

Tema 6: Funciones de control, evaluación  
y asesoramiento en la supervisión externa



## Índice

<b>Introducción</b> . . . . .	<b>3</b>
<b>Objetivos</b> . . . . .	<b>4</b>
<b>Contenidos</b>	
<b>1. El marco organizativo y cultural de la supervisión</b> . . . . .	<b>5</b>
1.1. La importancia de la cultura profesional y su concreción en modelos organizativos . . . . .	5
1.2. El modelo tecno-burocrático . . . . .	6
1.3. El modelo basado en la autonomía y la participación . . . . .	8
<b>2. La función de control</b> . . . . .	<b>9</b>
2.1. Justificación de la función de control . . . . .	9
2.2. Diversas perspectivas para la función de control . . . . .	10
2.3. Control, seguimiento y evaluación . . . . .	12
2.4. La «ilusión óptica» de la supervisión . . . . .	13
2.5. El enfoque ético: control, responsabilidad y autonomía . . . . .	14
<b>3. La función de evaluación</b> . . . . .	<b>15</b>
3.1. ¿Qué se entiende por evaluación? . . . . .	15
3.2. Las finalidades de la evaluación. . . . .	16
3.3. Los ámbitos de la evaluación . . . . .	20
3.4. Supervisión y evaluación: nuevas orientaciones . . . . .	21
<b>4. La función de asesoramiento</b> . . . . .	<b>23</b>
4.1. La paradoja del asesoramiento . . . . .	23
4.2. Del asesoramiento legal al asesoramiento pedagógico . . . . .	24
4.3. Hacia una nueva definición del asesoramiento . . . . .	25
4.4. El nuevo papel de la supervisión en relación con el asesoramiento . . . . .	26
<b>Bibliografía</b>	
Referencias bibliográficas . . . . .	28
Bibliografía complementaria. . . . .	29



## Introducción

**T**radicionalmente, se ha dicho que las funciones de la supervisión son tres: el control, la evaluación y el asesoramiento; da lo mismo consultar bibliografía de hace años o las últimas aportaciones realizadas en el campo de la supervisión; con las mismas o parecidas palabras, siempre aparecerán las funciones clásicas de la supervisión, las tres señaladas anteriormente.

Sin embargo, si de lo que se trata es de aclarar el significado de estas funciones, si se quiere hacer explícito su contenido, aparecen de inmediato matices, contrastes y marcadas diferencias en relación con lo que se entiende que deban ser las funciones de control, evaluación y asesoramiento. En primer lugar, porque, a lo largo de la historia, han ido evolucionando estas funciones, adquiriendo nuevos contenidos y desprendiéndose de aquellos significados que habían ido quedando obsoletos; en segundo lugar, porque la aparición de nuevos problemas y nuevas necesidades ha hecho evolucionar la respuesta exigida a la supervisión dentro del sistema educativo; por último, porque la propia reflexión conceptual sobre lo que define y caracteriza la supervisión ha hecho avanzar considerablemente su contenido.

En la presente unidad didáctica se va a plantear el estudio de cada una de las funciones que definen básicamente la supervisión; se pretende, con ello, llegar a una definición compartida de cada una de estas funciones, así como desarrollar la interrelación entre las funciones de control, evaluación y asesoramiento que puedan llevar a cabo los actores de la supervisión interna y externa. Pero, antes de entrar en cada una de ellas, es conveniente reflexionar sobre el marco organizativo y cultural en el que puede desarrollarse la supervisión, ya que, según sea su naturaleza, se interpretará de forma muy diferente el contenido de cada una de las funciones que caracterizan la supervisión.



## Objetivos

- > Determinar cuáles son las funciones que definen el trabajo de la supervisión educativa.
- > Conocer y examinar una definición compartida de las funciones de control, evaluación y asesoramiento.
- > Identificar el marco organizativo y cultural en el que se desarrollan estas funciones y el condicionamiento que ejercen sobre ellas.
- > Estudiar la interrelación entre las funciones de control, evaluación y asesoramiento que pueden llevar a cabo los profesionales de la supervisión.
- > Analizar los principales problemas que se plantean en la práctica durante el ejercicio de las funciones de control, evaluación y asesoramiento.
- > Reflexionar sobre la posibilidad de obtener una nueva concepción de estas funciones que permita un ejercicio de las mismas desde el marco organizativo basado en la autonomía y la participación.



## Contenidos

### 1. El marco organizativo y cultural de la supervisión

¿Cuál es el marco filosófico-organizativo en el que se mueve la supervisión? ¿Cuál es la cultura de la supervisión? En otros temas se ha tratado de responder a estas preguntas desde el análisis teórico de los modelos que subyacen a los planteamientos de supervisión; en el presente tema se pretende retomar estos análisis y concretarlos desde el punto de vista de la práctica de la supervisión.

#### 1.1. La importancia de la cultura profesional y su concreción en modelos organizativos

A lo largo de su práctica profesional, los distintos profesionales y las organizaciones que los sustentan van desarrollando determinadas pautas de actuación que, a su vez, son expresión de valores fundamentales para el colectivo, para la concreción de ideas básicas y para la definición de la actividad que debe llevarse a cabo; se trata de lo que puede denominarse la «cultura de la organización», que estaría constituida por «un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones...» (Viñao, 2002:73); estas regularidades y pautas de actuación se transmiten de unos profesionales a otros y señalan cuáles deben ser las tareas cotidianas que se espera que realicen los profesionales, la forma en que deben llevarse a cabo y la manera en que deben ser evaluadas.

Esta cultura de la organización forma parte del modelo organizativo que enmarca, coordina y da coherencia a las actividades de la supervisión; el modelo organizativo abarca aspectos básicos como los relativos a la forma de ingreso en el Servicio de Supervisión, la formación inicial y permanente o la distribución de responsabilidades dentro del mismo; a su vez, este modelo se inspira en determinadas concepciones, interpretaciones concretas de lo que se entiende por educación, enseñanza, aprendizaje, etc., así como lo que debe entenderse por evaluación, supervisión o control del sistema educativo.



## 1.2. El modelo tecno-burocrático

¿Cuál es el modelo predominante en la supervisión? Históricamente, el modelo predominante ha sido el que podemos denominar «modelo tecno-burocrático o burocrático». Inspirado en los principios organizativos expuestos por Max Weber, supone en su momento un paso adelante en la organización de las administraciones y, más en concreto, de la administración educativa; contribuyó de manera notable a la desaparición de los criterios subjetivos y arbitrarios en la organización administrativa y a la extensión de la igualdad de oportunidades desde la objetividad y transparencia para todos los ciudadanos.

¿Cuáles son los principios básicos de este modelo? Entre sus indicadores más significativos podrían señalarse los siguientes:

- > La centralización en la toma de decisiones: tanto las grandes decisiones como aquellas que afectan a la vida diaria de los centros escolares son adoptadas de forma centralizada, sin que apenas haya lugar para la autonomía.
- > Los organigramas jerarquizados: la jerarquía es uno de los principios básicos de la organización central; se mantienen varios niveles administrativos diferentes en función de su capacidad de decisión.
- > La dependencia de la Administración y del poder central: algo lógico en una administración centralizada y fuertemente jerarquizada.
- > En el papel están perfectamente definidas las estructuras, las funciones y los perfiles necesarios para el funcionamiento de la Institución; luego, las cosas, en la realidad, son de otra manera y van por otro camino.
- > Es fundamental la legislación y su correcta interpretación: el énfasis se pone en el procedimiento, en los pasos que se deben seguir, y no tanto en los resultados conseguidos o en las consecuencias de lo acordado.
- > Son muy importantes el papel escrito, las actas, las memorias, las programaciones: de alguna manera, se cree que son reflejo de lo que sucede realmente en los centros, de sus objetivos y evaluaciones reales.

El perfil que se desarrolla en este modelo tecno-burocrático es el de un profesional burócrata, ordenado, meticulado, detallista, controlador de los aspectos legales y de su cumplimiento; su formación básica es la relativa al conocimiento de las leyes y normativa vigentes; se considera que no son propias del supervisor las funciones de animación de grupos, asesoría ante los cambios o evaluación de los resultados; por el contrario, se



considera que hay dos procesos centrales en la administración educativa: por un lado, la elaboración de normativa de distinto rango, alcance y cobertura por parte de la autoridad competente, y, por otro lado, el control del cumplimiento de estas normas a través de los servicios jerárquicos de supervisión e inspección.

Un ejemplo puede ilustrar este modelo. Si se quiere conocer cuáles son los procedimientos de planificación curricular o de evaluación de su actividad presentes en un determinado centro, se puede actuar de diversas maneras: visitando el centro, entrevistándose con los profesores y los directivos, observando cómo se realizan las programaciones o qué procedimientos de evaluación se ponen en práctica, etc.; pero, desde el modelo tecno-burocrático descrito, se considera suficiente analizar las programaciones didácticas o la memoria de evaluación presentada al finalizar el curso; de su análisis exhaustivo se pretende conocer cuál es la realidad en cuanto a programación o evaluación que hay en el centro. Se da por supuesto que hay una correspondencia entre lo escrito y lo real, y que, a través de estos escritos, puede conocerse a fondo lo que está teniendo lugar en el centro. En esta misma línea podrían multiplicarse los ejemplos señalando cómo el énfasis se pone sobre el control de los procedimientos seguidos con olvido de los resultados a los que llevan.

Es preciso señalar que, en este modelo tecno-burocrático, se empobrecen notablemente las funciones de la supervisión y que los supervisores gozan de escasa autonomía para el desarrollo de sus funciones; sus actuaciones son diseñadas desde fuera en una programación cerrada y, más que contribuir a la solución de los problemas, lo que hacen es retrasar su solución a través de la elaboración de numerosos informes dirigidos a la autoridad que debe y tiene competencia para resolverlos.

Igualmente, en este modelo, se produce frecuentemente una atomización de tareas, fundamentalmente de índole administrativa y burocrática, que apartan a los supervisores de sus funciones más importantes y dispersan su actividad en múltiples trabajos sin importancia; esto produce, en ocasiones, una cierta desmoralización debida a la escasa profesionalidad que supone su trabajo para los supervisores, que ven cómo sus conocimientos y preparación son empleados para tareas más propias de niveles administrativos más bajos.

Pero lo importante es comprender que todos estos problemas vienen originados por un determinado marco organizativo predominante, que está marcando las orientaciones del trabajo profesional e interpretando, a su manera, las funciones propias de la supervisión. Sin embargo, no es éste el único modelo de supervisión y, poco a poco, va abriéndose camino otro modelo organizativo y cultural que puede denominarse «modelo basado en la autonomía y la participación».



### 1.3. El modelo basado en la autonomía y la participación

¿Cuáles son las características de este nuevo modelo? Pueden señalarse, entre las más importantes y significativas, las siguientes:

- > La autonomía y descentralización. Los centros educativos ven reforzada su capacidad de decisión para poder realizar sus propios planteamientos educativos a través de proyectos y formas organizativas propias.
- > La participación. Frente a modelos jerarquizados, destaca la progresiva incorporación a la toma de decisiones de todos los sectores de la comunidad escolar.
- > La gestión a través de proyectos. Consecuencia derivada de la autonomía y la participación, es la forma de desarrollar un determinado modelo educativo.
- > El desarrollo profesional del profesorado, el cual deja de ser un mero ejecutor de planes elaborados centralizadamente para convertirse en protagonista del proyecto curricular y del proyecto común a todo el centro.
- > El trabajo en equipo, opuesto al modelo individualista de profesor, característico del modelo anterior.
- > La capacidad de adaptación y de atención a lo diferente, ya que no todo está en la normativa ni ésta puede dar respuesta a todos los problemas que aparecen en el sistema educativo.
- > La nueva cultura de la evaluación, útil no sólo para rendir cuentas, sino también para comprender los procesos y poder mejorarlos.

Son muchas las razones existentes para la adopción de este nuevo modelo organizativo y su adaptación a la supervisión educativa. Este modelo responde mejor a las nuevas necesidades del sistema educativo, a los nuevos problemas derivados, fundamentalmente, de la extensión de la Educación Básica Obligatoria hasta edades superiores; y, también, responde mejor a las nuevas necesidades y problemas que presenta la gestión de los sistemas educativos.

En su momento, el modelo tecno-burocrático supuso, sin duda, un gran avance en relación con las necesidades de su tiempo; pero, en estos momentos, el modelo tecno-burocrático ha dejado de ser funcional y exige su renovación y sustitución por otro modelo que se adapte mejor a las nuevas necesidades educativas; un modelo basado en la autonomía y la participación.



Hoy en día, el sistema educativo se está generalizando y abarca, cada vez más, nuevos sectores de población que antes estaban fuera de él. Asimismo, cada vez es mayor la inversión dedicada a la educación; la sociedad va cambiando y esta presión hacia el cambio se hace notar también en relación con el sistema educativo. Cada vez es mayor, también, la exigencia de información y de rendimiento de cuentas a la sociedad por parte de los responsables del sistema educativo, puesto que los ciudadanos ya no se conforman hoy con saber si algo es conforme a la norma o no, sino que quieren saber cuál ha sido el rendimiento de los recursos empleados, la respuesta que se ha dado a las nuevas necesidades educativas y, en definitiva, cuáles han sido los resultados conseguidos.

Por eso es necesario un cambio de paradigma desde el modelo tecno-burocrático hacia el modelo autónomo-participativo; lo exige, además, el nuevo modelo de dirección, basado en la conducción o pilotaje de los sistemas educativos (estudiado en el tema anterior), que basa la toma de decisiones sobre la base de hechos, tan objetivos como sea posible, relativos al estado, funcionamiento y resultados de los sistemas educativos. En este modelo, la decisión no se basa exclusivamente en un elemento externo y prescriptivo para la toma de decisión (en lo que dice la norma que hay que hacer), sino que se apoya en un criterio externo y situacional, vinculado a los objetivos del sistema educativo, controlando igualmente las consecuencias que se derivan para un mejor funcionamiento de la institución (Landsheere, 1996:15-16).

La supervisión puede y debe cumplir un papel de capital importancia en la buena conducción y pilotaje del sistema educativo, proporcionando la información necesaria a través de una evaluación rigurosa de los distintos elementos del sistema y estableciendo nuevas formas de control sobre él. En definitiva, adaptando sus funciones a las nuevas exigencias, reformulándolas en la línea del nuevo paradigma. Es lo que ahora se intenta hacer a través del estudio de las distintas funciones de la supervisión educativa.

## 2. La función de control

### 2.1. Justificación de la función de control

Es comúnmente aceptada la legitimidad que tiene el Estado para supervisar y controlar todo el proceso de enseñanza. Normalmente, esta competencia está recogida en la Constitución de cada nación; (por ejemplo, el artículo 27.8 de la Constitución Española lo recoge para este país). La supervisión es uno de los instrumentos fundamentales para llevarla a cabo, además de ser ésta una de sus funciones principales. Por otro lado, la evo-



lución del propio sistema educativo hacia formas de mayor autonomía y desarrollo profesional no sólo no excluye la necesidad de control, sino que lo hace más necesario ya que es más necesaria la función informativa que precisa la Administración para juzgar las prácticas en función de los principios y de políticas coherentes; la supervisión es el instrumento fundamental para conseguir esta información.

Sin embargo, a la vez que necesaria e imprescindible, la función de control goza de escasa consideración entre el profesorado y usuarios del sistema educativo, que manifiestan una clara crítica —cuando no un profundo rechazo— hacia ella.

¿A qué se debe esta actitud ambivalente de aceptación y rechazo a la vez? La forma concreta en que se lleva a cabo esta función puede estar en su base. En efecto, centrar el control en el estudio de documentos, papeles, memorias y programaciones, con desconocimiento de lo que sucede realmente en el centro, o limitarse a vigilar el cumplimiento de las disposiciones legales que regulan el funcionamiento de la educación permaneciendo ausente de los problemas reales que en el día a día afectan al centro, puede estar en la base de esta actitud de rechazo; en definitiva, es el propio modelo de supervisión, planteado desde la perspectiva socio-técnica, lo que está en la base de estas manifestaciones.

Nadie pone en duda, por tanto, la necesidad que tiene el sistema educativo de controlar y vigilar lo que está sucediendo; lo que se discute es la forma de plantear esta función: se discute su carácter formal y burocrático, su carácter, en ocasiones, puramente represivo y se pide que pase de ser un mero control administrativo a ser un control técnico de la educación basado en la evaluación cuantitativa y cualitativa. Se pide, igualmente, la articulación del control externo, el que realiza la supervisión desde fuera de los centros, con el control interno propio de los interesados y los protagonistas educativos, buscando así una complementariedad entre ambos.

Se trata, en suma, de una nueva demanda, de una exigencia que lleva a una redefinición de lo que debe ser el control para adaptarlo a las nuevas necesidades y planteamientos educativos. Para comprender mejor en qué consiste esta nueva función, puede ser conveniente repasar brevemente sus distintos significados hasta llegar a una definición propia.

## 2.2. Diversas perspectivas para la función de control

Desde una perspectiva estructural y sistémica, el control no se considera una función exclusiva de la supervisión; más bien, se trata de una función inherente al proceso de dirección en general, algo común a ambas instancias. En concreto, se trata de una de las fases del proceso de dirección (junto a la planificación, la organización y la ejecución) que



viene a cerrar el proceso y a situarlo otra vez en el comienzo. La función de control puede ser definida, desde esta perspectiva, como «comparar lo que sucede con lo previsto y tomar decisiones para reenderezar la situación» (Pereña, J., 1991:181) o «un conjunto de procedimientos administrativos o no administrativos que nos permitan aumentar el número de probabilidades de que el plan (los objetivos) coincida o se aproxime al máximo a los logros, haciendo a su vez posible delegar autoridad, conservando la responsabilidad» (Palom y Tort, 1991:271).

Así, desde esta visión estructuralista se sitúa el control en la perspectiva de la planificación, de modo que difícilmente se podrá controlar si previamente no están claros los objetivos y las finalidades que se pretenden; a la vez, se identifican los responsables del control (directores, supervisores), personas que tienen responsabilidad en la organización y a quienes corresponde, de manera casi exclusiva, llevar a cabo esta función.

Sin embargo, al reducir la responsabilidad del control a los responsables dentro de la organización (directores o supervisores) se plantea el control como un elemento extraño a la propia organización, como algo justificable desde planteamientos personalistas y jerárquicos, pero no desde planteamientos democráticos. Las funciones de control deben entenderse como algo propio de todos los agentes que conforman la organización, que deben ejercer un control social ya que el desarrollo y la eficacia de la organización deben ser responsabilidad de todos los actores; y, en el ámbito escolar, estas funciones se canalizan a través de los órganos colectivos de representación y participación como el Consejo Escolar del Centro o el Claustro de profesores.

La definición de control que se está analizando muestra una contradicción que suele aparecer frecuentemente en las organizaciones. Esta contradicción es la que se da entre gestión democrática y control individual; si se piensa que el control es una función propia de un determinado cargo, llámese éste como se quiera, sólo él tendrá capacidad para controlar el nivel de consecución de los objetivos, de detectar las disfunciones producidas y, en consecuencia, tomar las decisiones adecuadas para su corrección; la participación y gestión democrática quedará reducida entonces a algo accidental, periférico, que no afecta al núcleo esencial y fundamental de la vida de la organización.

Una nueva definición de control deberá tener en cuenta, por lo tanto, no sólo la superación del modelo burocrático de control, sino también la superación de la contradicción antes apuntada, manteniendo así la dimensión social del control y superando el reduccionismo que lo limita a un determinado cargo de la organización.

Contemplado el control desde la perspectiva burocrática ya señalada, puede definirse como la tarea de comprobar que lo que se realiza es conforme con lo establecido en la normativa y la legislación, que no se ha cometido ningún error en cuanto al procedimien-



to y que todos los pasos seguidos son correctos. Desde este marco teórico, los resultados que se han alcanzado apenas tienen importancia; lo sustantivo no son los resultados, sino los procedimientos; tampoco interesa demasiado el contenido de dichos procedimientos o la riqueza que pueda haber en determinados procesos; como todo está regulado y normativizado desde instancias centrales superiores, lo importante es comprobar que se ha cumplido con esta reglamentación y que se ha seguido en todos sus términos el procedimiento correcto.

Pero, nuevamente, la función de control aparece como una función externa a la propia organización, realizada por los supervisores como agentes externos de la misma que juzgan las actuaciones con criterios que, desde fuera, otros han establecido sin prestar demasiada atención a los resultados obtenidos. El control se define exclusivamente como la comprobación del cumplimiento de lo establecido y, al igual que en la definición anterior, se sigue considerando una función prácticamente exclusiva de unos agentes externos y ajenos a la organización protagonista, siendo muy frecuente que ambos planteamientos de control aparezcan juntos.

Ambos modelos cuestionan y niegan la autonomía de los centros, su capacidad de autoorganización para poner en marcha procesos que culminen en la elaboración de proyectos educativos y curriculares propios; de ahí su escasa aceptación por el profesorado y los centros, en general.

### 2.3. Control, seguimiento y evaluación

¿Debe entenderse el control como sinónimo de seguimiento? ¿Qué diferencias hay entre ambos y la propia evaluación? Suele hablarse de seguimiento para referirse, principalmente, a aquellas actuaciones que sirven para comprobar cómo se está llevando a cabo algo que está previamente planificado y que tiene como objetivo regular el ajuste del desarrollo con lo previsto; así, se puede hablar de seguimiento de un determinado plan, de un determinado proyecto, y es condición indispensable la previa existencia de dicha planificación.

Desde este punto de vista, puede coincidir con una de las formas de control (la relativa a la comprobación y valoración de la ejecución de un plan previamente diseñado), si bien el concepto de control es más amplio y se refiere también a la verificación de resultados observables, analizando sus causas y el grado de cumplimiento alcanzado. El seguimiento puede entenderse también como una evaluación del proceso, si bien éste último, al igual que el propio concepto de evaluación, es algo más amplio que la comprobación del grado de cumplimiento del plan establecido.



Pero, más allá de disquisiciones escolásticas, lo que interesa desde el punto de vista del centro educativo es que «en un centro pueden existir una diversidad de sistemas de seguimiento, de control y de evaluación según el carácter del Proyecto Educativo y los distintos momentos de su desarrollo. En unos aspectos ya consolidados y comprobados se deberán establecer planes de seguimiento y control. En otros más innovadores y experimentales se tendrá que establecer un sistema de evaluación contrastado, interno y externo, que permita su desarrollo creativo. De forma periódica se deberán elaborar planes de evaluación institucional que integren y consideren la diversidad de sistemas en función de la evolución del centro, la revisión de su Proyecto Educativo y la organización más eficiente desde aquella perspectiva» (Darder y Mestres, 1994:424-425).

## 2.4. La «ilusión óptica» de la supervisión

Continuando el análisis de los distintos enfoques y planteamientos de la función de control, es preciso prevenir lo que podemos denominar «la ilusión óptica» de la supervisión; recordando la definición de supervisión a partir de su etimología latina (*super videre*, ver desde arriba), coincidente con la griega (*epi-scopein*), hay que considerar cómo en esta misma definición se encuentra el riesgo de «ilusión controladora», de la ilusión que puede tener la persona responsable de la supervisión y del control de gozar de la auténtica y, en ocasiones, única perspectiva posible, sin que tengan cabida otras miradas o la corresponsabilidad de las miradas, la mirada colectiva e interna que desarrolla la observación de toda la comunidad; de ahí a degeneraciones de la propia supervisión o a prácticas de control que más cabría denominar de fiscalización, sólo hay un paso.

¿Cuáles son los criterios desde los que se realiza esta sobre-visión? ¿Quién los ha fijado y determinado? El análisis de los fundamentos teóricos subyacentes, así como de las prácticas concretas (dispersas y atomizadas) que llevan a cabo los supervisores demostrarán la falta de base de esta perspectiva que, en el fondo, puede considerarse una continuación de los planteamientos sistémico-estructurales.

En efecto, desde la teoría de sistemas se dice que los mecanismos de autocontrol son fundamentales porque sirven de mecanismo de equilibrio entre los diversos componentes y, a la vez, garantizan una expansión ordenada del propio sistema sin que se ponga en peligro su propia supervivencia. Aplicado a la organización escolar, este tipo de control es una garantía tanto del cumplimiento de los propósitos de la acción emprendida como de los propios objetivos de la organización. A través del control, los miembros de la organización escolar pueden comprobar la progresión de la acción hacia su logro, hacia su objetivo y, a la vez, se puede comprobar la funcionalidad de las propias acciones en relación



con el conjunto de la organización; éste es el sentido positivo y fundamental que sigue teniendo el control en relación con el sistema que representa el centro escolar.

## 2.5. El enfoque ético: control, responsabilidad y autonomía

Para una adecuada superación de estos planteamientos es necesario tomar en consideración los aspectos éticos en la definición del control, vinculándolo directamente con la responsabilidad; el control puede definirse, desde esta perspectiva, como una forma de pedir cuentas por algo, por los resultados que se hayan conseguido, por los objetivos alcanzados, etc.; en definitiva, por algo que no se considera producido de forma mecánica, sino fruto de la elección libre de un determinado agente al que es posible pedir responsabilidad por sus actos.

Así, es posible formular determinadas preguntas que iluminarán el enfoque de control que se está ejerciendo: ¿Respetar la práctica de control que se está llevando a cabo la autonomía de los sujetos y su capacidad de reflexión y elección? ¿Se les considera sujetos y, por tanto, con consideración de fin y no sólo de medios? ¿Sirven las prácticas de control para fomentar el desarrollo de las personas y de la propia organización a través del fomento de procesos de reflexión y de argumentación o, más bien, ponen en marcha procesos que privan de la capacidad de reflexión y de decisión a los miembros de este centro concreto?

Concluyendo el análisis de la función de control, éste debe ser entendido como algo presente en el quehacer normal de la organización, primordial y necesario para la misma, que debe considerarse desde esta perspectiva organizativa y democrática, sin que pueda considerarse como algo exclusivo de una determinada persona, jerarquía u órgano externo. Así, la asignación de esta función a los supervisores debe entenderse como una delegación de la función, sin que pueda perderse de vista su carácter subsidiario.

El control debe entenderse como un mecanismo regulador del propio quehacer de la organización, del que deben sentirse responsables todos sus miembros, y que debe plantearse de manera simultánea, tanto la eficacia como el desarrollo de la propia organización. El ejercicio del control debe ser garantía del cumplimiento de los fines, de las metas de la organización y de las diversas actuaciones que pone en marcha; y, a la vez, debe servir para el desarrollo, tanto de las personas como de la propia organización, implantando formas de control que se apoyen en procesos de reflexión que permitan y potencien la capacidad de decisión de todos.

Lejos de las prácticas burocráticas, fiscalizadoras, centradas en la corrección de los procedimientos, el proceso de control debe diseñarse desde el respeto a la autonomía de



los centros y del profesorado, y a su capacidad de darse y gestionarse a través de proyectos; por ello, debe analizar la riqueza de los procesos que tienen lugar en los centros, analizando igualmente los resultados obtenidos y el grado de consecución de los objetivos, dando paso a otros procesos de reflexión y análisis que enlacen y finalicen con otra de las funciones básicas de la supervisión: la función de evaluación.

### 3. La función de evaluación

**D**irectamente vinculada con la función de control, como la otra cara de la moneda de la supervisión, está la función de la evaluación. Por lo general, en los textos legales básicos de los diferentes países queda recogida siempre esta nueva función, descrita con las matizaciones que legalmente se considere oportuno; así, es posible encontrar afirmaciones del tipo «participar en la evaluación del sistema educativo», «evaluar el sistema educativo y más específicamente los centros escolares» u otras de parecida redacción.

#### 3.1. ¿Qué se entiende por evaluación?

¿Qué hay que entender por evaluación? Para unos, la evaluación es «un proceso de enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto» (Stufflebeam D. L. y Shinkfield A. J., 1988:19). Otros lo definen como «un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente» (Casanova, M.<sup>a</sup> A., 1995:54). Otros, a su vez, hablarán de «un proceso sistemático de creación de conocimiento y la correspondiente atribución de valores a determinados objetos, estratégicamente seleccionados, como consecuencia de las acciones subjetivo-objetivas realizadas por los agentes evaluadores, de acuerdo con finalidades de conocimiento (aprendizaje), orientación de las decisiones y creación cultural» (Rul J., 1995:45).

Más allá de coincidencias y matices diferenciadores entre estas definiciones, se señalan aquellos elementos necesarios e imprescindibles para que pueda hablarse de evaluación: la recogida de información, su análisis sistemático, la elaboración de juicios de valor, las propuestas de mejora. Difícilmente podría hablarse de evaluación si faltara alguno de



estos elementos o alguno de ellos estuviera sobredimensionado, con olvido casi completo de los otros.

Frente a la medición, la valoración, la investigación o el puro control, la evaluación aporta una visión holística y global, que no se limita a uno de los aspectos parciales; no se trata de verificar sólo la cantidad de una determinada magnitud presente en un resultado específico comparándola con lo que se ha establecido como unidad de esa magnitud, caso de la medición, o de determinar sin más y de manera subjetiva el valor de algo, como en la valoración; tampoco se trata de aumentar nuestro conocimiento con el único fin de aumentar igualmente nuestro saber, con independencia de su utilidad o aplicación práctica, como en la investigación, o de contrastar una pauta o criterio estándar con una realización concreta con intención de regulación, como se afirmaba en la noción tradicional del control. Se trata, por el contrario, de tener en cuenta los cuatro elementos como característicos de la evaluación, de manera que, sin una buena base de apoyo en la información, los juicios de valor no superarán el nivel subjetivo de la valoración. Sin establecer juicios de valor, apenas se superaría la medición o pura descripción y, sin terminar con propuestas de mejora, no iría más allá de una interesante investigación, importante tal vez desde el punto de vista académico, pero poco útil para aquéllos que deben tomar decisiones o los que quieren mejorar su propia práctica.

### 3.2. Las finalidades de la evaluación

Estos mismos elementos definitorios de la evaluación nos ponen en la pista del «para qué» de la evaluación; siguiendo a Rul (2003), en las organizaciones, la evaluación sirve para generar información específica sobre determinadas acciones institucionales relevantes y fundamentales, y para la formulación de juicios de valor que lleven a un mayor conocimiento práctico de la organización, a una mejor orientación de las decisiones y a la creación de valores compartidos como uno de los elementos básicos para la mejora, el desarrollo y la gestión institucional.

Más en concreto, podrían señalarse cuatro funciones básicas correspondientes a la evaluación: la primera de ellas sería la de incrementar el conocimiento práctico sobre la realidad evaluada, lo que se consigue a través de la aplicación del diseño evaluativo adecuado y de los instrumentos de evaluación seleccionados para ello; en segundo lugar, la función de atribuir valores que aporten sentido al conocimiento disponible, formulando juicios de valor acerca de la información recogida, juicios que incrementan el significado y el sentido de lo que está sucediendo; en tercer lugar, sería función importante de la evaluación orientar la adopción de decisiones personales y grupales a partir de la información



valorada anteriormente, convirtiéndose de esta forma en un potente recurso de orientación de las decisiones personales e institucionales; por último, y poniendo de relieve la naturaleza esencialmente comunicativa de la evaluación, debería servir para crear o reafirmar valores compartidos, posibilitando que el grupo comparta información y posiciones sobre experiencias, enfoques, expectativas y valoraciones.

En los manuales tradicionales suele hablarse de otro tipo de funciones: diagnóstica, que facilita un mejor conocimiento de la realidad; pronóstica, que facilita predicciones intuitivo-técnicas para el futuro; orientadora, que proporciona ayuda para la superación de las dificultades o la potenciación de las posibilidades, y de control, para observar el grado de ajuste entre programación y ejecución. Ninguna de estas funciones más tradicionales es incompatible con las otras señaladas; por el contrario, adquieren nuevo sentido y significado si se analizan desde los otros planteamientos.

Resulta difícil superar las limitaciones del concepto de evaluación si no se realiza un análisis histórico de la misma; no hay que olvidar que la evaluación nace vinculada a los fenómenos de *accountability* o rendición de cuentas y, desde esta perspectiva, ha estado mucho más vinculada al control del sistema educativo por parte de los poderes políticos y no al desarrollo profesional de los centros y de sus profesores.

Efectivamente, el movimiento de rendición de cuentas nace en una época caracterizada por un clima de desconfianza hacia la educación, a la que se acusa de consumir cada vez más recursos, sin que el aumento de la inversión vaya acompañado de una mejora en los resultados (Informe Coleman); desde esta perspectiva, el énfasis se pone en los aspectos de control y centralización del mismo, insistiendo en que las escuelas deben dar cuentas de su actuación.

Como señala el profesor Martín Rodríguez (2002), tres son las formas en las que puede concretarse la *accountability* en función de la audiencia ante la que tiene lugar: la rendición de cuentas moral, realizada ante los propios clientes; la profesional, ante uno mismo y los compañeros de profesión; y, por último, la contractual, que tiene lugar ante los empleadores o dirigentes políticos.

Desde esta última modalidad, se refuerza el papel de la Administración y el Estado evaluador, reforzando igualmente las tendencias de las políticas neoconservadoras; el énfasis de la evaluación se pone en el producto, en el resultado obtenido, generalizando de esta forma los planteamientos economicistas al mundo educativo. Los propósitos sociales y culturales de la evaluación quedan desplazados, situándose en un primer plano una visión tradicional de la enseñanza que prioriza la socialización e instrucción homogeneizante del alumnado.



Todos estos planteamientos se desarrollan y concretan en la aparición de enfoques que enfatizan lo metodológico sobre lo conceptual, el énfasis en las evaluaciones terminales y de resultados, la generalización de tests y pruebas estandarizadas para medir los conocimientos de los alumnos y, en definitiva, el uso de instrumentos que desarrollan la aplicación de criterios economicistas a la evaluación escolar. El poder del Estado se ve reforzado a través de estas prácticas, y la evaluación puede considerarse como un instrumento del que dispone la autoridad correspondiente para reforzar su control en relación con las escuelas y los administrados.

Sin embargo, las consecuencias derivadas de estos planteamientos no van ser las previstas, y la relación entre los tres tipos de *accountability* va a ser de tipo dialéctico: «Las instituciones escolares, por tanto, se van a ver obligadas a asumir el imperativo de la rendición de cuentas. Legitimándose dicha orientación unas veces con argumentos sobre la opacidad de los centros en cuanto al conocimiento público de lo que en ellos se hace, y, otras planteando la necesidad de medir la rentabilidad de las inversiones realizadas mediante criterios de costo-beneficios. Pero, paralelamente, las formas de responder (ante padres y alumnos) y de responsabilidad (ante uno mismo y los compañeros), es decir, las formas de rendición de cuentas moral y profesional, son iniciativas que emergen de los propios centros como alternativas a la de relación contractual» (Martín Rodríguez 2002:179).

En este sentido, las propuestas de evaluación interna aparecen como una contraoferta de los centros educativos por la que los propios centros y sus profesores acometen por sí mismos sus procesos de mejora y de desarrollo profesional, siempre en el marco de las demandas y exigencias propias del rendimiento de cuentas. Esto va a ser una fuente continua de tensiones entre los motivos y enfoques internos frente a los externos, según sean unos u otros los que predominen en el planteamiento básico.

Así, es posible encontrar enfoques basados en la autoridad (James), con una orientación más coercitiva y prescriptiva, asociada a la *accountability* de tipo contractual basada en la potestad del Estado o de los Gobiernos para controlar lo que sucede en las escuelas y en la obligación de éstas de rendir cuentas de sus logros y resultados. Su enfoque es básicamente un enfoque tecnológico e instrumental, siguiendo una concepción mecanicista de las organizaciones y reservando en este proceso un papel subordinado al conjunto de profesores.

Es posible encontrar en numerosas ocasiones planteamientos de este tipo disfrazados bajo la etiqueta del desarrollo escolar y del profesorado; sin embargo, la finalidad oculta de estos enfoques sigue siendo la obtención de información por parte de la administración con vistas a poseer un mayor control de lo que ocurre en los centros. El empleo de



las «listas de evaluación» puede ser un buen ejemplo de dichos enfoques; como señala el profesor Martín Rodríguez (2002:184), citando a Elliott: «las listas cumplen una importante función de control dentro de la autoevaluación técnica. En primer lugar, actúan a modo de recordatorios de las reglas escritas y, en segundo lugar, permiten al profesor comprobar rápidamente su actuación en comparación con tales reglas. Las listas son esencialmente un instrumento para incrementar la eficiencia técnica y el control en lugar de la capacidad para tomar decisiones profesionales reflexivas».

Pero es posible encontrar también propuestas de evaluación alternativas a estos enfoques que, sin cuestionar la necesidad de la rendición de cuentas y la obligación de los centros de informar a la sociedad sobre sus actividades y realizaciones, plantean que los procesos evaluadores deben ponerse fundamentalmente al servicio de la mejora de los centros, insistiendo igualmente en su reconducción democrática. Los enfoques de «investigación-acción», «mejora de la escuela», «revisión basada en la escuela» o de «formación en centros» pueden ser algunos ejemplos de esta nueva línea de evaluación.

Todos estos nuevos enfoques parten de la consideración de que el centro es la unidad básica del cambio y de que los profesores son sus agentes primordiales; de ahí que se considere la evaluación como un proceso de valoración crítica del quehacer de la institución educativa, realizado en y desde la propia institución. Más que hablar de evaluación, es necesario hacerlo de «autoevaluación». A través de ella, los centros inician un proceso de revisión crítica de todo su quehacer, de su funcionamiento y trabajo habituales, poniendo en cuestionamiento las distintas formas de proceder docentes.

Para cumplir con sus objetivos, este planteamiento sólo puede hacerse de una forma democrática; no es posible realizarlo desde un mero planteamiento tecnológico, en el que un experto externo valora y dice cuál es el nivel de rendimiento obtenido, el estilo de funcionamiento más o menos adecuado o los procedimientos que deben ser cambiados. Por el contrario, se trata de un proceso que debe ser iniciado por los propios protagonistas, debe ser controlado por ellos y sus conclusiones deben ser apropiadas y utilizadas por los propios participantes.

Se trata, por tanto, de poner en marcha un proceso de autoevaluación, entendida ésta como «una herramienta que permite generar procesos de análisis, reflexión y deliberación que, además de facilitar el conocimiento de la vida institucional, se constituye en un excelente medio para dotar a los centros y al profesorado de argumentos, vías y alternativas en el desarrollo de sus proyectos, en la experimentación de nuevas formas de organización y funcionamiento y en el establecimiento de compromisos para avanzar colegiada y participativamente en sus quehaceres educativos» (Martín Rodríguez, 2002:186-187).



Pueden encontrarse numerosas experiencias y propuestas en la línea señalada; así, por ejemplo, las propuestas de Stufflebeam de evaluación interna para fundamentar la toma de decisiones en el interior de las instituciones, que establecen los elementos sustantivos para que éstas estén al servicio de todos los alumnos; o las propuestas americanas de evaluación desde la perspectiva de la responsividad a los valores, que subordinan los aspectos metodológicos a los criterios y necesidades de los centros y subrayan las dimensiones éticas y políticas de la evaluación. Se pueden encontrar muchas otras propuestas, todas ellas caracterizadas por el gran pluralismo y eclecticismo metodológico, partiendo de la necesidad de que sean los profesores y demás destinatarios de la evaluación los que se impliquen y sean protagonistas de estos procesos.

En definitiva, desde la propia supervisión, la primera cuestión que debe aclararse, en relación con la función específica de evaluación que le corresponde, es la relativa a su finalidad, así como su orientación básica hacia el control administrativo de lo que sucede en los centros o su orientación al servicio del desarrollo profesional de los centros y del profesorado. Como se ha señalado, sin renunciar ni cuestionar la legitimidad de la rendición de cuentas, lo que se plantea es su finalidad básica: servir como refuerzo del control de los centros y de la autoridad externa sobre ellos o, por el contrario, servir primordialmente como procedimiento de mejora y desarrollo profesional, a la vez que se explica y se hace público lo que se hace en los centros. Ésta es la cuestión básica que va a determinar todas las demás.

### 3.3. Los ámbitos de la evaluación

¿Cuál es el ámbito de evaluación? ¿Debe la evaluación limitarse a un determinado campo o debe, por el contrario, plantearse con ambición de globalidad, hacia todos los programas, servicios, centros y demás elementos propios del sistema educativo? Son, sin duda, cuestiones muy debatidas respecto a las cuales no siempre es fácil encontrar unanimidad. Por lo general, se es consciente de que debe evaluarse todo aquello que forma parte del sistema y, más en concreto, los centros, programas y servicios que lo conforman; por otra parte, y siendo conscientes de las limitaciones de la acción evaluadora y de la complejidad de estos elementos, se opta por posturas más realistas, centradas en lo que es posible y alcanzable, renunciando a los grandes proyectos, muy correctos sobre el papel pero inaplicables en la práctica.

Evaluar los centros educativos es una tarea difícil y compleja; las dificultades son, a veces, de orden teórico, ya que no existe un modelo concluyente que relacione el factor recursos, propio de la estructura, con el factor procesos y resultados, característico del



funcionamiento; tampoco se dispone de sistemas óptimos de evaluación global de los centros educativos como gestores de la educación. A la vez, las dificultades pueden ser de orden práctico: evaluar lleva mucho tiempo y exige un considerable esfuerzo por parte de los supervisores y la asignación de recursos específicos, que no siempre están disponibles; de ahí que la propuesta que se realiza sea realista, centrada en lo posible, pero sin olvidar el conjunto, lo que supone que las acciones evaluativas deban basarse en modelos que expresen características de sistematicidad, progresividad y simplificación de la realidad; deban estar encuadradas en un proceso que abarque la planificación, el desarrollo y la metaevaluación; y, por último, deban permitir la adquisición por parte del centro o de los profesores evaluados de aquellas destrezas y conocimientos que hagan posible el incremento de la cultura evaluativa de la organización.

### 3.4. Supervisión y evaluación: nuevas orientaciones

¿Cuál es el papel de la supervisión en todo este proceso de evaluación? La supervisión puede optar, como agente externo de la evaluación de centros, programas o servicios, por una evaluación sumativa y vertical, con un propósito predominantemente terminal, dirigido a comprobar y analizar la finalización y el nivel de logros obtenidos a la luz de los objetivos propuestos; evaluación eminentemente cuantitativa, encaminada a supervisar y analizar el grado de funcionamiento y el nivel de adquisición de los objetivos marcados por la administración educativa. Estaría, entonces, en el primero de los planteamientos señalados anteriormente, al servicio del control por parte de la Administración de lo que sucede en los centros, reforzando igualmente su papel puramente tecnocrático en relación con la supervisión. Pero puede optar, a su vez, por un tipo de evaluación formativa y de orientación, que busque mejorar la calidad de la enseñanza y reforzar el propio desarrollo profesional de los centros y los profesores; el objetivo de la evaluación sería entonces, a partir de los resultados de un planteamiento cualitativo, mejorar la planificación, la organización, la gestión y los resultados de los centros; en definitiva, mejorar su funcionamiento global, contando con la participación protagonista de sus profesores. A partir de su práctica, y con la orientación de la supervisión, los profesores podrán mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, su metodología, sus criterios y formas de evaluar, y toda su práctica escolar, en la doble vertiente del centro y de cada profesor.

La función evaluadora propia de la supervisión se encuadra, de esta forma, en el nuevo modelo de gestión, basado en la autonomía y la participación; la evaluación adquiere toda su dimensión desde la perspectiva de la comunicación, procura un mejor conocimiento de lo que está sucediendo en los centros y en el sistema, aporta juicios suficientemente fun-



damentados que permiten mejorar claramente la toma de decisiones por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, cada uno en el nivel que le corresponde.

Pero, al igual que sucedía con la función de control, la presencia del modelo tecnoburocrático o burocrático puede hacer que la función de evaluación adquiera otras connotaciones completamente diferentes a las señaladas; son muchas las prácticas que, planteadas desde este viejo modelo, dan la apariencia de evaluación, permaneciendo muy alejadas de lo que debe ser esta práctica evaluadora.

Así, es posible creer que se está haciendo evaluación sólo por cumplimentar determinados cuestionarios facilitados externamente o entresacados de diversas publicaciones. Las posibilidades en este sentido son muy abundantes y son muchas las propuestas que pueden encontrarse a través de la consulta de la bibliografía; pero, en numerosas ocasiones, sólo sirven para perder el tiempo ya que, carentes de apoyos y sustentos más sólidos, cubren las apariencias sin que por debajo se encuentre ningún otro planteamiento que lleve a aumentar el conocimiento de la realidad educativa y a elaborar unas propuestas para intentar mejorarlas; al contrario, y como ya se señaló anteriormente, pueden ser un instrumento extraordinario al servicio de los planteamientos tradicionales de control.

Algo parecido puede decirse de determinadas prácticas que se dan en los centros y que mantienen esta apariencia de evaluación; así, por ejemplo, la elaboración de la Memoria de final de curso, que debe ser presentada al supervisor correspondiente y que, en teoría, debería recoger la valoración de lo sucedido a lo largo del curso, de los resultados obtenidos, la identificación de aquellos aspectos o procesos que deben ser mejorados el curso siguiente y, como consecuencia, las propuestas de mejora que se hacen para llevarlas a cabo en el siguiente curso. Sin embargo, concebida como un documento obligatorio que debe ser presentado ante la supervisión en un tiempo determinado, realizada al final de curso en la vorágine de los exámenes finales, elaborada casi en exclusiva por parte del Equipo Directivo y apenas discutida por los profesores y demás miembros de la comunidad educativa, se convierte en un documento burocrático que apenas sirve para los fines para los que fue pensada: mejorar el conocimiento de lo sucedido en el centro y plantear propuestas de mejora.

En definitiva, desde este modelo burocratizado se olvidan las funciones propias de la evaluación y, de manera especial, la relativa a aumentar el conocimiento y comprensión de lo que sucede en el centro con vistas a mejorarlo. La propia actuación evaluadora de la supervisión puede quedarse en este ámbito superficial sin que apenas tenga incidencia en la vida del centro y sin que contribuya a crear una cultura de evaluación en los propios centros.



Como se señalaba respecto de la función de control, el crecimiento y desarrollo profesionales son objetivos y, a la vez, indicadores de la corrección de la actuación de la supervisión; la autonomía de los centros y del propio profesorado es uno de los criterios de la «metaevaluación» planteada sobre la propia evaluación. En este sentido, verificar cómo los procesos de evaluación externa y, en concreto, los procesos llevados a cabo desde la propia supervisión, van dando pasos a procesos de autoevaluación es uno de los indicadores más claros de la adecuación de los planteamientos de evaluación.

Ir creando procesos autónomos de reflexión y evaluación, ir desarrollando una cultura de evaluación en los centros y el profesorado, ir, poco a poco, fomentando procesos de autoevaluación complementarios de los procesos externos es, sin duda, una de las tareas fundamentales de la supervisión; de esta forma, los supervisores no sólo llevan a cabo una de sus funciones fundamentales, la de evaluación de los centros, programas y servicios y de todo el sistema educativo, sino que, a la vez, van ayudando a que aparezcan nuevos planteamientos, desarrollando la autonomía y profesionalización del profesorado, proporcionando las orientaciones necesarias para ello; con ello, y de forma imperceptible, la supervisión va desarrollando otra de sus funciones: la función de asesoramiento.

## 4. La función de asesoramiento

### 4.1. La paradoja del asesoramiento

Vinculada con la función de control y de evaluación, está la tercera función básica de la supervisión, la de asesoramiento y apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa y, de manera especial, al profesorado. El servicio de supervisión debe realizar tareas de ayuda y asesoramiento a cuantas personas estén implicadas en el proceso educativo, con la finalidad, en todos los casos, de mejorar la calidad de la educación; así lo recoge una de las leyes básicas educativas españolas, la LOGSE, que en su artículo 61 recoge como competencia expresa de la supervisión «colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los Centros y en los procesos de renovación educativa» (1,a), y «asesorar e informara a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones» (1,d).

Recogida claramente como una de las funciones de la supervisión, lo primero que llama la atención es el carácter paradójico que presenta esta nueva función de asesoramiento; por una parte, parece derivarse de las funciones anteriores y, de hecho, es una práctica habitual y común entre los supervisores el asesorar y orientar a los miembros de la comu-



tividad educativa de cara a la mejora del proceso educativo; pero, a la vez, para muchos autores, la función de asesoramiento es incompatible con la función de control que, como se ha visto, es una de las funciones más características de la supervisión. Merece la pena profundizar en esta aparente paradoja, ya que permitirá comprender de forma adecuada la naturaleza de asesoramiento y su relación con las tareas habituales de la supervisión.

Por una parte, esta nueva función es consecuencia de las anteriores: si en el ejercicio de la función de control o de evaluación se han detectado aspectos que necesitan mejorar, la función supervisora no puede quedar limitada a su descripción; habrá de implicarse, igualmente, en la puesta en marcha de las medidas correctoras necesarias a través del oportuno asesoramiento a los responsables de la dirección del centro, a unos profesores en concreto, a padres y madres o a los propios alumnos, si así fuera necesario.

## 4.2. Del asesoramiento legal al asesoramiento pedagógico

Desde esta perspectiva, y al igual que sucedía con las otras funciones de control y supervisión, es necesario reformular el contenido de la función de asesoramiento por parte de la supervisión. Si, hasta una época reciente, el asesoramiento que se demandaba a la supervisión era sobre todo asesoramiento legal, en cuanto a la normativa vigente, a los deberes recogidos en ella, sobre cómo hacer las cosas ajustándose a lo establecido en la normativa (no hay que olvidar las características del modelo tecno-burocrático), en un modelo más abierto, como el modelo basado en la autonomía y la participación, el asesoramiento y apoyo deberán enfocarse en otros aspectos. Pensando sólo en el profesorado, más que los aspectos legales y normativos, deben pasar a primer término los aspectos relacionados con el desarrollo curricular, el trabajo a través de proyectos, la propia formación del profesorado y todo lo relacionado con la evaluación formativa, por citar sólo alguno de los aspectos más importantes.

A la vez, y analizando la práctica habitual de los supervisores, son muchos los que opinan que se trata de una paradoja aparente, sin apenas base en la realidad. Los supervisores asesoran en la práctica, son demandados en numerosas ocasiones por muy diversos asuntos, reciben múltiples consultas acerca de la acción a seguir. La propia práctica confirma que el asesoramiento es una de las funciones fundamentales que corresponden a la supervisión.

Sin embargo, es necesario escuchar a los que opinan lo contrario y analizar detenidamente sus argumentos, ya que, sin duda, enriquecerán el concepto de asesoramiento y sus ámbitos de aplicación. En los últimos años, la educación ha ido haciéndose cada vez más compleja, de la misma forma que se ha hecho compleja la sociedad en la que vivi-



mos. Centrándonos casi de manera exclusiva en el profesorado, han aparecido nuevos fenómenos, nuevas necesidades, nuevas demandas al profesorado y a los profesionales educativos en general, lo que ha hecho necesaria la aparición de nuevas figuras de apoyo y asesoramiento para que el profesorado pueda hacer frente a estas nuevas demandas.

Si se piensa, por ejemplo, lo que supone la extensión de la escolarización y educación obligatorias hasta edades muy avanzadas, o lo que supone la introducción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en el mundo de la escuela, se comprenderá fácilmente la importancia y alcance de todas estas demandas y la petición de ayuda que el profesorado realiza. El trabajo profesional ha cambiado sustancialmente, hay nuevos aspectos sobre los que no recibió formación alguna y de ahí que, poco a poco, vayan apareciendo nuevas figuras profesionales cuya función se define fundamentalmente como el proporcionar asesoramiento y orientación en un área determinada de la educación.

### 4.3. Hacia una nueva definición del asesoramiento

¿Cómo puede definirse, entonces, el asesoramiento? Rodríguez Romero (1998) propone aplicar la denominación de asesoramiento a «labores en las que participan profesionales de igual estatus con el propósito de resolver problemas encontrados en la práctica profesional. Uno de los participantes, justamente el que tiene el problema, demanda ayuda para resolverlo y el otro está en situación de corresponder a esta petición, ofreciendo recursos variados para contribuir a encontrar la solución. Se suele definir como un servicio indirecto porque no recae en los clientes de la institución, los estudiantes, sino que incide indirectamente sobre éstos al servir al profesional que trata con la clientela».

Esta misma autora señala las características más importantes del asesoramiento (Rodríguez Romero, 2001:70 y ss.):

- > Una interacción o comunicación bidireccional dedicada a la ayuda.
- > No limita la capacidad de elección y decisión del asesorado o asesora.
- > Se produce entre profesionales del mismo estatus, sin diferencias de posición ni de poder.
- > Se tratan asuntos y problemas procedentes de la práctica profesional.
- > Se trabaja sobre la base de acuerdos negociados.
- > La resolución del problema va acompañada de la capacitación para enfrentarse con éxito a problemas similares.



La supervisión, conforme a esta caracterización del asesoramiento, no podría llevar a cabo adecuadamente esta función ya que incumple, entre otras, la condición relativa a la igualdad de estatus; la posición de la supervisión está por encima de la del profesorado, el poder de los supervisores es superior al de los profesores y de ahí que aquéllos puedan pedir cuentas y controlar al profesorado. Sin duda, la tarea de control llevada a cabo por la supervisión es una tarea fundamental para la mejora del servicio educativo, pero resulta incompatible con la función de asesoramiento.

¿Es posible salir de esta situación de aparente aporía? Probablemente, sí; es necesario, para ello, reflexionar sobre el papel de las nuevas figuras de asesoramiento aparecidas en el sistema educativo y, a la vez, reflexionar sobre el nuevo papel de la supervisión en relación con el asesoramiento.

Al igual que sucedía con el control o la evaluación, el asesoramiento no es una función exclusiva de la supervisión. Las dos primeras han sido socializadas, extendiendo su competencia a toda la comunidad educativa y reinterpretándolas en cuanto a su contenido para adaptarlas a esta nueva situación. Algo semejante hay que hacer con la función de asesoramiento, reformularla en relación con los nuevos perfiles asesores y en cuanto al contenido de la propia función.

Si hasta ahora la figura del supervisor ha sido la única figura externa con capacidad para la actuación en los propios centros, es necesario asumir que esta situación ha cambiado profundamente; la supervisión no es la única instancia con capacidad de asesoramiento, sino que, de alguna forma, debe compartir esta función con otras figuras de origen muy diferente. Asumir la existencia, en igualdad de derechos, de otros profesionales, plantear la complementariedad del trabajo siempre en función del centro y de la mejora del servicio educativo, aceptar que las cosas han cambiado y que hay que adaptarse a ello, son las tres actitudes básicas que deben desarrollarse tanto por parte de la supervisión como por parte de otros colaboradores externos, de manera que pueda plantearse un trabajo en equipo eficaz. Se trata, en definitiva, de desarrollar un nuevo modelo de supervisión educativa basado en el trabajo cooperativo, en el trabajo en equipo, con integración de todos aquellos especialistas que puedan y deban aportar algo a los centros.

#### **4.4. El nuevo papel de la supervisión en relación con el asesoramiento**

A la vez, es necesario un replanteamiento del propio concepto de asesoramiento; éste solo será posible si conduce a un refuerzo de la autonomía y del desarrollo profesional del profesor o profesora que reciben el apoyo; de lo contrario, estaremos ante un falso ase-



soramiento que, lejos de ayudar y capacitar al profesorado que lo necesite, estará instaurando mecanismos sutiles de control, reforzando el poder de los expertos y manteniendo en situación de minoría de edad profesional a todos aquéllos a los que pretendidamente se quiere ayudar.

Con esto, nuevamente se vuelve a la perspectiva ética planteada anteriormente en relación con la función del control: el asesor es, en teoría, un experto, y su conocimiento puede servir para el desarrollo profesional y la autonomía de los asesorados o para mantener esta situación de dependencia y subordinación de los asesorados.

El asesoramiento puede incrementar o disminuir el poder de los asesorados; se trata de un servicio a la comunidad educativa que repercute en el poder que tienen los grupos que participan en este proceso. La participación y el control por parte de los asesorados resulta fundamental para que el asesoramiento cumpla la función positiva para la que ha sido diseñado; pero, entonces, ya no estamos ante una cuestión puramente técnica, sino, sobre todo, ante una cuestión fundamentalmente ética y política.

Nuevamente, nos encontramos las limitaciones que se imponen a la supervisión desde el modelo tecno-burocrático o burocrático; no se trata solamente de una cuestión técnica, de cómo conseguir que una actuación se realice mejor o peor; se trata, a la vez, de una opción por determinados valores entre los que destacan, de manera especial, los relativos a la autonomía y el desarrollo profesional. En palabras de Rodríguez Romero (1998:57), «el asesoramiento en la enseñanza es una práctica que necesita ser construida de modo compartido, porque su identidad específica surge de la interacción entre estructuras de apoyo, asesores y centros educativos y profesorado. Por esta razón, es una práctica comprometida que exige una toma de posición consciente de cada una de las partes. Esta postura sólo puede alcanzarse a través de la participación responsable en procesos de asesoramiento, de modo que éstos deben ser vistos como una oportunidad para aprender a tratar los asuntos más conflictivos a través de la comprensión y de la capacitación, no de la imposición y el control».

Y es que, para finalizar esta Unidad Didáctica, es preciso recordar que el desarrollo de las funciones típicas de la supervisión (control, evaluación y asesoramiento) no es sólo —ni principalmente— un problema técnico: se trata más bien de un problema ético. Si las funciones de la supervisión sirven para impulsar el desarrollo profesional e incrementar la autonomía y responsabilidad de los profesores y demás miembros de la comunidad educativa, habrá merecido la pena; en caso contrario, hay que ser conscientes de que han sido funciones al servicio del poder que, bajo apariencia técnica de práctica de una competencia, sigue manteniendo la dominación y el control como formas básicas de interacción humana.



## Bibliografía

### Referencias bibliográficas

- AAVV. (1991), «Chequeo a la Inspección», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 197, número monográfico.
- BROWN, M. T. (1992), *La ética en la empresa. Estrategias para la toma de decisiones*, Barcelona, Paidós.
- CASANOVA, M.<sup>a</sup> A. (1992), *La evaluación, garantía de calidad para el Centro educativo*, Zaragoza, Editorial Luis Vives.
- CASANOVA, M.<sup>a</sup> A. (1994), *Manual de evaluación educativa*, Madrid, Editorial La Muralla.
- DARDER, P. y MESTRES, J. (1994), «Control, evaluación e innovación», en Gairín Sallant, J. coord., (1994), en *Organización y gestión de Centros educativos*, Barcelona, Editorial Praxis.
- DOMINGO SEGOVIA, J., y otros (2001), *Asesoramiento al centro educativo*, Barcelona, Octaedro.
- GARCÍA-CASARRUBIOS, J. M. y otros, (1989), *La función inspectora en Educación*, Madrid, Escuela Española.
- LANDSHEERE G. de, (1996), *El pilotaje de los sistemas educativos*, Madrid, Editorial La Muralla.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, E., (1988), *Supervisión educativa*, Madrid, UNED.
- PALOM F. J. y TORT, L. (1991), *Management en organizaciones al servicio del progreso humano*, Madrid, Espasa-Calpe.
- PEREÑA, J., (1991), *Dirección y gestión de proyectos*, Madrid, Díaz de Santos.
- 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, nº 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
- SENLE, A., (1993), *Calidad total en los Servicios y en la Administración Pública*, Barcelona, Ediciones 2000.
- SOLER FIÉRREZ, E. (1993), *Fundamentos de Supervisión Educativa*, Madrid, Editorial La Muralla.



- STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J., (1988), *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Barcelona, Paidós-MEC.
- URUÑUELA NÁJERA, P. M.<sup>a</sup>, (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.
- VIÑAO FRAGO, A., (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Ediciones Morata.

## Bibliografía complementaria

- DOMINGO SEGOVIA, J., y otros (2001), *Asesoramiento al centro educativo*, Barcelona, Octaedro.

[Escrito en colaboración, aborda en profundidad el tema del asesoramiento en educación; destaca el capítulo escrito por la profesora Teresa González, en el que expone su tesis de la incompatibilidad entre el asesoramiento y la supervisión educativa. Se trata de una obra de indudable interés, pero está escrita desde el ámbito general educativo y no propiamente desde el ámbito de la supervisión.]

- LANDSHEERE G. de, (1996), *El pilotaje de los sistemas educativos*, Madrid, Editorial La Muralla.

[Nuevo enfoque de la dirección, aplicable también a la supervisión, que, superando el modelo tecno-burocrático, plantea la necesidad de tomar decisiones a partir de la información recibida, siguiendo el símil del piloto que conduce el avión a partir de las informaciones que recibe en el panel de mandos. Libro sugerente, aunque no directamente vinculado con la supervisión.]

- MARTÍN RODRÍGUEZ, E., (1988), *Supervisión educativa*, Madrid, UNED.

[Libro ya comentado en otros temas. Se recomienda su lectura por todos los participantes.]



SOLER FIÉRREZ, E. (1993), *Fundamentos de Supervisión Educativa*, Madrid, Editorial La Muralla.

[Expresión de un enfoque más tradicional de la supervisión, parte de una exposición histórica de la misma para centrarse, a continuación, en las funciones clásicas de la supervisión escolar; útil para conocer la tradición e historia y los enfoques más clásicos de la profesión.]

URUÑUELA NÁJERA, P. M.<sup>a</sup>, (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.

[Partiendo del análisis histórico de la evolución de la supervisión en España en los últimos 50 años, plantea, en la segunda parte, el estudio de las funciones que tradicionalmente han caracterizado la supervisión. Aunque estas funciones son las mismas en los últimos años, su interpretación desde el paradigma tecno-burocrático hace de ellas funciones muy diferentes en cuanto a su contenido de aquéllas que fueron pensadas y diseñadas por parte del legislador. El análisis muestra, de esta forma, las insuficiencias del actual modelo organizativo y su repercusión en la tarea diaria que llevan a cabo los supervisores en España, a pesar de los intentos de reforma planteados en la LOGSE.]