

## El principio de la unidad de la orientación, la integralidad y el enfoque pedagógico de la supervisión educativa

The principle of unity of guidance, comprehensiveness and the pedagogical approach of educational supervision

Arismendis Tamayo Pupo<sup>1\*</sup>

Pedro Valiente Sandó<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Granma, Cuba

<sup>2</sup> Universidad de Holguín, Cuba

\*Autor para la correspondencia (email) atamayop@udg.co.cu

### RESUMEN

**Objetivo:** El presente artículo está dirigido a fundamentar el principio de la unidad entre la pertinencia de los referentes de orientación, la integralidad de la proyección, el enfoque pedagógico y la sistematicidad en la evaluación de la supervisión educativa a las instituciones escolares.

**Métodos:** Se utilizaron como métodos fundamentales la entrevista, encuesta, observación, la modelación y el sistémico estructural-funcional. La valoración de la pertinencia y factibilidad de la propuesta se desarrolló a partir del método empírico de criterio de expertos.

**Resultados:** El principio explica, desde el punto de vista gnoseológico, las relaciones teóricas esenciales del proceso de dirección de la supervisión educativa. Cumple, asimismo, una función metodológica, al precisar las implicaciones a considerar en la concepción, ejecución y evaluación de la supervisión educativa, como proceso que tiene un contenido directivo y pedagógico singular.

**Conclusiones:** La postulación y fundamentación del principio reviste significación especial para la concepción de la dirección de la supervisión educativa a las instituciones escolares como proceso práctico por las estructuras supervisoras del sistema nacional de educación, que coadyuva a su mejora constante.

**Palabras clave:** supervisión, dirección educacional, control de calidad.

## ABSTRACT

**Objective:** This paper aims at supporting the principle of unity of guidance referents, and its connection to comprehensiveness of planning, pedagogical approach, assessing systematization pertinence of supervision in educational institutions.

**Methods:** Interviewing, surveying, observation and modeling were used to collect data; the structural, functional method to construct the proposal and experts' assessment to evaluate the proposal feasibility.

**Results:** The principle explains the theoretical connections of the supervision management process. It satisfies methodological functions by setting definite issues to be considered in devising, conducting and evaluating educational supervision as singular pedagogical process.

**Conclusions:** The rationale of this principle is significant for devising educational supervision as a practical process leading to permanent improvement.

**Keywords:** supervision, educational management, quality control.

Recibido: 01/07/2018

Aprobado: 08/11/2018

## Introducción

El documento “Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios” (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010) constituye un referente para la supervisión educativa y los supervisores. Su carácter orientador induce a reflexionar en la necesidad de sustituir, tal y como asegura Velásquez (2011), el paradigma de la supervisión con énfasis en los aspectos administrativos, por una supervisión que privilegie el apoyo académico, la supervisión como acompañamiento pedagógico, el carácter formativo y de ayuda a los docentes a superar dificultades y debilidades en el ejercicio de las funciones.

No obstante, se reconoce que aún “(...) las acciones que desarrollan los supervisores y las interacciones pedagógicas que realizan no responden a una proyección consensuada y contextualizada.” (Díaz, M., García, J. y Legañoa, M., 2018, p. 45).

Se aboga entonces por una *gestión supervisora formativa*, encaminada hacia la formación permanente de los directores, equipos directivos y docentes y que genere, a su vez, la autogestión formativa de los propios supervisores. Se comprende que es una visión de la formación como proceso próximo a lo que se concibe (Fuentes, 2009) como “(...) desarrollo de las capacidades transformadoras humanas”, como espacio colectivo donde los sujetos implicados se involucran en situaciones que estimulen, guíen, produzcan y evalúen los procesos de aprendizaje, desde las experiencias de cooperación en el contexto de trabajo.

Tales afirmaciones no son utópicas, pues como plantea Soler (2015), para que los sistemas escolares encuentren en la supervisión un mecanismo interno de crítica, de dinamización y progreso que pueda garantizar en cada momento el cambio necesario para alcanzar los objetivos que la sociedad demanda, es necesario contar con un servicio de supervisión que esté en condiciones de afrontar estos retos y posea la suficiente flexibilidad como para ir incorporando las innovaciones que los avances técnico-pedagógicos y de gestión le exigen.

En relación con la dirección de la supervisión educativa, se suscitan hoy innumerables estudios que aluden, de una manera u otra, a exigencias sociales de respuesta de ciencia a situaciones disfuncionales cada vez más emergentes conectadas con ella.

Cortés y Lorente (2011) aseguran que, algunos de los problemas esenciales que enfrentan los supervisores latinoamericanos están ligados a la burocratización de su trabajo por el predominio de la función de control y la detección de un deficiente desarrollo profesional, lo cual está condicionado, en buena medida, porque las administraciones educativas suelen mantener una organización jerarquizada que no le permite a la supervisión operar en una lógica de mayor flexibilidad en su relación con los centros educativos.

Pérez (2015) enfatiza en la necesidad de que se comprenda que esta es una función integrada que se ocupa de las actividades de control, evaluación y asesoramiento, sin polarizarse por ninguna, pues se requiere de su concatenación para garantizar la gestión educativa en todas sus dimensiones.

Los principios de la supervisión educativa constituyen uno de sus núcleos teóricos más estables, en cuyos límites se perciben problemas aún no solucionados o explicados de manera suficiente desde la investigación científica. Por lo que, la identificación de principios constituye un requisito de orden epistemológico que coadyuva a establecer el sustento científico de la supervisión educativa como campo de acción particular en las Ciencias de la Educación.

Se precisa, por tanto, de un accionar continuado en la investigación acerca de la supervisión educativa; campo de acción particular del proceso de dirección en la educación como objeto de estudio. En investigaciones desarrolladas en Cuba y, en el extranjero, relacionadas con este campo, han sido establecidos postulados teóricos de carácter general, que revelan relaciones esenciales generalizadoras del conocimiento en categorías, que expresan niveles superiores de sistematización del conocimiento científico como principios.

Una de las limitantes teóricas de las concepciones sobre la supervisión educativa estriba, puntualmente, en la inexistencia de un principio integrador que oriente la dirección de ese proceso por las estructuras responsabilizadas con la supervisión a las instituciones escolares; lo que permitiría asegurar su proyección integral basada en información pertinente, su ejecución desde una perspectiva pedagógica y la valoración sistemática de la calidad de su gestión.

El artículo que se presenta tiene como objetivo fundamentar el principio de la unidad entre la pertinencia de los referentes de orientación, la integralidad de la proyección, el enfoque

pedagógico y la sistematicidad en la evaluación de la supervisión educativa a las instituciones escolares.

Se parte de asumir a la *dirección de la supervisión educativa*, como un proceso sistémico relativo a la planificación, organización, ejecución, regulación, control y evaluación de las acciones supervisoras de carácter formativo articuladoras del control, el asesoramiento y la evaluación, las que posibilitan el desarrollo progresivo de las competencias que caracterizan la actividad pedagógica profesional y de dirección de docentes y directivos en las instituciones educacionales.

Tal asunción implica que, el principio que se expone en este artículo, ocupa una posición especial de orientación teórico-metodológica en la precisión de la aludida concepción. Coadyuva a su sustentación en el orden teórico y constituye guía orientadora para la realización práctica de la supervisión educativa como proceso que tiene naturaleza directiva y pedagógica singular.

## Métodos

En la consecución del trabajo se emplearon métodos de significado teórico y práctico. Se sometió a revisión y estudio un gran número de tesis doctorales y de maestría, artículos nacionales y extranjeros que abordan la temática, a partir de la utilización de métodos tales como el histórico-lógico, el análisis-síntesis, la inducción-deducción. Al mismo tiempo se manejan, por su valor epistemológico, los postulados de la Teoría General de Sistemas y el enfoque sistémico derivado de ella, al unísono con el método de la modelación, por su indiscutible significado para la concepción del principio, como resultado de probada pertinencia y factibilidad.

Se utilizaron además, como métodos fundamentales la entrevista, la encuesta, la observación, para la recopilación de información acerca del objeto en cuestión y el criterio de expertos para la obtención de consenso acerca de la pertinencia de la propuesta realizada.

## Resultados y discusión

De manera general, los principios de la supervisión educativa son los presupuestos teóricos que informan acerca de la dirección o la regulación de la acción supervisora, que orientan la preparación del supervisor, dan sentido a su misión y, proporcionan unidad y objetividad a la gestión supervisora formativa.

El término *principio*, según Abarca (1996), fue introducido por Anaximandro, (611- 547 a. n. e). Proviene del latín *principium*, acerca del cual existe una multiplicidad de definiciones, así como enumeraciones de sus rasgos esenciales.

Se parte del reconocimiento de que los principios, categorías, leyes y teorías son el contenido fundamental de toda ciencia y permiten explicar, de forma lógicamente estructurada, un fenómeno o proceso específico que es objeto del conocimiento científico, como lo es la supervisión educativa. En la ciencia, la formulación y fundamentación de principios revela el

alcance de mayores niveles de esencialidad en el conocimiento teórico de los objetos y fenómenos. Los principios son:

*...ideas centrales, conceptos generales, punto de partida en la estructuración y exposición de la teoría científica, los que se convierten en la primera determinación de las ideas de una teoría y cumplen una función metodológica importante a la hora de explicar un nuevo conocimiento. (Kopnin, 1983, p. 383)*

Al aludir a los principios en su relación con las leyes, Bunge (1960,) señala:

*“La ciencia es explicativa: intenta explicar los hechos en términos de leyes, y las leyes en términos de principios. Los científicos no se conforman con descripciones detalladas; además de inquirir cómo son las cosas, procuran responder al por qué: por qué ocurren los hechos como ocurren y no de otra manera. La ciencia deduce proposiciones relativas a hechos singulares a partir de leyes generales, y deduce las leyes a partir de enunciados nomológicos aún más generales (principios). (p. 12).*

En este mismo orden Ruiz (1999) apunta a que las leyes establecen lo que es “verdad” o “posible”, el principio expresa lo que tiene que ser, debe ser o es posible ser (p. 38).

Ante tales posiciones, Rodríguez (1985) apuntó: “en la actividad científica no sólo se descubren las leyes que rigen los procesos objetivos sino, también, (...) los principios de la actividad teórica y práctica de los hombres (...) (p. 4) ”, con lo que remarca que en los juicios científicos al desentrañarse un aspecto de la realidad objetiva, se reproduce algo que concierne al hombre, por tanto, los contenidos del conocimiento científico están cargados de elementos objetivos y de momentos subjetivos en correspondencia con los intereses sociales, las concepciones filosóficas y epistemológicas del que los formula.

El análisis-síntesis de la diversidad de opiniones acerca de qué es un principio permitió visualizar que este ha sido estudiado desde el punto de vista filosófico, lógico, psicológico y pedagógico. Entre las cualidades más reconocidas del término principio se encuentran las siguientes:

- Ideas rectoras y reglas que guían y orientan la conducta del sujeto en su labor teórica y práctica.
- Ley general que establece lo esencial en todo el proceso y constituye el objeto de la teoría científica como límite superior de generalización. Concepto y fundamento que constituye una generalización.
- Punto de partida, concepto central, fundamento de un sistema.
- Norma general de la acción o el pensamiento

En resumen, constituyen tesis profundas y esenciales de partida unificadoras de la teoría, que expresan las relaciones más esenciales y orientan la búsqueda de otras más complejas del objeto particular.

Aun cuando la supervisión educativa constituye un objeto de estudio acerca del cual se han desarrollado amplias y fundamentadas concepciones, en lo concerniente a su dirección, son escasas y limitadas las propuestas específicas de principios que puedan servir para explicar dicho campo en su esencialidad y ofrecer pautas para su ejecución como proceso práctico.

Una de las ciencias que tributa al entendimiento y comprensión de la supervisión como fenómeno complejo es la dirección. En este sentido, la teoría de la dirección tiene su base fundamental en las leyes generales del desarrollo de la sociedad y en los principios de dirección de la sociedad. Estos principios representan la estructura del mundo espiritual, los elementos esenciales de la conciencia de cada quien y de la conciencia social.

Los principios de dirección constituyen reglas de la actividad que norman con carácter objetivo el funcionamiento y desarrollo de la sociedad, condicionado por el sistema de leyes que la rigen. Acerca de estos existe un amplio y fundamentado número de proposiciones, desde los que puede inferirse que, en cualquiera de sus niveles de manifestación concreta, constituyen aquellas reglas que, con carácter objetivo, norman la actividad de dirección que se desarrolla en una determinada organización y, en consecuencia, de la subjetividad que emerge de la relación *entre* dirigentes *y* dirigidos y, por extensión, supervisor-supervisado.

En la literatura sobre administración consultada, son escasos los aportes que, en calidad de generalizaciones, expresen relaciones esenciales acerca de la dirección de la supervisión educativa, como objeto de estudio, y orienten teórica y metodológicamente su realización como proceso. No obstante, los autores precisan un conjunto de ideas esenciales de gran utilidad para formular la propuesta de principio.

En este sentido, García, (2002) reconoce en la administración una ciencia que estudia las leyes y los principios que rigen el proceso consciente e ininterrumpido de mejora de la cualidad sistémica de una organización. Formula un sistema de principios teóricos conceptuales de la administración que rigen el comportamiento de las organizaciones:

- *Principio de la objetividad*: sólo con un conocimiento profundo de las leyes que gobiernan el desempeño de la organización será posible actuar objetivamente en favor de su mejora.
- *Principio de la autonomía*: la administración debe contar, para tomar decisiones en favor de su organización, con una plena correspondencia entre la responsabilidad y autoridad.
- *Principio de la interrelación humana*: la buena administración depende de la interrelación eficaz y eficiente con los recursos humanos de la organización.
- *Principio de la tendencia a la satisfacción de necesidades*: la obtención de la cualidad sistémica sólo es posible a través de la satisfacción de necesidades del entorno en que opera la organización.
- *Principio de la orientación a la cualidad sistémica*: el objetivo de la organización define la finalidad para la cual se han ordenado los medios y sus relaciones.

- *Principio de la mejora*: La máxima potencia de una organización, se logra cuando se mantiene de manera continua en movimiento de mejora.
- *Principio de la situación límite*: las organizaciones se enfrentan de manera constante a situaciones límites que se oponen a su mejora.
- *Principio de la restricción*: toda organización ve frenada la tendencia creciente de su desempeño por alguna limitación que definen la frontera del sistema y hace posible explicar las condiciones bajo las cuales opera.
- *Principio de la conectividad*: toda organización se forma únicamente como resultado de la acción recíproca de las partes que la integran.
- *Principio de la unidad de administración y la información*: la administración se materializa en la toma de decisiones, pero sólo se puede decidir sobre lo que se conoce, y para ello hace falta determinada cantidad y calidad de información.
- *Principio de la medición*: si algo no se puede medir, tampoco se podrá administrar y por lo tanto poco podrá hacerse en favor de su mejora.

En el ámbito de la gestión escolar, (Valle, y otros, 2006) proponen principios que deben regir este proceso, pues fungirán como líneas directrices que se tendrán en cuenta al abordar cualquier acción de dirección: a) el principio de la unidad de la centralización y descentralización, b) el principio del aumento de la participación activa y democrática, c) el principio del eslabón fundamental, d) el principio de la consideración de la unidad en la diversidad y viceversa.

En estrecho vínculo con la anterior propuesta, se encuentran los principios del cambio educativo (García, Valle, & Ferrer, 1996), válidos para los procesos de auto perfeccionamiento docente: a) proceso del incremento de la participación activa y democrática, b) proceso del cambio de significado de la actividad, c) proceso del desarrollo y estimulación de la creatividad y, d) proceso de la motivación.

En el caso de la supervisión educativa, Rodríguez (1948) sostuvo que, todos los autores que estudian a la inspección escolar incluyen en sus libros de texto un capítulo sobre principios y, se esfuerzan en demostrar que existen fundamentos científicos que orientan los estudios de esta materia.

De ahí que en trabajos que abordan la supervisión educativa, como objeto específico, se pueden encontrar propuestas de principios que resultan de gran utilidad a los fines de establecer normas de gestión, en tanto ofrecen pautas teóricas y metodológicas que permiten explicar dicho proceso y pueden servir de guía para su realización práctica. Estos han tenido un carácter central en los aportes de Rodríguez (1948); García (1963); Franseth, (1967); Nérici, (1975); Fermín, (1980); Alvarado, (1990); Guarderas, (1993); Soler, (2015); Barrasco y Suárez, (2007); Secadura, (2008); entre otros.

Existe una especie de consenso universal sobre la necesidad de principios para la supervisión y su reconceptualización a tenor de los cambios. De manera general, los autores asumen a los principios de la supervisión como: a) fin perseguido en la actuación, y alineación filosófica del

proceso; b) orientación de las tareas de supervisión para garantizar unidad, objetividad y consecuencia; prioridad dada a la coherencia y significación de la actividad del supervisor; proyección dada al sentido y trascendencia de la misión de la supervisión dentro del sistema educativo; y conceptualización de la administración del sistema educativo, con singularidad expresa.

A partir de un estudio comparado de numerosas propuestas de principios de la supervisión educativa, emergen como los de mayor asentimiento los principios:

- De la correspondencia con los postulados y la filosofía de la política educativa.
- Del carácter científico de la supervisión educativa.
- De la objetividad del proceso.
- De la eticidad.
- De la integridad y multifocalidad.
- De la planificación, organización y desarrollo por etapas.
- De la evaluación.
- Del carácter cooperativo, colaborativo, democrático, participativo y el trabajo en equipo.
- De la continuidad y progresión; del carácter sistemático y ayuda permanente.
- De la contextualización y la diferenciación.
- Del carácter constructivo y/o creador.
- De la mejorabilidad o perfectibilidad.
- De la variedad o la complementación en el empleo de formas, métodos y técnicas en su realización.

Al mismo tiempo se valoraron algunos modelos de dirección de la supervisión educativa en el contexto cubano. Así, el entrenamiento metodológico conjunto (EMC) desarrollado en Cuba durante la década de los años 90 del pasado siglo, asume el principio organizativo básico de diagnóstico – demostración – control – evaluación que determina las funciones y acciones fundamentales del método, así como principios ético – pedagógicos (Alonso, 2002).

En la concepción del sistema de trabajo metodológico, actividad encaminada a la preparación sistemática de docentes y directivos en las instituciones educacionales cubanas, se acentúa la necesidad de un principio que enfatice en el carácter sistémico del proceso. Otros modelos de supervisión educativa (Mogollón, 2004) no contienen propuestas de principios.

Una parte de estos principios son el resultado de la observación y sistematización de la práctica educativa; otros son el producto de acuerdos políticos y/o administrativos de instancias estatales y gubernamentales recogidos en resoluciones y documentos normativos de los sistemas y políticas educativas. Dada la función gnoseológica y metodológica que poseen los principios de la supervisión educativa, estos revisten gran importancia. De su análisis se pudo precisar:

- Que existe una amplia variedad denominativa que identifica genéricamente a los principios, cuando el contenido que abordan es muy similar, tal es el caso de los principios relativos a:

*el carácter cooperativo, democrático y participativo, la objetividad y el carácter diferenciado, el carácter de ayuda permanente y de la progresión y continuidad*, entre otros examinados.

- Que los principios enunciados aportan pautas de gran utilidad para la dirección de la supervisión educativa, al aludir explícita o implícitamente a características que han de estar presentes en dicho proceso. Tal es el caso de los principios relativos a: *la correspondencia con los postulados y la filosofía de la política educativa, la integridad y multifocalidad, la planificación, organización y desarrollo por etapas, la evaluación, el carácter cooperativo y la contextualización y diferenciación*, entre otros estudiados.
- La inexistencia de un principio integrador que oriente la dirección de la supervisión educativa a las instituciones escolares por las estructuras supervisoras y, asegure, su proyección integral, su ejecución desde la perspectiva pedagógica y la valoración sistemática de la calidad de su gestión, a partir de una información pertinente que sirva de referencia a su concepción, ejecución y evaluación como proceso que tiene un contenido pedagógico y directivo.

Por su parte, Addine, González, y Recarey (2002) exponen principios para la dirección del proceso pedagógico, los que aportan elementos de gran significación dada la naturaleza pedagógica que se le reconoce a la supervisión educativa y su dirección. Son ellos “a) de la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico, b) de la vinculación de la educación con la vida, del medio social y el trabajo, en el proceso de educación de la personalidad, c) de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en el proceso de educación de la personalidad, d) de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el proceso de educación de la personalidad, e) del carácter individual y colectivo de la enseñanza y el respeto a la personalidad del educando y, f) de la unidad entre la comunicación, la actividad y la personalidad” (pp. 80-97).

Otro antecedente de indiscutible valor se encuentra en los *principios de la Formación Especializada del Director Escolar (FEDE)*, (Valiente, Del Toro, & González, 2016), dado que, no debe olvidarse la intencionalidad formativa de la supervisión desde una gestión supervisora formativa. Los principios fundamentados son: a) del vínculo entre la formación inicial del educador y la formación especializada para la dirección escolar; b) de la condicionalidad entre los referentes orientadores y la pertinencia social de la formación; c) del enfoque sistémico, progresivo y planeado de la formación; d) de la relación entre el contenido contextualizado de la formación, el trabajo cooperado en grupo y la atención diferenciada en el proceso formativo y; e) de la relación entre la sistematicidad de la evaluación y el mejoramiento cualitativo del proceso y los resultados de la formación.

Es perceptible que en ninguno de los casos se explicita un principio guía que oriente la dirección de la supervisión educativa, lo que, unido al análisis de las diversas propuestas de principios para la supervisión educativa, enunciadas y analizadas por Tamayo (2011) permite reconocer que estos no satisfacen la singularidad del proceso. Por otra parte, la generalidad de las propuestas directamente relacionadas con la dirección de la supervisión, se orientan al marco contextual del fenómeno que representa la visita de supervisión.

Lo anteriormente explicitado denota una limitación de la teoría, fundamentada en el hecho de que, aunque se reconoce el valor gnoseológico y metodológico de los principios enunciados con anterioridad, estos no integran los requerimientos particulares del campo relativo a la dirección de la supervisión educativa y, en específico, en la necesidad de un principio que pondere el carácter sistémico del proceso, lo cual conduce a profundizar en la materialización de este principio en la dirección de la supervisión educativa.

Por lo que, la concepción, ejecución y evaluación de la supervisión educativa, se ha de sustentar en un principio orientador de carácter teórico, que explique las relaciones esenciales del objeto estudiado, como proceso que tiene una doble naturaleza: pedagógica y directiva. La formulación de un principio integrador de la dirección de la supervisión educativa, que permita explicar teóricamente dicho proceso y ofrecer la orientación metodológica que viabilice su realización en la práctica.

La declaración de un nuevo principio en el sistema teórico de cualquier ciencia, resulta un asunto complejo, que exige el cumplimiento de una estrategia metodológica que asegure el máximo rigor científico y evite caer en una posición especulativa, carente de fundamentos convincentes.

En este sentido, Engels explicaba que en la filosofía marxista los principios no son ya el punto de partida de la investigación, sino sus resultados finales (citado en Coloma, 2008). En ese mismo orden, Engels, aseveró que de los principios no se parte, "(...) sino que a los principios se llega, y una vez que la experiencia científica acumulada es lo suficientemente válida como para la formulación de un principio, este se convierte en premisa indispensable para el futuro desarrollo de cualquier proceso" (citado en Valcárcel, 1998, p. 111).

En consecuencia, elaborar principios requiere partir de su lugar en la ciencia, de los postulados de la filosofía marxista-leninista y su importancia para la teoría del conocimiento, así como, de los postulados de la lógica y el empleo de los métodos teóricos. Se debe tener en cuenta, en este sentido: el grado de generalidad en que existen según el objeto de estudio y su naturaleza, lograr su definición esencial que permita su distinción respecto a los restantes sistemas de principios y, poseer reglas para su utilización práctica que enriquezcan su valor metodológico.

En consonancia con lo antes planteado, se adoptó una estrategia metodológica centrada en la sistematización de la experiencia teórica precedente. Se examinó de manera exhaustiva las propuestas de principios relativos a la dirección, la dirección educacional, la dirección del cambio educativo, la supervisión educativa, la dirección del proceso pedagógico y la formación especializada del director escolar, a partir del análisis profundo de la literatura disponible, que permitió determinar en qué medida estas solventaban las expectativas de la investigación; así como precisar, ideas rectoras y pautas de carácter general que sustentaran el principio de debía formularse.

Para posibilitar la estrategia se asumieron los siguientes pasos metodológicos sugeridos por Castañeda (2007): a) análisis del grado de satisfacción de los sistemas de principios existentes a la solución del problema investigado, b) valoración de la consideración de los sistemas de

principios existentes en las diferentes propuestas, c) adopción de los principios que se consideran pertinentes para orientar teórica y metodológicamente la dirección de la supervisión educativa, d) planteamiento del nuevo principio que permite explicar nuevas relaciones y cualidades esenciales del aludido proceso, e) formulación del principio que conforma la propuesta.

La sistematización y formulación del principio se ejecutó, básicamente, a partir de la utilización de métodos teóricos propios de la investigación educacional como el análisis y la síntesis, la inducción y la deducción, la modelación y el enfoque de sistema, empleados en estrecha unidad y correlación.

Un principio integrador de la dirección de la supervisión educativa, debe considerar, en primer lugar, su carácter gnoseológico y metodológico y, por otra parte, el núcleo de la teoría, es decir, una proposición sintética que se erija en punto de partida de una concepción de dirección de la supervisión educativa, como proceso de naturaleza pedagógica y directiva. Debe poseer un carácter general, esencial y de sistema y, constituirse en instrumento lógico para la búsqueda de conocimientos, así como esclarecer las vías para alcanzar objetivos en la práctica.

A partir de la revisión metódica de las obras examinadas, se resumió el conjunto de ideas rectoras y elementos recurrentes sucintos en la sección correspondiente a la fundamentación teórica. Se dedujo que estos, como totalidad, ofrecen un marco teórico general constitutivo del referente principal para la propuesta del principio que se muestra como resultado.

Igualmente, se consideró que las propuestas más cercanas al objeto de estudio no saldaban completamente las expectativas de este trabajo. No obstante, se asumió el valor de ciertos principios que, aunque no tienen una presencia recurrente, resultan referentes específicos de gran utilidad para la definición de principios particulares de la propuesta a modelar. En consecuencia, con lo expresado, se propone un principio integrador al que corresponde la función de orientar teórica y metodológicamente el diseño, ejecución y evaluación de la supervisión educativa.

Si se parte del criterio de asumir genéricamente a la supervisión educativa como un proceso directivo y pedagógico singular, orientado a la formación permanente de directivos y docentes en las instituciones escolares, entonces se reconoce su naturaleza compleja, en el que intervienen múltiples factores interrelacionados, condicionado por un principio que sustente dicho proceso.

De este análisis se determinó la necesidad de sustentar el *principio de la unidad entre la pertinencia de los referentes de orientación, la integralidad de la proyección, el enfoque pedagógico y la sistematicidad de la evaluación de la supervisión educativa a las instituciones escolares.*

El principio que se propone constituye en sí la base científica, el sostén teórico-metodológico principal de la dirección de la supervisión educativa, pues orienta desde un enfoque dialéctico el abordaje integral del proceso y, devela, como postulado esencial, la necesidad de concebirla como un proceso pedagógico y directivo que favorece la formación permanente de directivos y

docentes, a partir de considerar referentes de orientación que aseguran su proyección integral, su ejecución desde la perspectiva pedagógica y la valoración sistemática de la calidad de su gestión.

A partir de este principio se considera que el proceso de supervisión educativa no es espontáneo y que cada día se impone elevar su calidad, lo que es posible si la dirección de dicho proceso se hace con rigor científico, desde el compromiso de favorecer la formación permanente de directivos y docentes como resultado de la gestión supervisora actual.

La pertinencia de los referentes de orientación se refiere a la cualidad del proceso de dirección de la supervisión educativa que expresa la adecuación de las fuentes que proveen la información que se utiliza como insumo para diseñar el plan de supervisión educativa, en correspondencia con las principales necesidades de directivos y docentes, y de las instituciones educativas.

Estos referentes proporcionan información acerca de las exigencias sociales relacionadas con el desempeño de directivos y docentes y, las exigencias a la gestión supervisora de la estructura municipal, devenidas del contenido de la política educacional y de las necesidades educativas (colectivas e individuales) de los sujetos participantes. A partir de la información de que son portadores, estos guían la proyección, ejecución y el proceso de su evaluación, desde la definición de sus objetivos, contenidos y aspectos metodológicos, los que se constituyen en oportunidades para el perfeccionamiento de la labor supervisora de estas estructuras.

La integralidad de la proyección es la cualidad del proceso de dirección de la supervisión educativa, que garantiza la integración de los entes involucrados en el proceso supervisor y la adecuada articulación entre las funciones de la supervisión educativa. Asegura, además, el carácter consciente de la supervisión y el proceso de generación del plan que se diseña, mediante la participación activa y coordinación simultánea de los sujetos implicados.

El proceso de supervisión educativa llega a ser consciente en los sujetos; supervisores, directivos y docentes, al ser capaces de revelar un sistema de relaciones sobre la base de representaciones conscientes que determinan su papel en dicho proceso, expresado en la intencionalidad, conciencia y actitud que asumen consigo mismo y con los sujetos que interactúan, en su autorregulación, formación y desarrollo.

El plan resultante sirve de plataforma para la ejecución práctica de la supervisión, que asegura, el nivel de gradualidad de las acciones supervisoras a desarrollar, donde se considera el balance armónico y la articulación efectiva entre las funciones de control, asesoramiento y evaluación que conducen al mejoramiento profesional e institucional.

El enfoque pedagógico es la cualidad del proceso de dirección de la supervisión educativa que asegura, su realización como un proceso desarrollador encaminado a la formación permanente de directivos y docentes, a partir de las particularidades de los sujetos interactuantes y de la singularidad que caracteriza a los objetivos, contenidos, métodos y procedimientos, formas organizativas y evaluación, como proceso pedagógico, en su concepción y realización.

Esta cualidad garantiza la ejecución de la supervisión educativa como un proceso pedagógico singular, a partir de la concepción y realización de las acciones supervisoras, desde las que se asegura la dinámica de dicho proceso, asentadas en las interacciones dialécticas subjetivas que se producen entre supervisores y supervisados, mediadas por la actividad y la comunicación.

Desde este presupuesto se remarca el carácter consciente del proceso, porque a través de los métodos, procedimientos y estrategias de acción, se propicia el compromiso y la responsabilidad de los sujetos con el desarrollo individual y social, coadyuvando al planteamiento de nuevas metas.

La sistematicidad de la evaluación se refiere a la cualidad inherente al proceso de dirección de la supervisión educativa relativa a su utilización recurrente como mecanismo para gestionar la calidad del proceso de supervisión, en todos sus momentos, tanto durante su diseño y ejecución como en la etapa posterior a la implementación del plan de supervisión educativa.

La evaluación proporciona información caracterizadora y valorativa sobre la realización del proceso y sus resultados en la formación de directivos y docentes y, el progreso institucional, que ha de ser utilizada consecuentemente en función de la retroalimentación que aportan los referentes que orienten y guíen, a partir de la información de que son portadores, la concepción y realización práctica de la supervisión educativa, la adecuación de su proyección y la mejora de su ejecución como proceso pedagógico y directivo singular.

Los referentes orientadores tienen como función aportar información necesaria y suficiente para la proyección, ejecución y evaluación de la supervisión educativa, la cual se deriva de: a) las exigencias básicas al desempeño profesional de directivos y docentes y, a la gestión supervisora en las estructuras encargadas de su ejecución, b) los resultados del diagnóstico sistemático de las instituciones educacionales y, c) las principales necesidades y potencialidades educativas de directivos y docentes.

El principio de la unidad entre la pertinencia de los referentes de orientación, la integralidad de la proyección, el enfoque pedagógico y la sistematicidad de la evaluación de la supervisión educativa a las instituciones educativas, posee función lógica - gnoseológica y metodológica. Desde su función lógica-gnoseológica permite profundizar en el objeto de estudio, es decir, en aquellos componentes básicos y relaciones esenciales que definen una adecuada concepción de dirección de la supervisión educativa. Asimismo, constituye una guía para los directivos y supervisores encargados de su dirección, en tanto establece ciertas condicionantes a considerar para su instrumentación más factible en la práctica educativa; en ello estriba su función metodológica.

La materialización del principio postulado en la dirección de la supervisión educativa tiene, entre otras implicaciones y requerimientos:

- La actualización sistemática de las exigencias sociales y educacionales que condicionan el desempeño profesional de directivos y docentes de las instituciones educativas, así como, la gestión supervisora de la estructura encargada de su concepción y ejecución.
- La determinación de los objetivos y el contenido de las acciones supervisoras para la formación permanente de directivos y docentes, sobre la base de la información que aportan los referentes de orientación.
- La consideración, en la dinámica del proceso pedagógico subyacente en las acciones supervisoras, de las características singulares de los sujetos que son beneficiarios de tales acciones, lo que exige del empleo de métodos, técnicas y procedimientos específicos.
- El establecimiento de un plan único e integrador de la supervisión en la estructura supervisora, con un adecuado nivel de gradación de las acciones, en correspondencia con los objetivos y el contenido que se determine.
- El establecimiento de las responsabilidades, tareas y roles en la estructura supervisora, grupos y personas que participan como gestores y ejecutores de las acciones supervisoras proyectadas.
- El diseño de mecanismos para la evaluación del nivel de progreso de los sujetos que se forman y de los procesos en que participan.

## Conclusiones

Se percibe la existencia de una notable acumulación de conocimientos, teóricos y prácticos, concernientes a la supervisión educativa y el proceso de su dirección, derivados del crecimiento incesante de los estudios conectados con este objeto, lo cual implica la ingente necesidad de su sistematización.

La sistematización de este nutrido arsenal de conocimientos, desde la perspectiva de la ciencia, comporta bosquejar y presentar una trama argumentativa que revele las relaciones esenciales que son inherentes al proceso de dirección de la supervisión educativa, como objeto de estudio.

El principio formulado, cuyo sustento principal estriba en la sistematización de la experiencia previa, constituye un intento que comporta un valor significativo para el mejor conocimiento del proceso estudiado a partir de la construcción de una concepción integradora, aun no existente, que ordena, a modo de sistema, el enorme material acumulado por la investigación en materia de supervisión, en función de sus relaciones internas que propenda a un acercamiento teórico y metodológico más coherente.

El principio expuesto constituye un componente esencial de la concepción sobre la dirección de la supervisión educativa, el que coadyuva a ofrecer un marco teórico y metodológico que permite la realización pertinente de los procesos (pedagógico y directivo) en que se concreta la gestión supervisora. Posee, por consiguiente, una función transformadora por cuanto su aplicación consecuente contribuye al mejoramiento cualitativo de los procesos que son inherentes a este tipo particular de proceso de dirección.

Como generalización teórica derivada de la sistematización de la experiencia científica acumulada, el principio formulado cumple una función gnoseológica y una función metodológica. Revela relaciones esenciales que explican el contenido del aludido proceso de dirección y constituye un cimiento principal de su basamento teórico. Por otro lado, ofrece orientaciones indicativas de las implicaciones que tiene la realización de la dirección de la supervisión educativa como proceso práctico.

A diferencia de otras propuestas precedentes que privilegian aristas o especificidades relativas al proceso de dirección de la supervisión educativa, el principio enunciado aborda de manera íntegra las dimensiones pedagógica y directiva que conciernen a dicho proceso.

El principio de la unidad entre la pertinencia de los referentes de orientación, la integralidad de la proyección, el enfoque pedagógico y la sistematicidad de la evaluación de la supervisión educativa a las instituciones educativas, posee un carácter socio-histórico concreto, lo que implica la posibilidad de su reconceptualización y adecuación según las condiciones de cada contexto, dadas las demandas, siempre crecientes, que cada momento histórico le plantea a la supervisión educativa devenidas de las crecientes exigencias sociales a los sistemas educativos y las instituciones que los conforman.

## Bibliografía

Abarca, R. A. (1996). *Vocabulario filosófico científico*. Acceso: 03/01/2018. Disponible en: <http://www.ucsm.edu.pe/rabarcaf/vofici00.htm>

Addine, F., González, A. M., & Recarey, S. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En G. García, *Compendio de Pedagogía* (págs. 80-97). Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

Alonso, S. H. (2002). *El sistema de trabajo del MINED*. Tesis doctoral inédita. La Habana, Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Acceso: 12/02/2012. Disponible en: <http://www.cubaeduca.cu/media/medias/pdf/2754.pdf/>

Alvarado, O. (1990). *Supervisión Educativa; Teoría y Práctica*. Lima, Perú: Educativa. INIDE.

Barrasco, L., & Suárez, C. (2007). Supervisión educativa. Actualidad y perspectiva en el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos. Curso 9. *Congreso Internacional Pedagogía 2007* (págs. 1-24). La Habana: Educación Cubana.

Bunge, M. (1960). *La ciencia, su método y su filosofía*. Acceso: 15/10/2018. Disponible en: [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl)

Castañeda, A. (2007). *Modelación de la formación de habilidades manuales para la tornería, en los estudiantes de las especialidades de la familia mecánica de la Educación Técnica y Profesional*. Tesis de doctorado inédita. Holguín, Cuba: Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero. Acceso: 07/04/2011. Disponible en: <http://www.monografias.com/.../habilidades-torneria>

Coloma, O. (2008). *La dialéctica de los métodos científicos y generales de la investigación*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.

Cortés, R., & Lorente, Á. (2011). La supervisión educativa en América Latina ante las metas educativas de 2021, propuestas por la OEI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57(1), 1-9. Acceso: 11/11/2016. Disponible en: <http://rioei.org/historico/deloslectores/4601Cortes.pdf>

De Sousa, M. (2005). *Una propuesta de modelo de gestión democrático participativa para el Centro Federal De Educación Tecnológica de Maranhão*. Tesis de doctorado inédita. La Habana, Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Acceso: 20/12/2010. Disponible en: [http://www.redem.org/boletin/files/Madalena\\_Martins](http://www.redem.org/boletin/files/Madalena_Martins)

Díaz, M., García, J., & Legañoa, M. (2018). Modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestros de primaria. *Transformación*, 14(1), 44-57. Acceso: 10/06/2018. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/r14n1/trf/05118.pdf>

Fayol, H. (1977). *Administración industrial y general*. México: Herrero Hermanos.

Fermín, M. (1980). *Tecnología de la supervisión docente*. Buenos Aires: Kapelusz.

Franseth, J. (1967). *Supervisión escolar como guía*. México D.F: Trillas.

Fuentes, H. C. (2009). *Pedagogía y didáctica de la Educación Superior*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.

García, G. (2002). *Contribución a la reorganización del campo científico de la administración: una propuesta epistemológica*. Tesis doctoral inédita. La Habana, Cuba: Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Acceso: 23/06/2017. Disponible en: <https://hera.ugr.es/tesisugr/26422785.pdf>

García, L., Valle, A., & Ferrer, M. Á. (1996). *Autoperfeccionamiento docente y creatividad*. La Habana: Pueblo y Educación.

García, R. (1963). *Principios y técnica de la supervisión escolar*. México: Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional.

Guarderas, W. (1993). *La supervisión interna de instituciones educativas: Guía técnica*. Quito, Ecuador: Limusa.

Kopnin, P. (1983). *Lógica dialéctica*. La Habana: Pueblo y Educación.

Mogollón, A. (2004). Modelo para la supervisión educativa en Venezuela. *Revista Ciencias de la Educación*, 23(1), 29-46. Acceso: 12/09/2017. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu-ve/educación/revista/a4n23/23.pdf>

Nérici, I. (1975). *Introducción a la supervisión escolar*. Buenos Aires: Kapelusz.

Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Acceso: 03/01/2018. Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021.pdf>

Pérez, E. M. (2015). Disquisición teórica alrededor de la función supervisora. REICE. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 13(4), 161-168. Acceso: 10/12/2017. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num4/art10.pdf>

Rodríguez, M. (1948). *Inspección escolar: principios y técnicas para mejorar la enseñanza*. La Habana: La Cultural.

Rodríguez, Z. (1985). *Ciencia y valor*. La Habana: Ciencias Sociales.

Ruiz, A. (1999). El proceso de modelación del objeto como una de las vías para encontrar la unidad entre objetividad y subjetividad. En A. Ruiz, *La investigación educativa* (págs. 25-38). Chapecó, Brasil: Grifo.

Secadura, T. (2008). Principios de organización de la inspección educativa en el estado español: fortalezas y debilidades. *Avances en Supervisión Educativa* (8), 1-14. Acceso: 12/02/2012. Disponible en: <https://avances.adide.org/index.php>

Soler, E. (2015). Decálogo de las competencias profesionales del inspector de educación. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 13(4), 149-160. Acceso: 10/12/2016. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/>

Tamayo, A. (2011). *La dirección de la supervisión educativa a los institutos preuniversitarios por la estructura municipal de educación*. Tesis doctoral inédita. Holguín, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero. Acceso: 03/01/2018. Disponible en: <http://www.tesis.sld.cu/.../000137-16>

Valcárcel, N. (1998). *Estrategia interdisciplinaria de superación para profesores de ciencias de la enseñanza media*. Tesis doctoral inédita. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Valiente, P., Del Toro, J. J., & González, J. (2016). Principios de la formación especializada del director escolar. Una propuesta desde la sistematización. *Revista iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en educación*, 14(1), 137-153.

Valle, A., Castro, P., Reynoso, C., I, M., Stuart, C., & Durán, A. (2006). *Dirección, organización e higiene escolar*. La Habana: Pueblo y Educación.

Velásquez, E. (2011). Supervisión educativa como agente de poder y control o como factor de cambio social. *Kaleidoscopio*, 8(16), 41-51. Acceso: 21/05/2015. Disponible en: [http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/números/K16/K16\\_art04.pdf](http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/números/K16/K16_art04.pdf)

**Conflicto de intereses:**

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Tamayo Pupo es Doctor en Ciencias Pedagógicas y Magister en planeamiento, administración y supervisión de sistemas educativos, se desempeña como Jefe del Departamento de Dirección y Formación de directivos en la Universidad de Granma. Ha desarrollado investigaciones acerca de la temática y contribuido a la formación permanente de supervisores.