



MINISTERIO DE
Educación
REPÚBLICA DOMINICANA



INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN DOCENTE
SALOMÉ UREÑA
ISFODOSU



Estrategia de Formación Continua
Centrada en la Escuela



ESTRATEGIA DE FORMACIÓN CONTINUA CENTRADA EN LA ESCUELA (EFCCE)

Curso Sobre El Acompañamiento Pedagógico En
El Marco Del Diseño Curricular



Taller 1: Modelo de Gestión del Acompañamiento Pedagógico y la comunicación asertiva

**Autores: Dr. C. Jorge García Batán
Dr. C. María de los Ángeles Legaña Ferrá
Dr. C. Máximo Díaz Terrero**

Descripción general: Sistemáticamente, se enfrentarán al reto de ser técnicos regionales o distritales, directores o subdirectores de escuelas, coordinadores pedagógicos, facilitadores y/o acompañantes. Este reto pueden asumirlo de diversas maneras, como una dificultad o una contribución a la mejora de las prácticas docentes o bien como un proceso de aprendizaje continuo que puede ayudar a revitalizar el sistema educativo. En cada uno de estos roles, compartirán saberes y experiencias, que no se transmiten mediante libros o ensayos; esa la razón de supervisar- acompañar y apoyar a otro en ese proceso continuo de formación para el perfeccionamiento sistemático de la práctica docente.

Propósito: El taller tiene la intención que los diferentes actores valoren qué es la gestión de acompañamiento pedagógico, cuál es su importancia y cómo se debe llevar a cabo, lo que permitirá sensibilizarlos acerca de la supervisión orientada a maestros a partir de su cambio conceptual, estructural y de roles, de las mediaciones para acompañar como unidad de lo profesional, personalógico y lo contextual para impulsar la articulación formativa del proceso de acompañamiento.

Se dirige: A técnicos regionales y distritales, directores y subdirectores de escuelas, coordinadores pedagógicos, coordinadores de nivel y de ciclo, facilitadores y acompañantes.

Duración: 6 horas.

Organización

Tabla 1 contenidos e indicadores del taller

Taller	Contenido	Indicadores
Modelo de Gestión del Acompañamiento Pedagógico y la comunicación asertiva.	<ul style="list-style-type: none"> • El acompañamiento como proceso; La gestión del acompañamiento; • Fundamentos teóricos, pedagógicos, sociológicos y psicológicos del acompañamiento. • Organización de los procesos de acompañamiento. • La reflexión colaborativa de la práctica docente. • La comunicación como herramienta de gestión organizacional. • El conflicto como oportunidad de aprendizaje. Técnicas efectivas de manejo de conflictos en las instituciones educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende el acompañamiento como un proceso que implica una planificación contextualizada y de desarrollo de capacidades. • Comprende la supervisión pedagógica orientada a docentes del nivel primario. • Identifica los procesos de comunicación e interacción a partir de las mediaciones necesarias para acompañar. • Selecciona técnicas de comunicación pertinentes en los procesos de acompañamiento. • Explica los fundamentos teóricos del acompañamiento como un proceso permanente de apoyo y colaboración.

El taller se organiza en siete momentos

Momento 1. Modelo de Gestión del Acompañamiento Pedagógico (60 minutos)

- Socialización del especialista con los participantes sobre de los principales postulados teóricos del modelo propuesto.

Momento 2. La experiencia en la supervisión pedagógica a maestros (60 minutos)

- Realicen lo que se enuncia a continuación:
 - a) Leer de manera individual los textos propuestos.

La Supervisión, Eje del Cambio en los Sistemas Educativos

M. Antonia Casanova.

Funciones de la Supervisión Educativa

Revisando las funciones que, de forma general y en casi todos los países, tiene encomendadas la supervisión educativa, hay que convenir en que son muy similares en todos ellos. De forma genérica, puede afirmarse que los supervisores se encargan, habitualmente, de informar, asesorar, mediar, controlar y evaluar. En algún país, todavía, conservan funciones relacionadas con la actualización permanente del profesorado, pero estas han desaparecido casi por completo del panorama internacional, al menos como encargo específico desde la Administración.

La posición estratégica que posee la supervisión en los sistemas educativos, hace que esta constituya la instancia adecuada para ejercer las funciones citadas, y algunas con preferencia sobre otras. La supervisión se encuentra entre la Administración y el centro docente, realizando una labor de puente entre ambos. Las normas de la Administración llegan a las escuelas a través del supervisor, y el funcionamiento obtenido en la aplicación de esas normas, las exigencias sociales o las necesidades de la escuela también llegan a través del mismo a la Administración. Esta situación convierte la supervisión en clave y eje central del desarrollo de los procesos sistémicos, pues de su correcto y ágil funcionamiento depende la adecuación rápida del sistema a los requerimientos de la sociedad y de la escuela. Al igual que, de modo inverso, es de su responsabilidad que las innovaciones propuestas desde la Administración se apliquen, de forma efectiva, en los centros. En definitiva, la supervisión garantiza el ajuste del sistema educativo y su aplicación rápida y apropiada. Como asegura la ya tradicional afirmación de Gil de Zárate (1855), refiriéndose a los supervisores: Si en todos los ramos del servicio público es conveniente esta clase de funcionarios, en la instrucción pública es indispensable. Sin ellos la Administración nada ve, nada sabe, nada puede remediar.

Para concretar lo que entendemos por cada una de las funciones citadas, a continuación, se exponen de forma sucinta, con algunos comentarios de aclaración:

1. Información: el inspector o supervisor posee información plenamente actualizada sobre la realidad y las novedades en el sistema educativo, por lo que es una función que puede desarrollar de forma idónea. Conoce ampliamente los centros escolares y también la normativa, con lo cual tiene en sus manos la posibilidad de facilitar información a todos los sectores sociales interesados en el campo de la educación: familias, profesorado de todos los niveles, personal no docente, alumnado, personal de las distintas administraciones -locales y centrales- que se relacionan con el sistema, etc. Por otro lado, es imprescindible que se mantenga actualizado tanto en temas legales como técnico-pedagógicos, lo cual le convierte en un factor importante para la difusión de la información más reciente.
2. Asesoramiento: habitualmente, el inspector posee una formación académica especializada, pues es requisito para su acceso al puesto que desempeña, además de la práctica docente durante los años que la Administración exija en cada momento y en cada convocatoria de acceso al ejercicio de esta función. Independientemente de su especialización y formación inicial -en la que, sin duda, podrá asesorar al profesorado, existen determinados campos, realmente amplios, en los que, casi, es el único especialista en el sistema educativo que puede abordar con garantías de conocimiento teórico práctico: organización, administración, gestión, evaluación..., de los centros docentes y del sistema educativo. En estos ámbitos es el profesional idóneo para asesorar, casi siempre a los directivos de los centros o a los Administradores de la educación. El asesoramiento en las diferentes áreas curriculares o científicas estará a cargo del personal oportuno de las mismas, pero difícilmente se encuentra, fuera de la supervisión, a personal especialista para asesorar a los directivos en los temas citados. Creo que constituye el campo específico de asesoramiento para la supervisión.
3. Mediación: como ya mencioné antes, la posición asignada, habitualmente, a la supervisión en el sistema, hace que deba desempeñar un papel de mediación que no es posible desde otras instancias: es el puente entre la Administración y la escuela en sentido amplio: incluyo a todos los sectores sociales que intervienen en ella. El camino que recorre la información entre realidad y normativa, sociedad y administración, se lleva a cabo a través de la mediación que realizan los inspectores. Si falla este mecanismo, la teoría y la práctica educativas corren el riesgo de quedar sin conexión, ampliándose las distancias que, en muchos casos, ya existen entre ambas. Su papel mediador se pone de manifiesto claramente en las situaciones de conflicto escolar, en las que resulta una pieza clave para resolver los problemas, más o menos graves, planteados.

4. **Control:** la comprobación de cómo se está aplicando la normativa legal que rige el sistema está a cargo de la supervisión. Suele ser una competencia exclusiva, pues es desde donde se visita el centro con cierta frecuencia y, en consecuencia, desde donde se puede realizar esta función. Además, requiere de la autoridad debida, delegada desde la Administración, para que se ejerza sobre el conjunto del funcionamiento escolar, especialmente sobre los directivos y profesorado. El control, como indica su propia denominación, supone solamente la verificación o confirmación de la veracidad o exactitud de algo, en nuestro caso del funcionamiento adecuado de las instituciones docentes. Sin más. Las consecuencias de este control casi un mero diagnóstico conduce al ejercicio de otra función, más amplia, como es la de evaluación.
5. **Evaluación:** es la función genuina de la supervisión, en la mayoría de los sistemas educativos. Suele ser exclusiva de este cuerpo especializado y, quizá por ello, se asimila con mucha frecuencia el concepto o término de evaluación con el de supervisión o inspección: tanta es su identidad. Supone el ejercicio de la valoración permanente del sistema educativo: para reforzar los puntos fuertes y para superar la situación existente en las áreas de mejora. A través de la supervisión puede realizarse esta evaluación de modo continuo, lo que permite ajustar, también continuamente, el sistema "formal" a la escuela "real". Por otro lado, el supervisor, aunque buen conocedor del centro docente, debe mantener la distancia suficiente como para llevar a cabo evaluaciones externas, colaborando y asesorando en las internas o autoevaluaciones institucionales que el propio centro realice. La evaluación es una función clave para mantener la mejora permanente del sistema educativo, que, en definitiva, es conseguir la educación y la escuela de calidad que se persigue desde todas las instancias.

Funciones que orientan la supervisión escolar

*Paz Echeñique Pascal
Benilde García Cabrero*

Supervisión Externa

La evaluación es una de las funciones de la supervisión. En los cinco países seleccionados se plantean dos mecanismos de evaluación: la definida como evaluación externa, la cual es ejecutada tanto por diferentes organismos del nivel central del sistema educativo, como por la(s) dependencia(s) encargada(s) del sistema educativo regional, o por organismos e instituciones independientes creados para este fin, y tiene como función principal controlar el cumplimiento de la normatividad.

La evaluación externa tiene, entre otros objetivos, valorar el rendimiento escolar que alcanzan las escuelas y el sistema educativo en su conjunto, así como la calidad de la formación docente a partir de estándares previamente definidos. Estos objetivos constituyen un eje articulador de la estrategia de supervisión en Inglaterra, Chile y Nueva Zelanda.

Por su parte, el Ministerio de Educación de Canadá (British Columbia), como instancia central, tiene la responsabilidad de evaluar a los distritos a partir de sus resultados. Esta entidad brinda asesorías a través de recomendaciones que incluyen estrategias pedagógicas orientadas al aprendizaje de los alumnos. Los Departamentos de Responsabilidades y de Información trabajan con los distritos escolares, monitoreando los progresos relacionados con los compromisos de rendición de cuentas, revisiones de distrito y planificación escolar. Los resultados son publicados y reportados (Reportes Anuales Provinciales sobre el Sistema Educativo de British Columbia) vía Internet a través de la página Web del Ministerio.

Inglaterra, a través de la Ofsted, orienta su sistema de supervisión principalmente a las funciones de evaluación y monitoreo (se utiliza el término de auditoría) de los logros alcanzados por sus docentes (calidad de la enseñanza) y de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes medidos a través de las pruebas denominadas Standard or Statutory Assessment Test (SATs), y de otros parámetros evaluables. Las evaluaciones están enfocadas al desempeño de los estándares nacionales fijados para este fin con el propósito de identificar aquellos factores que pueden estar influyendo en el comportamiento de dichos estándares, como por ejemplo enfoques pedagógicos, la organización del currículo y los sistemas internos de evaluación de los alumnos, entre otros.

Para evaluar y auditar a los docentes, la Ofsted inspecciona, entre otros elementos, los programas de formación inicial y continua (currículo y estándares de los maestros formadores). En cuanto a la evaluación de su desempeño, considera ciertos estándares definidos y proporcionados por la Teacher Training Agency (TTA). Éste es un organismo semiestatal que fija los estándares profesionales para los maestros en los diferentes niveles de responsabilidad, enfocados a competencias prácticas de conocimientos teóricos o de comprensión. Los resultados de estas auditorías son enviados por la Ofsted a TTA, el cual, con esta información, determina futuras decisiones de financiamiento para las instituciones de formación docente.

La formación y el desempeño de los docentes y directores, también son considerados por el sistema de supervisión chileno y español, indicándose en el caso de estos dos países que el objetivo de la evaluación es colaborar en el fortalecimiento de su trabajo, mediante la asesoría. Los ámbitos organizativo y pedagógico son también objeto de inspección en España, cuyas funciones están orientadas al control, evaluación, supervisión, asesoramiento y a proveer información sobre estos aspectos a las respectivas administraciones. Otra de las tareas de la

inspección está encaminada a evaluar la tarea de los directores de las escuelas, mediante el análisis de su gestión, formas de organización, funcionamiento y resultados.

Tanto la inspección española como la inglesa están dirigidas también a orientar, asesorar e informar a la población respecto de sus derechos y obligaciones en el contexto educativo.

El sistema de supervisión en Chile, contempla diversos tipos de funciones, entre ellas, la evaluación externa, cuya función principal es el control, dirigido principalmente a la fiscalización del cumplimiento de los programas ministeriales, de los indicadores mínimos de calidad relacionados con los resultados de pruebas de logro y con el cumplimiento de metas institucionales. Los sistemas de supervisión de los cinco países analizados contemplan la función de control, la cual se dirige a la observancia del cumplimiento de la normatividad vigente en las escuelas (leyes, reglamentos y disposiciones), definida por el sistema educativo central y local.

Otra de las funciones consideradas en diversos países es la de enlace, la cual permite favorecer, fortalecer y articular redes de intercambio, comunicación y colaboración entre los distintos establecimientos, las organizaciones, e instancias que participan en la tarea educativa (proveedores de recursos, sostenedores y servicios de asistencia técnica).

Una tercera función considerada en los diferentes países dentro de los sistemas de supervisión externa es la de asesoría, orientada a entregar conocimientos técnicos sobre procedimientos, procesos de gestión y organización institucional, enfoque curricular y metodológico; así como a la mejora y fortalecimiento de las capacidades profesionales de los actores de la escuela (empoderamiento); y a promover la autonomía institucional.

Supervisión Interna

Una modalidad que funciona paralelamente a la supervisión externa, es la supervisión interna que realizan la misma escuela, los directores, docentes, padres de familia y comunidad, integrados en organizaciones ad hoc. Esta modalidad es fundamental en los sistemas de supervisión de Nueva Zelanda y Canadá (British Columbia). La participación de los estudiantes, principalmente de nivel secundaria, es considerada en estos países como parte del esquema de supervisión interna.

El sistema de supervisión de Nueva Zelanda contempla tanto la evaluación interna, que fortalece la autoadministración de las escuelas, como la evaluación externa a cargo de la ERO,³⁰ la cual se encarga de evaluar el rendimiento del sistema educativo en general. Los procesos de evaluación emprendidos por esta instancia analizan la información obtenida, emiten juicios y preparan informes, que incluyen la formulación de recomendaciones.

En Nueva Zelanda se da importancia a la supervisión interna, definida como un proceso de autoevaluación, a cargo de los Consejos Escolares. En el plano interno, tanto la supervisión como los directores de las escuelas, contemplan brindar asesoría y orientación, evaluar a los

docentes y establecer políticas para la escuela, todo lo cual es llevado a cabo por la misma instancia.

La autoevaluación incorpora diversos aspectos tales como: la administración del personal, la autoevaluación de los profesores, específicamente de aquéllos de reconocido mal desempeño. A éstos se les provee de orientación y entrenamiento; se promueven procesos de autoayuda que se generan al interior de las escuelas.

El Consejo Escolar es el encargado de cohesionar todo el funcionamiento de la escuela; en éste se supervisan principalmente dos aspectos: el desempeño del sistema en su conjunto y la efectividad y cumplimiento de la Declaración de Propósitos, Intenciones y Objetivos. Este instrumento incluye acuerdos y compromisos, definidos por las propias escuelas y los Consejos Escolares, donde se contemplan objetivos generales, conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se pretende sean adquiridos en los centros educativos.

En Canadá (British Columbia) está vigente el tipo de supervisión interna con el mismo propósito de autoevaluación, en donde padres de familia, educadores y distritos, participan activamente en el monitoreo y planificación de la educación.

Finalmente, el Sistema de Supervisión de Chile considera los dos tipos de supervisión antes señalados, orientados a diferentes funciones: control, asesoría, evaluación y enlace.

La tabla 2 presenta un panorama de las funciones que se ejercen en los sistemas de supervisión de los cinco países contrastados en este apartado.

Tabla 2. Funciones de la supervisión escolar en los cinco países seleccionados

	Países				
	Canadá	Nueva Zelanda	España	Chile	Inglaterra
Evaluación de la calidad de la educación/estándares de calidad/logro académico. Ámbito Nacional/Territorial	X	X	X	X	X
Control del cumplimiento de la normatividad	X	X	X	X	X
Control y evaluación de la gestión escolar: función directiva, práctica docente, administración de recursos	X	X	X	X	X
Planeación de proyectos escolares	X				
Monitoreo del desarrollo de planes escolares	X	X	X	X	X
Asesoría: enfoque curricular y metodológico; gestión y administración institucional	X	X	X	X	
Enlace y articulación de actores, agentes, instancias y niveles educativos	X		X	X	

Informes a la comunidad sobre el ejercicio de sus derechos y obligaciones en materia educativa		X			
Informes sobre programas y actividades de carácter educativo (ministerio/centros educativos)	X		X	X	
Rendición de cuentas e información pública	X	X	X	X	X

La supervisión pedagógica orientada a maestros

*Jorge García-Batán
María de los Ángeles Legañoa Ferrá
Máximo Díaz Terrero*

La supervisión pedagógica orientada a maestros tiene un carácter técnico educativo, por cuanto es orientadora, es de control y de evaluación, pues no se puede acompañar sin un previo conocimiento de la realidad; la supervisión orientada a maestros constituye un proceso que implica, en principio, un examen, un análisis, una valoración cuidadosa y objetiva de las necesidades sentidas de los maestros para que, con base en sus resultados, se promuevan las actividades de aprendizaje y enseñanza necesarias para cumplir con éxito la tarea educativa.

La supervisión pedagógica orientada a maestros tiene de base intereses y situaciones de la gestión y la supervisión como procesos, pero no es suficiente esta base para garantizar transformaciones en el desempeño de los maestros y en el proceso enseñanza aprendizaje, pues ello solo facilita el desarrollo de la supervisión con un carácter general. Para que la supervisión genere motivación e influencia es necesario particularizar la supervisión a partir de considerar el carácter pedagógico de la misma, es decir, la preparación de los supervisores para influenciar de manera efectiva en los maestros en la búsqueda de alcanzar transformaciones en su desempeño que generen como resultado el perfeccionamiento del proceso enseñanza - aprendizaje.

Desde esta perspectiva está determinada por la influencia de la relación entre los supervisores y de éstos con los maestros para concertar las necesidades de acompañamiento, la experiencia adquirida en el desarrollo del trabajo supervisivo pedagógico, la comprensión plena de los roles de los supervisores y su preparación para la gestión del proceso de acompañamiento pedagógico con el fin de lograr efectividad en el quehacer de los maestros. Por tanto, de la relación que se da entre la identificación de las necesidades que finalmente permiten precisar los objetivos y la comprensión de los roles que serán asignados, se sintetiza

en la aceptación de tareas por parte de los supervisores lo que implica motivación, interés, entrega, búsqueda efectiva de respuesta a las dificultades encontradas y el desarrollo de la creatividad y flexibilidad en el enfrentamiento a las distintas situaciones que se pueden presentar en esta importante actividad.

Esta supervisión pedagógica orientada a maestros requiere que paulatinamente los supervisores se apropien del carácter pedagógico del acompañamiento a la vez que, se enfrenten a las necesidades de ayuda que requieren los maestros; esto implica que en el proceso debe existir un espacio que haga énfasis en los conocimientos, los métodos, procedimientos, medios y factores que deben dominar los supervisores durante su desempeño.

En esencia, el proceso de supervisión pedagógica orientada a maestros tiene como punto de partida la definición de las necesidades que emergen de la realidad escolar, así como la evaluación, selección y ejecución de alternativas de acompañamiento que paralelo a la preparación de los supervisores y/o acompañantes permita, no solo desarrollar el desempeño del maestro, sino que contribuya también al perfeccionamiento del proceso enseñanza aprendizaje.

Ahora bien, para que los cambios que se propongan resulten positivos, deben ir precedidos de un conjunto de elementos como son: las condiciones de partida y el problema que genera la necesidad de acompañamiento, lo que permite definir los objetivos que guiarán las acciones a realizar, a lo cual se integra la comprensión y preparación de los roles de los sujetos que acometerán las acciones, por lo tanto, aquí juega un papel fundamental, la disposición para enfrentar las dificultades detectadas, entendida como el proceso permanente y sistemático que asegura la articulación entre el nivel de competencias y el rol asignado al supervisor y/o acompañante.

Este enfoque promueve abordar la supervisión orientada a maestros como un sistema y en esa medida busca identificar los componentes esenciales de la supervisión pedagógica, los cuales orientan su estructuración y dinámica. Esto tiene una importante aplicación práctica y consiste en no concentrarse en todos los detalles de la supervisión sino en dirigir la mirada hacia los componentes esenciales que la estructuran que son los que generan cambios. Por consiguiente, si queremos generar cambios en el desempeño docente y mediar para que los maestros alcancen niveles cada vez más altos de formación, es preciso entonces apuntar a la identificación de las necesidades, la comprensión de la supervisión orientada a maestros y la disposición para acometerla.

La identificación de la necesidad supervisiva se refiere a las condiciones de partida, el problema y el objeto que la provoca. El dominio de estas cuestiones posibilita la delimitación de las dificultades presentes en el desempeño de los maestros que no permiten garantizar

que el proceso enseñanza aprendizaje cumpla sus objetivos, atendiendo a que la atención y la acción recaen en el acompañamiento.

La identificación de estas necesidades fundamenta la validez, fiabilidad y valor en los datos aportados a partir de: conocer la brecha entre la formación recibida y las urgencias de la práctica, posibiliten seleccionar las vías para un tratamiento diferenciado y personalizado, ofrecer niveles de ayuda a través de acciones que respondan a las condiciones específicas del centro escolar y posibiliten establecer nexos entre los resultados y la forma de pensar, sentir y actuar de los maestros.

El dominio de estos aspectos relativos a la identificación de la necesidad supervisiva no es condición única ni suficiente para garantizar una adecuada gestión del acompañamiento pedagógico; por el contrario, es importante penetrar el acto supervisivo a partir de la dinámica que, la relación conocimiento-preparación del supervisor, genera en el proceso de gestión. Esto implica abordar la identificación de las necesidades supervisivas en su relación con los elementos que determinan la comprensión de la supervisión pedagógica.

La comprensión del acto supervisivo hace referencia al conjunto de saberes, que sustentan el buen desempeño del maestro y el supervisor; integra lo propio de la práctica profesional docente y la supervisión, de modo que precisa las competencias que deben identificar al profesional que se desempeña como supervisor.

Comprender el acto superpisivo significa dominar las particularidades de la supervisión, del abordaje y solución óptima de los problemas a ella inherentes a través de procedimientos y estrategias apegadas a las exigencias del contexto y en concordancia con las características de la supervisión; incluye el dominio de los adelantos en la formación de maestros y en supervisión pedagógica.

En la comprensión del acto supervisivo, juega un papel esencial el dominio de los roles a desempeñar durante el acompañamiento pedagógico, entendido el rol como la expresión de un modo de actuación que es síntesis de las acciones e intenciones que se le atribuyen al profesional en la posición o situación específica de su esfera de actuación y cuya aceptación va a depender del apego al marco de referencia estipulado y al nivel de preparación del sujeto que lo desempeña.

La ejecución de los roles durante el proceso de supervisión pedagógica orientada a maestros se convierte en elemento central de la comprensión del acto supervisivo pues ellos representan las formas de acción que se constituyen en procedimientos que caracterizan la relación del supervisor con el nivel de enseñanza y los actores del proceso educativo. En este sentido adquiere connotación particular la estructura y organización de la supervisión en el Sistema Nacional de Educación y la singularidad del nivel de enseñanza.

Lo expuesto se significa en la interacción de los diferentes niveles normativos y de gestión con el nivel primario. Es por ello que las formas de acción del supervisor tienen que estar

asociadas a los roles que ejecutan los agentes educativos en las instancias educativas y estructuras organizativas instituidas para las escuelas del nivel primario (Ministerio, Direcciones Regionales y/o Distritales, Dirección de Escuela, Coordinación Pedagógica, Jefaturas de Ciclos, Grados, etc.). En este caso se reconocen supervisores externos e internos según el contexto de su campo de acción. Los externos responden a las direcciones regionales y distritales y los internos se corresponden con los niveles normativos y de gestión de la escuela primaria como unidad educativa.

Esto produce un giro en el rol del supervisor externo e interno, que pasan a colaborar y cooperar de una manera más horizontal con los maestros, tanto en las etapas de diagnóstico, como en la proyección y ejecución del acompañamiento. En este proceso los supervisores externos e internos, se forman y desarrollan también como acompañantes que revisan su práctica y se apropian de nuevas herramientas, cuestionan sus creencias y prueban métodos y estrategias.

En esta dirección y como parte de la supervisión orientada a maestro es significativa la actitud en lo individual de los supervisores pues ella representa los criterios éticos que rigen la actividad supervisiva en el contexto de la gestión del acompañamiento pedagógico, los cuales se expresan a través de los valores, normas y principios, lo que conduce a fomentar los valores éticos del maestro en consonancia con los valores compartidos por la escuela.

La disposición supervisiva orienta y norma la postura ética en el proceso de acompañamiento, que se sintetiza en la colaboración y la cooperación, empatía y confianza; regula el comportamiento del supervisor ante cada problema y el entorno en que se desarrollan las alternativas que posee para ejecutar y alcanzar los fines.

Se entiende la **supervisión pedagógica orientada a maestros** como el proceso pedagógico particular, intencionado y sistemático, instituido para perfeccionar el desempeño docente, centrado en el mejoramiento continuo del proceso enseñanza aprendizaje a través del rol asumido por el supervisor, el conocimiento de la práctica supervisiva y docente y la actitud de los supervisores/supervisados para aprehender el proceso.

- b) Con base en los diferentes textos, en equipo, definan el objetivo de la supervisión interna y externa. Definan tres funciones para supervisores externos e internos
- c) Completen una tabla como la siguiente:

Tipo de supervisión	Externa	Interna
Objetivo		
Responsable		
Funciones		

d) Compartir en plenaria las “Ideas claves”

Momento 3. El acompañamiento pedagógico: ¿Sigue siendo el mismo? (60 minutos)

- Realicen lo que se enuncia a continuación:
 - a) En equipo comparta la siguiente idea.

El acompañamiento pedagógico se concibe como un proceso sistemático y permanente, mediado por el acompañante, con el objeto de interactuar con los maestros para promover la reflexión sobre su práctica; es decir, para incentivar tanto el descubrimiento de los supuestos que están detrás de dicha práctica como la toma de decisiones para realizar los cambios necesarios.

- b) Para presentar en plenaria completen las siguientes interrogantes:
 1. ¿Siendo consecuente con la definición anterior y los roles de los actores del proceso de acompañamiento, se puede plantear que existen dos modalidades de acompañamiento pedagógico? ¿Externo e Interno? ¿Quiénes serían sus responsables?
 2. ¿Consideran qué para organizar un proceso de acompañamiento es necesario: motivar, trabajar de manera colaborativa/cooperativa y sistematizar la experiencia?
- c) Observe detenidamente el modelo propuesto.

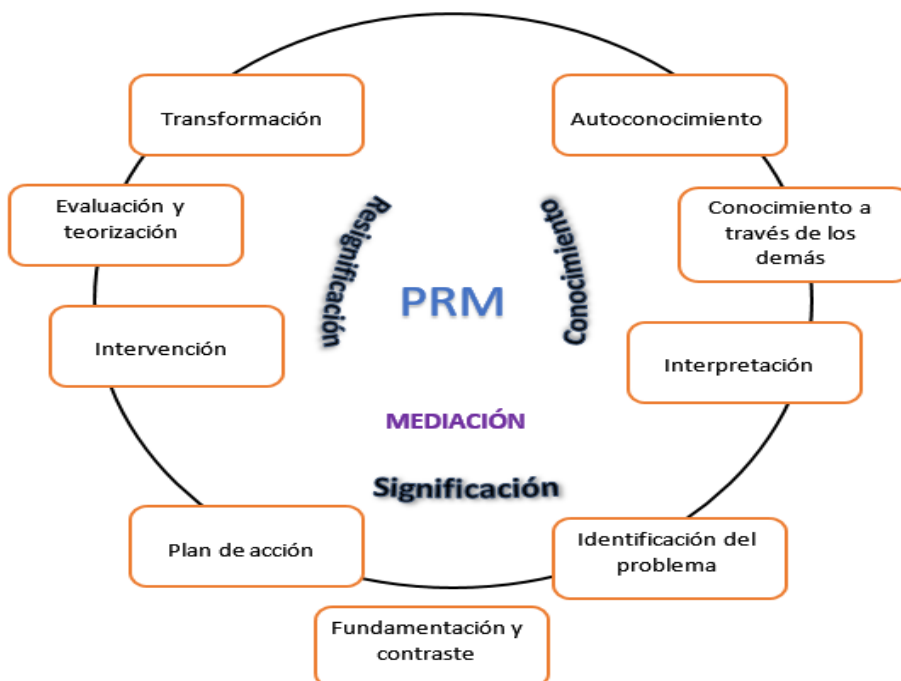


Figura 1. Modelo de Práctica Reflexiva Mediada.
Fuente. Adaptado de Cerecero (2016)

- d) En equipo, ejemplifiquen el modelo a partir de su experiencia práctica.

Momento 4. La comunicación como herramienta de gestión organizacional y el conflicto como oportunidad de aprendizaje (40 minutos)

- Exposición por parte del especialista de los principales postulados teóricos del tema.

Momento 5. La comunicación asertiva: mediación profesional, interpersonal y contextual (60 minutos)

- Realicen lo que se enuncia a continuación:
a) En equipo comparta las siguientes definiciones.

1. La comunicación asertiva se constituye en la esencia de los procesos de definición de las relaciones dentro de la organización", por ello, su conocimiento es fundamental dado que es un proceso social por excelencia, el cual juega un papel primordial en la construcción de nuevas relaciones entre los seres humanos.
2. La comunicación asertiva es aquella que, está fundamentada en la pluri direccionalidad por cuanto todos los miembros del factor humano pasan directamente en el proceso comunicacional, emitiendo y recibiendo de forma sistemática, continua, recíproca mensajes, los cuales se transforman en conducta.
3. La comunicación asertiva es una categoría compleja vinculada con la autoestima y que puede aprenderse como parte de un proceso amplio de desarrollo emocional. Asimismo, la define como una forma de expresión consciente, congruente, clara, directa, equilibrada, cuya finalidad es comunicar las ideas, sentimientos o defender los derechos legítimos sin la intención de herir, actuando desde un estado interior de autoconfianza, en lugar de la emocionalidad limitante típica de la ansiedad, la culpa o la rabia.
4. La comunicación asertiva es aquella dirigida a obtener resultados eficaces y adecuarse a las circunstancias, es decir, son claras las expresiones de los objetivos y firmes en la intención de lograrlos, sin ser agresivas, pues toma en cuenta los deseos, así como derechos de los demás sin imponer su voluntad a la fuerza.

- b) Construyan su propia definición.

La comunicación asertiva es:

c) Complete la tabla siguiente para caracterizar la comunicación asertiva

La comunicación asertiva toma en cuenta	¿Por qué?
La postura corporal	
La gestualidad	
La articulación	
La reciprocidad	
La localización	

d) Derechos asertivos: Aprender a hacer valer la opinión personal partiendo de una situación de respeto.

Pasos a seguir:

1. Cada integrante del grupo, de manera individual, escribe los derechos que considera que tienen acorde con el rol que desempeñan.
2. De manera colectiva identificar tres derechos que tengan en común.
3. Cada grupo, luego de consensuar los tres derechos, debe identificar tres derechos que tiene las personas que rodean su contexto de influencia.
4. Se propicia el debate en plenario: se puede respetar a los demás, haciéndonos respetar.

Momento 6. Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas (60 minutos)

- Realicen lo que se enuncia enseguida:
 - a) Leer detenidamente los enunciados de los cinco estilos de comportamiento ante situaciones conflictivas.

Estilos de comportamientos	
a) Competitivo	<p>Quien asume este estilo quiere que las cosas se hagan "a su modo". Se preocupa por satisfacer sus propios intereses y necesidades sin preocuparse de la relación que tiene con el otro, ni de los intereses y necesidades del otro. Se preocupa por satisfacer sus propias metas y hace todo lo que está a su alcance para lograrlo. Cuando se manejan los conflictos usando este estilo "uno gana y el otro pierde".</p>
b) Complaciente	<p>En contraste con el estilo competitivo, existe el complaciente. Quien asume este estilo solo se preocupa por preservar y mantener la relación con el otro y que este satisfaga sus intereses y necesidades, a tal punto que sacrifica sus propias metas. Cede completamente ante lo que la otra parte demanda. Usando este estilo B pierde ante A.</p>
c) Evasivo	<p>Quien asume este estilo evade el conflicto, no lo afronta. No se preocupa por lograr sus metas, tampoco por satisfacer ni lograr las metas del otro. Quien asume este estilo evasivo pierde la oportunidad de construir una solución a esa situación y de generar cambios. Usando este estilo A y B pierden</p>
d) Comprometedor	<p>Quien asume este estilo satisface en parte sus metas e intereses, asume pequeños compromisos, cede en algunos puntos y permite que la otra parte también satisfaga en parte sus intereses y necesidades. Es el clásico mitad y mitad: "Te doy esto, pero tú me das eso a cambio". Con este estilo ambas partes involucradas "ganan algo, pero a la vez pierden o ceden algo". A gana algo y pierde algo y B gana algo y pierde algo.</p>
e) Colaborador	<p>Quien asume este estilo busca satisfacer sus propios intereses y necesidades, y lograr sus metas, a la vez que promueve, ayuda y motiva a la otra parte a lograr sus propias metas. Se preocupa por preservar la relación. Usando este estilo ambos satisfacen sus metas y preservan su relación al 100%. Se llega a que A gana y B gana.</p>

b) Leer en grupo el conflicto propuesto

El director de una institución educativa tiene un trato diferente con los docentes nombrados y con los contratados. Por esta razón, los docentes contratados exigen un trato igualitario porque perciben que existe discriminación hacia ellos. En un primer momento, el director se mantiene callado, prefiere ignorar y evadir esa situación y hace como si nada pasara, porque piensa que los profesores pronto se olvidarán del asunto. Los profesores contratados siguen en su posición y exigen un mejor trato. El director no está dispuesto a aceptar que los docentes lo presionen y les contesta recordándoles que él es la máxima autoridad en la institución educativa. Los docentes contratados amenazan con tomar medidas de fuerza. El director entonces decide otorgarles ciertos beneficios que no transgredan la normativa, pero les pide que eviten generar mayores problemas.

- c) Identifica los diversos modos de enfrentar el conflicto que se aprecia en el caso que presentamos a continuación. Ten presente que una misma persona puede tener diferentes tipos de respuesta en el proceso.
- d) Cada equipo arriba consenso en los comportamientos identificados.

Momento 7. Resumen y valoración del taller. (20 minutos)

Bibliografía

- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99.
- Callomamani, R. (2013). La supervisión pedagógica y el desempeño laboral de los docentes de la Institución Educativa 7035 de San Juan de Miraflores. Tesis de maestría en educación, con mención en gestión de la educación, Universidad Nacional de San Marcos, Facultad de Educación, Lima, Perú. Recuperado el 05 de 05 de 2014, de cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/1687/1/Callomamani_ar.pdf
- COM. (2007). Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado. . Bruselas.
- Cruz, D., Miyar, I., García, J., & Legañoa, M. (2010). La formación continua académica de docentes a través de la práctica reflexiva y del trabajo colaborativo en la Universidad APEC. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 7(13), 25-31.
- Davini, M. (2005). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. . Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- EURYDICE. (2002). The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Key topics in Education in Europe, Volume III. . Brussels.
- Feliz, G. (2009). Estrategia de gestión del proceso de formación continua de los docentes de Matemática Básica. . Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. . Camagüey, Cuba.
- García Batán, J., Legañoa Ferrá, M. d., & Díaz Terrero, M. (2018). La formación continua del maestro del nivel primario y la significación del acompañamiento pedagógico en la misma. Tesis Doctoral en Educación, con mención en gestión del acompañamiento, Universidad de Camagüey, Facultad de Educación, Santo Domingo, R.D.
- López, J. (1996). El carácter científico de la pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martínez, H. A., & González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y sociedad*.

- Martínez, H., & González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, XXXV(3), 521-541.
- MES. (2016). Documento base para el diseño de los planes de estudio "E" (Proyecto). La Habana: MES.
- Minez, Z. (2013). El acompañamiento pedagógico una alternativa para mejorar el desempeño docente. *Revista SAWI*, 1(1).
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). Protocolo de acompañamiento pedagógico. Obtenido de Programa de Formación de Formadores de Acompañantes Pedagógicos en el marco del PELA:
<http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formaciondeformadores/pela/>,Peru
- OECD. (2010). Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. Recuperado el 24 de 09 de 2015, de www.oecd.org/edu/school/43765250.pdf
- Sanz, F. (1995). La formación en educación de personas adultas. Tomo I. Madrid, España: UNED.
- Sovero, F. (2012). Monitoreo y Supervisión. Lima: San Marcos.
- Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Santiago de Chile: CINDE. Recuperado el 3 de 3 de 2015, de www.preal.org/publicacion.asp
- Urdiales, C. (2006). Los masters y la formación del profesorado de matemáticas. Recuperado el 12 de 06 de 2015, de http://www.fespm.es/web2009/documentacion/castrourdiales/MASTERS_Y_PROFESORADO_DE_MATEMATICAS_4.pdf
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 13(1), 210-229. Recuperado el 06 de 05 de 2014, de www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14res.pdf
- Vezub, L. (2010). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias . IIPE-UNESCO, Buenos Aires. Obtenido de www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos