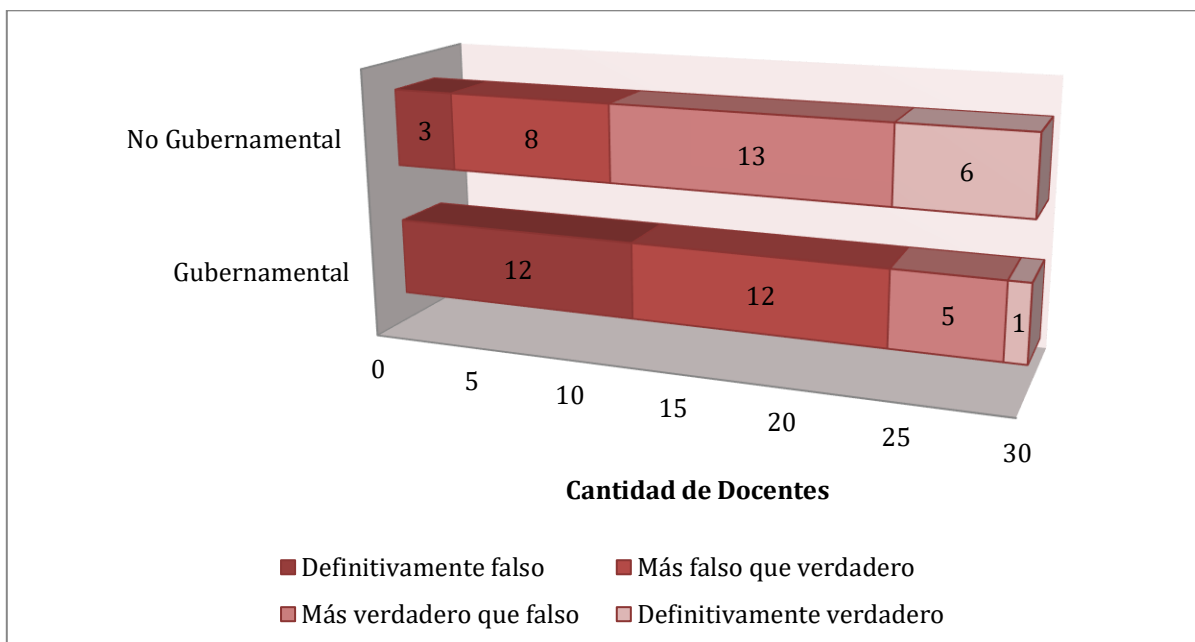


Gráfico No. 7 Oportunidades para observar y discutir clases enseñadas por otros maestros.

Fuente: Cuadro No. 1 A

10. Asistencia útil y de gran apoyo

Se ofrece la respuesta obtenida de los docentes en cuanto a la interrogante si la supervisión brinda una asistencia útil y de apoyo. En cuanto a los docentes de las instituciones no gubernamentales tienen una opinión más positiva en promedio (67%) sobre la utilidad de la supervisión escolar como apoyo a su desarrollo profesional y calidad de la enseñanza con relación a los docentes de las instituciones gubernamentales cuya opinión positiva solamente es del 53%. (Véase gráfico No. 8). En general, los docentes de las instituciones gubernamentales no ven en la supervisión más que control y fiscalización. La supervisión no es parte de la cultura de los docentes; puesto que el tipo de supervisión que reciben se ve con sospecha y no como una actividad útil para su progreso. La Dirección General de Currículo y Evaluación a través del documento de Evaluación de Desempeño Docente, indica que la asistencia fortalece las competencias y promueve el desarrollo profesional desde la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

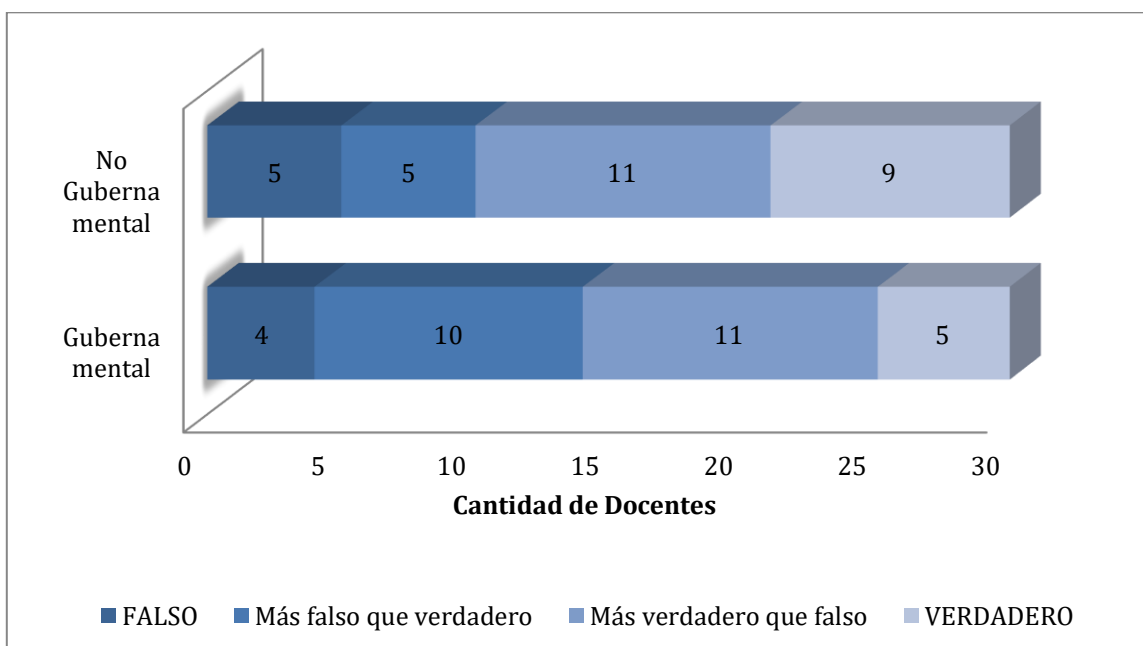


Gráfico No. 8 Asistencia útil del supervisor y de gran apoyo a la enseñanza

Fuente: Cuadro No. 1 A

12. Planificar apropiados objetivos de aprendizaje

El gráfico No. 5 ofrece respuesta de los docentes en cuanto al apoyo que brindan los supervisores para planificar apropiados objetivos de aprendizaje. Los docentes de los institutos gubernamentales respondieron negativamente a la interrogante de si los supervisores les ayudaban directa o indirectamente mediante talleres o grupos de trabajo a aprender a planificar apropiadamente sus clases. Un 73% dijo no recibir ningún tipo de ayuda. Un 57% de los docentes de los institutos no gubernamentales respondieron negativamente también. Se puede ver una diferencia importante entre el sector gubernamental y el no gubernamental (Véase gráfico No. 9 y cuadro No. 21).

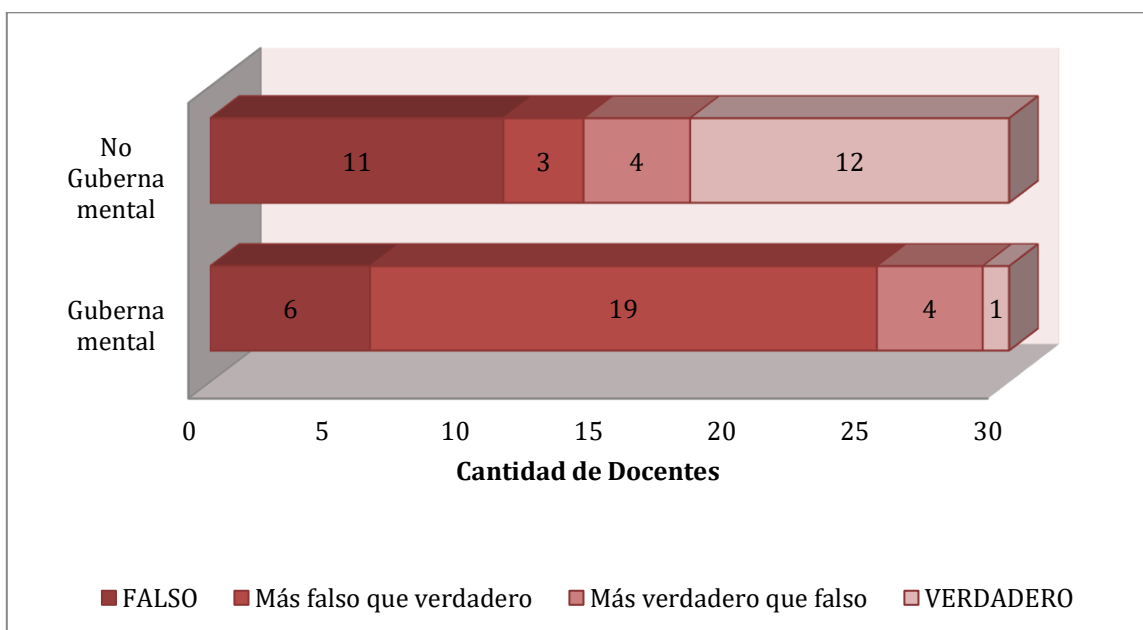


Gráfico No. 9 Planificar apropiados objetivos de aprendizaje

Fuente: Cuadro No. 1 B

13. Diseñar apropiadas actividades de instrucción

Se comenta la opción de los docentes participantes en cuanto si los supervisores les ayudan a diseñar apropiadas actividades de instrucción. Se observa que menos del 50% de los docentes en ambos sectores manifestaron que reciben ayuda para planificar actividades de instrucción innovadoras que se puedan aplicar en el aula de clase. Al consultarles sobre cómo y por parte de quién reciben ideas sobre nuevas estrategias y metodologías de instrucción, la mayoría expresó que reciben la ayuda, en capacitaciones de la Universidad Pedagógica y de algunas empresas editoras, cursos libres, videos en YouTube y mediante capacitaciones promovidas por los supervisores. A la pregunta, si los supervisores participan directamente diseñando apropiadas actividades de instrucción, todos contestaron que no. Los supervisores generalmente tienen pocas calificaciones para optar este puesto. La mayoría cuentan con estudios de licenciatura en alguna rama de especialidad, pero no en el área de la administración educativa (Véase gráfico No. 10 y cuadro No. 22).

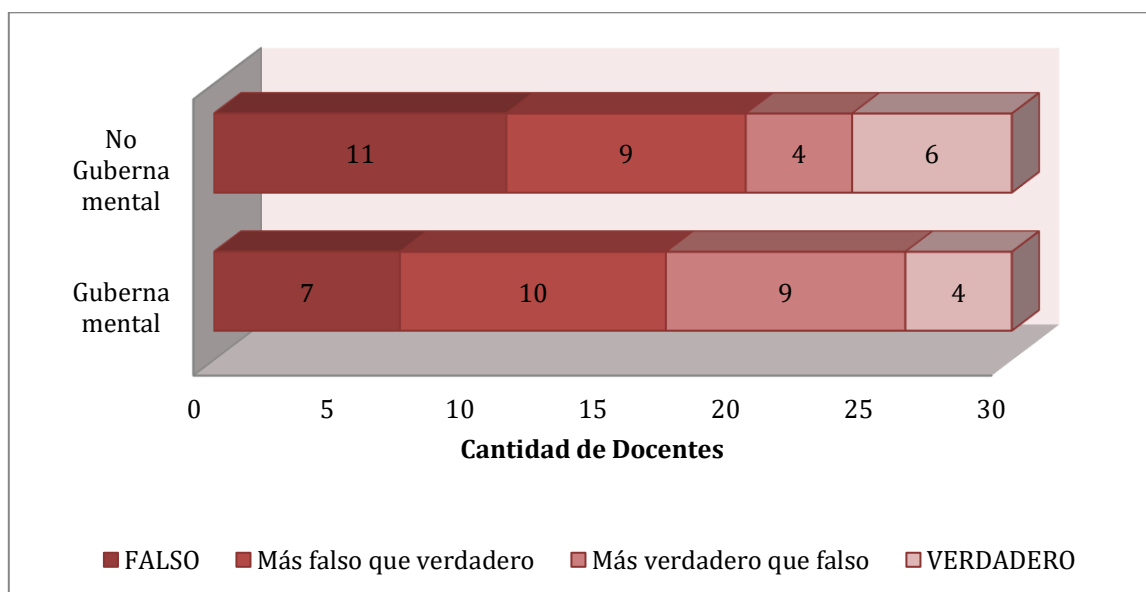


Gráfico No. 10 Diseñar apropiadas actividades de instrucción

Fuente: Cuadro No. 1 B

16. Desarrollan estrategias para grupos de aprendizaje

El gráfico 16 se expone la percepción de los docentes participantes en cuanto a si los supervisores desarrollan estrategia de grupos de aprendizaje. Más del 50% en ambos sectores respondieron negativamente. Los supervisores no les ayudan a conocer estrategias de aprendizaje grupales. El 70% de los maestros del sector gubernamental dijeron no recibir ayuda; en cambio, el 55% del sector no gubernamental dijo no recibirla también. Los maestros que dijeron que reciben apoyo mencionaron que lo reciben por medio de capacitaciones de la Secretaría de Educación, aunque no se les daba continuidad (Véase gráfico No. 11 y cuadro No. 23). Estos datos concuerdan con lo expresado por los supervisores en cuanto a las estrategias grupales que promueven. Los supervisores dijeron que usan principalmente dos estrategias: *Resolución de Conflictos* y *Preparación de la Agenda* (Glickman et. al 2009 p.344). Otro tipo de estrategias para reuniones grupales de desarrollo profesional no se utilizan (Véase gráfico No.11).

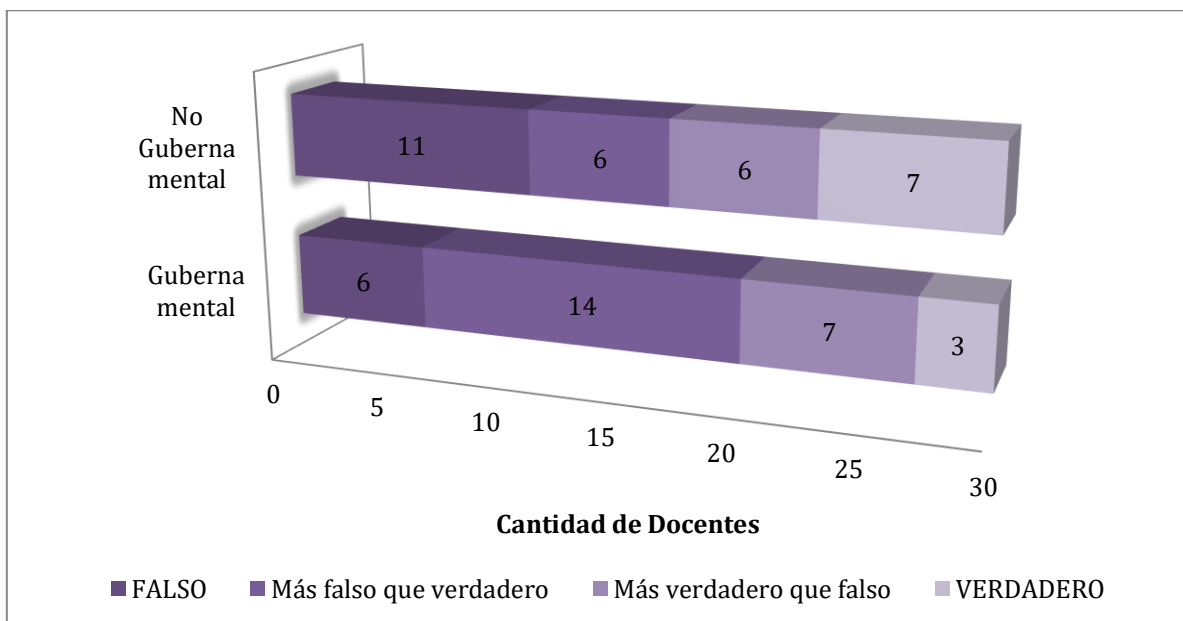


Gráfico No. 11 Estrategias de enseñanza en grupos de aprendizaje

Fuente: Cuadro No. 1 B

20. Organizar y ordenar el espacio y los materiales para la instrucción

Se muestran la opinión de los docentes participantes en cuanto a si los supervisores gestionan espacios que permitan al docente organizar y ordenar los materiales que les proveen para la instrucción. El 67% de los docentes de los colegios no gubernamentales y el 57% de los docentes de los colegios gubernamentales han manifestado que reciben ayuda de los administradores para la compra, colocación y ordenamiento de los materiales de instrucción. Generalmente se realizan reuniones para pedir los materiales que los docentes usarán el siguiente año. Ello incluye textos, libros de lectura, materiales para la clase (borrador, marcadores, papel, reglas, tijeras, proyectores, pintura, acuarelas, etc.). Los resultados muestran que casi la mitad de los docentes de los institutos gubernamentales no reciben libros o materiales ni ningún otro equipo. Al entrevistarlos, se logró saber que los docentes en ambos sectores, no reciben el material necesario para desarrollar sus clases. Algunos maestros les piden a los estudiantes que paguen el material solicitado. En cuanto a equipo tecnológico tal como computadoras, papel, copias, proyectores, libros para capacitarse, etc., los docentes se los proveen a ellos mismos (Véase gráfico No. 12 y cuadro No. 24).

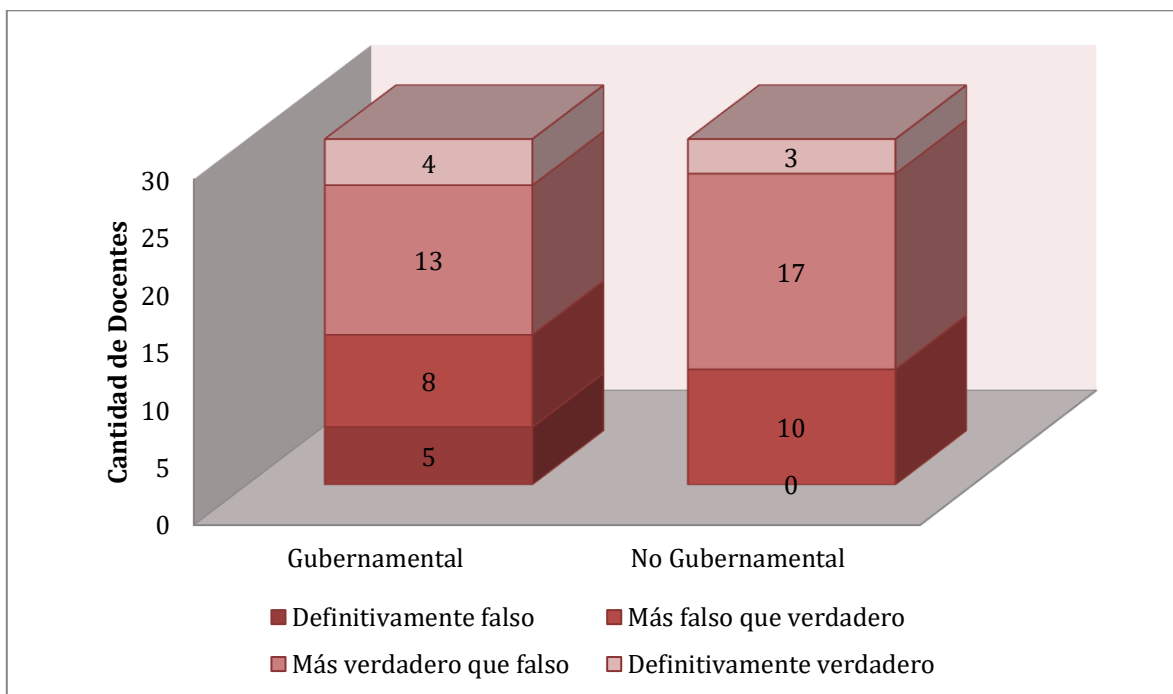


Gráfico No. 12 Organizar los materiales de instrucción

Fuente: Cuadro No. 1 B

Asistencia Directa a los docentes

Según los resultados el 50% de los supervisores del sector gubernamental asisten directamente a los docentes y en el sector no gubernamental un 60% de los supervisores brindan asistencia directa a los docentes. (Véase gráfico No. 13 y cuadro No. 25). Esa asistencia directa se traduce en tres estrategias principalmente: Supervisión Clínica, apoyo con recursos y materiales y la ayuda para solucionar problemas. No se usan o casi no se usan otras estrategias tales como: Entrenamiento entre Iguales, Demostración al Maestro, Coenseñanza y Asignaciones a los estudiantes (Véase cuadro No. 7).

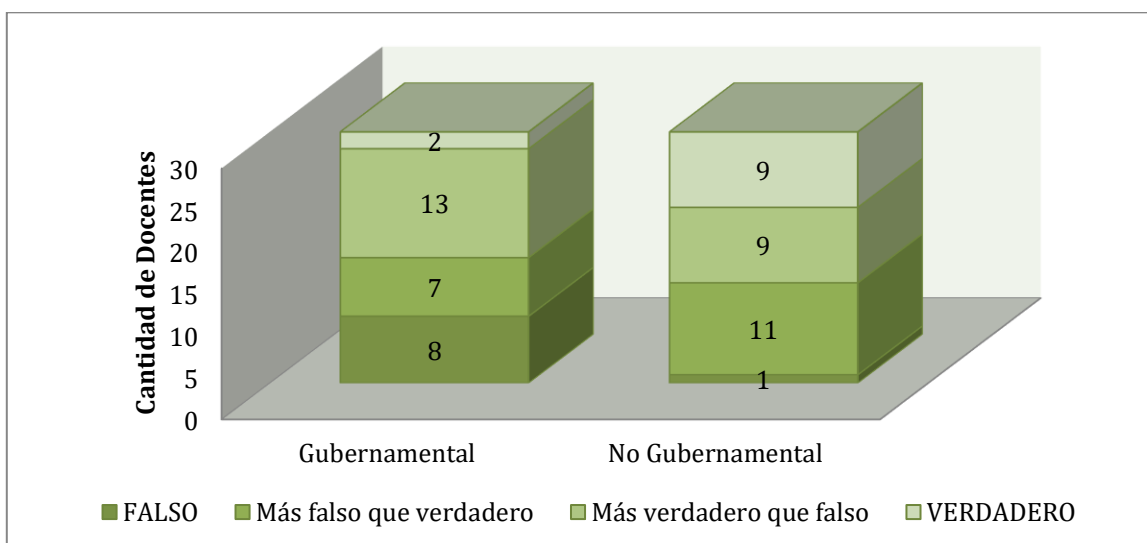


Gráfico No. 13 Asistencia Directa a los docentes

Fuente: Cuadro No. 1 C

Planificar Colaborativamente

El 33% de los docentes dijeron que los supervisores les ayudan a planificar colaborativamente a los docentes en el sector gubernamental y el 27% de los docentes del sector no gubernamental dijeron que se les ayuda a planificar colaborativamente. (Véase gráfico No. 14 y cuadro No. 26).

Uno de los instrumentos más importante para los docentes es la elaboración de planificaciones y jornalizaciones de clases; sin embargo muchos docentes cuentan con un conocimiento básico de planificación de clases, según lo aprendido durante su formación superior, por otro lado, los libros ya traen planificaciones que le sirven al docente, no obstante, esta última opción es solo una orientación para el docente, lo idóneo es que al docente se le brinde capacitación en esta temática para tener una visión clara de cómo desarrollar los contenidos curriculares.

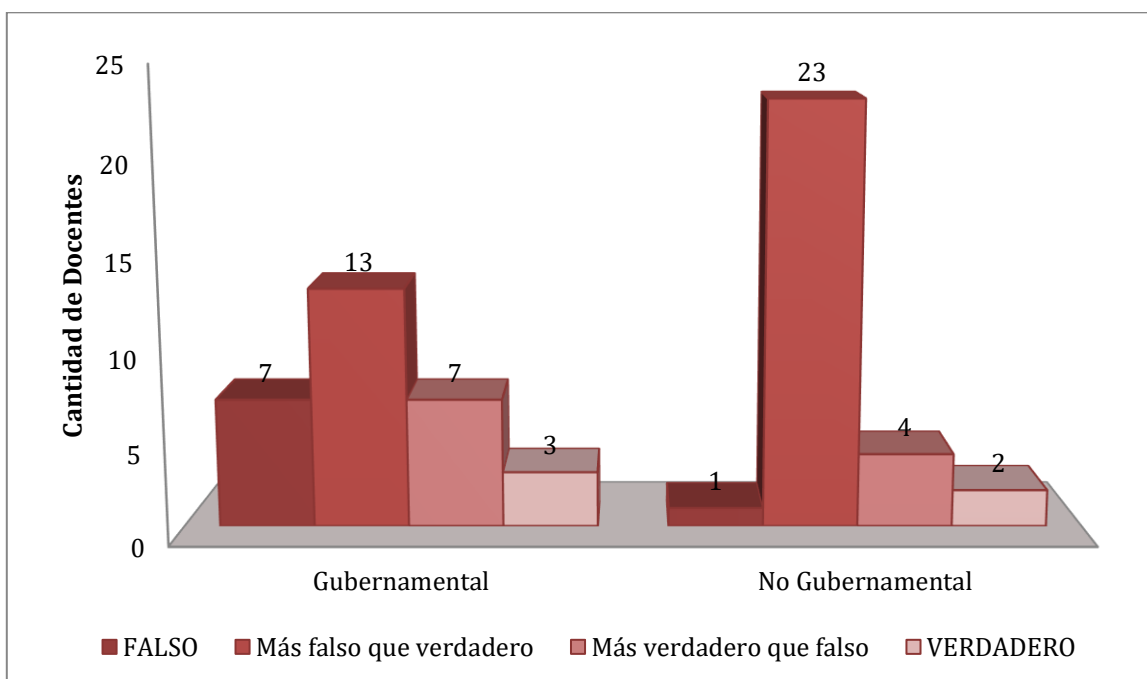


Gráfico No. 14 Planificar Colaborativamente

Fuente: Cuadro No. 1 C

Actividades de servicio para mejorar la instrucción

Se observa que tanto en el sector gubernamental como en el sector no gubernamental los resultados en cuanto a las actividades de servicio que realizan los supervisores para mejorar la instrucción son de un 50%. ¿A qué se refiere con las actividades de servicio? Se trata de que el supervisor involucre a los docentes bajo su responsabilidad a participar en talleres, proyectos, capacitaciones para ayudarlos a ganar experiencia como capacitadores y como docentes. La mayoría de los centros escolares solo organiza una jornada de capacitación a inicio de año, la mayoría de instituciones carecen de un plan de capacitación docente que se desarrolle a lo largo del año escolar. (Véase gráfico No. 15 y cuadro No. 27).

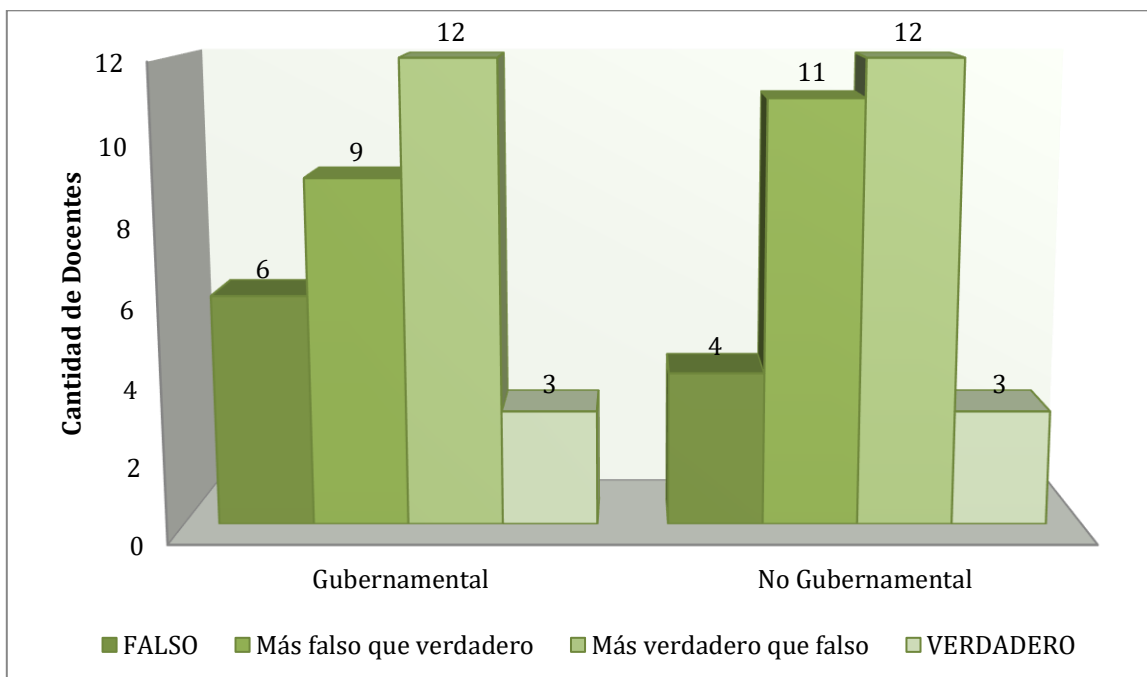


Gráfico No. 15 Actividades de servicio para mejorar la instrucción

Fuente: Cuadro No. 1 C

Programa de maestros enseñando a maestros

¿Qué porcentaje de los docentes participan en esta estrategia? El 54% de los docentes del sector gubernamental y el 74% del sector no gubernamental dijeron haber participado en este tipo de estrategias promovidas por los supervisores. Esto se lleva a cabo por medio de capacitaciones de docentes internos o externos, muchas veces hacen talleres donde los docentes interactúan entre sí, mediante clases demostrativas, conferencias, charlas, demostraciones, etc. No obstante, este tipo de experiencia no es algo que se desarrolle varias veces en el año. El resto de los docentes dijeron que muchas veces el supervisor no conoce la temática curricular de su asignatura, por lo que no promueve este tipo de estrategia en su área. (Véase gráfico No. 16 y cuadro No. 28).

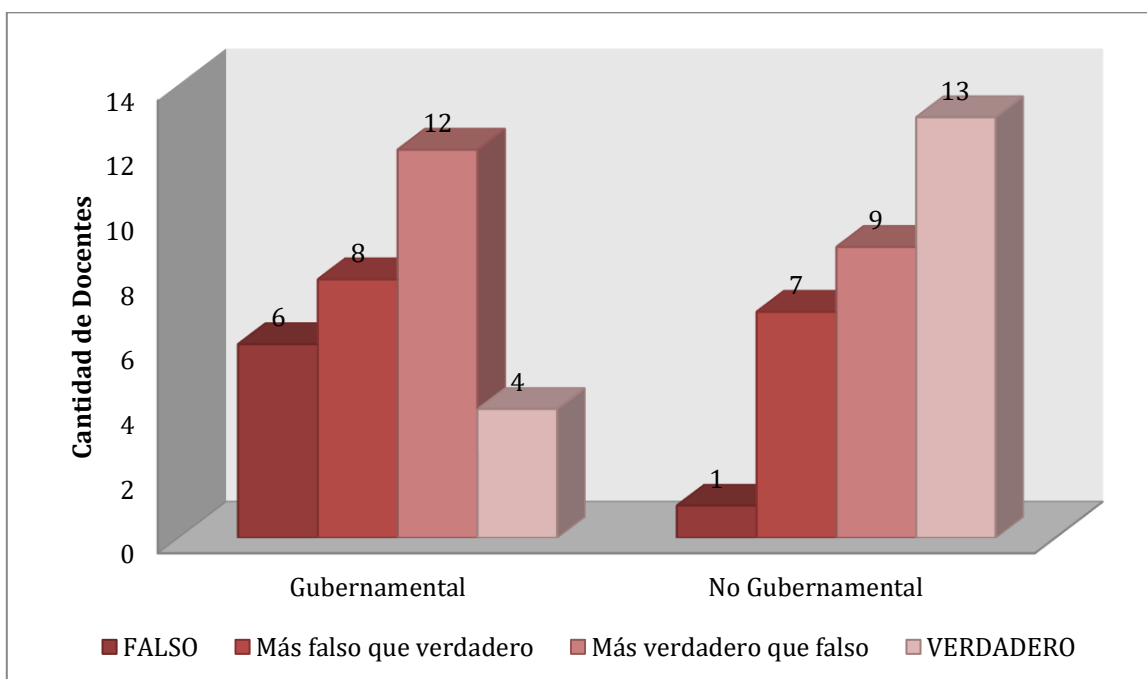


Gráfico No. 16 Programa de maestros enseñando a maestros

Fuente: Cuadro No. 1 C

Aprendizaje en grupos pequeños

El 57% del sector gubernamental dijeron trabajar con grupos pequeños de aprendizaje y el 47% del sector no gubernamental dijeron practicar este tipo de estrategia para colaborar en el mejoramiento de la instrucción. Las estrategias que más utilizan o más conocidas son: *Grupo de Resolución de Conflictos* y la estrategia *Preparación de la Agenda*. No se usan las siguientes estrategias: DFMG (Diferentes funciones para el docente en el grupo), *Estilo de Liderismo Situacional*, *Grupo con Miembros Disfuncionales* y *Procedimientos para el involucramiento de grupos extensos*. Dichas estrategias no son muy conocidas. (Véase gráfico No. 17 y cuadro No. 55)

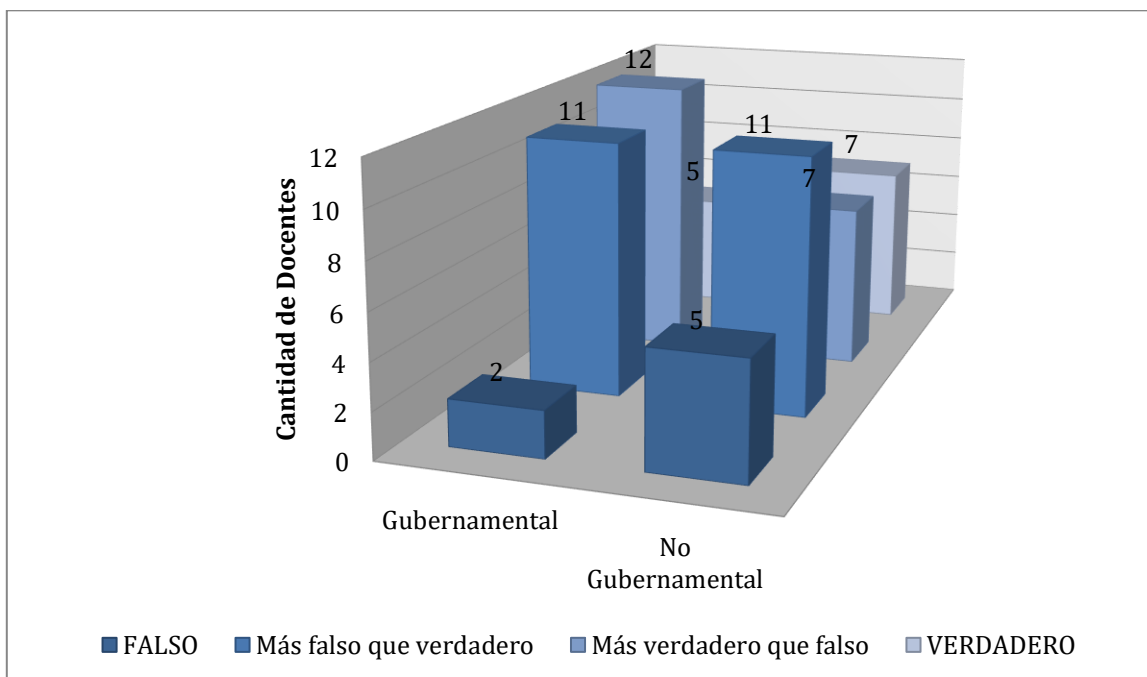


Gráfico No. 17 Aprendizaje en grupos pequeños

Fuente: Cuadro No. 1 C

Presentación de técnicas de instrucción

El 40% del sector gubernamental y el 57% del sector no gubernamental dijeron que han recibido capacitación de parte de los supervisores. Al investigar más a profundidad se pudo conocer que los supervisores de ambos sectores presentan técnicas de instrucción de manera individual una vez observada la clase y en un ambiente menos formal o programado, dichas sugerencias son enfocadas a algunas técnicas de enseñanza que pueden implementar. Los supervisores objetos de este estudio son profesores de una especialidad, un punto importante es que algunos docentes dijeron que su supervisor no les puede hacer aportes porque no manejan las asignaturas de su especialidad. Otro aspecto es que la mayoría de los supervisores no tienen una especialidad en administración o gestión de la educación. (Véase gráfico No. 18 y cuadro No. 30).

Al no haberse graduado en el área de la pedagogía se observan limitaciones en técnicas de instrucción en áreas que no son de su especialidad. La enseñanza de técnicas de enseñanza es una de las tareas fundamentales de la labor de supervisión; sin embargo, los supervisores de

estos distritos no enseñan ellos mismos, sino que buscan profesionales que los apoyen con talleres, conferencias, seminarios, etc. Rara vez o casi nunca estos supervisores enseñan ellos mismos algunos métodos de instrucción.

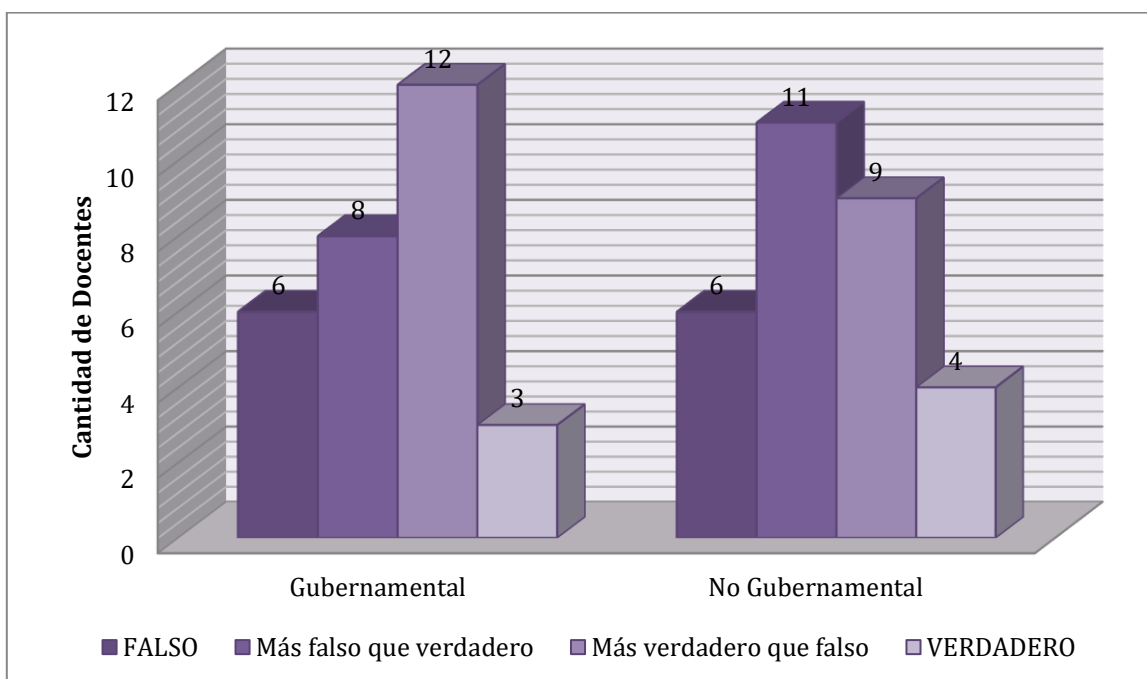


Gráfico No. 18 Presentación de técnicas de instrucción

Fuente: Cuadro No. 1 C

Presentaciones demostrativas

El 43% de los docentes del sector gubernamental y el 50% de los docentes del sector no gubernamental dijeron que los supervisores dirigen presentaciones demostrativas para ayudarlos a mejorar la calidad de la instrucción. Pero igual que en el caso anterior, los supervisores generalmente piden ayuda a especialistas para ofrecer presentaciones demostrativas sobre el empleo de una técnica particular para mejorar la capacidad de instrucción de los docentes. Estas presentaciones demostrativas se llevan a cabo por medio de talleres, conferencias, seminarios, videos, videoconferencias (Véase gráfico No. 19 y cuadro No. 31). Al consultarle a estos mismos docentes de ambos sectores, manifestaron que las presentaciones demostrativas sobre cómo enseñar un tema eran infrecuentes. Quizá una o dos veces al año. Manifestaron estos

maestros que lo que más necesitan es aprender nuevas estrategias para la enseñanza de la asignatura que imparten. Por ejemplo, estrategias para la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la enseñanza de ciencias sociales, etc.

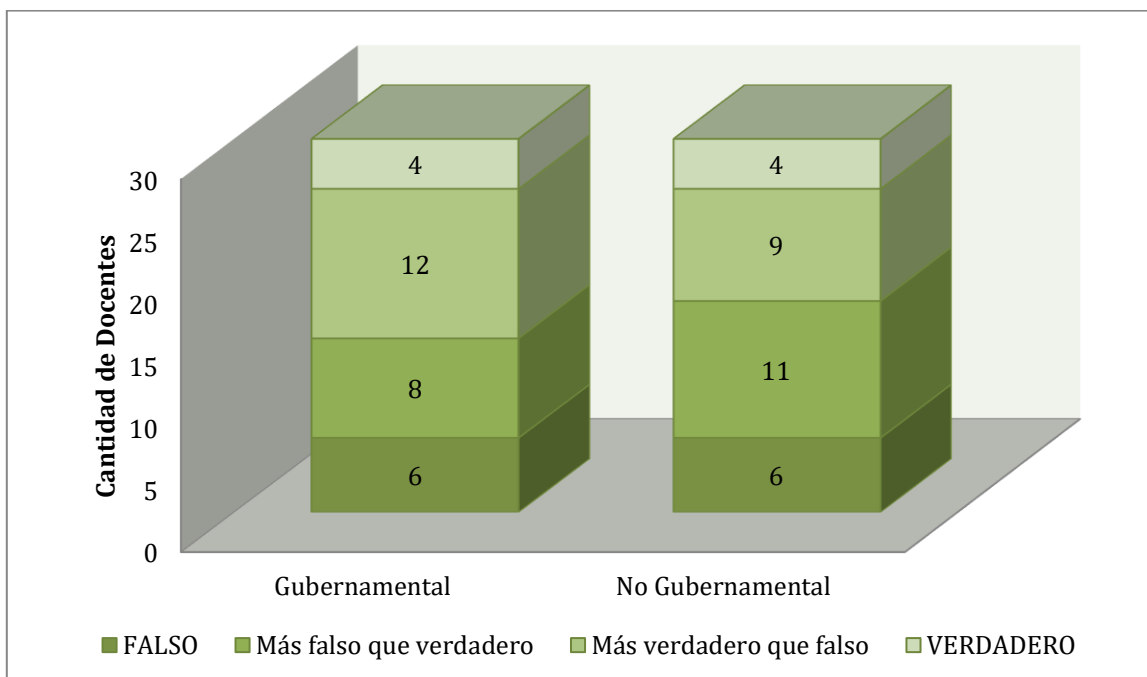


Gráfico No. 19 Presentaciones demostrativas

Fuente: Cuadro No. 1 C

Práctica de lo aprendido en talleres

El 59% de los docentes de colegios gubernamentales y el 63% de aquellos del sector no gubernamental dijeron haber recibido ayuda para poner en práctica lo aprendido en los talleres. (Véase Gráfico No. 20 y cuadro No. 32). Al preguntarle a los supervisores si llevaban un registro del progreso de los docentes al emplear nuevas estrategias en clase; la totalidad de ellos dijo no que le daban seguimiento. En otras palabras, no hay un control para asegurarse si lo que aprenden los docentes en las capacitaciones, lo ponen realmente en práctica. Al consultar los planes de clase de los docentes y pedirles que demostraran que estrategias nuevas incluyen en sus planes de clase, la mayoría no evidenció cuáles fueron esas nuevas estrategias usadas. Lo mismo se preguntó a los supervisores y ellos no tenían ninguna evidencia o registro de

seguimiento. Se concluye que los docentes tienen amplia libertad para usar o dejar de usar nuevas estrategias de enseñanza, sin ningún control de nadie.

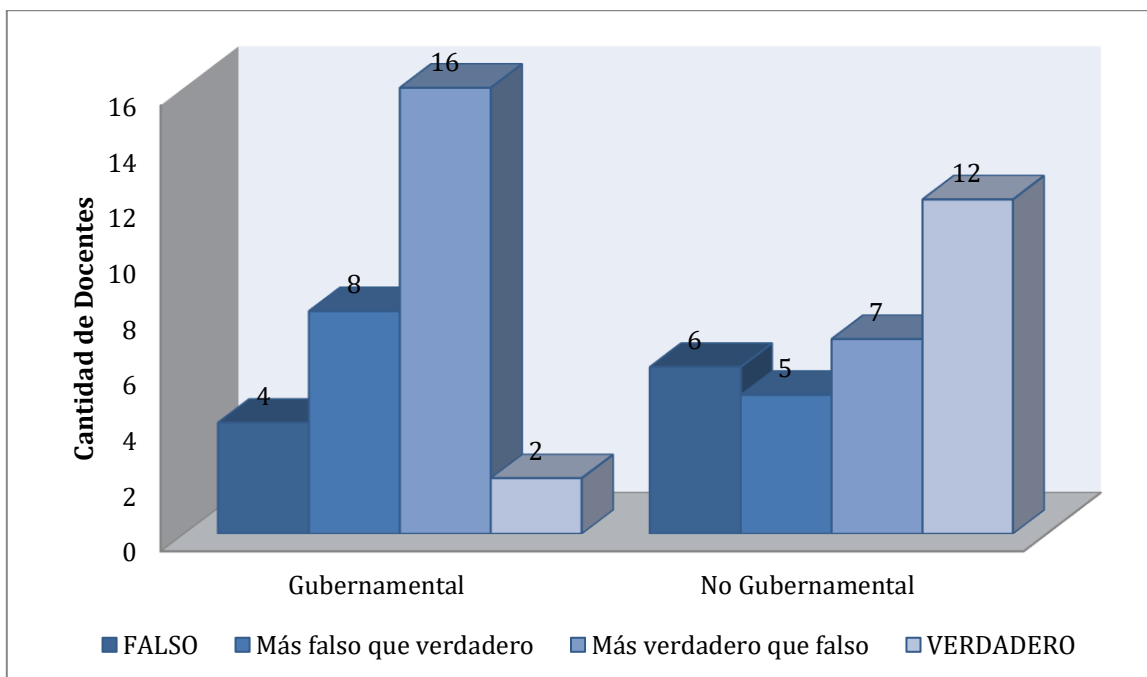


Gráfico No. 20 Práctica de lo aprendido en talleres

Fuente: Cuadro No. 1 C

Reuniones de retroalimentación

La gráfica muestra que el 80% de los docentes del sector gubernamental y el 43% del sector no gubernamental tienen reuniones de retroalimentación de lo aprendido en talleres, conferencias o capacitaciones. (Véase Gráfico No. 21 y cuadro No. 33). Se observó que estas reuniones de retroalimentación se realizan por áreas. En otras palabras, los supervisores se reúnen por separado con el área de matemáticas, español, ciencias naturales, sociales etc.

En realidad, los jefes de departamento son los que con mayor frecuencia se reúnen con sus compañeros de equipo para realizar estas reuniones de repaso o retroalimentación. Se debe recordar que estos jefes de departamento también funcionan como supervisores de los docentes

de sus propias áreas. Aunque la labor de ellos también es la de supervisores, los formularios de supervisión y el papel de supervisor está en manos del director o subdirector que por ley tiene la responsabilidad de supervisar a los docentes.

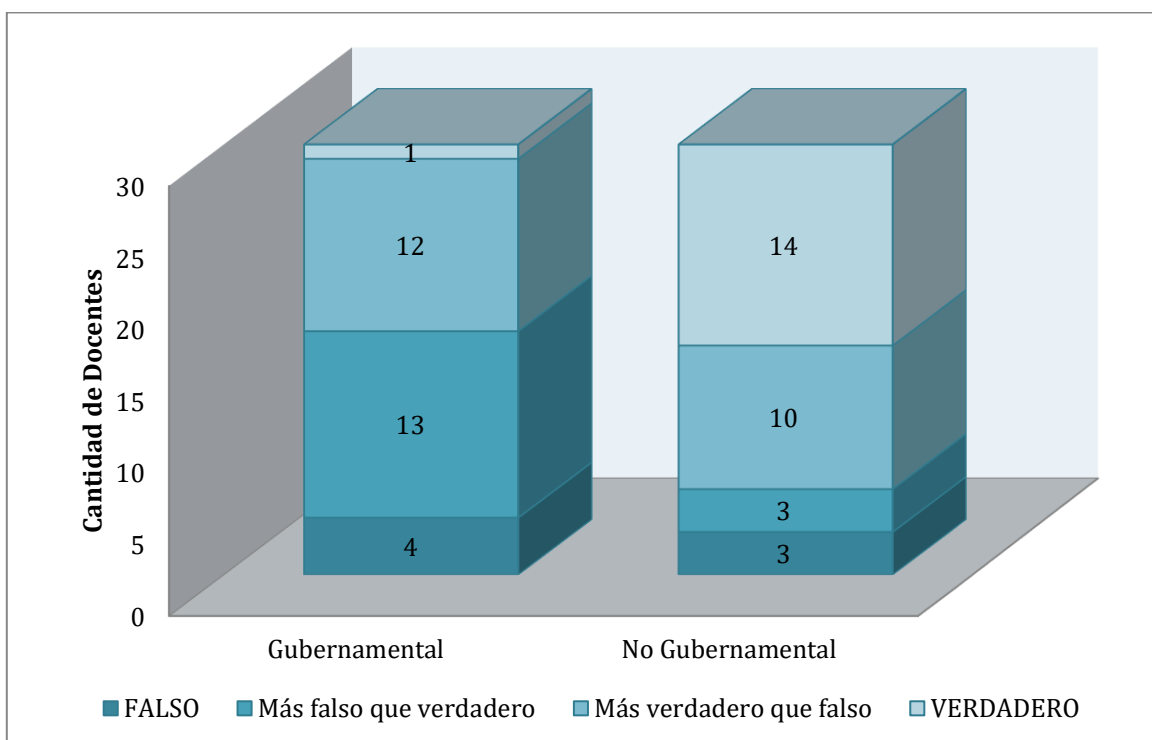


Gráfico No. 21 Reuniones de retroalimentación

Fuente: Cuadro No. 1 C

Observar habilidades de los docentes

El 44% de los docentes del sector gubernamental y el 50% del sector no gubernamental dijeron que los supervisores observan sus habilidades. No obstante, el otro 50% dijeron que los supervisores entran y no saben que específicamente llegan a hacer al aula, porque no dicen nada (Gráfico No. 22 y cuadro No. 34). Aunque se observen las habilidades que tienen los docentes, lo cierto es que no hay un control o seguimiento real de las estrategias nuevas que los docentes aprenden y que se necesita que apliquen.

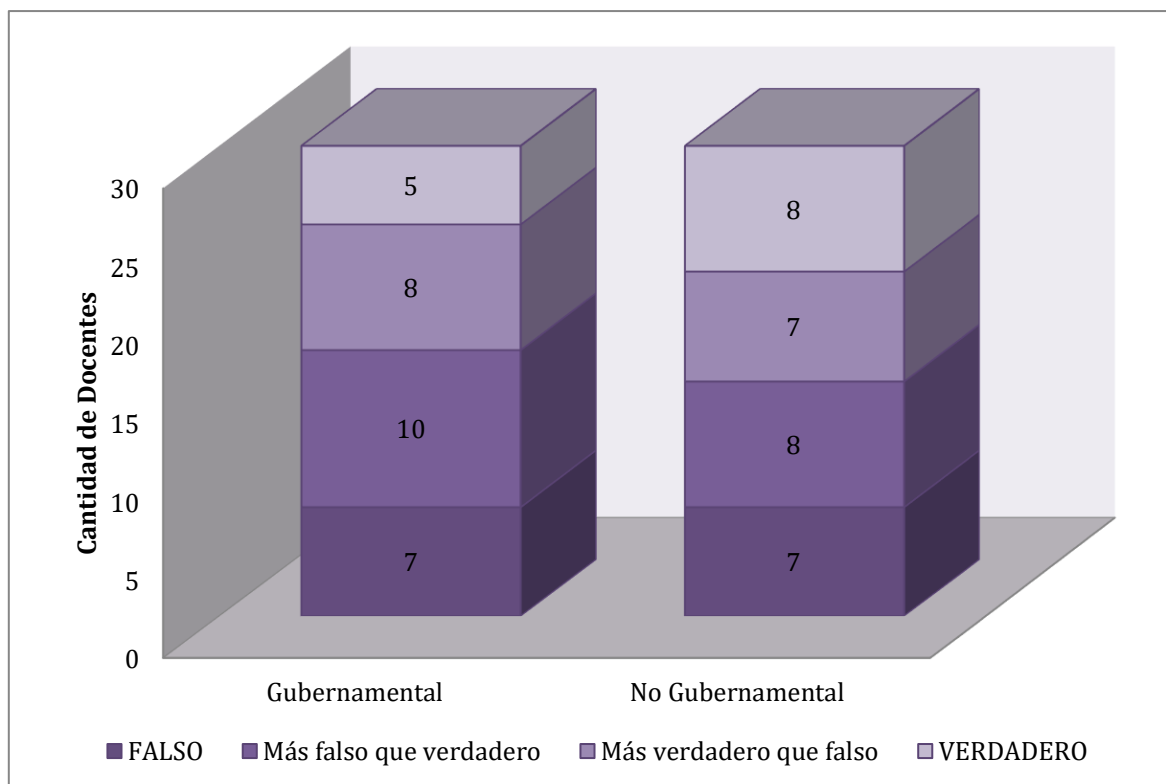


Gráfico No. 22 Observar habilidades de los docentes

Fuente: Cuadro No. 1 C

4.1.2 Cuestionario (Lista de cotejo) a los supervisores

Según Informe de Evaluación del Desempeño brindado por la Dirección General de Currículo y evaluación “El desempeño de los docentes se considera como un factor que incide en los resultados del aprendizaje de los estudiantes, lo cual es considerado hoy en día como el indicador más importante de la calidad educativa”. (SE, 2015 p.21)

El siguiente cuestionario tiene que ver con las habilidades técnicas de supervisión que son fundamentales para trabajar en asignar, planificar, observar, investigar y evaluar la labor docente. Entender cómo funciona la escuela y relacionarse bien con los docentes, son componentes importantes de la supervisión escolar; pero también lo son las habilidades técnicas para que el supervisor pueda lograr sus tareas al momento de acompañar a los docentes. La función del supervisor es la de ayudar a los docentes a tomar mejores decisiones en cuanto a la enseñanza, para así mejorar el aprendizaje de los estudiantes; por lo tanto, para que los supervisores tengan liderazgo en sus tareas de instrucción y supervisión, necesitan, en primer lugar, contar con habilidades técnicas para realizar bien su trabajo.

Por otro lado, si la responsabilidad del supervisor es la de mejorar la instrucción de los docentes; entonces, ¿cuáles son las tareas de supervisión que debe llevar a cabo para ser exitoso? En este cuestionario ayuda a conocer las habilidades técnicas de los supervisores y las tareas que llevan a cabo con los docentes.

Las preguntas de este cuestionario se realizaron a cinco supervisores que trabajan con instituciones públicas y a cinco que trabajan con instituciones privadas con el propósito de obtener información sobre los conocimientos que poseen en cuanto a habilidades, estrategias y tareas propias del área de supervisión.

1. Horario de supervisión escolar

El tiempo que usan los supervisores en sus diferentes asignaciones, determina cuáles son sus prioridades. Se determinó el porcentaje de su tiempo que los supervisores utilizan cada semana en sus diferentes responsabilidades y se comparó con el tiempo recomendado según estudios realizados por Bennis, Benne and Chin (1985) citado en (Glickman et al, 2009). Pese a trabajar muchas veces más, se calculó un tiempo promedio de diez horas diarias (hora clase) como la jornada de los supervisores, quienes en el sistema educativo hondureño suelen ser los

directores, subdirectores y jefes de departamento de las diferentes áreas. Se tomaron en cuenta las responsabilidades del supervisor tanto con los maestros, los estudiantes, los padres de familia y otras personas relacionadas con la institución de una u otra manera. De las diez horas de su trabajo como supervisor, ¿cuántas horas trabaja dedica a los siguientes aspectos habitualmente todos los días?

Cuadro 1 (A - B) Horario recomendado para desarrollar las funciones durante la semana.

A. Sector Gubernamental

Actividad	Horas	Porcentaje	Recomendado
Papeleo y asuntos de oficina	10 horas	20%	10%
Llamadas telefónicas	4 horas	8%	5%
Conferencias privadas			
• Estudiantes	2 horas	4%	5%
• Parientes	2 horas	4%	3%
• Facultad	3 horas	6%	10%
• Empleados auxiliares	3 horas	6%	3%
• Otros	2 horas	4%	3%
Reuniones de grupo			
• Estudiantes	1 hora	2%	2%
• Parientes	2 horas	4%	5%
• Facultad	3 horas	6%	15%
• Empleados auxiliares	3 horas	6%	1%
• Otros	2 hora	4%	1%
Visita a las aulas de clase	3 horas	6%	25%
Visita al campus	3 horas	6%	5%
Tiempo privado para pensar	4 horas	8%	3%
Otras visitas	3 horas	6%	2%

B. Sector No Gubernamental

Actividad	Horas	Porcentaje	Observaciones
Papeleo y asuntos de oficina	7 horas	14%	10%
Llamadas telefónicas	2 horas	4%	5%
Conferencias privadas			
• Estudiantes	4 horas	8%	5%
• Parientes	3 horas	6%	3%
• Facultad	2 horas	4%	10%
• Empleados auxiliares	2 horas	4%	3%
• Otros	1 hora	2%	3%
Reuniones de grupo			
• Estudiantes	5 horas	10%	2%
• Parientes	2 horas	4%	5%
• Facultad	4 horas	8%	15%
• Empleados auxiliares	2 horas	4%	1%
• Otros	1 hora	2%	1%
Visita a las aulas de clase	5 horas	10%	25%
Visita al campus	4 horas	8%	5%
Tiempo privado para pensar	4 horas	8%	3%
Otras visitas	2 horas	4%	2%

Los resultados muestran que los supervisores de colegios gubernamentales utilizan el 20% de su tiempo en papeleo y trabajos de oficina. Los supervisores de colegios no gubernamentales usan el 14% de su tiempo en asuntos de oficina. Lo recomendado es un 10%. Esto demuestra que los supervisores tienen mucho trabajo de oficina que realizar, como elaborar informes solicitados por la Dirección Municipal que los coordina, además tienen que participar de reuniones de trabajo organizadas por esta misma dependencia; lo que les impide cumplir con

otras responsabilidades educativas. En cuanto a las conferencias privadas con los padres, estudiantes y personal auxiliar del colegio, los porcentajes están conforme a lo recomendado; sin embargo, se falla en cuanto al porcentaje de tiempo que se sugiere que los supervisores empleen con la institución. Por ejemplo, los supervisores de los colegios públicos utilizan un 6% y los del sector privado el 8%. Lo recomendado es que se utilice el 5% del tiempo disponible. Lo que si evidencia un bajo porcentaje de tiempo son las visitas al aula. En el sector público el porcentaje de visitas a observar las clases del profesor es del 6%; mientras que en el privado es de 10%. Lo recomendado es que los supervisores usen un 25% de su tiempo semanal para visitar las aulas de clase, pero como se ha dicho anteriormente, el trabajo de los directivos se enfoca en los diferentes tramites e informes administrativos solicitados por las autoridades educativas. (Véase cuadro No.4 a y No. 4 b).

2. Estrategias para obtener información sobre el estado presente y pasado de la instrucción

Una de las responsabilidades prioritarias del supervisor es conocer cuáles son las necesidades de la institución; a fin de que lograr servir una educación de mejor calidad. Para lograr detectar las necesidades de la institución para la que trabaja, el supervisor debe contar con estrategias que le permitan conocer cuáles son esas necesidades. Si las necesidades no se conocen o no se entiende la magnitud de las mismas, nadie les buscará solución en el tiempo oportuno ni en la debida forma. Generalmente los supervisores se enfrentan a problemas en cuanto a la calidad de enseñanza, la disciplina de los estudiantes, la falta de recursos didácticos, mobiliario y tecnología digital. A eso hay que agregar la situación de los docentes que incluye bajos salarios, falta de acuerdos laborales y permanencia sobre todo en el sector no gubernamental, una sobrecarga de clases y de alumnos por sección especialmente en el sector gubernamental.

Con la siguiente pregunta, se buscó conocer si los supervisores usan una o varias estrategias o si las usan poco o frecuentemente. Se tomó el tiempo para explicarle al supervisor en qué consistía la estrategia para que pudiera contestar con conocimiento de las mismas. Se observó que algunas estrategias no las conocían, aunque entendieran bien en que consistían. A la pregunta ¿Cuáles son las estrategias que usted utiliza para conocer las necesidades de la escuela que supervisa? Las respuestas fueron las siguientes:

Cuadro 2 (A - B) Estrategias que el supervisor debe manejar para identificar las necesidades para mejorar la instrucción.

A. Para supervisores del Sector Gubernamental

Estrategia	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1. Hablar con maestros, administradores o con cualquiera que tenga relación con el asunto a resolver	X(5)			
2. Revisando los registros oficiales		X (5)		
3. Consultar a un experto			X (5)	
4. Cuestionario a maestros, administradores y padres de familia.			X(5)	
5. Lista de verificación. Esta es una encuesta donde el encuestado coloca un número a cada declaración en un orden descendente. De la necesidad mayor a la menor.			X (5)	
6. Técnica Dolphi. Igual a la anterior, pero con la diferencia de que se le devuelve al encuestado para que en grupo cambien los rangos si es necesario.				X(5)
7. Técnica del grupo nominal. Consiste en organizar grupos para que analicen las necesidades de instrucción		X(5)		

Al observar los datos se concluye que la estrategia que siempre usan el 100% de los supervisores en las instituciones gubernamentales es la de oír, ver y preguntar a los docentes, personal auxiliar, padres y estudiantes para conocer o identificar los problemas que existen en la escuela que supervisan (Véase cuadro No.5 a y No. 5 b). Le sigue la revisión de los registros oficiales y el organizar grupos *ad hoc* para analizar las necesidades de la escuela. Las estrategias de aplicar cuestionarios a padres, maestros y administradores, las listas de verificación casi

nunca se usan en estos distritos escolares. La razón principal es que los supervisores no las conocen. La Técnica de Dolphi no se usa y no se conoce también.

B. Para supervisores del sector No Gubernamental

Estrategia	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1. Hablar con maestros, administradores o con cualquiera que tenga relación con el asunto a resolver	X(5)			
2. Revisando los registros oficiales	X(5)			
3. Consultar a un experto		X(2)	X(3)	
4. Cuestionario a maestros, administradores y padres.		X(5)		
5. Lista de verificación. Esta es una encuesta donde el encuestado coloca un número a cada declaración en un orden descendente. De la necesidad mayor a la menor.				X(5)
6. Técnica Dolphi. Igual a la anterior, pero con la diferencia de que se le devuelve al encuestado para que en grupo cambien los rangos si es necesario.				X(5)
7. Técnica del grupo nominal. Organizar grupos para que analicen las necesidades de instrucción		X(2)	X(3)	

Los supervisores de las instituciones no gubernamentales usan principalmente como estrategia para conocer las necesidades de sus instituciones el consultar a los docentes, personal auxiliar, padres y estudiantes y el consultar registros oficiales. Otras estrategias usadas casi siempre son aquellas donde se organizan grupos *ad hoc* para analizar las necesidades de la escuela y la de aplicar cuestionarios a padres, maestros y administradores. Este tipo de técnica se utiliza al momento de elaborar el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el cual sirve para identificar las necesidades de la institución. Se puede observar que algunas veces se utiliza la

estrategia, no obstante, se desconoce el nombre técnico de la misma. Las listas de verificación y la Técnica de Dolphi casi nunca se usan en estos distritos escolares, principalmente porque no las conocen.

Al comparar los sectores público y privado no se observan diferencias importantes en las estrategias empleadas para identificar los principales problemas en la escuela. Predomina la estrategia de consultar a maestros, padres, estudiantes y administradores y la de obtener datos de los registros oficiales. No se utiliza la estrategia de recurrir a un experto para evaluar cuáles son los problemas mayores de la escuela que estos supervisores presiden. Tampoco usan otras estrategias modernas como las listas de verificación.

4. Técnicas de planificación para resolver los problemas.

A la pregunta: ¿Qué técnicas utiliza para resolver los problemas identificados en las escuelas que están bajo su responsabilidad? Los resultados fueron los siguientes:

Cuadro 3 (A - B) Técnicas de planificación para la solución de problemas

A. Para supervisores de Sector Gubernamental

Técnicas	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1. Análisis del Impacto			X(2)	X(3)
2. Gestión por Objetivos	X(5)			
3. Diagrama de Gantt		X(3)	X(2)	
4. Técnica de la Evaluación y Repaso				X(5)
5. Técnica PHEA (planificar, hacer, estudiar y actuar)			X(5)	
6. Planificación Estratégica				X(5)

B. Para supervisores sector No Gubernamental

Técnicas	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1. Análisis del Impacto		X(3)	X(2)	
2. Gestión por Objetivos	X(5)			
3. Diagrama de Gantt		X(5)		
4. Técnica de la Evaluación y Repaso				X(5)
5. Técnica PHEA (planificar, hacer, estudiar y actuar)			X(2)	X(3)
6. Planificación Estratégica				X(5)

Las técnicas de planificación que más se utilizan en ambos sectores son las de Gestión por objetivos, el Análisis de Impacto y el Diagrama de Gantt (Véase cuadro No.6 a y No. 6 b).

El 100% de los diez supervisores usan la Gestión por objetivos. Con esta técnica de planificación se hace explícita la forma en que se van a lograr las metas (Knezevich,1972) al contestar las siguientes preguntas:

1. ¿Qué se pretende lograr?
2. ¿Cuándo se va a lograr?
3. ¿Quién o quiénes serán los responsables?
4. ¿Cuáles serán los criterios para tener éxito?

El Diagrama de Gantt es un gráfico que retrata el comienzo y la fecha de completación de las tareas (calendarización de actividades) que se imponen tanto los supervisores como aquellos que trabajan con ellos, para resolver un problema (Bishop, 1976). El resto de las técnicas no se conocen y por lo tanto nunca se usan.

5. Instrumentos de observación para el aula de clase

Se les consultó a los supervisores sobre los instrumentos cuantitativos que utilizan al momento de observar una clase. Pregunta: ¿Qué instrumentos cuantitativos de observación de clase utiliza usted? Los resultados fueron:

Cuadro 4 (A -B) Instrumentos cuantitativos para observar la clase

A. Sector Gubernamental

Instrumentos	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1. Categoría de Frecuencia de Conductas				X(5)
2. Categoría de Preguntas				X(5)
3. Observación de Trabajo en Clase		X(5)		
4. Indicador del Rendimiento del Maestro				X(5)

B. Sector No Gubernamental

Instrumentos	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1. Categoría de Frecuencia de Conductas				X(5)
2. Categoría de Preguntas				X(5)
3. Observación del Trabajo en Clase		X(5)		
4. Indicador del Rendimiento del Maestro		X(5)		

Se usan principalmente dos instrumentos de observación de clases: Indicador del Rendimiento del Maestro y la Observación del Trabajo en Clase (Véase cuadro No.8 a y No. 8 b). Casi siempre se utilizan estos dos instrumentos en ambos sectores.

El formato de observación de la conducta de los estudiantes en clase sirve para evaluar al docente mediante lo que hacen los estudiantes. Aquí se contabilizan la conducta y las intervenciones del joven para contabilizar cuánto tiempo dentro de los 45 minutos de clase se encuentra involucrado en las tareas y cuánto tiempo se desconectan de las actividades en clase. El Indicador del Rendimiento del Maestro registra las acciones que este lleva a cabo durante toda la lección. Se analiza si el docente realiza durante los siguientes 45 minutos una introducción a la lección, la declaración de los objetivos, reflexión sobre los conocimientos previos, la enseñanza de los contenidos, socialización del contenido o teoría a enseñar con la realidad actual, la revisión de la comprensión del alumno, la práctica guiada y la práctica independiente. Así pues, el supervisor observa y llena el instrumento haciendo uso de una escala de valoración contenida en la ficha.

6. Instrumentos cualitativos para la observación en el aula de clase

A la pregunta ¿Qué instrumentos cualitativos de observación de clase utiliza como supervisor? Las respuestas fueron las siguientes:

Cuadro 5 (A - B) Instrumentos cualitativos para observar la clase

A. Sector Gubernamental

Instrumentos	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1. Notas Verbales (En audio o video)				X (5)
2. Registro Escrito de la Narrativa en Clase			X(2)	X(3)
3. Cuestionario de Observación Específica			X(5)	
4. Crítica Educativa	X(5)			
5. Sistema de Observación Individual			X(5)	

B. Sector No Gubernamental

Instrumentos	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1. Notas Verbales (En audio o video)			X(5)	
2. Registro Escrito de la Narrativa en Clase				X(5)
3. Cuestionario de Observación Específica		X(2)	X(3)	
4. Crítica Educativa	X(2)	X(3)		
5. Sistema de Observación Individual		X(2)	X(3)	

Los supervisores de ambos sectores utilizan la *Crítica Educativa* como instrumentos cualitativos para la supervisión en las aulas de clase. Este instrumento consiste en observar la clase realizando descripciones e interpretaciones de lo que sucede durante la clase. El supervisor juega un papel de observador distante y participante; es decir, es un observador distante, porque solo observa lo que pasa en clase sin intervenir; y por el otro lado, se vuelve observador participante, porque escucha a los estudiantes y maestros hablar unos con otros para aclarar las percepciones que tienen sobre lo que se enseña en clase. La diferencia en ambos sectores es que los supervisores de las escuelas privadas no se limitan solamente a la *Crítica Educativa*, sino que utilizan el *Cuestionario de Observación Específica* y el *Sistema de Observación Individual* (Véase cuadro No. 9B). En el sector público solamente se usa un instrumento que les provee la Secretaría de Educación y muy rara vez otro (Véase cuadro No. 9A).

Tareas de supervisión

8. Apoyo directo a los maestros

Una de las responsabilidades de los supervisores es la de proporcionar un apoyo directo a los maestros para que mejoren la instrucción que brindan a los estudiantes. Eso requiere que los supervisores tengan no solo habilidades técnicas sino también habilidades de conocimientos y

de llevar a cabo tareas para apoyar la labor docente. ¿Cuáles tareas de apoyo directo a los docentes lleva a cabo el supervisor? Las respuestas fueron las siguientes:

Cuadro 6 (A -B) Tipo de apoyo directo a los docentes

A. Sector Gubernamental

Tareas	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	nunca
1. Supervisión Clínica	X(5)			
2. Entrenamiento entre Iguales			X(5)	
3. Demostración al Maestro			X(5)	
4. Coenseñanza				X(5)
5. Apoyo con recursos y materiales		X(1)	X(4)	
6. Asignaciones a los estudiantes			X(5)	
7. Solución de Problemas		X(5)		

B. Sector No Gubernamental

Tareas	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	nunca
1. Supervisión Clínica	X(5)			
2. Entrenamiento entre Iguales			X(5)	
3. Demostración al Maestro		X(2)	X(3)	
4. Coenseñanza				X(5)
5. Apoyo con recursos y materiales		X(5)		
6. Asignaciones a los estudiantes			X(5)	
7. Solución de Problemas	X(4)	X(1)		

En ambos sectores, tanto la *Supervisión Clínica* como el apoyo a la *Solución de Problemas* son las formas de apoyo que más se utilizan como apoyo directo a los docentes. Otras formas de apoyo son las demostraciones a los maestros en cuanto a enfoque y técnicas para servir determinado contenido en varias materias tales como matemáticas, español, biología, química, etc. (Véase cuadro No. 11); la coenseñanza y el apoyo para saber dar asignaciones a los estudiantes. Sin embargo, estas estrategias no se usan, porque no se conocen o porque requieren de más esfuerzo y preparación.

9. Desarrollo grupal

Aprender habilidades de trabajo en grupo para resolver problemas sobre la calidad de la educación es una de las tareas más críticas de la supervisión docente. El aprendizaje cooperativo de los adultos ha demostrado que produce altos niveles de desarrollo y funcionamiento que lo que se pueda lograr con el aprendizaje individualista o competitivo. A la pregunta ¿En qué actividades grupales involucra usted a los docentes para que mejoren su instrucción? Las respuestas fueron:

Cuadro 7 (A - B) Estrategias para el desarrollo grupal de los docentes

A. Sector Gubernamental

Estrategia	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1. DFMG (Diferentes funciones para el docente en el grupo)				X(5)
2. Estilo de Liderismo Situacional			X(5)	
3. Grupo con Miembros Disfuncionales			X(5)	
4. Grupo de Resolución de Conflictos		X(5)		
5. Preparación de la Agenda	X (5)			

6. Procedimientos para el involucramiento de grupos extensos				X (5)
--	--	--	--	-------

B. Sector No Gubernamental

Estrategia	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1. DFMG (Diferentes funciones para el docente en el grupo)			X(5)	
2. Estilo de Liderismo Situacional			X(5)	
3. Grupo con Miembros Disfuncionales		X(3)	X(2)	
4. Grupo de Resolución de Conflictos		X(5)		
5. Preparación de la Agenda		X(5)		
6. Procedimientos para el involucramiento de grupos extensos				X(5)

En el sector gubernamental las dos estrategias más empleadas por los cinco supervisores entrevistados son la de *Resolución de Conflictos* y la de *Preparación de la Agenda*. Las otras estrategias casi nunca se usan, porque en realidad no se conocen. En el sector no gubernamental se usan preferentemente estas mismas dos estrategias, pero además usan la de Grupo de Miembros Disfuncionales o una adaptación de esta estrategia. Las demás estrategias no se usan principalmente porque no se conocen o nunca se ha tenido una experiencia con ellas.

La *Resolución de Conflictos* es una estrategia clave para enfrentar un problema institucional, porque los mismos no son necesariamente disfuncionales. Por el contrario, los grupos exitosos se enfrentan en conflictos durante los cuales llegan a argüir y a oponerse fuertemente entre ellos, para después poder tomar decisiones sabias, de consenso para el bien de todos. Esos conflictos generan ideas e información para tomar decisiones. El suprimir este tipo de conflictos lleva a limitar la capacidad de decisión del grupo según Glickman et al. (2009 p. 344)

La estrategia de *Preparación para la Reunión de Grupo o Preparación de la Agenda* se usa frecuentemente en estos dos distritos. El beneficio de esta estrategia es la de dejar muy claro cuáles son los propósitos y tareas a realizar durante la reunión. Las demás estrategias poco se emplean. En el sector no gubernamental se emplea la estrategia de *Grupos con Miembros Disfuncionales*, la cual tiene como buen propósito colocar en el lugar apropiado y con las personas debidas a aquellos miembros del equipo que tienen un alto temperamento o conductas difíciles dentro del grupo.

10. Desarrollo profesional

El desarrollo profesional de los docentes es una de las tareas principales del supervisor. El éxito de una escuela depende en parte de la buena enseñanza, y la alta calidad de la instrucción depende de la capacidad profesional del docente, la cual tiene relación directa con su profesionalización. Los cuadros siguientes muestran las diferentes experiencias de entrenamiento que puede tener un docente, tales como retroalimentación de técnicas de enseñanza, demostraciones, asistencia mutua, generación de materiales, ideas y conductas. A la pregunta ¿En qué formas de desarrollo profesional involucra a sus docentes? Las respuestas fueron:

Cuadro 8 Cuadro 8 (A - B) Estrategias para el desarrollo grupal de los docentes A. Sector Gubernamental

Estrategia	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1. Programa de mentores			X(1)	X(4)
2. Programa de desarrollo de habilidades		X(5)		
3. Centro de maestros			X(3)	X(2)
4. Instituto de maestros				X(5)
5. Grupo de apoyo colegial			X(5)	
6. Maestro líder		X(2)	X(3)	

7. Desarrollo profesional individual		X(2)	X(3)	
8. Asociación de instituciones			X(5)	

B. Sector No Gubernamental

Estrategia	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1. Programa de mentores			X(5)	
2. Programa de desarrollo de habilidades	X(5)			
3. Centro de maestros			X(5)	
4. Instituto de maestros		X(1)	X(3)	X(1)
5. Grupo de apoyo colegial		X(3)	X(2)	
6. Maestro líder			X(1)	X(4)
7. Desarrollo profesional individual		X(5)		
8. Asociación de instituciones			X(5)	

Las estrategias que los supervisores de ambos sectores usan para el desarrollo profesional de los docentes que dirigen son principalmente el Programa de Desarrollo de Habilidades mediante talleres, conferencias, reuniones, etc., el programa de Maestro Líder y el programa de Desarrollo Profesional Individual, donde el docente busca por sus propios medios actualizarse profesionalmente. La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán y sus encuentros de egresados u otros eventos patrocinados por Organismos no Gubernamentales o por el Ministerio de Educación son los eventos e instituciones que más apoyan el desarrollo profesional de los docentes tanto del sector público como privado (Véase cuadro No. 13 A y 13B).

4.2 Hallazgos relevantes

1. La mitad de los docentes entrevistados en ambos sectores no son supervisados de manera sistemática por los supervisores.
2. La supervisión es vista negativamente por más del 50% de los docentes por considerarla como una forma de control, fiscalización y burocracia.
3. No existen diferencias notables entre los docentes del sector gubernamental y el sector no gubernamental en cuanto al tema de la supervisión: prácticas, tareas y beneficios.
4. Los supervisores no tienen las suficientes habilidades técnicas de supervisión. Desconocen la mayoría de estrategias y técnicas para detectar, analizar y buscar soluciones a un problema en la escuela.
5. La mayor parte de los supervisores nunca han realizado ninguna investigación educativa de gran relevancia en el sistema educativo.
6. Los supervisores utilizan poco tiempo para visitar y supervisar la labor del maestro en el aula de clase.
7. Pocas son las tareas en cuanto a apoyo directo al profesor, desarrollo profesional o participación en el currículum que los supervisores realizan en sus centros para mejorar la instrucción de los docentes.
8. El tipo de supervisión que se realiza en estos distritos es principalmente convencional del tipo No Directivo.
9. la supervisión no es un instrumento que incida fuertemente en el desarrollo profesional de los docentes.

Capítulo 5 Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Conclusiones

En relación a los resultados obtenidos en el presente estudio, se formulan las siguientes conclusiones:

1.- Se identifican prácticas y tareas que contribuyen al mejoramiento de la instrucción docente: apoyo directo con medios y recursos, la observación de clases a través de la supervisión clínica, demostraciones de técnicas, planificación pedagógica y reuniones para preparar la agenda y de retroalimentación

2.- Las habilidades identificadas en los supervisores y que realizan con mayor frecuencia son: habilidades comunicativas a través de reuniones individuales y grupales con los docentes, habilidades de planificación e identificación de problemas aplicando la gestión por objetivos, calendarización de actividades académicas (Diagrama de Gantt), habilidades de observación, haciendo uso de la observación cuantitativa a través de la aplicación de cuestionario y observación cualitativa a través de la crítica educativa. También se identificó promueven pocos programas para el desarrollo de habilidades, pocas oportunidades para que los docentes se profesionalicen en grupos, etc.

3.- Se observa que no existe una diferencia notable o importante en cuanto a las prácticas de supervisión que predominan en el sector Gubernamental versus el sector No Gubernamental en los Distritos Escolares No. 21 y No. 09 del departamento de Cortés. En general son los mismos o parecidos resultados en ambos sectores; aunque con diferencias notables en algunos aspectos como ser: reuniones, observación de clases, les proveen unos pocos recursos para la instrucción, y muy pocas capacitaciones de desarrollo profesional.

4.- La observación de clases es una buena estrategia de supervisión, no obstante, se desconocen las diferentes técnicas de observación cuantitativa y cualitativa que existen, limitándose así a una supervisión de carácter clínico, donde solo se observa el trabajo en clase y el rendimiento del maestro. Es importante que los supervisores conozcan de otras técnicas de observación cuantitativa y cualitativa como ser: notas verbales, registro escrito de la clase, cuestionario de observación, sistema de observación individual y observación crítica.

El apoyo directo a los docentes, si está presente, pero con limitaciones, ya que, esta práctica incluye varios aspectos importantes para el mejoramiento de la instrucción como ser: las prácticas de demostración de clases al maestro, apoyo con recursos materiales, asignaciones a los estudiantes, solución de problemas, proveer estrategia de planificación, desarrollar actividades de refuerzo, interpretar y evaluar los resultados de las pruebas y demostración de técnicas de enseñanza. Además, es importante el apoyo con la dotación de recursos y materiales de apoyo, ya que esto facilita al maestro la organización y optimización del tiempo de clases.

Una Práctica fundamental es la preparación profesional del docente a través de cursos, capacitaciones, diplomados, talleres, conferencias, Ya que esto provee a los docentes nueva fuente de conocimientos.

5.- En resumen, la presente investigación revela que es necesario dirigir esfuerzos hacia la preparación técnica de los supervisores, ya que, según los hallazgos, el proceso supervisión posee estrategias, habilidades técnicas, tareas, que practicándolas desde una base de conocimientos pueden ayudar al docente a mejorar la instrucción en el aula y la vez mejorar la calidad educativa de los estudiantes.

6.- En conclusión, las prácticas de supervisión que predominan en los Distritos Escolares No. 21 y No. 9 del departamento de Cortés tienen un efecto limitado en el mejoramiento de la instrucción y el desarrollo profesional del profesorado debido a que solamente abarcan a la mitad de la población docente, no se utiliza una variedad de estrategias para acompañar al docente. Además, las tareas de capacitación que los supervisores realizan para preparar a los docentes son infrecuentes y no se le da un seguimiento para saber si realmente el docente lo pone en práctica en el aula de clase.

5.2 Recomendaciones

1. Se recomienda que los supervisores dediquen menos tiempo a asuntos burocráticos y más tiempo a supervisar la instrucción que ofrece el maestro. Los supervisores deben organizar de mejor manera su tiempo procurando delegar algunas funciones de tipo administrativo a otros colaboradores a fin de poder dedicar más horas de trabajo académico a los docentes y estudiantes.

2. Es necesario que los supervisores dirijan sus esfuerzos hacia la implementación de nuevas prácticas y estrategias que permitan a los docentes sentirse cómodos con los procesos de supervisión, dando la oportunidad de que ellos puedan hacer todas consultas que consideren pertinentes y tener la oportunidad de compartir ideas con el supervisor.
3. Se recomienda que los supervisores completen el proceso de supervisión dando el seguimiento más allá de la observación de clases, es decir que den continuidad con asignación de tareas para que los maestros mejoren la calidad de la instrucción.
4. A las autoridades municipales se recomienda gestionar capacitaciones y talleres para docentes y supervisores que permitan conocer sobre los procesos, prácticas, habilidades técnicas, estrategia y tareas de la supervisión, para así, romper viejos paradigmas de que la supervisión es únicamente un ente de control y fiscalización.
5. Se recomienda que el perfil para ser supervisor cambie legalmente en las leyes educativas del país y que se exija a los directores o quien ejecute la supervisión contar con un título en gestión de la educación.

5.3 Propuestas y productos

Cuadro 9 Líneas de mejoramiento según hallazgos encontrados

Supervisores	Docentes	Líneas de mejoramiento
Capacitarse sobre el tema de la supervisión, práctica, procedimientos, técnicas, estrategias efectivas para el mejoramiento de la instrucción docente.	Capacitarse sobre los procedimientos de supervisión y el beneficio que este trae en el mejoramiento de la instrucción.	Que las autoridades municipales a través de un organismo internacional o nacional acreditado y confiable planifique jornadas de capacitación sobre estrategias y técnicas de desarrollo grupal de docentes y estrategias para identificar las necesidades para el mejoramiento de la instrucción.
Reflexionar con los supervisores los resultados encontrados, fortalezas y debilidades de las prácticas de supervisión que actualmente se realizan.	Reflexionar con los docentes los resultados, fortalezas y debilidades de las prácticas de supervisión que actualmente realizan los supervisores.	Socializar los resultados de la investigación con el Consejo de Directores de cada distrito escolar para tomen acciones encaminadas a mejorar y fortalecer procesos de supervisión que mejoren la calidad de instrucción docente.
Impartir capacitaciones para conocer nuevas formas de observación cuantitativa y cualitativa y los instrumentos disponibles para desarrollar la supervisión.	Socializar diferentes tipos de instrumentos cuantitativos y cualitativos para observación de clases.	Gestionar a través de la Dirección Municipal de cada distrito el desarrollo de un taller que permita conocer instrumentos cuantitativos y cualitativos que permitan obtener datos más precisos durante la supervisión.

5.4 Referencias bibliográficas

- Albert, M. (2007), La investigación educativa. España, McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Arias, F. (2006). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. Editorial Episteme. Caracas.
- Bernal, C. (2010), Metodología de la investigación. México, Pearson Educación, 3ra. Edición.
- Bernal, C. (2010), Metodología de la investigación. Colombia, Pearson Educación.
- Benis, W. G. and Chin, P. (1985). The planning of change. New York, Holt Rinehart and Winston.
- Dirección General de Currículo y Evaluación (2015). Evaluación de Desempeño Docente. Recuperado el 03 de septiembre, 2019, de https://www.se.gob.hn/media/files/articles/Informe_de_Evaluacion_Docente.pdf
- El Informe Evaluación de Desempeño Docente, (2015). Estudio realizado por la Dirección General de Currículo y Evaluación DGCE (2015), Recuperado el 03 de septiembre, 2019, de https://www.se.gob.hn/media/files/articles/Informe_de_Evaluacion_Docente.pdf.
- Erazo, O.A. (2013). “Incidencia de la Supervisión Educativa y Acompañamiento Pedagógico en el Desempeño Profesional de los Docentes que laboran en la Escuela Normal Mixta “Matilde Córdova de Suazo” de la ciudad de Trujillo, departamento de Colón” (San Pedro Sula, Honduras) (Tesis) extraído de:
file:///C:/Users/Leslie/Downloads/incidencia-de-la-supervision-educativa-y-acompanamiento-pedagogico-en-el-desempeno-profesional-de-los-docentes-que-

laboran-en-la-escuela-normal-mixta-matilde-cordova-de-suazo-de-la-ciudad-de-trujillo-departamento-.pdf.

Escandell, V.E. (2003). La educación a través de la instrucción en el ejemplo de la asignatura economía política de la carrera de economía. (Revista Pedagogía Universitaria), No 4 (8), pp 32-45 (Maracaibo). Recuperado el 31 de agosto, 2019, de <http://cvi.mes.edu.cu> › peduniv › index.php › peduniv › article › download/260/251

Fernández, T. (2000). Desafíos de la educación, UNESCO, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.

García B, Zendejas L, Mejía J. (2008). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Hacia un nuevo Modelo de Supervisión Escolar para las Escuelas Primarias Mexicanas, México DF. México.

Glickman, C. Gordon, S., Gordon, J. (2001) SuperVision and Instructional Leadership. 5ta. Ed. Pearson Education. United State of America, Editorial Pearson.

Glickman, C. (2002), Leadership for Learning. How to Help Teachers Succeed. Alexandria, Virginia USA.

Glickman, C. Gordon, S., Gordon, J. (2009) SuperVision and Instructional Leadership. Development Approach 8va. Ed. Pearson Education. United State of America, Editorial Pearson.

González, E. (2007). “*Un modelo de supervisión educativa*”. Revista de Educación, (Redalyc), Laurus No. 25 (13), pp. 11-35 (Caracas) Recuperado el 26 de agosto, 2019 de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111479002.pdf>

Gordon, S. (1995, abril) Newsletter of the instructional supervision of The American Educational Research Association.

Hoyos, S.E. Hoyos, P. E. & Cabas, H.A. (2011). Currículo y Planeación Educativa. 2da. Edición, Bogotá, Colombia: ed., La Imprenta Editores.

Informe de Progreso Educativo Honduras (2017), Educación una Deuda Pendiente, Recuperado el 5 de septiembre, 2019, de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/07/InformedeProgresoEducativo2017.pdf>

Huarancca, E. (2017). Supervisión educativa y logros de aprendizaje de los estudiantes de las instituciones educativas del nivel secundario del distrito “Jesús Nazareno” - Ayacucho - 2015 (Tesis de maestría). Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/7016/Huarancca_re.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Martínez C, Hernández V. (2015) La Evaluación de la Supervisión Educativa en las Condiciones Actuales, (Redalyc, Ed.) Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar, 2 (13), pp 85 – 98. España, Recuperado el 01 de septiembre, 2019, de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55138743005.pdf>

Morel, S. Giménez, A. Soleno, R. (2005), La Gestión Curricular en las Instituciones Educativas, Tegucigalpa, Ideas Litográficas.

Morel, S. Soleno, R. Soto, F. y Montufar J. (2006). Gestión Educativa Estratégica, Tegucigalpa, Ideas Litográficas.

Ocando, H. (2017). La supervisión educativa como elemento clave para alcanzar la calidad educativa en las escuelas públicas. (Redalyc, Ed.) Omnia, 3 (23), pp 42-57 (Maracaibo). Recuperado el 28 de agosto, 2019, de <http://www.redalyc.org/pdf/737/73754947004.pdf>

Patiño, L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. (Educación y Educadores), Scielo, No.1 Vol. 10, recuperado el 05 de enero, 2020 de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n1/v10n1a05.pdf>

Pimienta, J. (2007). Metodología Constructivista. México. 2da. Ed. Pearson Educación

Revista Supervisión Educativa y Acompañamiento Docente, (2016). Recuperado de https://www.se.gob.hn/media/files/sinaseh/NUEVA_REVISTA_SUPERVISION.pdf

Rodezno, B.L. (2014). “La Supervisión Educativa en el Centro de Educación Intercultural Bilingüe La Libertad de la Comunidad Garífuna de Sambo Creek.”. (Tegucigalpa M.D.C.) (Tesis) extraído de: <file:///C:/Users/Leslie/Downloads/la-supervision-educativa-en-el-centro-de-educacion-intercultural-bilingue-la-libertad-de-la-comunidad-garifuna-de-sambo-creek.pdf>

Sampieri, R., Fernandez, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mexico: MCGRAW-HILL.

Secretaría de Educación de Honduras, S. d. (2018). *Modelo de Supervisión Educativa de Honduras*. Comayaguela.

Sistema Nacional de Supervisión Educativa de Honduras, SINASEH Recuperado 12 de mayo, 2019, extraído de: <https://www.se.gob.hn/sinaseh/>

Torres H. A. (2007) La Constitución de Prácticas de Supervisión Escolar en Educación Primaria Dentro del Orden Institucional. (Pachuca, Hidalgo, México) (Tesis doctoral) extraído de: https://www.uaeh.edu.mx/nuestro_alumnado/icshu/doctorado/documentos/La%20constitucion%20de%20las%20practicass.pdf

Watters, J. (2012). Análisis de los Procesos de Supervisión en la Educación Básica, Desde la Perspectiva de los Actores de los Distritos educativos del Municipio del Distrito Central. – Tegucigalpa M.D.C. 2012 (Tesis de maestría).

Wiles, K. (1988), Técnicas de supervisión para mejores escuelas. México. Trillas S.A. de C.V.

Zacarías, E. (2001). Así se investiga, pasos para hacer una investigación. 2da. Edición, Ed. Clásicos Roxsil. Santa Tecla, El Salvador.

Zorrilla, M.M. (2013) Transformar la supervisión escolar: ¿Sólo una aspiración o puede ser una meta razonable y posible? (Redalyc, Ed.) Educar, 1 (49), pp 49-66 (Barcelona). Recuperado el 01 de septiembre, 2019, de <http://www.redalyc.org/pdf/3421/342130840004.pdf>

5.5 Anexos

5.5.1 Tabulación instrumento de docentes

Cuadro 10 A. Evidencias de apoyo directo de los supervisores a los docentes

Descripción	Falso		Más Falso que Verdadero		Más Verdadero que Falso		Verdadero	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
1. Identificar y obtener recursos para la instrucción.	10	4	9	13	8	6	3	7
2. Demostración de técnicas de enseñanza en el aula.	6	10	11	10	8	5	5	5
3. Oportunidades de consultas sobre problemas de instrucción u otros asuntos.	5	7	11	8	10	7	4	8
4. Reuniones para establecer calendarios y planes de observación.	5	3	7	3	8	15	10	9
5. Observación de clases para ayudar a mejorar la instrucción.	5	4	12	6	7	10	6	10
6. Reuniones después de clases para discutir y analizar la lección observada.	9	8	6	6	11	12	4	4
7. Oportunidades para analizar la enseñanza compartiendo ideas.	5	4	11	10	10	12	4	4
8. Oportunidades para observar y discutir clases enseñadas por otros maestros.	12	3	12	8	5	13	1	6
9. Genuino interés por los maestros y los estudiantes.	5	2	10	6	7	13	8	9
10. Asistencia útil y de gran apoyo	4	5	10	5	11	11	5	9
11. Estimular para pensar conscientemente en las propias habilidades de enseñanza.	7	2	7	10	11	8	5	10

Fuente: Tomado de Jones J. (1986). (Ítems tomados: 01 al 06, 08, 10)

Cuadro 11 B. Práctica de supervisión docente dentro de la escuela

Descripción	Falso		Más Falso que Verdadero		Más Verdadero Que Falso		Verdad	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
12. Planificar objetivos de aprendizaje	6	11	19	3	4	4	1	12
13. Diseñar actividades de instrucción	7	11	10	9	9	4	4	6
14. Desarrollar actividades de refuerzo	6	10	11	5	11	10	2	5
15. Desarrollar actividades de repaso	6	2	9	15	11	5	4	8
16. Estrategias de grupos de aprendizaje	6	11	14	6	7	6	3	7
17. Desarrollar actividades de aprendizaje para estudiantes sobresaliente	6	7	13	15	7	6	4	2
18. Evaluar el proceso de los estudiantes	5	9	8	8	12	10	5	3
19. Interpretar y usar los resultados de las pruebas para estandarizar las pruebas	5	9	9	8	11	10	5	3
20. Organizar y ordenar el espacio y los materiales para la instrucción.	5	0	8	10	13	17	4	3
21. Involucramiento del estudiante en las actividades académicas	4	0	6	5	13	5	7	20
22. Estimular el interés durante la lección	4	8	14	4	4	10	8	8
23. Manejar la conducta de los estudiantes	2	6	6	10	11	7	11	7
24. Aclarar las reglas de clase	2	4	8	18	11	4	9	4
25. Instrucciones para realizar las tareas	7	4	5	13	8	4	10	9
26. Involucrar a los estudiantes en las prácticas guiadas	2	5	7	12	13	8	8	5
27. Reforzar y estimular a los estudiantes	5	4	6	4	13	12	6	10

Fuente: Tomado de Jones J. (1986) (Ítems tomados: 12, 13, 16, 20)

Cuadro 12 C. Tipos de capacitaciones docentes auspiciada por los supervisores

Descripción	Falso		Más Falso que Verdadero		Más Verdadero que Falso		Verdadero	
	público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
28. Asistencia directa y dirección a los docentes	8	1	7	11	13	9	2	9
29. Oportunidades para planificar en forma colaborativa	7	1	13	23	7	4	3	2
30. Actividades de servicio para mejorar la instrucción	6	4	9	11	12	12	3	3
31. Actividades efectivas con los estudiantes	5	4	8	6	11	10	6	10
32. Presentar habilidades prácticas y útiles	6	4	10	8	10	8	4	10
33. Actividades académicas bien organizadas	6	4	10	10	11	10	3	6
34. Programa maestros enseñando a maestros	6	1	8	7	12	9	4	13
35. Aprendizaje en grupos pequeños	2	5	11	11	12	7	5	7
36. Presentación de técnicas de instrucción	8	4	10	9	10	10	2	7
37. Presentaciones demostrativas	6	6	8	11	13	9	3	4
38. Práctica de lo aprendido en talleres	4	6	8	5	16	7	2	12
39. Reuniones de retroalimentación	4	3	13	3	12	10	1	14
40. Observar las habilidades de los docentes	7	7	10	8	8	7	5	8
41. Acceso al programa de maestros en servicio	9	11	11	10	7	7	3	2

Fuente: Tomado de Jones J. (1986). (Ítems tomados: 28 al 30, 34 al 40)

Cuadro 13 Identificar y obtener recursos para la instrucción

ESCALA	GUBERNAMENTAL	NO GUBERNAMENTAL	VARIANZA
Falso	10	4	6
Más Falso que Verdadero	9	13	-4
Más Verdadero que Falso	9	6	3
Verdadero	2	7	-5

Fuente: Cuadro No.11 A

Cuadro 14 Demostración de técnicas de enseñanza en el aula

ESCALA	GUBERNAMENTAL	NO GUBERNAMENTAL	VARIANZA
Falso	6	10	-4
Más Falso que Verdadero	11	10	1
Más Verdadero que Falso	8	5	3
Verdadero	5	5	0

Fuente: Cuadro No.11 A

Cuadro 15 Oportunidades de consultas sobre problemas de instrucción u otros asuntos

ESCALA	GUBERNAMENTAL	NO GUBERNAMENTAL	VARIANZA
Falso	5	7	-2
Más Falso que Verdadero	11	8	3
Más Verdadero que Falso	10	7	3
Verdadero	4	8	-4

Fuente: Cuadro No. 11 A

Cuadro 16 Reuniones para establecer calendarios y planes de observación

ESCALA	GUBERNAMENTAL	NO GUBERNAMENTAL	VARIANZA
Falso	5	3	2
Más Falso que Verdadero	7	3	4
Más Verdadero que Falso	8	15	-7
Verdadero	10	9	1

Fuente: Cuadro No. 11 A

Cuadro 17 Observación de clases para ayudar a mejorar la instrucción

ESCALA	GUBERNAMENTAL	NO GUBERNAMENTAL	VARIANZA
Falso	5	4	1
Más Falso que Verdadero	12	6	6
Más Verdadero que Falso	7	10	-3
Verdadero	6	10	-4

Fuente: Cuadro No. 11 A

Cuadro 18 Reuniones después de clases para discutir y analizar la lección observada

ESCALA	GUBERNAMENTAL	NO GUBERNAMENTAL	VARIANZA
Falso	9	8	1
Más Falso que Verdadero	6	6	0
Más Verdadero que Falso	11	12	-1
Verdadero	4	4	0

Fuente: Cuadro No. 11 A

Cuadro 19 Oportunidades para observar y discutir clases enseñadas por otros maestros

ESCALA	GUBERNAMENTAL	NO GUBERNAMENTAL	VARIANZA
Falso	12	3	9
Más Falso que Verdadero	12	8	4
Más Verdadero que Falso	12	8	4
Verdadero	1	6	-5

Fuente: Cuadro No. 11 A

Cuadro 20 Planificar apropiados objetivos de aprendizaje

ESCALA	GUBERNAMENTAL	NO GUBERNAMENTAL	VARIANZA
Falso	6	11	-5
Más Falso que Verdadero	19	6	16
Más Verdadero que Falso	4	4	0
Verdadero	1	12	-11

Fuente: Cuadro No. 12 B

Cuadro 21 Diseñar apropiadas actividades de instrucción

ESCALA	GUBERNAMENTAL	NO GUBERNAMENTAL	VARIANZA
Falso	7	11	-4
Más Falso que Verdadero	10	9	1
Más Verdadero que Falso	9	4	5
Verdadero	4	6	-2

Fuente: Cuadro No. 12 B

Cuadro 22 Desarrollan estrategias para grupos de aprendizaje

ESCALA	GUBERNAMENTAL	NO GUBERNAMENTAL	VARIANZA
Falso	6	11	-5
Más Falso que Verdadero	14	6	8
Más Verdadero que Falso	7	6	1
Verdadero	3	7	-4

Fuente: Cuadro No. 12 B

Cuadro 23 Organizar y ordenar el espacio y los materiales para la instrucción

ESCALA	GUBERNAMENTAL	NO GUBERNAMENTAL	VARIANZA
Falso	5	0	5
Más Falso que Verdadero	8	10	-2
Más Verdadero que Falso	13	17	-4
Verdadero	4	3	1

Fuente: Cuadro No. 12 B

Cuadro 24 Asistencia Directa a los docentes

ESCALA	GUBERNAMENTAL	NO GUBERNAMENTAL	VARIANZA
Falso	8	1	7
Más Falso que Verdadero	7	11	-4
Más Verdadero que Falso	13	9	4
Verdadero	2	9	-7

Fuente: Cuadro No. 13 C

Cuadro 25 Planificar colaborativamente

ESCALA	GUBERNAMENTAL	NO GUBERNAMENTAL	VARIANZA
Falso	7	1	6
Más Falso que Verdadero	13	23	-10
Más Verdadero que Falso	7	4	3
Verdadero	3	2	1

Fuente: Cuadro No. 13 C

Cuadro 26 Actividades de servicio para mejorar la instrucción

ESCALA	GUBERNAMENTAL	NO GUBERNAMENTAL	VARIANZA
Falso	6	4	2
Más Falso que Verdadero	9	11	-2
Más Verdadero que Falso	12	12	0
Verdadero	3	3	0

Fuente: Cuadro No. 13 C

Cuadro 27 Programa de maestros enseñando a maestros

ESCALA	GUBERNAMENTAL	NO GUBERNAMENTAL	VARIANZA
Falso	6	1	5
Más Falso que Verdadero	8	7	1
Más Verdadero que Falso	12	9	3
Verdadero	4	13	-9

Fuente: Cuadro No. 13 C

Cuadro 28 Aprendizaje en grupos pequeños

ESCALA	GUBERNAMENTAL	NO GUBERNAMENTAL	VARIANZA
Falso	2	5	-3
Más Falso que Verdadero	11	11	0
Más Verdadero que Falso	12	7	5
Verdadero	5	7	-2

Fuente: Cuadro No. 13 C

Cuadro 29 Presentación de técnicas de instrucción

ESCALA	GUBERNAMENTAL	NO GUBERNAMENTAL	VARIANZA
Falso	8	4	4
Más Falso que Verdadero	10	9	1
Más Verdadero que Falso	10	10	0
Verdadero	2	7	-5

Fuente: Cuadro No. 13 C

Cuadro 30 Presentaciones demostrativas

ESCALA	GUBERNAMENTAL	NO GUBERNAMENTAL	VARIANZA
Falso	6	6	0
Más Falso que Verdadero	8	11	-3
Más Verdadero que Falso	12	9	3
Verdadero	4	4	0

Fuente: Cuadro No. 13 C

Cuadro 31 Práctica de lo aprendido en talleres

ESCALA	GUBERNAMENTAL	NO GUBERNAMENTAL	VARIANZA
Falso	4	6	-2
Más Falso que Verdadero	8	5	3
Más Verdadero que Falso	16	7	9
Verdadero	2	12	-10

Fuente: Cuadro No. 13 C

Cuadro 32 Reuniones de retroalimentación

ESCALA	GUBERNAMENTAL	NO GUBERNAMENTAL	VARIANZA
Falso	4	3	1
Más Falso que Verdadero	13	3	10
Más Verdadero que Falso	12	10	2
Verdadero	1	14	-13

Fuente: Cuadro No. 13 C

Cuadro 33 Observar habilidades de los docentes

ESCALA	GUBERNAMENTAL	NO GUBERNAMENTAL	VARIANZA
Falso	7	7	0
Más Falso que Verdadero	10	8	2
Más Verdadero que Falso	8	7	1
Verdadero	5	8	-3

Fuente: Cuadro No. 13 C

5.1.2 Instrumento aplicado a docentes



Instrumentos de recolección de datos para Docentes UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN MAESTRÍA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

Datos Generales

Presentación: El presente cuestionario está diseñado para ser aplicado a docentes del tercer ciclo de instituciones de educación básica media, seleccionados previamente para participar en la investigación “práctica de supervisión docente empleadas en los distritos escolares No. 09 del Municipio de La Lima y No 21 del Municipio de San Pedro Sula”

El objetivo general: “Conocer las práctica y tareas de supervisión que habitualmente realizan los supervisores en los Distritos Escolares del departamento de Cortés y su incidencia en el desarrollo profesional y el mejoramiento de la calidad de la instrucción.”

Instrucciones: Se aclara que durante el desarrollo del presente instrumento no existen respuestas buenas y malas, ya que toda la información aportada será de suma importancia, tomando en cuenta los conocimientos, la práctica y la experiencia en el puesto que ocupa. Finalmente, se le solicita contestar con una X solamente una casilla de opción que se aproxime a su respuesta.

Sexo: 1. F

2. M

1. Edad:

1.1. 20 – 25 años

1.2. 26 – 30 años

1.3. 31 – 35 años

1.4. 36 – 40 años

1.5. 41 – 45 años

1.6. 46 años

3. Grado Académico

3.1 Prof. de educación Primaria

3.2 Técnico en educación

3.3 Formación de pregrado

3.4 Formación de postgrado

3.5 Otros

Especifique: _____

2. Años de servicio

2.1. 1 – 5 años

2.2. 6 – 10 años

2.3. 11 – 15 años

2.4. 16 – 20 años

2.5. 21 – 25 años

2.6. 26 años...

Marque con una (X) en la opción que se parezca más a lo que sucede en su centro escolar, siendo los aspectos: 1. Definitivamente falso, 2. Más falso que verdadero, 3. Mas verdadero que falso, 4. Definitivamente cierto.

A. Evidencias de apoyo directo de los supervisores a los docentes

Descripción	Falso	MFV	MVF	Verdadero
1. Identificar y obtener recursos para la instrucción.				
2. Demostración de técnicas de enseñanza en el aula.				
3. Oportunidades de consultas sobre problemas de instrucción u otros asuntos.				
4. Reuniones para establecer calendarios y planes de observación.				
5. Observación de clases para ayudar a mejorar la instrucción.				
6. Reuniones después de clases para discutir y analizar la lección observada.				
7. Oportunidades para analizar la enseñanza compartiendo ideas.				
8. Oportunidades para observar y discutir clases enseñadas por otros maestros.				
9. Genuino interés por los maestros y los estudiantes.				
10. Asistencia útil y de gran apoyo				
11. Estimular para pensar conscientemente en las propias habilidades de enseñanza.				

B. Práctica de supervisión docente dentro de la escuela

	Falso	Mas Falso que Verdadero	Más Verdadero que Falso	Verdadero
12. Planificar objetivos de aprendizaje				
13. Diseñar actividades de instrucción				
14. Desarrollar actividades de refuerzo				
15. Desarrollar actividades de repaso				
16. Desarrollan estrategias de aprendizaje				
17. Desarrollar actividades de aprendizaje para estudiantes sobresaliente				
18. Evaluar el proceso de los estudiantes				
19. Interpretar y usar los resultados de las pruebas para estandarizar las pruebas				
20. Organizar y ordenar el espacio y los materiales para la instrucción.				
21. Involucramiento del estudiante en las actividades académicas				
22. Estimular el interés durante la lección				
23. Manejar la conducta de los estudiantes				
24. Aclarar las reglas de clase				
25. Instrucciones para realizar las tareas				
26. Involucrar a los estudiantes en las prácticas guiadas				
27. Reforzar y estimular a los estudiantes				

C. Tipos de capacitaciones docentes auspiciada por los supervisores

	Falso	Más Falso que Verdadero	Más Verdadero que Falso	Verdadero
28. Asistencia directa y dirección a los docentes				
29. Oportunidades para planificar en forma colaborativa				
30. Actividades de servicio para mejorar la instrucción				
31. Actividades efectivas con los estudiantes				
32. Actividades académicas bien organizadas				
33. Programa maestros enseñando a maestros				
34. Aprendizaje en grupos pequeños				
35. Presentación de técnicas de instrucción				
36. Presentaciones demostrativas				
37. Práctica de lo aprendido en talleres				
38. Reuniones de retroalimentación				
39. Observar las habilidades de los docentes				
40. Acceso al programa de maestros en servicio				

5.1.3 Instrumento para supervisores



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN MAESTRÍA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

Datos Generales

Presentación: El presente cuestionario está diseñado para ser aplicado a supervisores del tercer ciclo de instituciones de educación básica media, seleccionados previamente para participar en la investigación “práctica de supervisión docente empleadas en los distritos escolares No. 09 del Municipio de La Lima y No 21 del Municipio de San Pedro Sula”

El objetivo general: “Conocer las práctica y tareas de supervisión que habitualmente realizan los supervisores en los Distritos Escolares del departamento de Cortés y su incidencia en el desarrollo profesional y el mejoramiento de la calidad de la instrucción.”

Instrucciones: Se aclara que durante el desarrollo del presente instrumento no existen respuestas buenas y malas, ya que toda la información aportada será de suma importancia, tomando en cuenta los conocimientos, la práctica y la experiencia en el puesto que ocupa. Finalmente, se le solicita contestar con una X solamente una casilla de opción que se aproxime a su respuesta.

Sexo: 1. F

2. M

2. **Edad:**

2.7. 20 – 25 años

2.8. 26 – 30 años

2.9. 31 – 35 años

1.4. 36 – 40 años

1.5. 41 – 45 años

1.6. 46 años

3. **Grado Académico**

3.1 Prof. de educación Primaria

3.2 Técnico en educación

3.3 Formación de pregrado

3.4 Formación de postgrado

3.5 Otros

Especifique: _____

3. **Años de servicio**

3.1. 1 – 5 años

3.2. 6 – 10 años

3.3. 11 – 15 años

3.4. 16 – 20 años

3.5. 21 – 25 años

3.6. 26 años...

1.- ¿Qué tiempo de trabajo semanal dedica a las siguientes actividades?

Actividad	Cantidad de horas de trabajo
Papeleo y asuntos de oficina	
Llamadas telefónicas	
Conferencias privadas	
• Estudiantes	
• Parientes	
• Facultad	
• Empleados auxiliares	
• Otros	
Reuniones de grupo	
• Estudiantes	
• Parientes	
• Facultad	
• Empleados auxiliares	
• Otros	
Visita a las aulas de clase	
Visita al campus	
Tiempo privado para pensar	
Otras visitas	

Marque con una (X) en la opción que se parezca más a lo que sucede en su centro escolar, siendo los aspectos: 1. Siempre, 2. Casi siempre, 3. Casi nunca, 4. Nunca.

2.- ¿Con que frecuencia utiliza las siguientes estrategias para conocer las necesidades de la escuela en cuanto a la instrucción o enseñanza?

Estrategia	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1. Hablar con maestros, administradores o con cualquiera que tenga relación con el asunto a resolver				
2. Revisando los registros oficiales				
3. Consultar a un experto				
4. Cuestionario a maestros, administradores y padres de familia.				
5. Lista de verificación. Esta es una encuesta donde el encuestado coloca un número a cada declaración en un orden descendente. De la necesidad mayor a la menor.				
6. Técnica Dolphi. Igual a la anterior, pero con la diferencia de que se le devuelve al encuestado para que en grupo cambien los rangos si es necesario.				
7. Técnica del grupo nominal. Consiste en organizar grupos para que analicen las necesidades de instrucción				

3.- ¿Qué estrategias o instrumento utiliza para conocer las necesidades de la escuela en cuanto a la instrucción?

Diagramas	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
Diagrama de causa y efecto				
Diagrama de flujo				
Diagrama Pareto				
Diagrama Scatter				
FODA (fortalezas y debilidades)				

4.- ¿Cuáles técnicas de planificación que usted utiliza para resolver los problemas que enfrenta la escuela?

Técnicas	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1. Análisis del Impacto				
2. Gestión por Objetivos				
3. Diagrama de Gantt				
4. Técnica de la Evaluación y Repaso				
5. Técnica PHEA (planificar, hacer, estudiar y actuar)				
6. Planificación Estratégica				

5.- ¿Cuáles instrumentos cuantitativos utiliza para la observación de clases?

Instrumentos	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1. Categoría de Frecuencia de Conductas				
2. Categoría de Preguntas				
3. Observación del Trabajo en Clase				
4. Indicador del Rendimiento del Maestro				

6.- ¿Cuáles instrumentos cualitativos utiliza para la observación de clases?

Instrumentos	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1. Notas Verbales (En audio o video)				
2. Registro Escrito de la Narrativa en Clase				
3. Cuestionario de Observación Específica				
4. Crítica Educativa				
5. Sistema de Observación Individual				

7.- ¿Ha participado en investigaciones educativas?, ¿Cuáles?

Áreas de investigación	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1. Características de la comunidad				
2. El clima y la cultura de la escuela				
3. La gobernanza en la escuela				
4. Las características de los estudiantes				
5. Las características de los padres				
6. Las características de los maestros				
7. La supervisión en la escuela				
8. Currículum				
9. Logro académico de los estudiantes				
10. La enseñanza en el aula de clase				

8.- ¿Qué tipo de apoyo directo da a los docentes?

Tareas	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	nunca
1. Supervisión Clínica				
2. Entrenamiento entre Iguales				
3. Demostración al Maestro				
4. Coenseñanza				
5. Apoyo con recursos y materiales				
6. Asignaciones a los estudiantes				
7. Solución de Problemas				

9.- ¿Qué estrategia usa para el desarrollo de los docentes?

Estrategia	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1. DFMG (Diferentes funciones para el docente en el grupo)				
2. Estilo de Liderismo Situacional				
3. Grupo con Miembros Disfuncionales				
4. Grupo de Resolución de Conflictos				
5. Preparación de la Agenda				
6. Procedimientos para el involucramiento de grupos extensos				

10.- ¿Qué tipo de estrategia utiliza para que los docentes se desarrollen profesionalmente?

Estrategia	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1. Programa de mentores				
2. Programa de desarrollo de habilidades				
3. Centro de maestros				
4. Instituto de maestros				
5. Grupo de apoyo colegial				
6. Maestro líder				
7. Desarrollo profesional individual				
8. Asociación de instituciones				

11.- ¿Qué participación tienen los docentes en el manejo del currículo?

Estrategia	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1. En los propósitos del currículo				
2. En los contenidos del currículo				
3. En la organización del currículo				
4. En el formato del currículo				

12.- ¿Qué grado de participación tienen los docentes en el diseño curricular?

Participación	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1. Seguir el currículo				
2. Revisar y adaptar el currículo				
3. Generar o crear el currículo				

13.- ¿Conoce usted la visión y misión de su centro educativo?

Conocimiento de:	Descripción	
	Si	No
La visión de la escuela		
La misión de la escuela		

14.- ¿Qué conocimiento tiene usted de los programas curriculares de las asignaturas?

Materia	Mucho	Algo	Poco	Nada
Ciencias Naturales				
Estudios Sociales				
Matemáticas				
Español				
Inglés				
Artes				
Educación Física y Deportes				

15 ¿Ha llevado un registro del desarrollo profesional y de evaluación docente a lo largo de los años?

Conocimiento de:	Descripción	
	Si	No
Capacitaciones u otros		
Fichas de evaluación		

16.- ¿Toma en cuenta la experiencia de los docentes al momento de supervisarlos?

Descripción	
Si	No

5.1.4 Evidencias de análisis estadístico de los datos

Sector no Gubernamental

PARTICIPANTE	PRÁCTICAS	MEJORAMIENTO	RANGO (X)	RANGO (Y)	d	d2
14	20	21	1.5	12	10.5	110.25
18	20	17	1.5	6	4.5	20.25
1	22	15	3.5	3	-0.5	0.25
10	22	16	3.5	4.5	1	1
19	24	13	5.5	1	-4.5	20.25
24	24	21	5.5	12	6.5	42.25
2	25	16	8.5	4.5	-4	16
11	25	18	8.5	7.5	-1	1
15	25	14	8.5	2	-6.5	42.25
23	25	21	8.5	12	3.5	12.25
7	27	22	11.5	15	3.5	12.25
25	27	23	11.5	17	5.5	30.25
21	28	19	13	9	-4	16
4	29	24	14.5	18	3.5	12.25
9	29	22	14.5	15	0.5	0.25
12	30	22	16.5	15	-1.5	2.25
26	30	26	16.5	21	4.5	20.25
22	31	18	18	7.5	-10.5	110.25
6	32	20	19.5	10	-9.5	90.25
27	32	29	19.5	26	6.5	42.25
29	37	31	21	30	9	81
3	39	26	22.5	21	-1.5	2.25
28	39	30	22.5	28	5.5	30.25
30	41	30	24	28	4	16
5	42	25	25.5	19	-6.5	42.25
17	42	27	25.5	24	-1.5	2.25
16	44	27	27	24	-3	9
8	45	26	28	21	-7	49
20	48	27	29	24	-5	25
13	50	30	30	28	-2	4
						863

n= 30
d2= 863
p= 0.8080089

valor
critico:

n= 30
gl= 28

$t(a/2, n2) = 2.04840714$

Sector Gubernamental

PARTICIPANTE	PRÁCTICAS	MEJORAMIENTO	RANGO (X)	RANGO (Y)	d	d2
4	27	15	1.5	6	4.5	20.25
30	27	11	1.5	1	-0.5	0.25
16	28	13	3	2.5	-0.5	0.25
23	29	18	4.5	12.5	8	64
27	29	14	4.5	4	-0.5	0.25
3	32	15	6.5	6	-0.5	0.25
25	32	17	6.5	10	3.5	12.25
11	33	16	8	8	0	0
13	34	13	9.5	2.5	-7	49
28	34	20	9.5	19	9.5	90.25
29	35	19	11	16	5	25
9	36	17	12.5	10	-2.5	6.25
22	36	22	12.5	22.5	10	100
5	37	18	14	12.5	-1.5	2.25
6	38	19	15.5	16	0.5	0.25
15	38	19	15.5	16	0.5	0.25
18	40	17	17	10	-7	49
17	41	15	18	6	-12	144
2	43	25	19	27	8	64
1	44	22	20.5	22.5	2	4
12	44	19	20.5	16	-4.5	20.25
14	47	23	22.5	24	1.5	2.25
24	47	25	22.5	27	4.5	20.25
20	48	19	24.5	16	-8.5	72.25
26	48	24	24.5	25	0.5	0.25
10	50	21	26	20.5	-5.5	30.25
19	52	25	27.5	27	-0.5	0.25
21	52	21	27.5	20.5	-7	49
8	56	28	29	29	0	0
7	60	29	30	30	0	0
						826.5

valor critico

$$t(a/2, n-2) = 2.04840714$$

n= 30	n= 30
d2= 826.5	gl= 28
RHO p= 0.81633333	a= 0.05
t= 4.21896096	

5.1.5 Evidencias de aplicación de instrumentos

1.- Supervisor Instituto Tecnológico Sampedrano
Mes de marzo del 2018

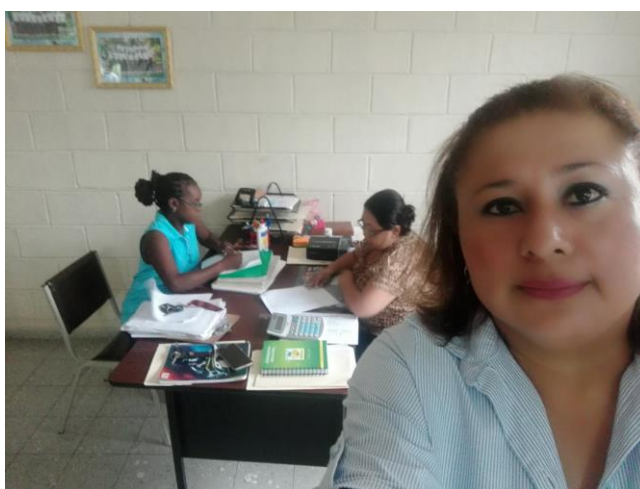


2.- Docentes Instituto Oficial Patria
Mes de marzo del 2018



3.- Docente Instituto Técnico Morazán

Mes de marzo del 2018



3.- Docentes Instituto Técnico Vocacional Valle de Sula

Mes de abril del 2018



4.- Supervisor Instituto Oficial Dr. Alfonso Hernández Cordova

Mes de Abril del 2018



5.- Reunión con los Directores del sector oficial para solicitar permiso para la aplicación de los instrumentos.

Mes de marzo del 2018



6.- Director y Supervisor Instituto Renovación
Mes de marzo del 2018



7.- Docente del Instituto Oficial Patria
Mes de abril del 2018



8.- Docente Instituto Oficial Dr. Alfonso Hernández Córdova

Mes de abril del 2018



9.-Docente Instituto Tecnológico Sampedrano

Mes de marzo del 2018



Docente del Instituto Técnico Vocacional Valle de Sula

Mes de abril del 2018