

Tema 8: La supervisión externa de las instituciones escolares.
Modelos, técnicas e instrumentos



Índice

Introducción	3
Objetivos	4
Contenidos	
1. Planteamientos generales	5
2. Estrategias y técnicas generales	7
2.1. La obsevación	8
2.2. La entrevista	11
2.3. El análisis de contenido	14
2.4. Una propuesta práctica: el Plan EVA de evaluación de centros	16
3. Otros instrumentos y pautas de actuación	19
Bibliografía	
Referencias bibliográficas	26
Bibliografía complementaria.	27



Introducción

Analizadas en el tema anterior las funciones de la supervisión, es necesario analizar ahora «cómo» llevar a la práctica dichas funciones, es decir, cómo hacerlas operativas. Esto exige una revisión de las competencias propias de la supervisión, de las principales estrategias que ésta puede desarrollar en el ejercicio de sus funciones, las técnicas e instrumentos más útiles y adecuados y, por último, exige la revisión de algunos aspectos o planteamientos específicos de la supervisión que merecen una consideración especial; éstas son las problemáticas que van a ser abordados en el presente tema.



Objetivos

- > Exponer las principales estrategias y procedimientos utilizados por los supervisores en su trabajo diario de supervisión.
- > Analizar sus principales características y sus principales problemas metodológicos.
- > Iniciarse en el conocimiento práctico de los procedimientos de supervisión a través de su ejercicio práctico.
- > Analizar un ejemplo práctico de trabajo de la supervisión y valorar su aplicabilidad a las situaciones concretas de los participantes en el curso.
- > Conocer las principales dificultades que pueden surgir en el uso de estos procedimientos e instrumentos y analizar la forma de hacerles frente.
- > Reflexionar sobre las competencias básicas que necesita un supervisor para el ejercicio de su actividad profesional.



Contenidos

1. Planteamientos generales

La supervisión tiene unas funciones que cumplir y, para poder llevarlas a cabo, tiene atribuidas unas competencias concretas, como la capacidad de visitar los Centros o Servicios educativos, la posibilidad de requerir al profesorado (o a cualquier otro miembro de la comunidad educativa) que realice una determinada acción (acudir al centro, revisar un examen, atender una reclamación, modificar una decisión no conforme a la ley, etc.), la capacidad de convocatoria (para asistencia a reuniones, para aportar documentación, para justificar una actuación, etc.), y, por último, tiene competencia para poder acceder a todo aquello que considere necesario para llevar a cabo eficazmente su actuación: acceso a cualquier establecimiento educativo, a la documentación académica del centro, a las actas de las sesiones de evaluación o de cualquier otra actividad colegiada, a las clases que se están impartiendo, en definitiva, a todo aquello que tiene que ver con la actividad educativa.

Por lo general, estas competencias son atribuidas a la supervisión teniendo en cuenta su carácter de autoridad pública para el ejercicio de las funciones de control evaluación y asesoramiento; con matices, todas las normas reguladoras de la supervisión en los distintos países reconocen este carácter de «autoridad pública», base de las competencias y atribuciones que hacen posible la puesta en práctica de sus funciones propias.

Pero, para desarrollar adecuadamente estas funciones, no son suficientes las competencias que tiene atribuidas; la puesta en ejercicio exige, a su vez, disponer de determinadas estrategias y emplear técnicas concretas en el ejercicio de la supervisión. Suele entenderse por estrategia el arte y manera de dirigir un proceso, el conjunto de pasos y reglas que garantizan una decisión óptima en cada momento. Aplicado a la supervisión, sería el arte y manera de llevar a cabo las funciones que le son propias, el conjunto de reglas o pasos a seguir para conseguir el éxito en su función. La estrategia se deriva directamente del modelo organizativo desde el que se está actuando, de manera que será completamente diferente la estrategia planteada desde el modelo burocrático y sociotécnico que la planteada desde el modelo de la autonomía y la participación.

Entre los elementos, pasos o reglas propios de la estrategia supervisora pueden incluirse la observación, la medición, la información, el diagnóstico, el conocimiento, etc.; cada uno de estos elementos estratégicos puede ser entendido de una manera distinta y puede ser valorado de forma muy diferente de cara a su empleo en las tareas de supervisión.



Cada uno de ellos tiene su propia problemática epistemológica y metodológica, que es necesario conocer y dominar, y que, a su vez, se superpone con la problemática y características propias del modelo desde el cual se plantea.

A su vez, estas estrategias se concretan en el empleo de determinadas técnicas, conjunto de procedimientos y recursos de los que se sirve una estrategia concreta; así, y en función del modelo elegido, la estrategia de la observación puede utilizar la técnica de listados, grabación en vídeo u observación abierta; o la información puede ser recabada de múltiples formas: a través de entrevistas, cuestionarios, grabaciones, etc.

Funciones, competencias, estrategias y técnicas forman, por tanto, un todo inseparable que se va a concretar en el plan de trabajo de la supervisión; representándolo gráficamente:

Funciones	Competencias	Estrategias	Técnicas	Plan de actuación
Control	Visita	Observación Medición	Listados Muestreo	Objetivos Actuaciones
Evaluación	Requerimiento	Información Diagnóstico	Grabaciones Entrevistas	Temporalización Responsables
Asesoramiento	Convocatoria Acceso	Conocimiento	Cuestionarios Análisis de documentos	Informes Evaluación

Sin embargo, una consideración del trabajo de la supervisión hecha exclusivamente desde este planteamiento, podría llevarnos a poseer una imagen de ella distorsionada. La tarea de la supervisión es fundamentalmente práctica y sus actuaciones van dirigidas, de forma muy concreta, hacia la mejora de la calidad de la enseñanza; al supervisor se le piden intervenciones puntuales, consultas sobre aspectos muy específicos, participación en la resolución de conflictos en el seno de la comunidad escolar.. En definitiva, actuaciones muy prácticas y continuas que pueden llevar a que se olvide, en numerosas ocasiones, el planteamiento teórico que subyace en dichas actuaciones.

Como señalé en otro lugar (Uruñuela, 1996), el trabajo de la supervisión se caracteriza por su atomización y dispersión, por pasar rápidamente, sin apenas solución de continuidad, de una tema a otro completamente diferente, de un actuación a otras sin ninguna vinculación entre sí. Uno de los riesgos profesionales más importantes de la supervisión es lo que podemos denominar el «activismo» o «practicismo» a la hora de desarrollar su actividad; urgido por los numerosos apremios y demandas que le llegan,



intenta darles respuesta lo más rápida y eficazmente posible, sin que pueda apenas encontrar tiempo para una reflexión sobre la misma.

Esto lleva a cuestionar, una vez más, el paradigma tecnoburocrático imperante, que asume que «las organizaciones tienen unos objetivos que sus miembros se afanan por alcanzar, que existe un acuerdo sobre las funciones y el conjunto de expectativas de sus miembros (la dimensión nomotética), que la conducta se rige más o menos por un conjunto de normas (estructura burocrática), que la toma de decisiones es un proceso sistemático, que sólo hace uso del poder legítimo, y que el mérito prevalece sobre la política. La Administración, las organizaciones y su comportamiento se rigen esencialmente por un orden y una racionalidad (...) [y funcionan] independientemente de los individuos que las integran». (Griffiths, 1977).

Por el contrario, otros modelos (anteriormente estudiados) muestran de forma más adecuada lo que tiene lugar en la realidad: la diversidad de metas, el conflicto y control, la actividad política desde el poder, la disputa ideológica, los diversos intereses de los protagonistas, la atomización de las tareas... Es necesario, por ello, situarse en un nuevo paradigma que, a partir del análisis crítico de la realidad, permita su evolución y transformación hacia modelos más autónomos y participativos.

2. Estrategias y técnicas generales

Son muchas las posibles estrategias y técnicas que pueden ser empleadas por los supervisores, y su enumeración sobrepasaría con creces los objetivos de esta Unidad; cualquier técnica, método o estrategia empleados por los investigadores sociales puede ser utilizada, con las necesarias adaptaciones, al trabajo de la supervisión; en la bibliografía pueden encontrarse referencias completas para todo aquel que quisiera profundizar en ellas.

De cualquier forma, y puesto que son numerosas las técnicas que puede emplear la supervisión, éstas deben valorarse en función de determinados criterios:

- > Flexibilidad: capacidad de adaptación a las diversas circunstancias y sujetos.
- > Variabilidad: comprenden varios instrumentos para su aplicación.
- > Validez: son pertinentes para aquello que pretenden hacer.
- > Gradualidad: admiten diversos grados e aplicación, en función de las circunstancias.
- > Dominio: el supervisor conoce la técnica y sabe cómo aplicarla.



A continuación, se van a analizar brevemente tres estrategias fundamentales en el trabajo de la supervisión: la observación, la entrevista y el análisis documental.

2.1. La observación

La observación es una de las estrategias básicas y fundamentales de la supervisión; históricamente, los primeros supervisores son denominados «veedores» (Soler Fierrez, 1993:38), subrayando de esta forma la observación como una de sus tareas fundamentales; difícilmente pueden entenderse las funciones de control y evaluación, propias de la supervisión, sin tener en cuenta la importancia de la observación como estrategia general para su desarrollo.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua define la observación como la acción de examinar atentamente, de mirar con atención y recato, de atisbar. Observar es contemplar la realidad, y constituye una actividad básica de la vida diaria: continuamente estamos observando, mirando con atención al cruzar la calle, al preparar la comida, al dar una clase...; sin observar qué es lo que está pasando sería muy difícil evitar determinados peligros o conseguir los objetivos que se pretenden.

Observar no sólo es mirar; es mirar con atención, buscar, focalizar la atención; un mismo acontecimiento puede ser visto por muchas personas y, sin embargo, puede que muy pocas caigan en la cuenta de aspectos importantes, de pequeños matices aparentemente triviales, pero fundamentales para comprender lo que está sucediendo. En este sentido, la supervisión debe también observar, sin limitarse a mirar. Es tarea suya ver todo, contemplar lo que sucede, saber qué es lo que pasa, lo cual no es posible más que a través de la observación.

Conocer lo que pasa en la realidad es algo fundamental para la supervisión, ya que difícilmente podrá cumplir su función de control si no sabe qué es lo que está pasando; o más difícilmente todavía podrá evaluar o realizar un asesoramiento sin tener este conocimiento exhaustivo y profundo de la realidad; de ahí que la observación sea una de las estrategias básicas de la supervisión, ya que tiene como finalidad fundamental proporcionar este conocimiento básico y elemental de la realidad, de lo que sucede en los centros y servicios, de los problemas o disfunciones existentes, de lo que está funcionando adecuadamente.

Profundizando en las características de la observación, una de las primeras categorizaciones es la que distingue la observación directa y la no directa. Por otro lado, es posible distinguir entre observación estructurada y no estructurada; por último, resulta de interés la clasificación entre la observación participante y la observación no participante.



La observación directa se refiere a aquélla que realiza el observador de hechos habituales y frecuentes, que acontecen de forma pública y que, por tanto, están al alcance de todo aquél que tenga interés por ellos; gran parte de lo que sucede en un centro educativo tiene estas características y puede, por tanto, ser observado de forma directa por el supervisor en su trabajo diario. Por su parte, la observación indirecta se refiere a aquellos hechos que no pueden ser observados de forma directa, ya que no suelen ocurrir con suficiente frecuencia o poseen un carácter privado que hace dificultoso que se pueda acceder a ellos. También pueden referirse a hechos públicos y frecuentes, pero que tienen lugar cuando el observador no está presente (McCormick y James, 1996:214). La observación indirecta exige determinados instrumentos para su realización, tales como encuestas, entrevistas, cuestionarios, diarios, etc., que, a la vez que ayudan a la reconstrucción de los hechos, proporcionan información sobre los motivos y actitudes respecto de determinados acontecimientos y sobre los valores, creencias y actitudes en general.

Ambos tipos de observación son importantes para las tareas de supervisión, si bien la observación directa es mucho más importante. En efecto, como se ha visto anteriormente, la posibilidad de acceso directo a todo lo que sucede en los centros es algo al alcance de todos los supervisores en función de las competencias que tienen atribuidas, pudiendo observar, así, muchos de los procesos habituales de los centros; la visita de inspección será la fórmula principal que permita llevar a la práctica esta observación directa.

Se distingue, en segundo lugar, la observación estructurada de la no estructurada. La primera, la observación estructurada, consiste básicamente en observar y registrar lo que sucede en relación con determinadas categorías establecidas de antemano, así como en reflejar la aparición de esas conductas según su frecuencia o sucesión. Por su parte, la observación no estructurada contempla la realidad de una manera global, sin limitarse únicamente a la conducta observable, valorando las intenciones que puedan tener sus protagonistas (alumnos o profesores), estimando que centrar el foco de atención de la observación en determinadas pautas preestablecidas puede hacer pasar por alto aspectos significativos e importantes, no previstos en las categorías preseleccionadas; lo importante es la realidad y la atención prioritaria hacia el discurso de los hechos y el sentido de las entrelíneas.

Ambas formas de observación son importantes y, desde el punto de vista de la supervisión, complementarias. Con independencia de la discusión metodológica que pudiera plantearse desde un punto estrictamente científico y de la investigación, hay procesos que pueden y deben ser observados por los supervisores de forma estructurada, con pautas previamente establecidas que focalizan y dirigen la observación. En otros procesos, y en función de los objetivos buscados, será de mayor utilidad el empleo de una observación



no estructurada, sin categorías predeterminadas, buscando la contemplación global del proceso y la comprensión de lo que realmente está sucediendo en él, más allá de determinadas categorías que acotan estrictamente la realidad que se quiere observar.

Por último, resulta de gran interés la distinción entre observación participante de la no participante. La observación participante se refiere a la observación que «involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo» (Taylor y Bogdan, 1986:31). Este tipo de observación exige el cumplimiento de varios requisitos, como el de la participación del observador durante mucho tiempo, el registro cuidadoso de lo que ocurre o la reflexión crítica sobre lo registrado y documentado en el campo de estudio.

Fundamental en el ámbito de la investigación e intervención sociales, clave en determinados trabajos de educación social, resulta muy interesante también para la supervisión, pero tan interesante como difícil de aplicar y de llevar a cabo; en efecto, por mucho que se quiera hacer disminuir su peso, no se puede olvidar que la supervisión tiene consideración de autoridad respecto de los supervisados y que, por ello, existe una gran diferencia de poder entre ambos. Las condiciones de relación exigibles desde la observación participante (simpatía, apertura, posturas no defensivas, mundo simbólico compartido...), resultan difíciles de asegurar, aunque no imposibles, y se plantean más bien como un reto y planteamiento a largo plazo que como una estrategia de empleo inmediato.

La observación presenta muchas ventajas frente a otras estrategias o técnicas: elimina los problemas de la calidad de los informantes, las discrepancias entre lo que se dice y lo que se hace o entre lo que se piensa y lo que se dice, etc.; pero, a la vez, presenta varios problemas que es preciso conocer para disminuir su efecto: observar lo que se quiere o desea ver, la pérdida de la espontaneidad por parte de los protagonistas cuando se sienten observados, saber mantener una actitud equidistante entre aparecer como igual o totalmente extraño, y otras dificultades importantes que pueden surgir.

El análisis y clasificación de los datos observados resulta fundamental para la observación; es muy importante compatibilizar la empatía con la comunidad escolar y el compromiso con la teoría científica, siendo conscientes de que ésta es imprescindible para interpretar adecuadamente los hechos observados. El análisis de los datos nos lleva a saber qué es exactamente lo que significan los hechos, y esto sólo es posible si se saben articular en el marco de una teoría que les dé coherencia y sentido; en la línea de la metaevaluación, algunas preguntas pueden ser útiles para comprobar la adecuación del análisis (Santos Guerra, 1990:100).

Son muchas las técnicas y procedimientos que hacen operativa la observación; su relación en este apartado resulta imposible. Como ejemplos más significativos, las grabacio-



nes en distintos medios (audio, vídeo) son muy interesantes para un análisis posterior en profundidad. Sin embargo, la visita de supervisión constituye uno de los procedimientos fundamentales que tienen los supervisores para practicar la observación.

La observación exige la presencia en los centros o en los programas; la visita es la forma en la que se concreta dicha presencia. Sin perder de vista su carácter instrumental (la visita no es más que un instrumento, importante pero no único, al servicio de la observación), es necesario comprender sus finalidades y características con objeto de aprovechar todas sus potencialidades; procedimiento habitual en la supervisión, puede presentar determinadas modalidades en función de sus objetivos, temporalización o ámbitos en las que tiene lugar (Soler Fierrez, 1992), sin que éstas puedan circunscribirse únicamente al servicio de la observación, ya que pueden ser un instrumento básico para las otras funciones características de la supervisión.

2.2. La entrevista

A lo largo de sus intervenciones, los supervisores entran en contacto con numerosas personas, profesores, alumnos, padres, madres, responsables de servicios o programas, etc.; unas veces, el contacto viene por iniciativa de los interesados, pero, en otras muchas ocasiones, es el propio supervisor el que contacta con ellos, bien porque necesita información para la planificación educativa, bien porque ha tenido conocimiento inicial de un problema o conflicto particular o porque, desde la autoridad administrativa correspondiente, se le ha encargado una actuación concreta.

Sean cuales sean los motivos, hay ocasiones en las que los supervisores, más que contemplar la realidad, necesitan preguntar a la realidad (Santos Guerra, 1990) y, en concreto, a todas aquellas personas interesadas en un tema, proceso o asunto educativo; de ahí que aparezca un nuevo procedimiento, una nueva estrategia para llevar a cabo las funciones supervisoras y, de manera especial, las de control y evaluación.

La entrevista es una forma de conocer qué es lo que pasa en un centro escolar preguntándose a los miembros de dicho centro; asimismo, facilita conocer los porqués de dichos sucesos, constituyéndose en el medio más adecuado para realizar un análisis constructivo de la realidad. Según el Diccionario de la Real Academia Española, entrevistar es «mantener una conversación con una o varias personas acerca de ciertos extremos para informar al público de las respuestas». En su segunda acepción la define como: «tener una conversación con una o varias personas para un fin determinado».

La entrevista profesional, propia de los supervisores, puede considerarse una continuidad evolucionada de estas conversaciones de la vida diaria; bajo la expresión «entrevis-



tas cualitativas» se pueden encontrar formas y procedimientos de conversación de muy diversa denominación (Vallés, 2002): entrevista en profundidad, abierta, focalizada, biográfica, especializada, narrativa, semiestructurada, etc. Con independencia de su interés desde el punto de vista científico e investigador, así como de la polémica acerca de su estatus (independiente o formando parte de la observación indirecta), interesa centrarse en su aplicación e interés en el ámbito de la supervisión.

McCormick y James (1996:216) distinguen tres tipos básicos de entrevistas: la entrevista cerrada, en torno a un tema predeterminado y según unas directrices generales preestablecidas; la entrevista semiestructurada, que combina un conjunto de temas preseleccionados con cuestiones abiertas y que permiten una respuesta libre por parte del entrevistado; y, por último, la entrevista informal, próxima a la simple conversación, que no da por hecho y en la que el entrevistado da ideas sin ningún tipo de condicionamiento previo. Como se puede ver, la naturaleza de la entrevista depende fundamentalmente del tipo y ordenación de las preguntas que se planteen: si están predeterminadas, si son abiertas o cerradas, cómo se suceden unas preguntas y otras.

Los tres tipos de entrevista son necesarios y útiles en el ejercicio de la supervisión, siempre en función de los objetivos propuestos en una determinada acción supervisora. Es importante, sin duda, cuidar la actitud con la que el supervisor plantea la entrevista: es necesario crear una relación de simpatía, de agrado, amistosa, sin que por parte del entrevistador tenga lugar una toma de postura a favor de determinadas ideas o manifestaciones. Siguiendo la conocida fábula de *La ostra y el pez* (Costa y López, 1996:131), es necesario remover todos aquellos obstáculos que impiden la comunicación, la apertura del entrevistado que desconfía y se defiende cerrándose en su interior.

De ahí que en la entrevista, aun en aquella que es libre y no estructurada, debe haber una reflexión y preparación previas, no reñidas con la necesaria capacidad de improvisación que debe estar presente en toda entrevista; es necesario revisar y tener muy claros los objetivos que se pretenden, el tipo de preguntas que se van a formular o que no se van a formular, cómo actuar ante los silencios y qué significado pueden tener, cuándo se van a recoger las impresiones y notas de la entrevista mantenida, etc. (Vallés 2002:97), entre los atributos propios de un buen entrevistador, señala los cuatro siguientes: la formación/preparación, la capacidad de improvisación, la intuición y la capacidad narrativa.

El mismo autor señala una serie de pasos estratégicos, una secuencia de etapas que deben tenerse en cuenta a la hora de plantear una entrevista; son los siguientes:

- > Creación de una implicación natural: a través de la charla informal, interesándose por su trabajo y sus cosas, e introduciendo poco a poco el motivo de la entrevista.



- > Alentar la competencia conversacional: superando desconfianzas e inseguridades, estimulándole a hablar, recordándole sus aportaciones positivas para el trabajo o el grupo, etc.
- > Mostrar entendimiento y comprensión emocional: escuchando con atención, mostrando empatía con su conocimiento y sentimientos, no manifestando aprobación o desaprobación.
- > Obtención de hechos y descripciones básicas: concentrándose en la materia de la entrevista, ya que se ha establecido la sintonía cognitiva y emocional.
- > Preguntas difíciles, sensibles, provocativas.
- > Enfriando el tono emocional: para evitar reacciones desfavorables, retomando algún asunto ya tratado, dando oportunidad a que sea el entrevistado el que pregunte.
- > Concluir sin perder contacto: indicando que la entrevista se va terminando, agradeciendo al entrevistado su colaboración, recordando los aspectos éticos y de confidencialidad.

Como puede comprobarse, la entrevista es una estrategia habitual en el trabajo de los supervisores que debe ser aprendida y perfeccionada en la práctica; es difícil establecer estrictamente los pasos a seguir y formular recetas para su ejecución; sólo la reflexión sobre la práctica y la autoevaluación de la propia actuación conforme a los criterios generales establecidos harán posible la mejora y el perfeccionamiento de esta herramienta básica de trabajo.

Tan importante como la realización de la entrevista es su análisis posterior; de nada serviría haber recogido opiniones o datos de sumo interés si, posteriormente, no se es capaz de sintetizarlos y usarlos para los fines propuestos, siempre dentro de los límites de confidencialidad establecidos.

Para este análisis es fundamental lo que se puede denominar «guión previo», la primera categorización que, a la hora de planificar la entrevista, sirvió para confeccionar un amplio guión; a partir de esas categorías pueden reconstruirse los contenidos de las respuestas recogidas. A su vez, la lectura y repaso de las notas recogidas a lo largo de la entrevista, o de la grabación si se hubiese realizado, pueden hacer aparecer nuevas categorías y conceptos, fundamentales para los fines buscados. En tercer lugar, no conviene olvidar determinados aspectos no conceptuales de la entrevista, los cuales pueden suponer aportaciones sustanciales al tema: así, por ejemplo, el tono empleado durante la entrevista y las contestaciones, la actitud que manifiesta hacia el centro, contradicciones o coincidencias con otras personas entrevistadas, etc., pueden resultar, a veces, tan importantes como las propias categorías recogidas en el análisis del contenido de las



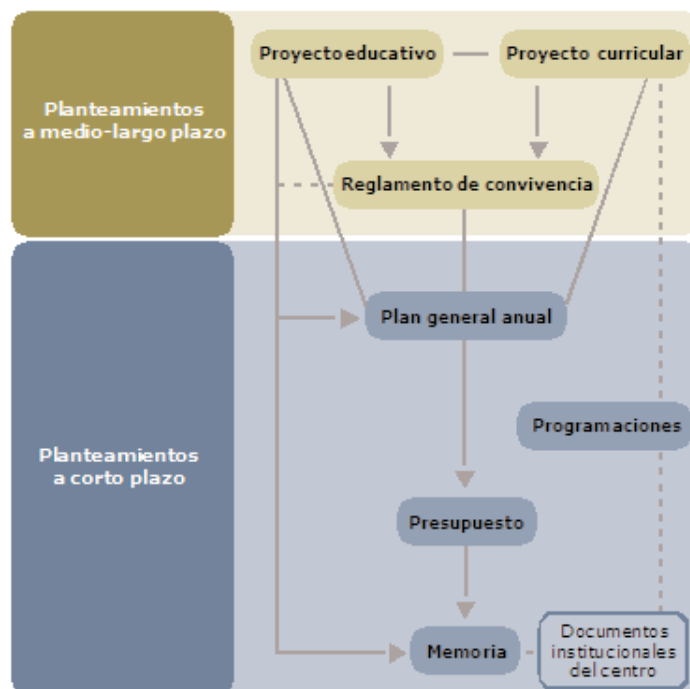
entrevistas. Por último, gran parte de lo expuesto en el siguiente apartado en relación con el análisis de contenido puede ser aplicable también al análisis de las entrevistas.

Normalmente, todo esto quedará recogido en el oportuno Informe de supervisión, cuyas características serán detalladas posteriormente.

2.3. El análisis de contenido

En todos los centros educativos existe una gran cantidad de documentos, oficiales o no, que bien intentan sistematizar y planificar la vida de dicho centro, bien plantean normas y orientaciones para su funcionamiento, bien recogen los resultados obtenidos y las propuestas de mejora para el futuro.

Hay documentos que son públicos y definen lo que es el centro, su filosofía, sus valores, sus prioridades, su selección curricular, su forma de organización, sus planteamientos de evaluación, etc.; la temporalización de algunos de estos documentos está pensada a largo plazo, para varios años, mientras que otros tienen una validez más corta, para el curso en el que está haciendo la actuación. Una representación gráfica de estos documentos sería la siguiente:





Junto a estos documentos oficiales, puede haber en el centro otros documentos propios del centro o de sus profesores; es fácil encontrar, por ejemplo, materiales curriculares creados o seleccionados por el propio profesorado, documentos para la comunicación a los padres de los resultados u otros aspectos de sus hijos, documentos no oficiales de comunicación entre el profesorado o con la dirección, materiales de información hacia el exterior de las actividades del centro, etc. Todos estos documentos, oficiales o no oficiales, constituyen un material de primer orden para las funciones de la supervisión, a partir del procedimiento básico del análisis de contenido.

En una primera aproximación, los supervisores pueden limitarse a comprobar si estos documentos —y, de manera especial, los oficiales— son conformes a la normativa; desde el modelo sociotécnico y burocrático, ésta es la actividad fundamental; sin embargo, al limitarse exclusivamente a este análisis, se dejan fuera aspectos fundamentales y se pierde gran parte de la riqueza del análisis; es preciso, por tanto, ampliar el concepto del análisis documental para solventar este problema.

McCormick y James (1996:228), siguiendo a Holsti, definen el análisis de contenido como una «técnica para hacer inferencias mediante la identificación sistemática y objetiva de características especificadas de los mensajes»; en otras palabras, el análisis se realiza utilizando categorías para codificar los datos; estas categorías, que han de ser definidas con claridad, deben ser importantes para el tema que se intenta analizar y deben, a su vez, estar relacionadas con aspectos importantes de la vida del centro.

Más allá del control puramente legal de estos documentos, se puede hacer un rastreo de los documentos oficiales descubriendo la filosofía que subyace tanto al proyecto educativo como al proyecto curricular, identificando sus principales categorías educativas, sociales, culturales o metodológicas; también pueden rastrearse las contradicciones o coincidencias que pueden plantearse entre los distintos documentos, entre éstos y la práctica real conocida desde la observación, así como el grado de implicación que los profesores y demás miembros de la comunidad educativa tienen con dichos documentos.

En este sentido, no se debe limitar el análisis al contenido de estos documentos, sino que es preciso ampliarlo también a la forma en la que han sido elaborados. No es lo mismo que estos documentos hayan sido elaborados desde abajo, desde el propio profesorado, de forma participativa, discutiendo las distintas propuestas y elaborando borradores provisionales, o que hayan sido elaborados directamente por los órganos directivos, presentándolos éstos únicamente para su aprobación en el Claustro o Consejo Escolar, sin apenas tiempo para su lectura y discusión; puede ser muy bueno un proyecto en cuanto a su contenido, pero, si no han sido elaborados y discutidos de forma participativa, difícilmente tendrán garantizada su aplicación.



Además, no hay que olvidar algo puesto de manifiesto desde los análisis micropolíticos: muchos de estos documentos están realizados para quien los pide, y no tanto para los miembros del centro que los presenta. Ajenos en numerosas ocasiones a las preocupaciones concretas del profesorado, impuestos desde arriba por la autoridad, contrarios incluso a la cultura del profesorado, se convierten en meros documentos burocráticos escritos para la autoridad, sin apenas incidencia en la vida cotidiana del centro.

El análisis documental y de contenido proporciona datos de gran interés que deben ser discutidos con los propios interesados para su profundización y validación; el contraste directo con los profesores de lo obtenido, por ejemplo, del análisis de las programaciones didácticas puede ser una ocasión para iniciar un proceso de reflexión sobre los criterios reales que están empleando para la selección del currículo, reflexión que abre el camino no sólo para lograr un mayor conocimiento de lo que están haciendo otros profesores en el centro, sino también para la propuesta de mejoras que puedan irse introduciendo en la práctica habitual del profesorado. Si la negociación constituye, o debe constituir, un principio y una práctica habitual de la supervisión, con mucho más motivo debe serlo cuando la actuación versa sobre el análisis de contenido y de los documentos propios del centro.

2.4. Una propuesta práctica: el Plan EVA de evaluación de centros

Para terminar este apartado, y como ejemplo práctico que puede ilustrar todo lo dicho, se presenta una síntesis del Plan EVA, plan de evaluación de centros llevado a cabo por los Servicios de Supervisión en España desde el año 1991 hasta el año 1996 que, además de suponer un ejemplo de cómo llevar a cabo la función de evaluación estudiada en la Unidad Didáctica anterior, muestra también cómo integrar y llevar a la práctica los tres procedimientos y estrategias básicas de la supervisión estudiadas en este apartado: la observación, la entrevista y el análisis de documentos.

Este plan de evaluación nace como respuesta a la necesidad de evaluación de los centros docentes en el contexto educativo español de los años 90, cuando se está aplicando la nueva ley reguladora de la educación, la LOGSE. Planteada como respuesta a las necesidades derivadas de los cambios de todo tipo habidos en el país y con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, era necesario disponer de medios para saber cómo la nueva enseñanza estaba dando respuesta a estos planteamientos; por otro lado, la propia ley otorgaba a los Servicios de Supervisión la capacidad y función de evaluación de los centros, por lo que era necesario poner en marcha planes para llevarla a cabo. Además, tal y como consideraba la ley, era necesario potenciar la propia evaluación inter-



na de los centros, ya que ésta constituía uno de los criterios básicos para la mejora del proceso educativo.

En este sentido, puede definirse el Plan EVA como un plan de evaluación formativa externa que, aplicado por los Servicios de Supervisión, quiere servir como aliciente para impulsar y mantener procesos de autoevaluación de centros docentes; el Plan EVA considera que la evaluación, más que para comprobar y controlar los centros, debe servir para ayudarlos a superar las dificultades que van a encontrar a la hora de acometer sus propios procesos de evaluación interna, apoyando también aquellos procesos que ya hubieran sido iniciados.

El Plan surge desde el convencimiento de que la mejora de la calidad de la educación depende, en gran parte, de la mejora de la organización y del funcionamiento de los centros, y que dichos aspectos se pueden mejorar, igualmente, a través de procesos permanentes de evaluación interna realizada en colaboración con todos los sectores de la comunidad educativa. En coherencia con esto, el Plan EVA tiene otros fines de carácter general: impulsar proyectos de evaluación interna de los centros, facilitar el apoyo técnico necesario para que los centros puedan desarrollar sus procesos de evaluación interna y difundir una cultura evaluadora de los centros docentes; todo esto respetando que la puesta en marcha de la evaluación interna de los centros debe ser una iniciativa de los propios centros, la cual puede ser apoyada, pero nunca sustituida, por el propio Plan.

El modelo de evaluación en el que se inspira el Plan EVA es el modelo sistémico de evaluación de centros docentes (evaluación de contexto, entrada, procesos y productos), sin seguirlo al pie de la letra; más allá de posturas propias de modelos de «rendición de cuentas» o de «consecución de metas», el Plan EVA se centra en los procedimientos habituales que conforman la organización y el funcionamiento de los centros.

El Plan se ha estructurado en cinco módulos:

- > Elementos contextuales y personales
 - _ Proyectos
 - _ Proyecto educativo de centro
 - _ Proyecto curricular de etapa
 - _ Programación general anual
- > Organización y funcionamiento
 - _ Órganos de gobierno
 - _ Coordinación docente
 - _ Equipos de ciclo y Departamentos didácticos
 - _ Comunidad educativa



> Procesos didácticos

- _ Relación en el aula y tutoría
- _ Aspectos metodológicos
- _ Evaluación
- _ Resultados

Pueden aplicarse todos los módulos o puede, si es que así interesa, aplicar sólo uno o dos de los módulos del Plan. La flexibilidad es una de sus características, lo que permite que no se haga una aplicación mecánica del mismo, sino que se adapte a las necesidades y ritmo de los centros. En cada uno de los módulos se han recogido los indicadores que constituyen la base del objeto de la evaluación, sin pretender ser exhaustivos, pudiendo ser completados o ampliados si en algún centro se estimara conveniente.

En cuanto a la metodología, el Plan EVA adopta una postura ecléctica en cuanto a los planteamientos cuantitativos o cualitativos, adoptando una metodología que incorpora muchos de los planteamientos básicos cualitativos, pero sin renunciar al planteamiento de métodos cuantitativos. A la vez, y por el propio planteamiento de evaluación formativa externa, el Plan EVA aboga por un clima de entendimiento y colaboración entre los supervisores que llevan a cabo la evaluación y los miembros del centro, y, de manera especial, con el profesorado. Para conseguir este clima, es necesario acercarse con un espíritu de negociación y diálogo, ajeno a la imposición o a posturas de poder vinculadas al rol de supervisor; el propio equipo evaluador busca integrarse lo más posible en la dinámica del centro, en posiciones más próximas a la observación participante que a las del observador ajeno por completo a la institución.

En cuanto a los procedimientos a emplear, desempeñan un papel fundamental la observación, las entrevistas y el análisis de documentos. El Plan EVA proporciona, a través de numerosas fichas, las orientaciones necesarias para guiar, de una manera amplia y abierta, dichos procedimientos, sugiriendo posibles preguntas y señalando aquellos aspectos más interesantes para la actuación evaluadora. En todas ellas se indica cuáles son las fuentes principales de información y cuáles son las fuentes complementarias. Así, tanto para Educación Primaria como para Educación Secundaria, se pueden encontrar Guías para el análisis de la documentación del centro, Guías para reuniones, Cuestionarios y Guías de observación. Constituyen, en conjunto, un excelente material para el trabajo de supervisión, ya que proporcionan pautas de actuación e instrumentos útiles para el trabajo que se está desempeñando.



3. Otros instrumentos y pautas de actuación

Además de los procedimientos y estrategias generales, ampliamente comentadas en el apartado anterior, la supervisión debe considerar dos instrumentos fundamentales: las visitas de supervisión y los informes de supervisión; a la vez, existen dos pautas de actuación que merecen ser consideradas: la planificación del trabajo de la supervisión y el trabajo en equipo de los supervisores.

En cuanto a la visita de supervisión, ya se ha señalado que es un instrumento básico y fundamental para llevar a cabo los procedimientos de observación o entrevistas e, incluso, los relativos al análisis de documentos; subordinada, por tanto, a los objetivos planteados en la actuación supervisora, se constituye en uno de los principales instrumentos para llevar a cabo el trabajo de supervisión. En palabras de Soler Fierrez (1993:45), «para inspeccionar, hay que visitar, y no se puede hablar propiamente de Inspección sin que se practique la visita como procedimiento habitual de trabajo».

Este mismo autor, en varios libros (ver bibliografía), ha estudiado a fondo todo lo relacionado con la visita de supervisión, analizándola en función de los ámbitos de actuación (centros de enseñanza, programas, servicios educativos, empresas e instituciones socio-culturales con fines socioeducativos). Las visitas de supervisión pueden tener varios objetivos, de los que se destacan los siguientes: recoger la información necesaria para la toma de decisiones, comprobar el cumplimiento de la normativa vigente, encauzar situaciones problemáticas, informar y orientar para la innovación y la mejora, estimular y apoyar el trabajo del profesorado y de los equipos directivos, y conocer y valorar la eficacia y el funcionamiento de las instituciones y servicios que caen bajo su ámbito de actuación (1993:51). Entre las características propias de las visitas de supervisión, el citado autor señala que deben ser oportunas, deben tener continuidad y progresividad, deben ser sistemáticas, deben llegar a todos los centros y a todo el centro, deben cuidar una buena comunicación y deben ser solventes por estar bien hechas.

Las visitas pueden agruparse en tres modelos básicos, según las funciones propias de la supervisión: visitas de información y control, visitas de evaluación y visitas de asesoramiento. Cada una de ellas persigue objetivos diferentes, variando tanto las características e instrumentos empleados como su periodicidad. Pero no se deben olvidar las características propias del trabajo supervisor, alejado notablemente de este modelo racional, que hacen que, en demasiadas ocasiones, las visitas que se realizan no respondan a estos objetivos, sino a otros objetivos mucho más a ras de tierra, como puede ser el facilitar



datos e informaciones a una autoridad administrativa educativa, no para la toma de decisiones en su ámbito, sino para otros objetivos ajenos al sentido y al trabajo característico de la supervisión.

En este mismo sentido, es necesario desarrollar en los supervisores una gran capacidad de revisión y de autocrítica de sus actuaciones y, especialmente, de sus visitas. Anteriormente se señalaba que las visitas deberían ir dirigidas a todos los centros y a todo el centro. ¿Realmente se cumple esta característica en la actuación de los supervisores? ¿Con quién realizan, en la práctica, los supervisores su función de asesoramiento y apoyo? ¿Con qué miembros de la comunidad educativa se relacionan habitualmente? Una de las críticas externas que más se les hace a los supervisores es el hecho de limitar su relación y apoyo básicamente al Equipo Directivo del centro, sin que se mantenga una relación habitual con todo el profesorado a través de sus equipos didácticos o departamentos.

Si con el profesorado la relación es escasa, mucho menor es la que existe con el alumnado y los padres y madres, sólo cuando existe un conflicto o una protesta concretas, o cuando se plantea por su parte una reclamación. Es raro que los supervisores se reúnan con la Asociación de Padres, o que realicen con ellos una labor de asesoramiento, salvo la atención en el caso de demandas puntuales. Puede considerarse que el asesoramiento y apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa sigue siendo todavía una asignatura pendiente para la supervisión.

Es muy importante, por ello, no dejarse cegar por la perspectiva de lo que debe ser, de lo que se considera normativo desde el modelo sociotécnico, y pensar que las cosas son realmente de esa forma; de ahí que la perspectiva sociocrítica y micropolítica nos haga mantener los pies en el suelo, posibilitando un adecuado conocimiento de lo que sucede con vistas a cambiarlo y mejorarlo.

Los informes deben ser considerados como un segundo instrumento específico de la supervisión; una vez llevada a cabo la actuación y recogida la información pertinente, tras el oportuno análisis, es preciso recoger y establecer las principales conclusiones con objeto de hacerlo llegar a la autoridad competente en dichos temas, a los propios interesados y a todos aquellos miembros de la comunidad educativa que deban ser informados sobre ese punto en concreto.

Los informes de supervisión guardan numerosas analogías con los informes finales de una investigación. Muchas de sus características deben ser consideradas, también, en estos informes. Se pueden definir estos informes como «la presentación ordenada, por parte de uno o varios emisores, de unos hechos o ideas, a partir de su análisis y de una interpretación sistemática» (Toboso, 1993:88). El informe es, por tanto, una exposición acompañada de un razonamiento, una argumentación que, además de llegar a una con-



clusión razonada, pretende proporcionar datos y argumentos para poder tomar una decisión adecuada.

En este sentido, como señala el autor anteriormente citado, el informe no es un simple escrito, sino una comunicación técnica: una comunicación elaborada de forma metodológicamente rigurosa desde el punto de vista técnico, basada en datos suficientemente contrastados a través de la observación y el análisis, con la consideración de todos los aspectos que deben tenerse en cuenta y, de manera especial, aquellos aspectos legales que hacen posible plantear, como conclusión del informe, propuestas viables y razonadas, dirigidas a la persona-autoridad competente para la toma de decisiones.

Los informes de supervisión deben contener varias partes de cara a su claridad y eficacia (Toboso, 1993:100):

- > Identificación del asunto: problema que va a ser estudiado, motivo que lleva a la actuación, quién realiza el informe, procedimientos que se han seguido...
- > Núcleo del informe: presentación del problema planteado, análisis de los hechos desde los distintos puntos de vista, normativa legal aplicable a la situación analizada, aportaciones recogidas de los distintos miembros entrevistados, elementos que apoyan el análisis, anexos que se adjuntan como refuerzo de los datos y del análisis, etc.
- > Conclusiones: ideas a las que se llega a través del razonamiento, formuladas según los argumentos y datos utilizados en el apartado anterior; ideas que van a ser básicas para las propuestas que se planteen.
- > Propuestas: sugerencias y recomendaciones que se hacen a la autoridad que corresponda.

De esta forma, el informe de supervisión pone fin a la actuación supervisora, pasando el problema a la competencia de la autoridad superior, sea ésta de ámbito local, provincial o estatal; como instrumento recopilador de todo lo practicado, el informe de supervisión muestra toda su potencialidad; pero, a la vez, muestra las limitaciones inherentes al ejercicio de la supervisión.

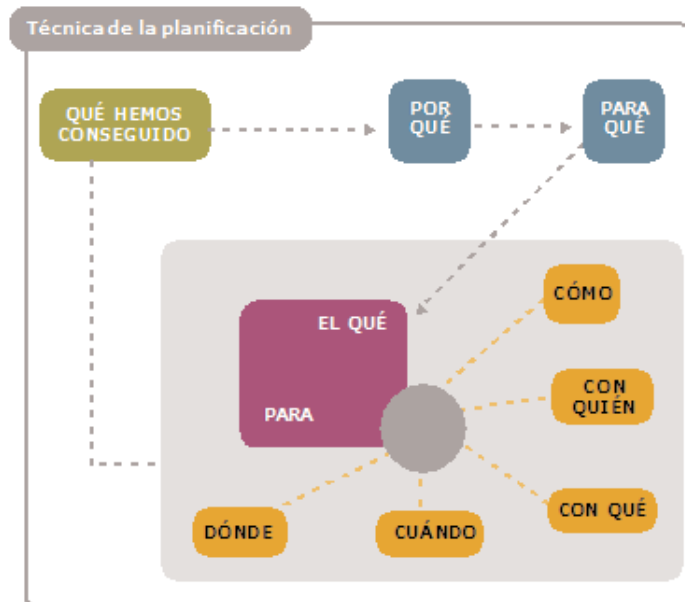
En efecto, la fórmula habitual de trabajo de la supervisión es la de emitir informes, casi nunca vinculantes, para que sea otra persona la que decida. Es cierto que determinadas decisiones deben ser adoptadas por la autoridad político-administrativa correspondiente, pero ¿todas las decisiones deben ser tomadas por ella? ¿No sería bueno revisar este punto y ver cómo se refuerza la autonomía y capacidad de decisión de la supervisión en determinados temas?



Se suele hablar de la supervisión como uno de los factores que inciden, con su actuación, en la calidad de la enseñanza. La literatura reciente sobre la calidad insiste en la necesidad de evitar las demoras en la solución de los problemas relacionados con la falta de calidad e ir hacia planteamientos preventivos y de cero defectos; sin embargo, el planteamiento del trabajo de la supervisión no va por este camino, de ahí que se le puedan plantear algunas críticas: «Durante la década de los 70, se estableció una oficina de inspección general en todas las oficinas federales de los Estados Unidos. La idea era descubrir la ineficacia, la pérdida, la mala gestión... El método básico era la inspección. Esto garantizó que continuase la ineficacia, la pérdida y la mala gestión. ¿Por qué? Porque los inspectores nunca encuentran las causas y las eliminan. Encuentran fallos y dan parte de ellos, pero no los erradican» (Rosander, 1992).

La primera de las pautas de actuación propias de la supervisión hace referencia a la planificación del trabajo; si, por lo general, cualquier actividad administrativa no puede dejarse a la improvisación, con muchos más motivos hay que tenerlo en cuenta en relación con el trabajo de la supervisión.

Se entiende por planificación un proceso en el que se da prioridad a determinados problemas y necesidades, por considerar que éstos son importantes y exigen la atención inmediata; un proceso en el que se precisan objetivos importantes y coherentes que van a marcar el sentido y la orientación de todas las actuaciones; un proceso que selecciona las acciones y los recursos necesarios para llegar a dichos objetivos y que, por último, establece procedimientos para comprobar el cumplimiento de los objetivos, sugiriendo propuestas de mejora para otras actuaciones semejantes. Representado gráficamente, el proceso de planificación consistiría en responder a estas preguntas inspiradas en Cembranos (1988):



Sin estos procesos de planificación, el trabajo de supervisión queda marcado por dos extremos: la improvisación o la rutina, el hacer aquello que en un momento concreto puede parecer interesante o dejarse llevar por lo que se ha hecho; suele decirse que el que no sabe adónde va, termina llegando a cualquier parte; algo parecido puede sucederle a la supervisión si olvida y deja de practicar la planificación de su trabajo.

Uno de los errores más frecuentes y habituales de la planificación consiste en comenzar el proceso de planificación a partir del tercer apartado, la selección de las actividades y recursos necesarios. Es muy frecuente encontrarse planificaciones que señalan las actividades a realizar, pero que no justifican por qué y para qué hay que llevarlas a cabo. Tener claro el porqué (la importancia del problema) y el para qué (los objetivos de la actuación) garantiza que no se pierde el tiempo en actuaciones no prioritarias y que el sentido de la actuación está claro para todos, el sentido que está marcado en los objetivos.

Otro error frecuente en el trabajo de la supervisión es confundir lo que es urgente con lo que es importante, y abandonar las tareas importantes para dedicarse a aquellas actividades urgentes que hay que realizar antes de una determinada fecha; esto supone, en muchas ocasiones, dejar de hacer tareas fundamentales para dedicarse a otras muy secundarias, bajo la justificación de su urgencia por haber sido encomendadas por una determinada autoridad. Piénsese, por ejemplo, ¿cuánto tiempo se dedica a la función de evaluación de centros, considerada clave para el trabajo de supervisión? Por el contrario,



¿cuánto tiempo se dedica a tareas burocráticas, como contar alumnos o verificar partes y estadillos, tareas que podrían ser realizadas perfectamente por otras personas de menor cualificación?

Mejorar la planificación del trabajo es, por tanto, una de las prioridades a la hora de reforzar la profesionalidad de los supervisores; planificación que debe tener diversas concreciones temporales: a largo plazo, para todo un curso o más de un curso; a medio plazo, para un trimestre; a corto plazo, para una semana o quincena determinadas. Pero, en cualquier caso, teniendo claro por qué se hace lo que se hace y para qué se quieren llevar a cabo unas actividades concretas.

Por último, un segundo principio de actuación lo constituye el trabajo en equipo; la complejidad, cada vez mayor, de la tarea educativa, y, por tanto, del trabajo de la supervisión, justifica ampliamente este principio. Difícilmente, una persona, por muy preparada que esté y por muy capaz que sea, puede llevar a cabo funciones tan complejas como las de control, evaluación y análisis documental, características de la supervisión.

Este trabajo en equipo debe plantearse, en primer lugar, en relación con los propios compañeros supervisores; varias personas ven las cosas de manera más exhaustiva que una sola; la discusión que puede surgir en el interior del equipo garantiza mayor profundidad en el análisis, así como la propuesta de alternativas y decisiones más y mejor argumentadas y razonadas.

Pero, a la vez, teniendo en cuenta la aparición de otras figuras de apoyo a la actividad educativa de los centros (asesores, orientadores, responsables de programas específicos...), el trabajo en equipo debe plantearse también en relación con estas otras personas. Experiencias recientes en nuestro país han puesto de manifiesto las dificultades que surgen cuando se intenta realizar este tipo de trabajo. Pero, en aras del bien del centro, es necesario exigir una coordinación mínima y un trabajo en equipo entre todos aquellos que, desde el exterior, actúan sobre él.

Varias son las dificultades para ello: en primer lugar, al igual que sucede con el profesorado en general, el individualismo es su forma habitual de trabajar (Hargreaves). Procedentes del mundo de la enseñanza, la mayoría de los supervisores han asimilado esta forma de trabajo individual, sustituyendo el ámbito de la clase por el ámbito del centro; a la vez, como se señalaba en la Unidad Didáctica anterior, no es infrecuente que este individualismo aparezca reforzado por la ilusión del «super-visor», del que considera que tiene la mirada más capacitada y adecuada para analizar la realidad y lo que sucede en los centros.

Paralela a la anterior, otra de las dificultades para el trabajo en equipo viene marcada por lo que Hargreaves denomina «colegialidad fingida»: apariencia de trabajo en equipo,



limitado, en realidad, a aquellos aspectos burocráticos que dan la imagen e idea de que se está trabajando en equipo. Pero, a poco que se escarbe y analice la forma de trabajo, aparecerá la ausencia de equipo, la suma de individualidades que aparentan trabajar en equipo. Reuniones excesivas sin apenas contenido, aparente «consenso» sobre temas sin importancia, como el empleo de un determinado cuestionario o modelo de informe, ausencia de discusión de los temas importantes, etc., son indicadores claros de esta colegialidad fingida.

Pero, por razones de eficacia y eficiencia, de profesionalización de la supervisión, por hacer frente de manera más efectiva las tareas educativas cada vez más complejas y por muchas otras razones, es necesario plantearse el trabajo en equipo de los supervisores como uno de los objetivos prioritarios y como uno de sus principios básicos y fundamentales.



Bibliografía

Referencias bibliográficas

- BALL, S. (1989), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Madrid, Paidós-MEC.
- CEMBRANOS, F. y otros (1988), *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*, Madrid, Editorial Popular.
- COSTA, M. y LÓPEZ, E., (1996), *Los secretos de la dirección. Manual práctico para dirigir organizaciones y equipos*, Madrid, Ediciones Pirámide.
- DEAN, J., (1997), *Supervisión y asesoramiento*, Madrid, La Muralla.
- DE MIGUEL, M. y otros (1994), *Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*, Madrid Escuela Española.
- ENGLAND, G. (1977), «Tres formas de entender la Administración Educativa», en Bates, R. y otros (1989), *Práctica crítica de la Administración educativa*, Valencia, Universitat de Valencia.
- GÓMEZ DACAL, G., y otros (1993), *Técnicas y procedimientos de Inspección Educativa*, Madrid, Escuela Española.
- LUJÁN CASTRO, J. y Puente Azcutia, J., (1996), *Evaluación de centros docentes. Plan EVA*, Madrid, MEC. También accesible en dirección electrónica:
<http://www.mec.es> [Consulta:1-08-2004].
- MCCORMICK y JAMES, M. (1996), *Evaluación del currículum en los centros escolares*, Madrid, Ediciones Morata.
- ROSANDER, A. C., (1992), *La búsqueda de calidad en los servicios*, Madrid, Díaz de Santos.
- RUL GARGALLO, J., (1994), «Organización escolar e Inspección educativa. Una inspección educativa como factor de evaluación sistemática», en *Revista de Educación*, MEC, n.º 305, septiembre-diciembre, pp. 215-255.
- RUL GARGALLO, J., (2003), *La función evaluadora de la Inspección de Educación, ponencia policopiada de las IV Jornadas de Inspección de ADIDE-MADRID*, Noviembre de 2003.
- SANTOS GUERRA, M. A., (1993), *Hacer visible lo cotidiano*, Madrid, Akal.
- SOLER FIÉRREZ, E., (1993), *Fundamentos de Supervisión Educativa*, Madrid, La Muralla.
- SOLER FIÉRREZ, E., (1993b), *La acción inspectora a través de las visitas*, en Gómez Dacal, *Técnicas y procedimientos de Inspección Educativa*, Madrid, Escuela Española.



- SOLER FIÉRREZ, E., (1997), *La visita de Inspección*, Madrid, La Muralla.
- TAYLOR, S. J. y Bogdan, R. (1986), *Introducción a los medios cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- TOBOSO, J., (1993), *El informe de Inspección*, en Gómez Dacal, *Técnicas y procedimientos de Inspección Educativa*, Madrid, Escuela Española.
- URUÑUELA NÁJERA, P. M.^a, (2001), «El Servicio de Inspección Técnica de Educación: Historia, Organización y Funciones», en Martín E. y Sacristán A., (2001), *Supervisión e Inspección Educativa*, Madrid, UNED.
- VALLÉS, M. S., (2002), *Entrevistas cualitativas*, Madrid, CIS.

Bibliografía complementaria

- CEMBRANOS, F. y otros (1988), *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*, Madrid, Editorial Popular.
- [Libro de divulgación de las técnicas de animación sociocultural, resulta aplicable también a la supervisión escolar adaptando muchas de las técnicas y estrategias propuestas: la planificación, la evaluación, la animación de grupos, etc. Libro fácil de leer dado su carácter divulgativo.]
- GÓMEZ DACAL, G., y otros (1993), *Técnicas y procedimientos de Inspección Educativa*, Madrid, Escuela Española.
- [Escrito en colaboración, recoge las principales técnicas y procedimientos empleados en la supervisión de las instituciones educativas; buen libro de introducción a la metodología propia de la supervisión.]
- LUJÁN CASTRO, J. y PUENTE AZCUTIA, J., (1996), *Evaluación de centros docentes. Plan EVA*, Madrid, MEC. También accesible en dirección electrónica:
<http://www.mec.es> [Consulta:11-08-2004].
- [Programa específico llevado a cabo por parte de la supervisión en España desde el año 1992 hasta el año 1996; muy útil porque proporciona numerosos instrumentos para la evaluación, así como sugerencias para los indicadores a emplear en los diversos ámbitos de la evaluación.]



McCORMICK y JAMES, M. (1996), *Evaluación del currículum en los centros escolares*, Madrid, Ediciones Morata.

[Libro de indudable interés, pero de muy difícil lectura; imprescindible para todo aquel supervisor que quiera plantearse a fondo la supervisión del currículum en las escuelas; en otras palabras, de aquello que constituye el núcleo esencial de las mismas.]

SOLER FIÉRREZ, E., (1997), *La visita de Inspección*, Madrid, La Muralla.

[Libro ya clásico sobre uno de los procedimientos habituales y fundamentales de la supervisión, la visita a los centros; partiendo del análisis de los tipos de visita, analiza sus objetivos y la forma de planificarlas; libro de interés para conocer a fondo este tema.]