



LA TRANSFORMACIÓN DEL SUPERVISOR ESCOLAR: UNA EXPERIENCIA DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Eréndira Piñón Avilés

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Área temática: A8. Procesos de formación.

Línea temática: Línea 5. Metodologías y dispositivos de formación.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.

Resumen: Utilizando la metodología de investigación – acción – participativa, la pesquisa realizada centra su preocupación en la práctica de la supervisión a partir de la reflexión sobre la práctica cotidiana del supervisor escolar, entendida como los “haceres” que realiza en su día a día, a partir de los “saberes” que tiene como referencia.

Con el propósito de construir, conceptual y metodológicamente, una propuesta de transformación de la práctica de los supervisores se focalizó como problema de práctica el acompañamiento para el proceso de implementación de la nueva propuesta curricular mexicana – Plan de Estudios 2017 para la Educación Básica Obligatoria –, a partir de un plan de acción que incorporó varios dispositivos de autoformación, en tres ciclos del proceso reflexivo de la investigación – acción .

La investigación da cuenta de la modificación en las concepciones sobre la propia práctica supervisora, identificando procesos que coadyuvan a la mejora, tales como el diálogo como forma de construcción y reconstrucción de saberes, la potencialidad del lenguaje como vehículo posibilitador del establecimiento de relaciones de interacción con otras voces y la necesidad de la reflexividad en la toma de decisiones, entre otros.

La investigación aporta elementos para la formulación de nuevas formas de hacer supervisión, pero no en un sentido exclusivamente pragmático, sino con la intención de generar nuevos constructos que fundamenten los procesos formativos de quienes realizan supervisión en educación básica.

Palabras clave: Supervisión Educativa, Investigación – Acción, Práctica Educativa, Competencias Profesionales, Formación Docente.

Introducción

Iniciando la aventura

La investigación se realizó con un equipo de supervisores que vislumbramos la necesidad de transformar la propia práctica a partir de la implementación de una serie de dispositivos de formación que nos permitiesen adquirir los saberes necesarios para un mejor desempeño, lo emprendimos como una aventura pues vimos la posibilidad de hacer algo desde nosotros mismos para lograr la transformación de la práctica de la supervisión por lo que decidimos adoptar la metodología de la investigación – acción (IA).

Varios de nosotros habíamos participado desde 1997, en el denominado Programa de Transformación de la Función Supervisora (PMFS), en el Estado de México, y a veinte años de su implementación pocos habían sido los cambios que percibíamos, además de que se integraban a nuestro equipo nuevos colegas que no recibían asesoría en procesos de inducción para el cargo y que se enfrentaban a la necesidad de acompañar a los colectivos de docentes en los procesos de Reforma que nuestro país enfrenta.

La investigación se circunscribe al ámbito de la educación básica secundaria, en el Subsistema Federalizado del Estado de México, y hace referencia a la práctica cotidiana que realizan los supervisores en este nivel educativo; al hablar de práctica cotidiana nos referimos a los “haceres cotidianos” que realizan los supervisores a partir de los “saberes” (Tardiff, 2009) que tienen como referencia. Los saberes son aquellos que el supervisor construye en el hacer de su práctica, aquellos conocimientos, habilidades, actitudes, valores que van conformándose en el ejercicio cotidiano de la supervisión; los haceres son entendidos como los procedimientos y formas de trabajo que emplean los supervisores para concretar su quehacer de asesoría y acompañamiento a los colectivos escolares; en la investigación el equipo trata de destacar aquellos saberes y haceres que repercuten en una mejora de los logros de aprendizaje de los alumnos, de las formas de organización y gestión escolar y de los desempeños de directivos y docentes. Ese fue el planteamiento que nos hicimos los integrantes del equipo, queríamos encontrar formas de mejoramiento de nuestra función supervisora y le apostamos a la generación de diversos dispositivos de formación, de los cuáles damos cuenta en la investigación.

A partir de estos planteamientos la pregunta central de la investigación fue:

¿Cómo transformar las prácticas del supervisor escolar para lograr que se fortalezca su función de asesoría y acompañamiento en el marco de una gestión pedagógica?

Al comenzar la investigación en el año de 2016–2017, se realizó el diagnóstico para identificar el problema de práctica a transformar, que después de dos ciclos de trabajo, derivó en la focalización de sólo un aspecto de la práctica supervisora que en este caso se trató del “acompañamiento a la práctica docente” para la implementación del Modelo Educativo 2017.

El acuerdo fue que nos avocaríamos a trabajar en nuestra propia formación, en el hacer mismo de la supervisión, esto es, al acompañar el proceso de implementación de la nueva propuesta curricular, iríamos desarrollando los saberes necesarios para mejorar nuestro hacer, a partir de un plan de acción que incorporó varios dispositivos de formación.

El propósito de la indagación era el siguiente:

- Construir, conceptual y metodológicamente, una propuesta de transformación de la práctica del supervisor escolar, resignificando su quehacer a través de la reorientación de las concepciones que subyacen a éste, colocando en el centro de su actuación las acciones de asesoría y acompañamiento en el marco de una gestión pedagógica que contribuya a la mejora educativa.

El supuesto considerado como la hipótesis de acción fue que:

A partir de una serie de dispositivos de formación es factible lograr que los supervisores modifiquen las concepciones acerca de su quehacer, y logren – desde una perspectiva más crítica, reflexiva y analítica – ponderar el trabajo de asesoría y acompañamiento, en el marco de una gestión pedagógica, con el fin de mejorar su práctica, lo que puede lograrse a partir de aproximaciones sucesivas a un ideal planteado por los propios sujetos integrantes del equipo de trabajo, para responder a las necesidades de los colectivos escolares.

Transformando la práctica de la supervisión: Hacia una utopía posible

El planteamiento principal era revisar qué y cómo hacemos nuestro trabajo cotidiano, y proponernos la posibilidad de mejora avanzando hacia una manera distinta de “ser supervisor” para definirla, como punto de llegada, se hizo necesario que el equipo de investigación analizase y reflexionase acerca de la manera en que se realiza la supervisión, contrastándola con un planteamiento de futuro posible y de transformación, desde el reconocimiento de los saberes necesarios que habríamos de desarrollar para un desempeño de calidad (la discusión de lo que entendemos por calidad formó parte del trabajo analítico).

Los referentes teóricos de esta investigación se basan en el modelo de gestión educativa, sustentados en autores como Pozner (1995), Ezpeleta (2000), Elizondo (2004), Calvo (2007), Zorrilla (1995), Torres (2004) y Rivera (2006), modelo desde el cual se plantea la importancia del supervisor escolar a partir del desarrollo de un liderazgo académico que coadyuve a la mejora de los procesos educativos; también está presente en esta investigación la categoría de saberes, acuñada por Tardiff (2009).

Pensar el ejercicio de la supervisión como un trabajo basado en los entendimientos comunes que construyen docentes, directivos y supervisores, sentó la base para plantear los dispositivos de formación que conformaron nuestro trayecto formativo, el punto de partida fue identificar la acción supervisora como socialmente construida, a partir de los desarrollos teóricos de la acción social como los planteados

en la Sociología de la Vida Cotidiana de Heller (1998) y la visión antropológica de Geertz, sobre la cultura entendida como “una red de significados públicamente compartidos” (1987).

La investigación se abordó desde el marco del paradigma sociocrítico en correspondencia con el propósito de la misma, dirigido a la transformación del hacer del supervisor, que tiene como eje fundamental la participación de nosotros los supervisores, a través de procesos de autorreflexión crítica de la práctica.

De acuerdo con Popkewitz (1988) algunos de los principios propios del paradigma socio – crítico son: conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica integrando conocimiento, acción y valores; orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano y proponer la integración de todos los participantes en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, que han de asumirse de manera corresponsable.

Este paradigma “introduce la ideología de la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento” (Popkewitz, 1988), en una construcción colectiva entre lo real y lo posible, la cual es recuperada a lo largo de la investigación, procurando identificar el potencial de cambio y emancipación de los sujetos.

Dicha construcción fue conformándose al colocarnos ante las circunstancias de la dinámica de la supervisión, de los roles que asumimos los supervisores, de la manera en que se insertan nuestras subjetividades en la relación con directivos, docentes y autoridades educativas, desprovistos de un contenido previo, retomado quizá de los discursos de política educativa, o de los manuales de funciones que dictan el deber ser de la supervisión, la intención era ir construyendo una relación de conocimiento no predeterminada, ni encerrada en un conjunto de atributos, prefigurados en concepciones teóricas de lo que es la supervisión educativa.

La metodología de corte cualitativo, se realizó bajo la propuesta de investigación-acción, en la modalidad de IAP (Investigación – Acción – Participativa), con la convicción de que el quehacer investigativo debe tener una clara vinculación con la práctica transformadora, lo que supone la superación de la división clásica entre el “sujeto” y el “objeto” de la investigación, toda vez que el objeto se transforma en el “sujeto consciente” que participa en el análisis de su propia realidad con el fin de promover su transformación (Ander-Egg, 2003).

El sujeto es a la vez objeto de análisis, por lo que la participación de los supervisores, nos implica como “agentes”, “actores” en la recapitulación del conjunto de procesos que condicionan la realidad social de un colectivo con el fin de modificar los mismos procesos; el colectivo social, que asume este tipo de propuestas, no culmina su trabajo hasta que realmente se haya avanzado en la capacidad de autogestión.

En el estudio se planteó la metodología de la investigación-acción participativa en dos sentidos:

- 1) Para desarrollar el proceso investigativo como tal, en el cual “el programa de autoformación del equipo de supervisión”, se constituye en el objeto de estudio; y

- 2) Como modelo de formación permanente, en el que la investigación-acción se convierte en la estrategia metodológica de formación y desarrollo de los integrantes del equipo.

En congruencia con la IA no se partió de un proyecto definido sino de una “intención transformadora” que en el camino fue aportando la posibilidad de articulación de elementos, la definición del plan de acción, reformulado en dos ocasiones, la manera de recuperar la experiencia y los elementos para el análisis de los hallazgos. Tomamos el modelo de Kemmis y McTaggart (1992), en el cual proceso de IA está constituido por una espiral investigativa, que se desarrolla a través de diversos ciclos de investigación y de acción, conformados por etapas o momentos de planificación, acción, evaluación (observación) y reflexión, de carácter flexible, interactivo y en espiral (Kemmis & Carr, 1988).

En nuestra investigación el proceso se realizó de la siguiente manera:

FASE I. PRE-DIAGNÓSTICO. En esta primera fase, durante la constitución del grupo de investigación, se planteó un primer esbozo del problema de investigación, sabíamos que debía plantearse como un “problema de práctica”, de ahí que iniciamos por realizar la sistematización de la información que teníamos sobre la experiencia vivida (en la puesta en marcha del Programa de Modernización de la Función Supervisora en el que varios de nosotros participamos) y lo confrontamos con la revisión de los hallazgos de algunas investigaciones sobre supervisión.

FASE II. DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO. En esta fase trabajamos en equipo durante cuatro meses (de fines de septiembre de 2016 a enero de 2017), a través de un taller de análisis de la práctica, como resultado de este diagnóstico elaboramos un primer plan de acción, partiendo de un listado de lo que hacemos y lo que queremos mejorar, propusimos objetivos, estrategias, acciones cuya base principal era compartir los procedimientos y formas de trabajo proponiendo formas consensuadas de mejora.

FASE III. DESARROLLO DE LA ACCIÓN TRANSFORMADORA. En esta etapa se puso en práctica el primer plan de mejora, como parte de la estrategia metodológica del modelo de espirales de acción, de enero a julio de 2017, este primer plan de acción resultó ortodoxo y “acartonado”, realizamos las acciones propuestas evaluando lo realizado, nos percatamos de que el proceso no es continuo, tiene accidentes en el camino, pero eso lo enriquece, nuestra pretensión era avanzar, definir una propuesta inicial y posteriormente ir la afinando en ciclo continuos de transformación. En julio hicimos la revisión del primer ciclo, coincidiendo esto con el término del ciclo escolar 2016-2017; en agosto de 2017 se realizó un replanteamiento, se hizo la evaluación correspondiente (observación-acción-reflexión), y las modificaciones necesarias al plan. Se hicieron muchas modificaciones, pues originalmente se quisieron abarcar varios procesos como las visitas iniciales, el acompañamiento de los consejos técnicos escolares, el acompañamiento a los consejos de participación social, la revisión de las rutas de mejora, el seguimiento a los procesos de evaluación docente, así como a las actividades emergentes de profesionalización, fortalecimiento curricular, entre otros.

En agosto de 2017 coincidiendo con el inicio del ciclo escolar iniciamos lo que denominamos “trayecto formativo” eje del Plan de Transformación de la Función Supervisora cuyo principal componente es el programa de autoformación con la intención de empezar el fortalecimiento de nuestros saberes respecto a la función y considerando los principios de la andragogía, como base para el trabajo de acompañamiento de los colectivos escolares. Esto lo documentamos en nuestra bitácora, sin embargo, no logramos avanzar debido a la contingencia presentada con el sismo de septiembre, acontecimiento que requirió concentrar nuestros esfuerzos en la reapertura de los edificios escolares y la recuperación del tiempo en el trabajo académico con los alumnos; en el mes de marzo de 2018, se reformuló el plan.

El segundo ciclo, con el plan de acción reformulado, lo iniciamos en ese mismo mes de marzo de 2018, nos propusimos que el ciclo duraría al menos los meses que faltaban para concluir el ciclo escolar, el hallazgo principal de este ciclo fue identificar el problema de práctica con mayor claridad. Iniciamos las actividades de nuestro trayecto formativo a partir del análisis de la propuesta de Capital Profesional de Hargreaves y Fullan (2014) de donde surgió la estrategia para trabajar el tercer ciclo, de agosto 2018 a enero 2019, en el acompañamiento a los colectivos escolares para la implementación del Plan de Estudios 2017.

Este fue el ciclo más significativo y del cual damos cuenta en el análisis de resultados, con el inconveniente de que el equipo original se vio mermado por una defunción y dos jubilaciones, sin embargo se habían integrado nuevos compañeros que con el ímpetu de iniciar con una actividad diferente en su quehacer profesional mostraron disposición al aprendizaje, lo cual nutrió sustantivamente los grupos de discusión y las conversaciones críticas.

FASE IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS. En esta fase se reportan los primeros resultados, y se presentan las conclusiones del estudio con la propuesta de transformación a la que arribó el equipo de supervisión.

Un elemento importante que marcó el ritmo del trabajo fue considerar a todo el proceso como una acción de profesionalización para el equipo que participó en ella; esto debido a que se consideró que la función supervisora requiere desarrollar constantemente nuevos saberes en relación con los cambios continuos que tienen lugar en la sociedad, en las políticas educativas, en los procesos escolares cotidianos, de ahí que la acción investigadora de los supervisores se constituya en su elemento profesionalizador.

Desde el inicio de la investigación se incorporó en el trayecto formativo la realización del análisis de las formas y procedimientos de trabajo que se realizan para llevar a cabo la supervisión, y se propuso la realización de la investigación – acción como un medio para generar propuestas de mejora y como herramienta de autodesarrollo profesional, la propuesta fue delimitándose en la propia acción.

Los dispositivos de formación implementados fueron los siguientes:

1. Taller “Análisis de la práctica del supervisor”, adaptando la metodología de trabajo propuesta por Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas, en Transformando la práctica docente (1999); en la fase de diagnóstico

2. Círculos de discusión sobre “Lo que debe saber, saber hacer y ser un supervisor escolar” Modelo prospectivo de Tomas Miklos (1998); en el primer ciclo de la investigación – acción
3. Círculos de discusión sobre “La práctica cotidiana del supervisor”, a partir de la propuesta de formación del “Capital profesional” (Hargreaves & Fullan, 2014), en el segundo ciclo.
4. Talleres “Acompañamiento para la implementación del Nuevo Modelo educativo”, desde el análisis de la práctica reflexiva, el aprendizaje entre pares y el análisis crítico de documentos de política educativa, en el tercer ciclo de la investigación.

En estos ejercicios, talleres y círculos de discusión, implementamos estrategias de trabajo colaborativo, análisis de texto, registro en bitácoras, diarios de campo y entrevistas, debido a que durante el tiempo que realizamos nuestras sesiones de trabajo, las alternamos con la cotidianidad de nuestra práctica como supervisores y en nuestra investigación-acción recurrimos a técnicas etnográficas para registrar y analizar nuestros hallazgos.

El análisis de los productos obtenidos en los talleres, las bitácoras y diarios de campo, lo dicho por los entrevistados y relatorías de las sesiones de discusión, nos permitió encontrar los indicios de la transformación buscada en los “saberes” y “haceres” que realizamos cotidianamente en nuestra práctica de supervisión.

En torno al asunto del acompañamiento para la implementación de la propuesta curricular 2017 para la educación básica, la investigación da cuenta de la posibilidad de transformación de las concepciones que subyacen a la formas y procedimientos de trabajo que empleamos los supervisores, con miras a resignificar nuestro quehacer, dando la pauta para la construcción de una propuesta de mejora de la práctica – con sustento conceptual y metodológico –, en el marco de una gestión pedagógica que contribuya a la mejora educativa, tal como fue establecido en el propósito de la investigación.

Cerrando ciclos

En el campo de la investigación la formación de los sujetos responsables de realizar los procesos educativos en el sistema educativo nacional, ha sido una preocupación permanente, en el caso de los supervisores las investigaciones que refieren a la manera en que se les prepara para realizar su función son escasas, sin embargo en los últimos años se han generado acciones, desde la política educativa nacional y local, dirigidas a mejorar su práctica.

La percepción generalizada en las comunidades educativas es que las prácticas de supervisión no han logrado transformarse sustantivamente, de ahí la preocupación por buscar nuevos caminos para lograrlo. Se ha escrito mucho sobre la investigación – acción como una metodología con la potencialidad no sólo de mejorar o transformar prácticas sino también de generar conocimientos, ante esto tomamos la decisión de trabajar bajo sus principios y después de dos años de trabajo podemos generar algunas conclusiones:

- La investigación da cuenta de la posibilidad de transformación de las formas de hacer supervisión, a través de la modificación en las concepciones sobre la propia práctica supervisora, identificando procesos que coadyuvan a esa transformación, tales como:

-el diálogo como forma de construcción y reconstrucción de saberes; le apostamos a la posibilidad de una transformación colectiva de nuestra tarea como supervisores, a través del diálogo y el proceso de autoformación. Consideramos que el conocimiento ya no puede pensarse como una posesión individual y resultado de una reflexión solitaria sobre el mundo, sobre el quehacer de la escuela, sobre el quehacer del supervisor, sino como una respuesta, esto es, como la recepción activa del discurso del otro, sea ese otro el documento que explicita la política educativa, o la autoridad educativa, un par, un director o docente, el diálogo como forma de comprender y estar al lado del otro, requiere ser mantenido, en un fluir constante, reconociendo que nada está dado de una vez y para siempre, pues, con cada nuevo paso, los conocimientos anteriores adquieren un nuevo sentido, lo que implica que estamos transformándonos.

-la potencialidad del lenguaje como vehículo posibilitador del establecimiento de relaciones de interacción con otras voces; las relaciones dialógicas no se dan entre palabras (en el sentido lingüístico), ni entre oraciones, pues son usadas en el plano de la lengua, sino entre enunciaciones. Así, las relaciones dialógicas son, por definición, extralingüísticas, puesto que requieren de la palabra, pero considerada como un fenómeno total y concreto, y que tan sólo vive en la comunicación dialógica. Ésta tiene lugar entre conciencias que reflexionan entre sí, y se comprometen no sólo con las palabras del otro, sino con lo que enuncia de sí mismo y del otro en su constitución como sujeto.

-la necesidad de la reflexividad en la toma de decisiones; descubrimos que un elemento esencial de la práctica de la supervisión es la reflexión, la cual no se logra con “recetas de cocina” sino en la disposición constante al análisis, a la crítica, que requiere componentes artesanales y en algunos momentos capacidad técnica. Gran parte del quehacer la supervisión consiste en emitir juicios y tomar decisiones, a veces partiendo de una información limitada sobre lo que sucede; el proceso de toma de decisiones requiere un importante ingrediente de racionalidad, el supervisor, a veces de manera consciente y otras sin contar con plena consciencia, considera y evalúa las alternativas y se vale de criterios, contruidos dialógicamente, determinados para elegir un camino o una acción determinados.

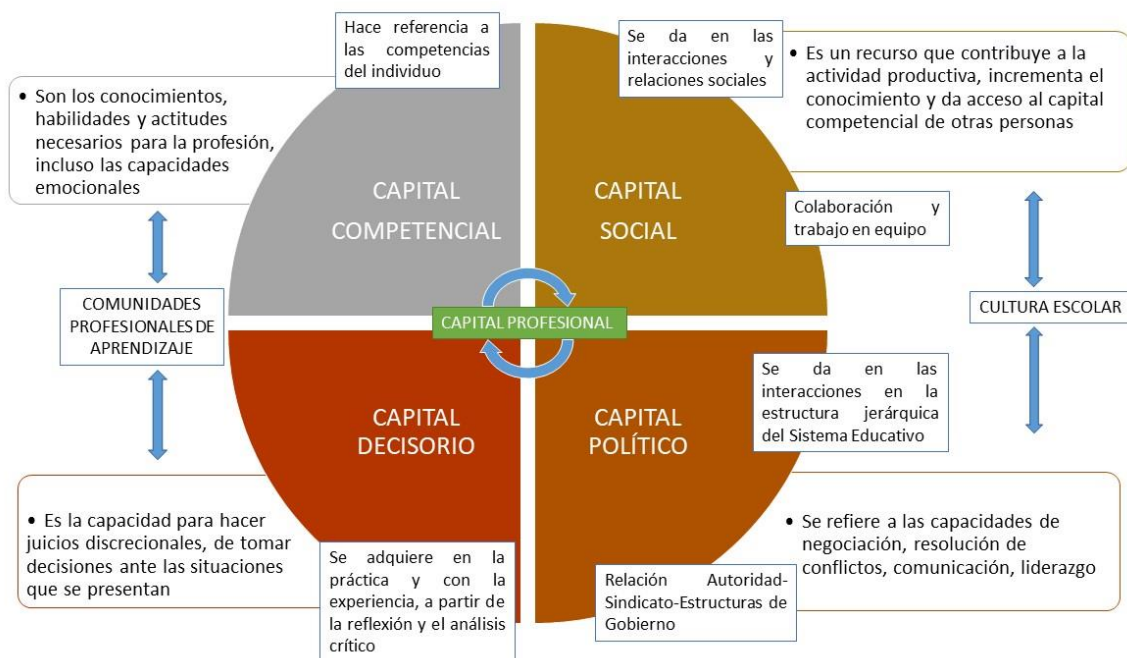
- Entendimos que la transformación de las concepciones en los sujetos, no puede darse a través de procesos de formación estandarizados o prescritos, en cascada o en línea, se requiere procesos en los que los propios sujetos se involucren en pares, para discutir desde los principios filosóficos que sustentan al sistema educativo mexicano, hasta el análisis de situaciones específicas de lo que sucede cotidianamente y nos corresponde asesorar, acompañar, dar seguimiento.
- Se requiere la generación, a través de la política educativa de posibilidades de apoyo para realizar autogestivamente estas actividades, incluso procesos de investigación – acción, pues las propuestas formativas en las que hemos participado, algunas en línea y otras presenciales,

son de carácter técnico – instrumental y no nos conducen a la reflexión; en la investigación – acción, los participantes trabajan juntos para desarrollar y alterar sus interrogantes y marcos interpretativos, informados no sólo por un análisis de la situación inmediata, sino también, por los múltiples contextos – social, político, histórico, y cultural – dentro de los cuales acompañamos a los colectivos escolares.

- La investigación aporta elementos para la formulación de nuevas formas de hacer supervisión, pero no en un sentido exclusivamente pragmático sino con la intención de generar nuevos constructos que fundamenten los procesos formativos de quienes realizan supervisión en educación básica, esto lo podemos ver en la propuesta de formación del capital profesional del supervisor en la cual hemos retomado la propuesta de Hargreaves y Fullan (2014), enriqueciéndola con los hallazgos de nuestra indagación (Ver esquema I).
- El camino es arduo, la investigación realizada nos deja satisfechos con una sensación de incompletud, y con una serie de inquietudes de todo lo que nos falta por hacer.

Tablas y figuras

Esquema 1: Capital Profesional del Supervisor



Fuente: Construcción Personal a partir de la propuesta de Capital Profesional Docente de Hargreaves y Fullan (Hargreaves & Fullan, 2014)

Referencias

- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Aurora Elizondo, e. a. (2004). La formación de directivos: una necesidad impostergable. En M. T. (comp.), *La gestión educativa. Experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Calvo, B. (2007). *Capacitación y Actualización de Supervisores*. Obtenido de Capacitación y Actualización de Supervisores: <http://www.biblioweb.dgsca.unam.mx>
- Ezpeleta, J. (2000). Reforma Educativa y Prácticas Escolares. En e. a. Graciela Frigerio, *Políticas, Instituciones y Actores en educación* (2a. Edición ed.). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Madrid: Morata.
- Heller, A. (1998). *Sociología de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Península.
- Kemmis, S., & Carr, W. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- Mercedes, T. (2004). Hacia la construcción del concepto de gestión escolar. En T. E. (comp.), *La gestión educativa. Experiencias de formación y aportaciones a la investigación y la intervención*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Miklos, T. (1998). *Criterios Básicos de Planeación*. México: Instituto Federal Electoral.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- Pozner, P. (1995). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique.
- Rivera, L. (2006). Retos para la construcción de la identidad profesional de los directores escolares. En A. R. (comps.), *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas. Reflexiones y propuestas*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tardiff, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (2a. Edición ed.). España: Narcea Ediciones.
- Zemelman, H. (2012). Pensar teórico y pensar epistémico: los desafíos de la historicidad en el conflicto social. En S. Caba M., & G. García G., *Observaciones Latinoamericanas*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Zorrilla, M. (Enero/Abril de 1995). La supervisión escolar en el centro de una gestión institucional renovada. *Cero en conducta*(38/39).