

# SUPERVISIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN PERMANENTE DEL DIRECTOR ESCOLAR: ACERCAMIENTO AL ESTADO DEL ARTE

*Supervision and Permanent Training of the School Principal: Approach to the State of the Art*

 **Arismendis Tamayo-Pupo**<sup>1</sup>  
atamayop@udg.co.cu

 **José Javier del Toro-Prada**<sup>2</sup>  
jdeltoro@uho.edu.cu

 **Pedro Valiente-Sandó**<sup>2</sup>  
pvaliente@uho.edu.cu

## Resumen

En el presente artículo se presentan argumentos teóricos sobre el estado actual de la supervisión educativa en la formación permanente del director escolar en el contexto internacional, a partir de una estrategia metodológica que incluyó el análisis-síntesis, la inducción-deducción y la sistematización de experiencias investigativas y trabajos precedentes, lo que posibilitó la recogida de los datos más relevantes, sustentada en el examen de una amplia variedad de materiales bibliográficos que refieren resultados de estudios realizados en contextos nacionales y estudios internacionales comparados, propuestas teóricas y recomendaciones acerca de propuestas de acciones formativas dirigidas a mejorar el desempeño profesional de estos sujetos y de las conjeturas existentes sobre la supervisión educativa que permiten precisar algunos elementos polémicos como expresión del análisis realizado. La interpretación crítica efectuada reveló la posibilidad de asumir la gestión supervisora formativa como proceso articulador.

**Palabras clave:** director escolar, formación permanente, gestión escolar, supervisión educativa, gestión supervisora formativa.

## Abstract

This article offers theoretical arguments on the current state of educational supervision in the permanent training of the school principal in the international context, based on a methodological strategy that included analysis-synthesis, induction-deduction and the systematization of investigative experiences and previous works, which made it possible to collect the most relevant data. This was supported by the examination of a wide variety of bibliographic materials that refer to results of studies carried out in national contexts and international comparative studies, theoretical proposals and recommendations about research proposals. Training actions aimed at improving the professional performance of these subjects and the existing conjectures on educational supervision that allow us to specify some controversial elements as an expression of the analysis performed. The critical interpretation carried out revealed the possibility of assuming the formative supervisory management as an articulating process.

**Keywords:** school principal, permanent training, school management, educational supervision, supervisory training management.

<sup>1</sup> Universidad de Granma, Cuba

<sup>2</sup> Universidad de Holguín, Cuba

Recibido: 16/03/2021

Revisado: 5/08/2021

Aprobado: 19/10/2021

Publicado: 15/01/2022



Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Reconocimiento-NonCommercial-SinObrasDerivada 4.0 Internacional.

## 1. Introducción

En la actualidad se percibe un fuerte despegue del desarrollo de investigaciones y la realización de acciones prácticas relacionadas con la formación del director y otros directivos de instituciones escolares, así como de propuestas relativas a la supervisión educativa y su concepción por las estructuras supervisoras en los distintos niveles de gestión de los sistemas educativos.

Sin embargo, aún se constata una insuficiente articulación entre la supervisión educativa y la formación permanente del director escolar, lo cual limita una concepción y realización que viabilice un accionar más dinamizador en función de la formación del director escolar.

Con la intención de aportar a los esfuerzos investigativos que vienen realizando otros estudiosos del tema, relacionados con la necesaria articulación entre ambos procesos, se desarrolla el proyecto de investigación “Mejoramiento de los procesos formativos en los diferentes niveles educacionales”, que auspicia la Dirección Provincial de Educación de Granma, Cuba, junto con el Centro de Estudios de Dirección y Desarrollo Local (CEDDEL) de la Universidad de Granma, del cual el autor forma parte.

El referido proyecto se encamina a la elaboración de una concepción teórica sobre la gestión supervisora formativa de las estructuras de dirección del sistema educativo cubano, que proporcione los referentes para su diseño y realización. La consecución del referido proyecto implica como tarea originaria la determinación de los “Posicionamientos de una concepción teórica sobre la gestión supervisora formativa”. No obstante, la insuficiente sistematización de los numerosos resultados teóricos y metodológicos obtenidos de las aludidas investigaciones puede constituirse en un obstáculo que limite la concepción y realización de este proceso.

La estrategia metodológica seguida se respaldó en la sistematización de experiencias investigativas y trabajos precedentes que permitió la comprensión, la reflexión, el ordenamiento de experiencias, la

conceptualización, la modelación de nuevos conocimientos teóricos a partir de precisar como unidad de análisis la supervisión educativa en la formación permanente del director escolar, lo que posibilitó la recogida y organización de datos relevantes. Se fijaron los siguientes criterios para la revisión de la literatura: a) el director escolar y su formación permanente, b) la supervisión educativa en la formación permanente del director escolar, y c) elementos polémicos que aún persisten en relación con ambos objetos de ciencia.

A partir del análisis-síntesis e inducción-deducción, se identificó la importancia que estudiosos y especialistas le conceden a la formación permanente del director escolar y al rol de la supervisión educativa en tal sentido, se pudo interpretar de forma crítica las experiencias y revelar algunos elementos polémicos presentes en el debate científico en torno a la concepción de ambos procesos. Se propone la asunción de la gestión supervisora formativa como proceso dinamizador y articulador.

En la primera parte de este trabajo se analiza la figura del director escolar, la necesidad de proveerlo de una formación permanente especializada, a partir de razones asociadas a la especificidad de esa actividad y a las exigencias emanadas del cambio educativo; en la segunda parte se examina el rol de la supervisión educativa como garante del funcionamiento del sistema educativo; en la tercera parte se precisan las principales limitaciones existentes en torno a la concepción de ambos procesos, así como elementos polémicos presentes en el debate científico sobre la articulación entre ellos, y, por último, se conceptualiza la gestión supervisora formativa como proceso articulador y dinamizador de la formación permanente del directivo escolar.

## 2. Desarrollo

### 2.1. El director escolar: su formación permanente

Ante la dinámica del cambio que vive la humanidad, es ineludible robustecer la acción transformadora de la educación, profundizar en la complejidad

funcional de la institución educativa y mejorar su gestión desde el liderazgo del director escolar. Es por ello que los asuntos relativos a la gestión escolar, tanto los concernientes a la definición de un modelo como a las preocupaciones formativas para ocupar cargos de dirección, se encuentran en las agendas y políticas educativas desde hace mucho tiempo.

Para Jiménez (2019), el mejoramiento de la educación en el siglo XXI se centra en la adecuada y constante integración de los procesos organizacionales desde la gestión de instituciones educativas. De ahí que la gestión de instituciones educativas constituya uno de los elementos cardinales relativos a la educación, que tiene al factor humano como variable esencial en el desarrollo del proceso de gestión.

Desde esta perspectiva de análisis, la gestión de instituciones educativas es interpretada como un proceso de naturaleza social y cultural que direcciona el comportamiento comprometido de los miembros de la organización y de la acción colectiva de los múltiples actores interactuantes hacia el logro de los propósitos deseados definidos con antelación, a partir de una orientación hacia la comprensión de los significados formativos en contextos y la movilización de los sentidos formativos de gestión pedagógica, que coadyuve a una praxis transformadora humana para enriquecer el desempeño de las personas y el mejoramiento de su condición humana.

Esta posición implica, en primer lugar, reconocer su significado como proceso social intencionado hacia la formación humana en la institución educativa como contexto sociocultural, a partir de objetivos participativamente definidos, el compromiso y la comprensión para la acción de los sujetos involucrados que aseguran los resultados proyectados.

Y, en segundo lugar, por su relación con el liderazgo pedagógico, que consiste en priorizar la faceta educativa de la dirección, descrito como uno de los factores clave que explican el éxito y la eficacia de las instituciones educativas.

Es por ello que la transformación humana desde la gestión de instituciones educativas es esencial,

porque “frente a la posición tradicional de directivos centrados en el mantenimiento de las organizaciones, precisamos ahora de directivos centrados en el cambio y la mejora permanente” (Gairín, 2020, p. 233).

En tal sentido, un considerable número de investigaciones estudian la figura del director escolar, su naturaleza y actuación en la gestión de instituciones educativas: Weinstein et al. (2015); Weinstein y González (2015); Cobb, Weiner y González (2016); Izquierdo (2016); Silva, Del-Arco y Flores (2018); Amenábar y Valdebenito (2019); Gairín (2020); Rodríguez, Ordóñez y López (2020); Romero (2021), la cual cobra hoy especial significado y sentido, dado su reconocimiento creciente como uno de los factores de mayor impacto en los logros escolares.

Del análisis-síntesis de la información explorada se pudo colegir que existe una tendencia global en reconocer a los directores escolares como:

- Factor clave en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, protagonistas de la mejora sostenible del sistema educativo.
- Agentes de cambios, focalizados en los procesos formativos y en la profesionalización del profesorado.
- Promotores y potenciadores de la creación de nuevo conocimiento científico-pedagógico, a partir de estrategias que propenden al desarrollo personal, profesional, institucional y social, desde la institucionalización de resultados investigativos.

Unido a esto, en la gestión de instituciones educativas también es notable la heterogeneidad respecto a sus metas, dimensiones y áreas (López et al., 2018; Tobón et al., 2020) de ahí que “[...] la figura del director asume diversas prácticas en aspectos administrativos, legales, laborales, de representación y rendición de cuentas, además de aspectos pedagógicos y de desarrollo humano” (Tobón et al., 2020, p. 189), reflejo de la alta complejidad y la ampliación de sus funciones y atribuciones.

Por otra parte, declara Gairín (2020) que las mutaciones del modelo de gestión institucional, de una gestión para el mantenimiento a una para el cambio, están influidas por factores tales como: a) planteamientos institucionales contextuales, b) estructuras de funcionamiento propias y diferenciadas, c) sistema relacional horizontal (focalización y comprensividad), d) dirección participativa (focalizada en el cambio) y e) procesos de planificación contingente, la autoevaluación y coevaluación.

En consecuencia, la gestión de instituciones educativas precisa “[...] nuevos enfoques organizativos, metodológicos, de evaluación y de nuevos recursos y materiales [...]” (Vázquez, 2018, p. 179) y, por ende, el director escolar afronta “[...] un trabajo cada vez más exigente debido al aumento global en el ritmo de las reformas educativas, la complejidad de las estructuras organizativas de los centros y la mayor exigencia social de buenos resultados escolares” (Oliva & López, 2019, p. 56).

Al mismo tiempo, se percibe con no poca frecuencia cierta tendencia mecanicista en la gestión de instituciones educativas (Haidar & Torres, 2015), como una de las variables distintivas de cierto enfoque reduccionista prevaleciente, que orientan el comportamiento humano hacia la inhibición del desarrollo de los docentes, los alumnos, los propios gestores que provocan mayor imprevisibilidad organizativa.

Por lo que, sostiene Young (2019), aparece una vasta reflexión sobre la formación del director escolar y, por consiguiente, se suscita un amplio debate en torno a este proceso, Valiente y del Toro (2020). En el Informe Delors, refiere Camacho (1997), aparece reflejado que “La investigación y la observación empírica muestran que uno de los principales factores de la eficacia escolar (si no el principal) es el director del establecimiento. [...] Hay que velar, pues, por que la dirección de los establecimientos escolares se confíe a profesionales calificados que posean una formación específica [...]” (p. 87).

La formación permanente del director escolar y su desarrollo profesional constituyen uno de los objetos de investigación más estudiados a escala global. En

este sentido coinciden Weinstein et al. (2015); Murillo y Martínez (2015); Valiente y del Toro (2018); Iranzo et al. (2018) en que existe consenso relativo a:

- Desarrollar la función del director escolar desde procesos de formación permanente.
- Concebir la formación especializada del director escolar asociada al reconocimiento del carácter profesional especializado de su actividad y la necesidad de su profesionalización y especialización.

Y es que la actividad profesional del director escolar, refieren Valiente, del Toro y González (2017), difiere por su contenido de la actividad profesional del docente y es singular en relación con la que se realiza en otros tipos de organizaciones. Es una actividad, aluden Silva, Del-Arco y Flores (2017), que requiere procesos de formación y actualización especializados. “La función directiva demanda cada vez más el desarrollo de competencias profesionales que respondan a los retos de la sociedad actual” (p. 109).

La formación permanente de los directores escolares y su gestión en América Latina y el Caribe enfrenta hoy el desafío de potenciar el liderazgo en las instituciones educativas. En relación con esto la producción científica es prolífica, se diversifica y es socializada en revistas indexadas en bases de datos de alto prestigio internacional.

Entre las perspectivas registradas que abordan la gestión de la formación de directivos escolares en Iberoamérica se encuentran las siguientes:

- Programas formativos para directores y directivos escolares en seis países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y República Dominicana); investigación desarrollada por Weinstein et al. (2015).
- La experiencia de directores de 17 países de América Latina relacionada con la formación inicial, continua, registrada como parte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), (Murillo & Martínez, 2015).

- El plan de formación de directores de Chile, con el financiamiento del Ministerio de Educación para la preparación en diferentes programas impartidos por universidades y centros de formación (Muñoz et al., 2019).
- La formación especializada del director escolar que incluye varios resultados, entre los que se encuentran los de Valiente, Del Toro y González (2016); Valiente et al. (2018) y Valiente y Del Toro (2020).

En España, por su parte, aparecen propuestas formativas para directivos escolares centradas en el contexto de trabajo y en el conocimiento que poseen, con el empleo de las técnicas de *mentoring* y *coaching* como estrategias clave (López, 2018; Oliva & López, 2019; Sánchez et al., 2019).

Independientemente de los avances que en materia de formación permanente del director escolar se han alcanzado a nivel internacional, coexiste al mismo tiempo, según Muñoz et al. (2019),

Un cierto consenso en el mundo académico respecto a que [...] dicha formación no está logrando impactar eficazmente en el trabajo de los directivos escolares. Como resultado, una parte importante de los directores y directivos no se estarían preparando adecuadamente para las demandas que hoy los sistemas escolares imponen a sus líderes (p. 46).

Ante tal situación, Muñoz et al. (2019) coinciden en afirmar que, entre las modalidades de formación por las que apuestan algunos de los directores, se encuentran aquellas que ponderan formas emergentes de aprendizaje cooperativo y trabajo en red entre los gestores escolares con mayor preponderancia a la formación práctica y el acompañamiento de mentores, que tiene, a juicio de los autores del presente trabajo, sus bases en la perspectiva de las instituciones educativas como organizaciones que aprenden.

Sin embargo, Bolívar (2012) señala algunos obstáculos que bloquean el aprendizaje de la escuela, entre los que menciona: a) la burocratización de los cambios, b) la supervisión temerosa, c) la dirección gerencialista y d) la centralización excesiva.

Nótese que uno de tales impedimentos está directamente relacionado con la supervisión educativa y, al mismo tiempo, no se recoge de manera explícita el lugar y el modo en que esta se articula armónicamente con la formación permanente del director escolar. Ante esta situación cabría preguntarse, ¿cómo incide la supervisión educativa y su gestión en el desarrollo profesional del director escolar en la institución educativa, como contexto sociocultural de significados y sentidos?

## 2.2. La supervisión educativa en la formación permanente del director escolar

La supervisión educativa constituye una de las disciplinas científicas presentes en el concierto de las Ciencias de la Educación, que posee identidad propia en relación con el proceso educativo. Constituye una importante concepción teórica que aborda el proceso de dirección en la educación y asegura la mejora sostenida de los sistemas educativos y, al mismo tiempo, un objeto de estudio que amerita profundización y sistematización derivado de investigaciones aplicadas y contextualizadas a las condiciones histórico-concretas existentes en cada país.

Uno de los elementos que avalan esta afirmación aparece registrado en el documento “Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios”, de la Organización de Estados Iberoamericanos (2010), en el que se aborda tácitamente el rol de los supervisores escolares en el logro de una gestión escolar que promueva la interacción entre los actores relevantes del acto educativo.

Reconocer la supervisión educativa en la formación permanente del director escolar supone un cambio para la administración de los sistemas educativos. En tal sentido, debería caminar, sugieren Cortés y Lorente (2011), “hacia un modelo de asesoramiento externo colaborativo, [...] un control democrático, cambiar la cultura profesional, fomentar el trabajo conjunto, la responsabilidad e implicación de los asesorados, capacitar para la mejora y generar competencias” (p. 9).

Estudios más recientes relacionados con la supervisión educativa aportan elementos que avalan la

necesidad de investigar la correlación entre supervisión educativa y formación permanente del director escolar (Ayari, 2019; Bar & Martínez, 2018; Bolívar, 2018; Esteban et al., 2016; Frades, 2019; Galicia, 2019; Leiva-Guerrero & Vázquez, 2019; Moreno, 2019; Moreno et al., 2020; Pérez et al., 2018; Piezunka, 2019; Sarasúa, 2019; SICI, 2018; Tébar, 2019; Vázquez, 2017; Vázquez, 2018; Zhou et al., 2018; Zimmer et al., 2018).

Derivado del análisis de estas investigaciones, la supervisión educativa y su concepción como proceso práctico ha estado permeada, a juicio de los autores, por la simplificación de sus funciones. Al respecto, Vázquez (2017), al referirse a la supervisión, considera que su función va mucho más allá y tiene muchas más implicaciones y repercusiones que la mera observación, análisis, crítica y propuestas de cambio, que a veces y de manera simplificada se atribuye a los profesionales de este cuerpo relacionado con la docencia.

Ante esta problemática, aparecen igualmente en la literatura elementos que apuntan a posibles cambios en su concepción y se convierten, por tanto, en campos específicos para la investigación orientada a la formación permanente del director escolar. Entre muchos otros se encuentran:

- Su incidencia en la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través del asesoramiento a los docentes y equipos directivos (Vázquez, 2017; Zulueta, 2020).
- El asesoramiento a la función directiva y a la comunidad educativa (Bolívar, 2018).
- La colaboración como elemento que favorece la conexión entre escuela e inspección (Zhou et al., 2018).
- El interés creciente en darles más importancia a los equipos directivos (Piezunka, 2019).
- Su evolución hacia un servicio de la sociedad democrática, que considera la educación como un derecho social fundamental (Tébar, 2019).
- El debate y tratamiento académico sobre su status como ciencia (Frades, 2019).

Al valorar las problemáticas pretéritas, presentes y futuras que se avizoran en el campo de la supervisión educativa, es perentorio considerar lo planteado por Tébar (2019) en cuanto a que esta debe cambiar su modelo tradicional por otro propio del siglo XXI, dado que el vértice triangular que forma con la administración y los centros educativos implica una modernización de su organización y una reinención para encontrar nuevos caminos de colaboración, convirtiendo los retos en oportunidades de manera proactiva.

Cabe destacar, entonces, que la supervisión educativa continúa desarrollando su accionar desde una perspectiva fiscalizadora y poco orientada a la formación permanente del director escolar. Esta situación encuentra respaldo en lo que argumenta Frades (2019), en cuanto a que existe una falta de consenso entre los términos supervisión e inspección, pues

Esa mezcla de control-asesoramiento es lo que hoy día denominamos supervisión educativa, controlar, asesorar, mediar y evaluar desde una posición de responsabilidad superior; por lo tanto, no es solo un vigilante, ni un asesor, ni un coach, ni un evaluador; la combinación de esos desempeños profesionales que debe ejercer hacen de la inspección un oficio cualitativo y genuino (p. 28).

Se precisa entonces el “[...] establecimiento y consolidación de relaciones grupales estrechas y eficaces que abran camino a la colaboración” (Valiente et al., 2016, p. 149), a partir de los “[...] grupos de autoformación para el liderazgo escolar” (Oliva & López, 2019, p. 58) desde una articulación armónica entre sus funciones: control, asesoramiento, evaluación y mediación.

Un estudio interesante que relaciona la autonomía de centros en Cataluña y los cambios de la supervisión es el de Segura et al. (2021), quienes aseguran que las funciones de la inspección educativa no varían ante los cambios, pero sí su relación con los centros educativos y los equipos directivos: “la inspección debe adaptarse a las direcciones de los centros y a sus necesidades” (p. 63).

Como parte de este estudio, Segura et al. destacan la importancia de la formación para liderar un centro educativo por parte de las direcciones.

El paso de docente a director/a es muy rápido y no hay la suficiente formación para adaptarse a este nuevo rol. Necesidades formativas en liderazgo, en toma de decisiones, en gestionar el personal, evaluar o entrar en el aula son algunas de las carencias cuestionadas desde la visión de la Inspección (Segura et al., 2021, p. 71).

El paradigma simplificador en el que el director escolar reacciona y no actúa se muestra hoy retrógrada ante la dinámica del cambio que exige aprender en el hacer con autonomía a lo largo de la vida, cultivar la imaginación y saber asumir la incertidumbre con creatividad.

Al constituir la supervisión educativa una parcela de acción formativa (Vázquez, 2017), el proceso de su gestión en el siglo XXI debe convertirla en un mediador que dinamice el proceso de formación permanente y el aprendizaje continuo del director escolar y su equipo de dirección. Estos elementos se convierten en retos para la comunidad científica, empeñada en mejorar el marco epistémico, metodológico y práctico de la supervisión educativa y, en consecuencia, plantearse continuamente nuevos objetivos, realizaciones y soluciones.

### **2.3. Algunos elementos polémicos en torno a la articulación entre la supervisión educativa y la formación permanente del director escolar**

Como resultado del análisis de las investigaciones reseñadas con anterioridad, se presentan a manera de resumen algunas de las problemáticas más notorias relacionadas con la inadecuada articulación entre supervisión educativa y formación permanente del director escolar. La presentación de los principales elementos polémicos, resultantes de la sistematización realizada, sigue como lógica expositiva la siguiente: a) los concernientes al diseño y puesta en práctica de los procesos de formación permanente del director escolar, b) los relativos a la concepción de la supervisión educativa y c) los relacionados con

la articulación supervisión educativa y formación permanente del director escolar.

En lo relativo al impacto que puede estar teniendo la formación de los directivos escolares, su diseño y puesta en práctica, se precisan dificultades referidas a:

- Limitaciones de su proyección, influida por diseños preestablecidos que se desarrollan preferentemente en aulas universitarias, con un fuerte enfoque teórico-académico transmisivo de saberes, que lo distancia de las necesidades emergentes derivadas de la complejidad en la gestión de instituciones educativas.
- Pobre reconocimiento del trabajo en equipo, lo que no propicia la participación y la reflexión de los directores escolares sobre su propia práctica, en el contexto en el que desarrollan su gestión de dirección.
- Dificultades de su concepción, pues no responde a los distintos momentos de la carrera profesional del director escolar.
- Uso ineficiente de la evaluación del impacto del proceso de formación.

Relacionado con la concepción de la supervisión educativa, constituye un ejemplo fehaciente que demuestra su estado actual en América Latina ante las Metas Educativas 2021 propuestas por la OEI, el estudio desarrollado por Cortés y Lorente (2011) derivado de las opiniones vertidas por supervisores de nueve países latinoamericanos. Independientemente del claro deseo existente de cambiar profesionalmente, revelan ciertas conjeturas relacionadas con:

- La persistencia de un modelo de supervisión basado en una racionalidad tecno- burocrática.
- Una organización de la supervisión excesivamente jerarquizada por parte de las administraciones educativas, que no permite operar en una lógica de mayor flexibilidad en su relación con los centros educativos.
- Tareas de control de índole administrativa, que no les permiten cumplir con el verdadero

objetivo de asesoría y orientación que los centros educativos esperan y necesitan.

- Fuerte carga administrativa, así como atomización y urgencia de las tareas encargadas a la supervisión, que inciden en el reducido tiempo para visitar las escuelas y en la autonomía profesional del supervisor.
- Escasa incidencia sobre la actividad que desarrolla el director escolar, así como la insuficiente formación inicial y permanente del supervisor escolar.

De ahí que, a tono con Cortés y Lorente (2011), puedan sintetizarse los principales problemas relacionados con la supervisión educativa: burocratización del accionar supervisor por el predominio de la función de control, instrumentalización de la supervisión por parte de los poderes públicos, y detección de un deficiente desarrollo profesional.

Constituyen elementos polémicos que atentan contra la adecuada articulación entre supervisión educativa y formación permanente del director escolar, los siguientes:

- La persistente dicotomía entre los términos supervisión e inspección, con tendencias que pretenden eliminar o minimizar la función supervisora de la gestión escolar y la consecuente aparición de nuevos vocablos como monitoreo y acompañamiento. Aún perduran discusiones relacionadas con la asunción de uno u otro término, que han derivado en pugnas baldías.
- La centralidad de los sistemas de supervisión en dos de las funciones básicas: control o evaluación externa a las instituciones educativas, resultado del aún latente contrapunteo entre sus funciones de control y asesoramiento. No se ha logrado, apunta Pérez (2015) refiriéndose a las funciones supervisoras, dotar a estas de una metodología adecuada y contemporánea.
- La existencia de tres aspectos divergentes, considerados como conflictivos en el proceso de gestión de la supervisión educativa:

politización-profesionalización, fiscalización-control, y administrativo-pedagógico, lo cual ha generado una diversificación de los distintos modelos de gestión supervisora.

- Pérdida de credibilidad con respecto a la evaluación de centros y como agente de formación, debido a las tareas o actuaciones burocráticas que desarrollan, por la falta de asesoramiento y apoyo en las múltiples tareas administrativas del director.
- La supervisión queda entonces, según estos postulados, como la acción que verifica en el terreno el cumplimiento de las normativas que rigen la labor de los centros educativos y las funciones de directores y docentes (Pérez, 2015).

Es incuestionable el conflicto aún existente entre las prácticas de supervisión educativa desarrolladas por siglos y las propuestas de innovación de la función supervisora que se han venido promulgando e impulsando en función de la formación permanente del director escolar. Es necesario, según Zulueta (2020), “[...] tener en cuenta el cambio paradigmático que se está produciendo en el ámbito educativo general, lo que sin duda obliga a que la Inspección deba replantearse sus funciones y el rol que debe asumir” (p. 201).

### 3. Discusión y conclusiones

La supervisión educativa y la formación permanente del director escolar constituyen objetos de investigación en relación con los que se aprecia una expansión y dispersión de experiencias formalizadas y acciones prácticas, así como una progresión demostrativa de estudios a ellos relacionados, que han conllevado una notable acumulación de conocimientos que requieren mayor nivel de sistematización, profundización teórica y reconstrucción epistemológica.

Las ideas desarrolladas en este artículo, sustentadas en la sistematización de la experiencia práctica e investigativa precedente, muestran un acercamiento al estado del arte que puede resultar valioso para el

mejoramiento de ambos procesos, desde su necesaria articulación y su reconstrucción epistemológica, teórica y metodológica en una concepción teórica, aún no existente.

La sistematización de experiencias investigativas y empíricas precedentes, en relación con la formación del director escolar y la supervisión educativa, revela elementos polémicos que permiten sintetizar la subsistencia de una insuficiente articulación entre ambos objetos, que limita su concepción y realización por las estructuras supervisoras encargadas en los distintos niveles de los sistemas educativos.

La supervisión educativa constituye una de las disciplinas científicas de las Ciencias de la Educación y ha sido reconocida como garante del funcionamiento de los sistemas educativos modernos. Al mismo tiempo, juega un rol esencial en la formación permanente del director escolar, no obstante, precisa un mayor nivel de implicación y compromiso con la actividad de dirección que este desarrolla y convertir a la acción supervisora en un marco espacio-temporal idóneo para su aprendizaje y desarrollo profesional.

En tal sentido, el compromiso de la supervisión educativa se señala “[...] como un elemento clave en el diálogo y los procesos de aprendizaje con las escuelas, apoyándolas en el proceso de innovación” (Zulueta, 2020, p. 199), a partir de un estilo de compromiso que sea más parecido a la formación que a la rendición de cuentas, con niveles más altos de diálogo profesional e integrado en el proceso de ayuda a las escuelas, las cuales pueden aprender de la experiencia con la que cuentan los inspectores de su práctica en otros centros e instancias, refiere Zulueta (2020).

Sin embargo, aun cuando se reconoce la necesidad de que la dirección desarrolle un liderazgo pedagógico, “[...] la ausencia de un marco organizativo que respalde el desarrollo de las competencias educativas atribuidas al director por la Administración, ha impedido que pueda ejercer un liderazgo pedagógico real” (García-Garnica & Caballero, 2019, p. 89).

Por otra parte, la gestión supervisora en la actualidad pasa solo al plano formal administrativo y es

competencia exclusiva de las autoridades superiores Pérez (2015). Asimismo, aun cuando “[...] se considera de gran ayuda en la evolución y mejora pedagógica y de funcionamiento de un centro educativo” (Segura et al., 2021, p. 60) “las funciones actuales de la inspección no se actualizan al nuevo marco educativo” (Segura et al., 2021, p. 62), como evidencia de la problemática enunciada en este trabajo.

De igual modo, al no existir la formación para la dirección escolar como proceso formalizado, a cargo de estructuras jerárquicas superiores, no puede hablarse tampoco de la existencia de un proceso pedagógico-directivo encargado de articular los diferentes componentes que convergen en la formación permanente del director escolar.

Es por ello que, a juicio de los autores, la gestión supervisora formativa puede convertirse en una perspectiva de estudio particular, la cual se centra en el logro de una mayor integralidad, recursividad, interdependencia y diálogo entre la institución educativa y las estructuras supervisoras encargadas del normal funcionamiento de los sistemas educativos, cónsono con la aseveración de Segura et al. (2021) cuando plantean que esta puede ayudar a formar mejores líderes de los centros educativos.

Para el logro de tal aspiración, la gestión supervisora formativa debe atender al adecuado acoplamiento entre lo administrativo e instructivo, como procesos coordinados y correlativos dentro del sistema escolar, desde la articulación hermenéutica entre el control, el asesoramiento, la evaluación y la mediación como funciones condicionantes y condicionadoras del desarrollo histórico-social de la supervisión educativa, es decir, “[...] con un ámbito funcional que responda a las necesidades socioeducativas reales (Segura et al., 2021, p. 67).

La gestión supervisora formativa, como proceso práctico, se genera en y desde la institución educativa. Para, en palabras de Gairín (2020), construir la mejora desde la práctica educativa sobre cuestiones dilemáticas relacionadas con transformar la práctica para transformar a las personas y transformar el grupo para transformar la organización.

Sirvan las ideas recreadas en el presente artículo como fuente para la reflexión acerca del tema planteado y que permita asumir una actitud de cambio en relación con el quehacer de nuestros supervisores. Es preciso articular saberes desde una posición dialéctica entre gestión escolar y supervisión educativa, que tiene como mediador a la formación permanente del director escolar.

Una formación permanente que promueva el aprendizaje del director escolar. Un aprendizaje a lo largo de la vida definido como:

Una forma global de entender el aprendizaje, un principio en el que se basa la organización de una estructura y unos contenidos de aprendizaje y supone un proyecto que comprende todas las posibilidades de formación sobre cualquier ámbito de conocimiento y en cualquier momento de la vida de una persona (Belando, 2017, pp. 232-233).

## Referencias

- Ayari-Flores, L. (2019). La supervisión educativa. Incidencia en las políticas públicas. *Revista Franz Tamayo*, 1(2), 161-175.  
<https://doi.org/10.33996/franztamayo.v1i2.182>
- Belando, M. R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234.  
<https://doi.org/10.35362/rie7501255>
- Bolívar, M. R. (2012). La cultura de aprendizaje de las organizaciones educativas. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 144-162.  
<https://r.issu.edu.do/l?l=11823UTQ>
- Bolívar, A. (2018). La inspección educativa en un marco de autonomía escolar, una inevitable reestructuración. *Fórum de Aragón*, 8(24), 10-18.  
<https://hum386.ugr.es/producción-científica/revistas>
- Cortés, R., & Lorente, A. (2011). La supervisión educativa en América Latina ante las Metas Educativas de 2021, propuestas por la OEI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57(1).  
<https://doi.org/10.35362/rie5711479>
- Camacho, S. I. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (Revisión). *Revista de Fomento Social*, (205), 116-119.  
<https://doi.org/10.32418/rfs.1997.205.2624>
- Cobb, C. D., Weiner, J. M., & Gonzales, R. (2016). Historical trends and patterns in the scholarship on leadership preparation. En M. Young y G. Crow (Eds.), *Handbook of research on the education of school leaders* (pp. 29-53). Routledge.
- Frades, S. (2019). La supervisión educativa como función principal de la inspección. Características y propósitos. *Aula*, 25, 27-58.  
<http://dx.doi.org/10.14201/aula2019252758>
- Gairín, J. (2020). Los directivos como promotores de la mejora educativa. *Revista Portuguesa de Investigación Educativa*, no. especial, 228-256.  
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8508>
- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (Coords.). (2020). *Aprendizaje organizativo e informal en los centros educativos. Propuestas para el desarrollo institucional y profesional*. Pirámide.  
<https://doi.org/10.18172/con.4975>
- Galicia, F. J. (2019). La Inspección de Educación en la Unión Europea. *Aula*, 25, 129-146.  
<https://doi.org/10.14201/aula201925129146>
- García-Garnica, M., & Caballero, K. (2019). ¿La formación de los equipos directivos es suficiente para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 23(2), 83-106.  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9576>
- Haidar, E., & Torres, G. (2015). La gestión mecanicista de las Instituciones de Educación Superior: un estudio desde la modelación sistémica. *Contaduría y Administración*, 60, 796-816.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.cya.2014.05.001>
- Iranzo, P., Camarero, M., Tierno, J. M., & Charo, A. (2018). Formación para la función directiva en la escuela: el caso de Tarragona (Cataluña). *Bordón* 70(2), 57-72. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018>

- Izquierdo, D. (2016). ¿Qué hacen los directores de centros escolares? Las prácticas de dirección en España a partir de los estudios internacionales PISA y TALIS. *Revista Complutense de Educación*, 27, 1193-1209. [https://doi.org/10.5209/rew\\_RCED.2016.V27.N3.47610](https://doi.org/10.5209/rew_RCED.2016.V27.N3.47610)
- Jiménez, J. (2019). Transformando la educación desde la gestión educativa: hacia un cambio de mentalidad. *Praxis*, 15(2), 223-235. <https://dx.doi.org/10.21676/23897856.2646>
- Leiva-Guerrero, M., & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, (51), 225-251. <https://doi.10.31619/caledu.n51.635>
- Moreno, J. A. (2019). Estudio Bibliométrico de la Producción Científica sobre la Inspección Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 23-40. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.002>
- Moreno, J. A., Romero, J. M., Ramos, M., & Alonso, S. (2020). Análisis Bibliométrico sobre Inspección Educativa en la Base de Datos Web of Science. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 83-103. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.005>
- Muñoz, G., Amenábar, J., & Valdebenito, M. J. (2019). Formación de Directivos Escolares en Chile: Situación Actual, Evolución y Desafíos de su Oferta. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 43-65. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003>
- Murillo, F. J., & Martínez, C. (2015). La formación de directores y directoras, un factor (más) de inequidad escolar en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 241-266. <https://doi.org/10.35362/rie690155>
- Oliva, N., & López, J. (2019). Autoaprendizaje en pequeños grupos para la formación de directores escolares. Análisis de un Programa Piloto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(1), 55-71. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.1.004>
- Pérez, E. (2015). Disquisición teórica alrededor de la función supervisora. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 161-168. <https://doi.org/10.15366/reice>
- Pérez, M., Vázquez, E., Prados, A., Arias, R., Domingo, R., Varela, F. J., & Peinado, R. (2018). La supervisión educativa en Europa: sistemas educativos y modelos de inspección educativa. *Journal of Supranational Policies of Education*, (7), 131-161. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2018.7>
- Piezunka, A. (2019). Struggle for Acceptance - Maintaining External School Evaluation as an Institution in Germany. *Historical Social Research*, 44(2), 270-287. <http://dx.doi.org/10.12759/hsr.44.2019.2.270-287>
- Rodríguez, M., Ordóñez, R. & López, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.364581>
- Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 83-103. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>
- Sánchez, M., López, J., & Toussaint, M. (2019). Conocimiento práctico de directores escolares participantes en un dispositivo de formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(2), 108-130. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9390>
- Sarasúa, A. (2019). La Inspección de educación, un futuro incierto. *Aula*, 25, 91-104. <https://doi.org/10.14201/aula20192591104>
- Segura, J., Gairín, J., & Silva P. (2021). Implicaciones de la Inspección Educativa en Cataluña en el Proceso de Autonomía de Centros. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 61-82. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.004>

- Silva, P., Del Arco, I., & Flores, O. (2018). La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del decreto de dirección. *Bordón*, 70(1), 109-124. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.49427>
- Tébar, F. (2019). La Inspección de Educación mirando al futuro. *Revista de Educación*, 384, 123-146. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-384-405>
- Tobón, S., Juárez-Hernández, L. G., Herrera-Meza, S. R., & Núñez, C. (2020). Evaluación de las prácticas directivas en directores escolares: validez y confiabilidad de una rúbrica. *Educación XXI*, 23(2), 187-210. <https://doi.org/10.5944/educXXI.23894>
- Valiente, P., Del Toro, J. J., & González, J. (2016). Principios de la Formación Especializada del Director Escolar. Una Propuesta desde la Sistematización. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 137-153. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.008>
- Valiente, P., Del Toro, J. J., Pérez, Y., & González, J. (2018). The training of school principals. A study in the Cuban context. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(2). <https://doi.org/10.1177/17725321>
- Valiente, P., & Del Toro, J. J. (2020). Referentes orientadores para favorecer la pertinencia social de la formación especializada del director escolar. *Mendive*, 18(3), pp. 573-587. <https://r.issu.edu.do/l?l=11824RAM>
- Vázquez, E. (2017). *La inspección y supervisión de los centros educativos*. UNED. <https://www.tagusbook.com>
- Vázquez, E. (2018). La participación de la inspección educativa para el asesoramiento y la supervisión de la innovación escolar. *International Studies on Law and Education*, 29(30), 179-194.
- Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M., & Flessa, J. (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 23-46. <https://doi.org/10.35362/rie69094>
- Weinstein, J., & Hernández, M. (2015). Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 241-263. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1020344>
- Weinstein, J., Muñoz, G., & Flessa, J. (2019). Liderazgo educativo para la calidad de la educación: aprendizajes desde un campo de investigación emergente. *Calidad de la educación*, 51, 10-14. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.793>
- Young, M. (2019). Desarrollo y formación en liderazgo educativo: Historia, desarrollo y prácticas contemporáneas en los Estados Unidos. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo: Trece miradas* (pp. 35-83). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Zhou, X. G., Kallo, J., Rinne, R., & Souminen, O. (2018). From restoration to transitions: Delineating the reforms of education inspection in China. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 30(3), 313-342. <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9282-8>
- Zimmer, L. M., Seipp, T. & Schmidt, U. (2018). The effect of school factors on teachers' use of evidence-based knowledge a multi-level analysis of factors influencing the use of school inspection results in teachers' work. *Zeitschrift für Evaluation*, 17(2), 289-317. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.07.004>
- Zulueta-Castañeda, M. (2020). El papel de la inspección de educación en los procesos de innovación educativa. *Revista de Estudios Socioeducativos*, (8), 192-205. <http://dx.doi.org/10.25267/Revestudsocioeducativos>

---

**CÓMO CITAR:**

Tamayo-Pupo, A., Toro-Prada, J. J., & Valiente-Sandó, P. (2022). Supervisión educativa y formación permanente del director escolar: acercamiento al estado del arte. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 91-103.  
<https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp91-103>