

Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza

Educational research: the functions and features of leadership in school teaching

Funções e características da liderança pedagógica nas escolas

Guillermo Rodríguez-Molina

Magíster en Psicología (c). Docente, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
grodriguez@udec.cl

Resumen

El problema de investigación es conocer quiénes son los líderes pedagógicos, sus procedimientos de supervisión e instancias de retroalimentación y autoevaluación. El objetivo es describir y analizar los procedimientos e instancias de retroalimentación y autoevaluación utilizados en la supervisión del currículum. La investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo de tipo descriptivo. Los hallazgos principales muestran una diferencia explícita entre el líder administrativo y el pedagógico, y este último es valorado positivamente por el cuerpo docente; son capaces de promover sistemas de acompañamiento y retroalimentación de las prácticas docentes, generan instancias e instrumentos de supervisión en conjunto, que a largo plazo influyen en procesos de evaluación docente.

Palabras clave

Liderazgo, supervisión de los docentes, práctica pedagógica, docente de escuela primaria (fuente: Tesouro de la Unesco).

Gestión y función del líder pedagógico

Las sociedades modernas, desarrolladas y equitativas tienen como dimensión prioritaria la educación, ya que es donde se integran y relacionan las personas en función de sus necesidades, los requerimientos de los estados y la exigente sociedad del conocimiento y globalizada; en este sentido, la educación debe lograr formar a un "hombre crítico y apto para convivir en una sociedad, que participe activamente en los procesos de transformación social" (Mogollón, 2006, p. 29).

Estas transformaciones se enmarcan en el desarrollo de capital humano para aumentar la competitividad productiva, la gestión del conocimiento y las ciencias, en función del desarrollo del capital intelectual de los países y la formación de ciudadanos para una participación activa dentro del contexto político-social. Recientes investigaciones señalan que una educación de alta calidad es fundamental para que la población participe plenamente en las instituciones económicas y políticas, y esa participación es esencial para la democracia y el desarrollo económico (Carnoy, 2008).

El rol central que ocupa la educación en el desarrollo de las naciones, relevado por el nuevo contexto cultural que vivimos (sociedad de la información, del conocimiento o de la innovación), nos indica que se trata de un sistema complejo, cuyos logros tienen su expresión más directa y palpable en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, toda vez que se incrementan los mecanismos (pruebas estandarizadas y manejo de indicadores de resultados) para llevar al detalle los avances o retrocesos que se producen y ponderar así su efectividad (Garay & Uribe, 2006, p. 39).

Ante este desafío de llevar a las naciones al desarrollo social y económico, se indica que las intervenciones que se han realizar deben ser de orden sistémico, y una de las formas que conviene utilizar es la teoría ecológica desarrollada por Bronfenbrenner (del microsistema al macrosistema), para tratar de avanzar en todas las dimensiones del problema, pero coordinadamente, y no demandar o presionar solo a uno de sus componentes, a la hora de ponderar los resultados, cuando no se ha trabajado de manera conjunta (Garay & Uribe, 2006, p. 39). En especial en aquellos sectores particulares donde los centros educativos están insertos en zonas que no les proporcionan todas las condiciones necesarias para su completo desarrollo social, esto se expresa en las dificultades de acceso por nivel socioeconómico, las cuales se trasladan al plano de la calidad de la educación. Los alumnos de entornos familiares precarios asisten a una educación de menor calidad y aprenden menos; son, como señalaba Pierre Bourdieu (1990), los excluidos del interior (Bellei, Muñoz, Pérez & Raczynski, 2004).

De esta manera, para cumplir el desafío y la misión que tiene la educación, los centros educativos, como primer eslabón del sistema, adquieren su sentido y definen su misión: difundir los saberes, normas, valores e ideas con los que se pretende modelar la sociedad, utilizando como acción estratégica de intervención la adición sistemática y organizada de un conjunto de "conocimientos básicos (área cognitiva), destrezas y habilidades (área sensomotriz), aptitudes y valores (área axiológica) a lo que denominamos currículum, y por medio de la cual se aspira a modelar la conducta y la conciencia de los individuos que la componen", en la búsqueda de ese bien común (Arroyo, 2009, p. 3).

Dentro del conjunto de factores y agentes que intervienen en las escuelas, y su función dentro de las mismas, encontramos los liderazgos pedagógicos, que conllevan un trabajo de gestión y uno de enseñanza (Carriego, 2006), orientados a la gestión curricular o administración del currículo. Estos liderazgos, centrados en lo pedagógico y curricular, entre otras funciones, les permitirían a las escuelas insertas en contextos de vulnerabilidad armonizar los códigos culturales implícitos en el currículo con los de sus estudiantes, generar procesos de organización y monitoreo de la enseñanza (Sáez, 2009).

Liderazgo pedagógico

Estos líderes funcionales, orientados en lo pedagógico, tienen su impacto real y efectivo tanto en el cuerpo de profesores como en los alumnos y alumnas de los centros educativos; la revisión académica identifica el liderazgo de organizaciones educativas como una de las principales variables que inciden en un mejor desempeño de los establecimientos y del sistema en general (OCDE, 2008).

Las investigaciones y teorías del liderazgo que vienen desde el ámbito empresarial y han sido llevadas al contexto escolar se enfocan en los rasgos o las conductas y/o acciones de los líderes, así como en las conductas en relación con las situaciones en donde se ejerce el liderazgo, los seguidores y los subordinados (Agüera, 2006, en López-Gorosave, Slater, & García-Garduño, 2010). Algunas teorías han tipificado los estilos de liderazgo; por ejemplo, la teoría conductual refiere los estilos autocrático, democrático y permisivo; la situacional habla del liderazgo empobrecido, de tarea, punto medio, club de campo y de equipo. Posteriormente, la teoría transformacional caracteriza el liderazgo transformacional y transaccional (López-Gorosave, Slater, & García-Garduño, 2010, p. 36).

El liderazgo directivo es uno de los factores escolares más importantes en el aprendizaje de los alumnos (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Asimismo, la "investigación empírica ha producido diversos modelos de prácticas de dirección y liderazgo educativo, y reportado la existencia de un repertorio de prácticas que son realizadas por la mayoría de los directivos líderes que tienen éxito en sus escuelas" (Day, 2007, en López-Gorosave, Slater & García-Garduño, 2010, p. 33). En el caso de Chile, un estudio que hace mención de la situación de liderazgo dentro de las escuelas demostró que los buenos líderes, principalmente aquellos enfocados en lo pedagógico, tienen una alta valoración positiva por parte de toda la comunidad educativa; la razón principal radica en la influencia que tienen estos en las prácticas de aula.

Por ello, la calidad de las escuelas va a depender en gran medida de la competencia, dedicación y estilo de liderazgo del equipo directivo (Álvarez, 2001, en Cuevas & Díaz, 2005), compuesto por el director o rector, el vicerrector académico, el coordinador académico o el jefe técnico pedagógico; este último ocupa un lugar preferente en los programas de política educativa. Estos equipos se diferencian por la función que desempeñan, la cual es decisiva para mejorar los resultados escolares, al influir en las motivaciones y en las capacidades de los maestros, así como en la situación y el ambiente escolar (OCDE, 2008).

En función de asegurar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, y satisfacer los requerimientos y estándares del currículo oficial y de la sociedad en su conjunto, en el interior de los liderazgos educativos y su trabajo dentro del equipo de gestión, llevado a cabo en los establecimientos educacionales, deriva la función orientada a lo curricular y técnico, cuyo agente responsable es el Jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica (denominación en el caso de Chile), el coordinador académico, el director de ciclo o el vicerrector académico, que desempeña las funciones de orientación educacional y vocacional, supervisión pedagógica, planificación curricular,

evaluación del aprendizaje, investigación pedagógica, coordinación de procesos de perfeccionamiento docente (D.F.L. N° 1, 10 de septiembre de 1996). Esta función está dada de acuerdo con la autonomía profesional que tienen los docentes, sujeta a las disposiciones legales que orientan los sistemas educativos, el proyecto educativo institucional (PEI) y los programas de mejoramiento. Esta autonomía se ejercerá en el planeamiento y la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (D.F.L. N° 1, 10 de septiembre de 1996). Esta función curricular está en el marco general de la gestión directiva, que tiene por tarea fundamental la de "identificar las estrategias, acciones y mecanismos para influir y hacer que el personal docente y administrativo se una en lo general y en lo particular para viajar en una misma dirección y alcanzar cada uno de los objetivos definidos por la organización educativa" (Arroyo, 2009, p. 5).

Las cuestiones pedagógico/educativas son las más significativas en la escuela, y el director o directora no puede desentenderse de esto; si se busca que la escuela cambie para que cumpla mejor los objetivos que se ha fijado y contribuya a un desarrollo integral de todos sus alumnos, las dimensiones pedagógicas son fundamentales, y el líder pedagógico también tiene que estar presente en los debates, reflexiones y decisiones que se tomen (Murillo, 2006).

Tareas del líder pedagógico

El liderazgo pedagógico, a nivel de escuelas, desempeña un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas, y en el impacto que presentan sobre la calidad del aprendizaje de los alumnos (Anderson, 2010). En el liderazgo de las escuelas eficaces y que mejoran... los líderes se centran más en aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, que en otros (de tipo administrativo) (Muijs, 2003); el foco está centrado principalmente en la gestión de los aprendizajes y la mejora de las prácticas docentes.

El líder pedagógico, de acuerdo con las recientes investigaciones, centra su quehacer educativo en: formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación. Organizar, orientar y observar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento. En este sentido, asegurar la existencia de mecanismos para sistematizar información cualitativa y cuantitativa del proceso de implementación curricular y de los resultados de aprendizaje (Mineduc, 2005); sin embargo, algunas realidades distan bastante de estas acciones, ya que la multiplicidad de funciones, tareas emergentes y la indefinición del cargo hace que no se realicen las funciones principales de los líderes pedagógicos.

Las prácticas llevadas a cabo por el líder pedagógico en instituciones que obtienen buenos resultados están dadas (en el caso de Chile), de acuerdo con un estudio del Ministerio de Educación (Mineduc, 2008 a), en los siguientes procedimientos y acciones que realizan en las instituciones educativas:

Ajustan estilo a las necesidades (contexto), se adecuan diversos estilos.

Son buenos para gestionar y liderar cambios en la institución en su disciplina.

Son buenos administradores y ejecutores de tareas más concretas y prácticas.

Autocríticos (les resulta más fácil diagnosticar y resolver).

Más rigurosos y controladores (supervisan, evalúan, hacen seguimiento al trabajo docente).

Más progresistas, innovadores, dispuestos al cambio, aceptan desafíos, preocupados por la actualización, renovación, etc.

Mayor proyección o visión de futuro (visión de contexto, planificación, organización).

Más técnicos. Menor experticia, dominio técnico.

Más optimistas.

Trabajan en equipo, comparten y delegan tareas, trabajo colaborativo.

Las características que se desprenden anteriormente están dentro del contexto de las escuelas eficaces, que se caracterizan porque "promueven, en forma duradera, el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, más allá de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica" (Murillo, 2003); en este contexto, los líderes eficaces participan en el monitoreo del cambio y de la calidad de la instrucción, mediante frecuentes visitas a las aulas para observar y conversar con los docentes (y los estudiantes) de una manera informal, con el fin de apoyarlos mejor, y también para realizar una supervisión formal. El monitoreo, acompañamiento y supervisión por parte de los líderes y del equipo técnico se refuerza por los procesos y normas de trabajo colectivo, en los cuales los docentes analizan datos entre ellos mismos sobre sus prácticas pedagógicas, y también por los resultados de aprendizaje que se están logrando (Anderson, 2010).

La tarea del líder que supervise y acompañe debe ayudar a los docentes de las escuelas a adquirir conocimientos, habilidades y competencias, desarrollar sus conocimientos, orientar y entender situaciones, y que él entienda y reflexione para que encuentre alternativas de soluciones a los problemas que afecten el desempeño (Balzán, 2008). Esta relación que se da en la supervisión y acompañamiento se manifiesta en requerimientos y características de los líderes pedagógicos, que están dadas por cada institución escolar; en este sentido, las funciones que deba cumplir el líder pedagógico deben aportar a que los profesores mejoren sus prácticas y evitar que se hundan en la rutina del quehacer diario, la deserción de los niños, baja participación de los alumnos, repetición en la planificación, desmotivación, etc.

La tarea del líder pedagógico está definida principalmente por tres dimensiones (Balzán, 2008), desempeñándose como: planificador, organizador y evaluador.

Planificador

La planificación se considera como la más fundamental de las funciones, porque de ella parten las demás. Durante esta planificación la organización debe determinar, cuando sea apropiado, aspectos como los objetivos de la calidad y los requisitos para el producto, la necesidad de establecer procesos, documentos, y de proporcionar recursos específicos para el producto (Balzán, 2008). Por ello, planear es, pues, decidir de antemano qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y quién debe llevarlo a cabo, establecer los requisitos para alcanzar esa meta de la manera más fácil, eficiente, eficaz y barata posible. La planificación es el proceso que realiza el supervisor, escogiendo y realizando los mejores métodos para lograr los objetivos (Chiavenato, 2000).

Por ello se hace necesaria la planificación de los supervisores, para que haya una clara instrucción de los pasos que se han seguir durante el proceso que debe llevarse a cabo, y obtener el logro de metas y objetivos planteados, que garanticen el éxito del proceso en todos los ámbitos educativos; este proceso de planificación conduce o mantiene al supervisor actualizado en cuanto a los hechos que se suscitan a su alrededor, y saber con anticipación cómo abordarlos.

Esta planificación, además, permitiría determinar problemas y reorientar la misma en función de solucionarlos; es la oportunidad segura y la necesidad para revisar las estrategias y tácticas que apunten a esa gran visión; una visión de liderazgo ganadora y trascendente es lo que hace que el coach trabaje en el mejoramiento de su personal: todas sus estrategias y tácticas se planifican para ganar.

De esta manera construir una cultura ganadora, en la que todos los actores den el todo por el todo y haciendo esa gran visión suya, estableciendo mecanismos de identidad y de pertenencia hacia la organización; dicho de otro modo, las escuelas o liceos en los cuales se desarrolle el individuo con un pensamiento colectivo, crítico.

Organizador

Las responsabilidades del supervisor docente implican un cierto número de condiciones básicas, entre ellas la organización. El supervisor debe organizar el proceso de tal manera que le ayude a que el esfuerzo en conjunto sea eficaz, la orientación del trabajo, las funciones que debe desempeñar y saber dónde y cómo debe realizarse la labor. Asimismo, el supervisor determina las actividades, las jerarquiza por orden de importancia, según la necesidad, y las asigna.

Sin duda la programación es necesaria, porque en esta forma los diferentes miembros del personal saben lo que acontece en la escuela, y asimismo pueden prepararse organizadamente para atender los diferentes aspectos del programa.

Por consiguiente, constituye la determinación y ordenamiento de todos los elementos que intervienen en el proceso; es decir, el establecimiento de una estructura funcional de la institución. Se plantea que la organización comprende "el emprendimiento de actividades por funciones, áreas, niveles, equipos, y, por otro lado, se estructura asignando autoridad a otros mediante la delegación de responsabilidades" (López, 2003).

Asimismo, se puede decir que una acción supervisoria organizada proporciona muchos beneficios a la educación y, como consecuencia, a favor de la sociedad en general, pues permite prever situaciones y tener una visión del trabajo en conjunto; esta función está relacionada con la acción de acompañamiento pedagógico que el supervisor y el director deberían cumplir, no solo porque es un deber, sino por la ética profesional de los mismos.

Evaluador

La verificación del cumplimiento de lo planeado centra la esencia que compete a la función del evaluador, constatar si todo se ha realizado conforme al programa, a las órdenes impartidas y a los principios admitidos; también sirve para determinar lo realizado, valorizándolo, y si es necesario, aplicar medidas correctivas, de tal manera que la ejecución se lleve a cabo de acuerdo con lo planificado, y así lograr las metas propuestas. De esta manera se propicia la fase de reorientación del proceso de enseñanza, tan importante para afianzar el conocimiento en los procesos de aprendizajes.

Con la supervisión se "logra el cambio progresivo, planificado y evaluado, el trabajo en equipo, un sistema de comunicación eficiente, la consideración del liderazgo, la existencia de las buenas relaciones humanas entre los participantes" (Requeijo, en Finol, 2004). De la misma manera, la evaluación es el trabajo que el supervisor debe realizar, para verificar si las metas planteadas se lograron satisfactoriamente; de lo contrario, deberá reorientar el proceso, en función de optimizarlo.

El rol que ocupa el líder pedagógico dentro de la institución educativa es fundamental en el desarrollo y funcionamiento pedagógico-curricular de los centros; esta dimensión, orientada a la pedagogía, se encuentra en el contexto de la gestión de los establecimientos educativos; en este sentido, gestión curricular supone un saber, pero no un mero saber técnico, sino uno sobre la situación en la que se interviene: la escucha atenta, la propuesta, crear condiciones para pensar, rediseñando sobre la marcha, buscando (Blejmar, 2001, en Tello, 2008).

La gestión directiva del curriculum puede definirse como la esencia misma de la gestión directiva de la educación, que tiene por competencia directa el proceso de toma de decisiones relacionadas con la determinación, diseño, dirección y desarrollo de lo que debe ser enseñado y aprendido por el ser social y la sociedad, en la búsqueda de esa imagen mental de individualidad y colectividad social definida por la comunidad política, dentro de una visión predefinida de sociedad (Arroyo, 2009, p. 7).

La gestión curricular se relaciona con el diseño, desarrollo, alcance, articulación y evaluación del currículo escrito, enseñado y comprobado en todas las disciplinas. Lo anterior implica implementar y monitorear el currículo (Rohlehr, 2006).

Entendida de este modo la gestión orientada en el currículum, su administración, gestión de los aprendizajes y prácticas educativas, se hace necesario realizar una distinción fundamental de quienes dirigen y llevan esta función en los centros educativos; es decir, existen dentro del equipo

de gestión dos liderazgos, que se diferencian en su función y valoración de los mismos: uno orientado en la administración de los centros y uno pedagógico, centrado en lo curricular y pedagógico; este último es, de acuerdo con estudios preliminares realizados en Chile, uno de los más valorados por el cuerpo docente y el que tiene mayor influencia en este y en las prácticas pedagógicas.

Supervisión pedagógica

Si bien los estudios que explican las funciones de los líderes pedagógicos han determinado y generalizado estas en tres o cuatro áreas principales (entendidas como planificación, evaluación y organización), en función de asegurar y obtener evidencias sobre las prácticas pedagógicas, la supervisión cumple una función clave en el desarrollo organizacional de las instituciones, que abarca una amplia gama de ámbitos, incluyendo el de la educación. En Chile, el proceso de la Reforma de la Educación ha puesto de relevancia la necesidad de fortalecer la función de apoyo, supervisión y acompañamiento a las instituciones educacionales, en el convencimiento de que estos procesos son básicos para la construcción de un mejoramiento sistemático de la educación chilena (JUNJI [Junta Nacional de Jardines Infantiles], 2004, p. 3).

Lo anterior ha sido corroborado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), como parte de una evaluación de la política educacional chilena, estableciendo que, pese a los esfuerzos sistemáticos de mejorar el acceso y la calidad de la educación, no se ha logrado mejorar sustantivamente los resultados del sistema. Lo anterior lo atribuye al débil vínculo que existe entre las reformas en marcha, la formación inicial de los profesores y la supervisión de las prácticas docentes en la sala de clases (JUNJI, 2004, p. 4) lo cual es central para evaluar las acciones que se llevan a cabo en las escuelas, y define las áreas donde es necesario acompañar a los docentes de aula, para mejorar aquellos procesos didácticos y pedagógicos que dificultan su tarea, además de generar espacios para que los docentes se autoevalúen y se puedan retroalimentar de sus prácticas.

Etimológicamente, el término supervisión deriva de los vocablos latinos 'super' sobre y 'visum' ver, lo que significa "ver sobre, revisar, vigilar".

Existen innumerables definiciones y opiniones sobre supervisión educativa, pero todas coinciden en considerarla como el eje que impulsa las acciones de mejoramiento y perfeccionismo del currículo; su papel fundamental es el de determinar situaciones, descubrirlas y emitir juicios sobre cómo debe procederse en cada caso; mejor dicho, es el mejoramiento de la instrucción, la evaluación del docente, el liderazgo del currículum y la administración escolar (Lastarria, 2009).

Desde los primeros estudios que se han realizado, el supervisar se entendía como una acción de fiscalización marcada de autoridad sobre el personal supervisado; sin embargo, ha evolucionado cómo se entiende el concepto, y ha llegado a definirse como un proceso único e integral, cuya acción va dirigida a asesorar, ayudar, apoyar, a compartir, a contribuir para que el docente en servicio progrese en su propia formación y en el mejor desempeño de la praxis pedagógica, que le faciliten el desarrollo de los aprendizajes y el logro de los objetivos educacionales. El progresar y

hacer progresar es una acción permanente, orientada para conocer, investigar, asesorar, estimular, dar y difundir lo que los demás están en capacidad de ofrecer, y fundamentalmente es un servicio público, útil, un proceso democrático, donde un grupo de individuos trabajan de manera mancomunada, en pos de la construcción y logro de metas (Lastarria, 2009).

Esta nueva concepción de la supervisión ha llevado a realizar la analogía con el acompañamiento pedagógico que a diario utiliza el líder pedagógico, y cuyo objetivo es orientar a través de procesos técnicos, desarrollar destrezas y mantener la sensibilidad por medio de las relaciones humanas (Brigg, 2000). La capacidad del supervisor/acompañante adquiere relevancia al sensibilizar la conducta de los trabajadores, orientándolos y desarrollando destrezas que conducirían al logro de los objetivos educacionales (Balzán, 2008).

En educación, la supervisión está dada de acuerdo con enfoques o modelos, uno de los cuales se divide en cuatro categorías: de inspección, tecnológico, clínico y crítico; en sentido estricto, en el ámbito de la educación ha cobrado mayor fuerza el modelo de supervisión crítica, cuyos parámetros están relacionados por cuatro elementos: descripción para señalar hechos de la práctica, contradicciones y acontecimientos significativos; la información, donde se determinan las relaciones entre los acontecimientos; la confrontación, para determinar las causas, razones y concepciones que apoyan las teorías, y, finalmente, la reconstrucción, que determina cómo se cambia o hace en forma eficiente la supervisión o acompañamiento (Angulo, 1999, en Mogollón, 2006). Este modelo se centra en la acción del supervisor-supervisado o acompañante-acompañado y su tarea, que influyen en las prácticas institucionales y dentro del aula.

Un segundo modelo de supervisión escolar es el "democrático y centrado en lo pedagógico: la supervisión ampliada" (De Federico, 2002, p. 1). Este modelo influye y aporta a los ámbitos de:

La evaluación de los aprendizajes y de la misma institución, y sus procesos de cambio.

Autoevaluación y mejora continua. Aprendizaje organizacional.

Liderazgo pedagógico y transformacional.

La inclusión de estrategias de orientación al estudiante.

La formación de equipos de trabajo.

La gestión del cambio.

Otro modelo de supervisión es el uso de la supervisión clínica y de mentores, como estrategias efectivas para implantar la supervisión (Sergiovanni & Starratt, 2007).

A pesar de las diferencias que puedan existir entre ambos enfoques, estos comparten varios elementos, que son beneficiosos para el proceso de supervisión. Son los siguientes:

Ambas estrategias focalizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sala de clase.

Utilizan la supervisión como un proceso formativo.

Los maestros asumen roles de co-supervisores.

Toman en consideración los factores que inciden en la enseñanza y en el aprendizaje, sin establecer obstáculos ni límites entre ambos procesos.

Contribuyen a crear redes de comunicación entre los maestros del núcleo escolar.

La supervisión escolar en todos sus ámbitos, ya sea desde los niveles centrales hasta los centros escolares, debe servir de base para orientar el desarrollo de la práctica cotidiana en las escuelas y aulas, con la necesidad de "avanzar hacia una nueva cultura institucional, reconociendo que este cambio es una condición sine qua non para una política educacional exitosa, orientada hacia el mejoramiento de la calidad" (SEIEM, 2009, p. 4). En este sentido, es esencial que las mismas escuelas elaboren sus propias estrategias educativas, que desarrollen y concreten el currículum oficial, precisen una supervisión con mayor intervención de líderes pedagógicos dedicados a una mayor atención al asesoramiento de los procesos, al análisis de los resultados, a la reflexión de los procesos y fundamentos pedagógicos que sustenten el trabajo, la interacción con los docentes de aula y el acompañamiento en los procesos de autoevaluación de las prácticas docentes y de la institución educativa.

La supervisión y acompañamiento escolar que se da en las instituciones educativas debe contribuir a mejorar el Ser como único espacio donde prevalezcan los valores y el centro sea la persona en el Hacer para que la supervisión y el acompañante pedagógico (Supervisor) sean más democráticos y participativos, adecuando la escuela a las nuevas exigencias de la sociedad y el Conocer para que los conocimientos transmitidos contribuyan a la verdadera transformación de las ciencias y se puedan asumir los retos que mejoren la calidad del sistema educativo (Mogollón, 2006, p. 45) tres aspectos orientados por el informe de Jacques Delors (1994), que se enfocan en desafíos, planteamientos y alternativas para la educación.

Se expresa que la misión de la supervisión es de ayuda para mejorar integralmente a todas las personas que actúan como agentes educativos, y a todos los elementos del currículo para elevar la calidad educativa (Chacón, 2002, en Cambroner, 2002).

El propósito central de la función supervisora es proporcionar esa asistencia académica y reflexiva a docentes y directores, con mayor énfasis en los procesos y el trabajo pedagógicos, mediante la facilitación de acciones específicas de apoyo profesional en los aspectos pedagógico, organizativo y curricular, brindando orientaciones y apoyo técnico diferenciado a cada escuela (SEIEM, 2009).

Por otro lado, cuando se desarrollan las funciones básicas, el supervisor o acompañante debe llevar a cabo acciones de apoyo, que se consideran como una intervención -con carácter de mediación- que habrá de incidir en las diferentes dimensiones de la gestión escolar: pedagógica, curricular, organizativa, administrativa y comunitaria y de participación social, utilizadas convencionalmente para efectos evaluativos y autoevaluativos (SEIEM, 2009).

Acompañamiento pedagógico

Debe ser entendido como aquella acción que evoluciona de la supervisión educativa, definida bajo diferentes conceptos; desde un punto de vista, "como la gente que acompaña a algunos, o que van en compañía de otros" (Cavalli, 2006, p. 1).

En el sentido de la psicología, el acompañamiento está conformado de acciones educativas que le sirven de "andamiaje" (en el sentido vygotskyano del término), que le permiten a un estudiante apropiarse las competencias cognitivas, personales y de conocimiento, para hacer realidad sus sueños de construirse como persona en la doble dimensión, personal y comunitaria, que le permiten ser él, en interacción con comunidades y grupos de referencia (Ocampo, 2009).

Una definición más reciente entiende el acompañamiento docente "como propósito y la facilitación de insumos para que los docentes construyan estrategias que viabilicen un aprendizaje significativo" (Batlle, 2010, p. 104).

Uno de los aspectos centrales de la función de supervisión y acompañamiento es la comunicación, que al ser efectiva por parte del supervisor o acompañante, determina los logros institucionales al integrar al ser humano al proceso de cambio y transformación. En este sentido, la comunicación es el proceso de enviar un mensaje a un receptor a través de canales seleccionados, y recibir retroalimentación para asegurar el mutuo entendimiento (Hernández & Rodríguez, 2006, en Balzán, 2008).

En aras de estimular y construir un supervisor y acompañante eficaz, desde el punto de vista comunicacional, este debe adoptar una conducta de escuchar y comprender el punto de vista del personal, tener empatía y saber comprender las individualidades del ser humano, mantener la serenidad, preocuparse por el bienestar de todos los miembros, poseer autoconfianza y estabilidad emocional; es decir, ser un líder, demostrando capacidad en sus actuaciones diarias (Balzán, 2008).

Las diferentes definiciones del acompañamiento se relacionan con la pedagogía, en el sentido de entender esta última como el arte de enseñar o educar. También puede ser relacionando con la interacción que se suscita cuando alguien apoya a otro u otros a través de la enseñanza, aplicando técnicas y estrategias para llevar a cabo un desempeño educativo óptimo. Es así como se establece una diferencia en lo que es acompañamiento pedagógico y el enfoque del mismo, en este sentido (Cavalli, 2006):

Acompañamiento pedagógico: estrategia central que consiste en brindar soporte técnico y afectivo (emocional-ético y efectivo) para impulsar el proceso de cambio en las prácticas de los principales actores de la comunidad educativa. El acompañamiento está centrado en el desarrollo de las capacidades de los docentes, a partir de la asistencia técnica, el diálogo y la promoción de la reflexión del maestro sobre su práctica pedagógica y de gestión de la escuela.

Enfoque del acompañamiento: aprendizaje cooperativo entre pares. El facilitador que acompaña es un maestro que ha tenido una trayectoria exitosa en el trabajo de aula y en gestionar la escuela con la participación y apoyo de los padres y autoridades comunales. Entonces, el facilitador comparte con el docente su propia experiencia, a la vez que se enriquecen ambos. La relación facilitador/docentes y facilitador/comunidad está basada en la confianza mutua, la tolerancia, la empatía del facilitador al proceso de aprendizaje, sobre todo del adulto; responde a una lógica de aprendizaje. Se aprende poniendo en práctica, no una sino muchas veces, y en los contextos cotidianos, que nos ofrecen los retos más diversos y complejos y aprender de la práctica. El facilitador no corrige sino que invita a la reflexión del docente sobre su actuar y los resultados: ♦Qué bien que resultó aquello! ¿Por qué crees que sucedió así?

El acompañamiento docente "no debe limitarse a impartir información sino que debe desarrollar en el aprendiz una serie de destrezas pertinentes al proceso de construcción del conocimiento" (Batlle, 2010, p. 106). Aquellos facilitadores del acompañamiento, que le dan significación epistemológica y direccionalidad al aprendizaje, y conociendo la perspectiva de los que van a acompañar, sus conocimientos previos e intereses, que le dan significación psicológica al proceso y permiten construir significados; logramos una síntesis negociada, consensuada, horizontal y participativa, que se traduce en la construcción de significados más complejos y adecuados (Batlle, 2010).

Dentro del acompañamiento y en virtud de enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, la observación de las prácticas que ocurren en la sala de clases y que implican una interacción directa entre profesor y acompañante, la acción de observación tiene carácter prioritario, que se realiza en el acompañamiento.

La observación de clases es un método empírico de investigación, que se utiliza con frecuencia en la evaluación del desempeño docente. En ella se analizan las características de la actuación del profesor y sus alumnos en el contexto real en el que tiene lugar el proceso educativo, evitando realizar inferencias acerca de lo que verdaderamente sucede en las salas de clases (Stronge, 1997, en Milicic, Rosas, Scharager, García & Godoy, 2008, p. 80).

A partir de los hallazgos levantados de estos procedimientos, los profesores efectivos pueden usar la retroalimentación para reforzar el aprendizaje y ayudar a los alumnos a sentir que pueden realizar sus actividades en forma exitosa (Milicic et al., 2008).

Procedimientos en el acompañamiento

En un marco general del acompañamiento, las acciones más específicas que se llevan a cabo en este ámbito las podemos relacionar con los procedimientos, definidos como operaciones intelectuales que se aplican ordenadamente sobre la realidad, sobre el objeto de estudio, que se adecuan a los procesos de producción de cada disciplina; esto es, la estructura sintáctica del saber (Pruzzo, 1999). En un procedimiento hay un hacer, que activa operaciones intelectuales adecuadas a la forma de pensar de esa ciencia; Comenio diría que un procedimiento sólo se aprende haciendo (Di Franco, Siderac & Di Franco, 2004); además, se considera que las acciones de

acompañamiento podemos relacionarlas con el acto cognitivo del pensamiento y del agente educador, el profesor, donde este último puede establecer, en algún nivel, una relación entre lo que el docente piensa y sus prácticas educativas (Jiménez & Feliciano, 2006).

Las acciones de interpretar, analizar, explicar, aplicar y resolver son distintos procesos que se llevan a cabo en los espacios curriculares; su construcción gradual indica que el aprendizaje no es lineal sino un camino permanente de avances y retrocesos, en donde estas operaciones se enseñan, se consolidan y se transfieren, imbricadas con los conceptos seleccionados como fundamentales de la disciplina (Di Franco, Siderac & Di Franco, 2004). En el mismo contexto de las acciones, el reflexionar sobre la enseñanza resulta especialmente relevante, puesto que si bien las corrientes teóricas sobre el mejoramiento y la eficacia educativos plantean un modelo comprensivo mucho más amplio del impacto que pueden tener las escuelas en el aprendizaje del alumnado, el factor enseñanza siempre figura como una de las variables clave para el mejoramiento y la eficacia (Cuadra, 2009).

Para que los distintos procesos de un acompañamiento efectivo se puedan realizar, deben existir, por una parte, una formación inicial docente, con altos estándares de calidad, y una formación permanente de líderes pedagógicos; en este contexto existe la necesidad de formar personas flexibles, con capacidad de adaptación frente a los acelerados cambios sociales, y aquí destaca el concepto de formación, que va mucho más allá de la sola entrega de contenidos. Para esta gran meta, la reforma educacional se estructura con base en cuatro ámbitos fundamentales de políticas: el financiamiento de la educación, la formación docente, los contextos y procesos educativos, y la búsqueda de consensos políticos sobre los cambios de esta dimensión social (Cox, 1997).

El proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la formación del profesor, se integran como factores clave para la reforma educacional, esperando que a través de su "mejoramiento se haga posible la formación de personas con mayor capacidad de adaptación frente a los rápidos cambios que afectan la sociedad de hoy" (Cuadra, 2009, p. 940).

Si bien se presume que existe una serie de variables asociadas a los resultados de aprendizaje, hoy más que nunca se encuentran mayores evidencias sobre el impacto que puede tener la formación del profesor en el aprendizaje del alumnado. Avalando este último punto, la evaluación de la calidad educativa, realizada por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) del 2007, encontró una correlación positiva entre los resultados de estas pruebas y los de la evaluación docente: los estudiantes de escuelas básicas municipales, que cuentan con mayor cantidad de profesores con buen desempeño, obtienen puntajes más altos en el SIMCE (Mineduc, 2008 b).

La forma de entender la enseñanza ha cambiado desde la década de los ochenta; por lo tanto, la formación y las competencias de los profesionales de la educación deben estar alineadas con estos cambios. De un paradigma predominantemente positivista, que ponía como centro de interés el

establecer las variables asociadas con una enseñanza capaz de producir aprendizajes efectivos, se ha pasado a otro de tipo hermenéutico, que pone como foco los significados subjetivos que tienen los propios actores sobre la misma (Bolívar, 2004, en Cuadra, 2009).

Junto con esta nueva forma de entender la enseñanza, las sociedades modernas exigen de las instituciones educativas la formación de personas con capacidad de adaptación a los rápidos cambios sociales. En este último punto, ya no es el aprendizaje de contenidos o conocimientos lo que se demanda que enseñen las escuelas, sino la formación integral del alumno, considerando el aprendizaje de valores, el desarrollo emocional y cognitivo, el pensamiento crítico, así como las capacidades para buscar, someter a juicio y utilizar la gran cantidad y variedad de información de las nuevas sociedades del conocimiento.

Conclusiones

Los liderazgos dentro de los centros educativos resultan ser fundamentales en los resultados de aprendizajes de los estudiantes; sin embargo, estos no se relacionan directamente con ellos sino que los docentes, en este sentido estos últimos, son quienes tienen relación directa con los líderes educativos. Existen dos liderazgos, que se diferencian en las escuelas: uno centrado en la administración, y otro, en el currículum; este último es el que se enfrenta y relaciona con el cuerpo docente, encargándose de las supervisiones, acompañamientos de las prácticas pedagógicas, gestión curricular y de los aprendizajes, el cual es reconocido y valorado por el cuerpo de profesores.

Las acciones de supervisión y acompañamiento se encuentran dentro de las funciones que deben realizar los líderes pedagógicos; la evolución que ha tenido el primer concepto (supervisión) ha pasado desde una fiscalización hasta el hecho de asesorar y acompañar a quien se supervisa; por su parte el acompañamiento, que tiene su origen en la supervisión, es la acción vigente dentro de los centros educativos, ya que interviene a los docentes en su dimensión personal, profesional y emocional.

Por último, se hace necesaria la distinción del líder pedagógico encargado de la gestión del currículum escolar y la relevancia fundamental que tienen sus aportes en las escuelas, docentes y estudiantes. Se abre un foco de estudios e investigaciones para desarrollar y perfeccionar a los agentes, que son esenciales y significativos dentro de las instituciones educativas.

Bibliografía

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52. Recuperado el 23 de septiembre de 2010 de: <http://www.psicoperspectivas.cl>.

Arroyo, J. (2009). Gestión directiva del currículum. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (2), 1-17.

Balzán, Y. (2008). Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en III etapa de educación básica. Trabajo especial de grado para optar al título de Magíster en Supervisión Educativa. Universidad de Maracaibo: Venezuela.

Battle, F. (2010). Acompañamiento docente como herramienta de construcción. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 5 (8), 102-110.

Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. & Raczynski, D. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Santiago de Chile: Unicef.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (2a ed.). London: TCS Book Series.

Brigg, L. (2000). *La supervisión*. México: Ed. McGraw-Hill.

Cambroner, M. (2002). Algunos factores de la supervisión educativa que influyen en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en la Escuela Jacinto Ávila Araya, Palmares, Alajuela, Costa Rica. Informe de Seminario Proyecto de Graduación correspondiente al Plan de Estudios de Maestría en Administración de la Educación. Recuperado el 28 de agosto de 2010 de: http://www.uned.ac.cr/SEP/recursos/investigaciones/documents/maria_marta.pdf

Carnoy, M. (2008). Mejorando la calidad y la equidad de la educación en América Latina. Recuperado el 17 de septiembre de 2010 de: <http://www.ceppe.cl/recursos/presentaciones>.

Carriego, C. (2006). Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (2), 3.

Cavalli, M. (2006). La evaluación de la práctica pedagógica. *Revista Iberoamérica de Educación*, 35 (4), 29-46.

Chiavenato, I. (2000). *Administración de recursos humanos*. México: McGraw-Hill.

Cox, C. (1997). *La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación*. Colección de estudios CIEPLAN, N° 45.

Cuadra, D. (2009). Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (42), 939-967.

Cuevas, M. & Díaz, F. (2005). El liderazgo educativo en centros de secundaria. Un estudio en el contexto multicultural de Ceuta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (2), 1-18.

De Federico, F. (2002). Un modelo de supervisión escolar democrático y centrado en lo pedagógico: la supervisión ampliada. Ponencia desarrollada para el Congreso de Innovaciones Educativas REDUC 2002, Provincia de Santa Cruz, Argentina.

Delors, J. (1994). La educación encierra un tesoro. París: Unesco.

Di Franco, G., Siderac, S. & Di Franco, N. (2004). El currículum real y la formación docente. Trabajo presentado en el XV Encuentro Estado de la Investigación Educativa. "Formación docente e investigación educativa". Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. Recuperado el 17 de septiembre 2010 de: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/encuentro1/difranco.D.pdf>.

Finol, J. (2004). Semiótica y epistemología: diferencia, significación y conocimiento. Enlace: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 1 (2), 22-32.

Garay, S. & Uribe, M. (2006). Dirección escolar como factor de eficacia y cambio. Situación de la dirección escolar en Chile. Gestión educativa, realidad y política. Revista Iberoamericana de Educación, 4 (4), 39-64.

Jiménez, A. & Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. Revista Española de Pedagogía, 233, 105-122. Recuperado el 14 de octubre de 2010 de: <http://www.redalyc.org>.

JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles) (2005). Política y sistema de supervisión. Santiago de Chile: JUNJI.

Lastarria, M. (2009). Supervisión y monitoria educativa. Lima: Centros de Servicios Educativos.

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. School Leadership & Management, 28 (1), 27-42.

López-Gorosave, G., Slater, C. & García-Garduño, J. M. (2010). Prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas de México. Los primeros años en el puesto. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8 (4), 32-49. Recuperado el 23 de septiembre de 2010 de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art2.pdf>. Consultado el 23-09-2010.

López, R. (2003). Nuevo manual del supervisor, director y docente. Caracas, Venezuela.

Milicic, N., Rosas, R., Scharager, J., García, R. & Godoy, C. (2008). Diseño, construcción y evaluación de una pauta de observación de videos para evaluar calidad del desempeño docente. Psykhe, 17 (2), 79-90.

Mineduc (Ministerio de Educación) (2008 a). Situación del liderazgo educativo en Chile, Santiago.

Mineduc (Ministerio de Educación) (2008 b). Resultados nacionales SIMCE. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación-Ministerio de Educación.

Mineduc (Ministerio de Educación) (2005). Marco para la buena dirección. Santiago, Chile.

Mogollón, A. (2006). Calidad y enfoques de la supervisión. Revista Ciencias de la Educación, 1 (23), 29-46.

Muijs, D. (2003). La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2).

Murillo, F. (2003). La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre estado del arte. Convenio Andrés Bello-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España, y CI DE, Chile.

Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: liderazgo transformacional al liderazgo distributivo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4) 11-24.

Ocampo, E. (2009). El acompañamiento personal del docente: expresión de autoridad que previene el conflicto. Ponencia Decano Académico de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) (2008). *Education and training policy. Improving school leadership, 1: policy and practice*. Paris: OCDE.

Pruzzo, V. (1999). *Evaluación curricular, evaluación para el aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Rohlehr, B. (2006). Características del currículo y la gestión curricular: un estudio. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Prelac). Santiago, Chile.

Sáez, G. (2009). Hacia un diseño de planificación didáctica para las escuelas insertas en contextos de alta vulnerabilidad social. Tesis doctoral no publicada, Escuela de Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

SEIEM (Servicios Educativos Integrados al Estado de México) (2009). *Procedimientos y formas de trabajo de los equipos de supervisión*. Cuaderno Pedagógico, N° 4. México: SEIEM.

Sergiovanni, T. & Starratt, R. (2007). *Supervisión: A redefinition* (8th Ed.). New York: McGraw-Hill.

Tello, C. (2008). Gestionar la escuela en Latinoamérica. *Gestión educativa, realidad y política*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (6), 149-156.