

 Directivos

EB
Educación
básica

SERVICIO
EN LA FUNCIÓN
EDUCATIVA

Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026



**Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026.
Educación básica**

Primera edición, 2022
Serie digital: 978-607-8829-78-1
ISBN volumen digital: 978-607-8829-79-8

Coordinación general

Susana Justo Garza y Marcela Ramírez Jordán.

Coordinación académica

María Guadalupe Alonso Aguirre y Luz Adriana Vargas Fuentes.

Redacción

Alejandro Mujica Sarmiento, Ana Yajaira Santiago Matías
y Erica Villamil Serrano.

Colaboración

Martha Elizabeth Campos Huerta, Itzel Díaz Martínez, Ernesto Gallo Álvarez, Luis Enrique Garay Bravo, Sandra Isabel Martínez Ruiz, Nayhely Medel Hernández, Nayeli Mejía Becerra, Leslie Daniela Pozos Jaramillo, Leslie Thalía Tovar Tapia.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación agradece la generosa colaboración de autoridades educativas estatales, consejeros técnicos y ciudadanos de Mejoredu que contribuyeron con sus comentarios y sugerencias a la elaboración de *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación básica*.

D.R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,
alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, México, Ciudad de México.

Coordinación editorial

Blanca Estela Gayosso Sánchez
Directora de área

Editor responsable

José Arturo Cosme Valadez
Subdirector de área

Editora gráfica responsable

Martha Alfaro Aguilar
Subdirectora de área

Corrección de estilo y formación

Salvador Sergio Ávila Figueroa

Hecho en México. Prohibida su venta.
La elaboración de esta publicación estuvo a cargo del Área de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje (AVIA).

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación básica*.

**DIRECTORIO
JUNTA DIRECTIVA**

Silvia Valle Tépatl
Presidenta

Etelvina Sandoval Flores
Comisionada

María del Coral González Rendón
Comisionada

Florentino Castro López
Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano
Comisionado

Armando de Luna Ávila
Secretario Ejecutivo

Laura Jessica Cortázar Morán
Órgano Interno de Control

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López
Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores
Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza
Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
Administración

Índice

Presentación	5
Introducción	7
1. Objetivo de mediano plazo	9
2. Destinatarios	9
3. Los programas de formación continua y desarrollo profesional docente elaborados por Mejoredu	11
Características de los programas	15
Elementos de los programas	17
4. Análisis del estado de la situación de la formación de directivos en servicio de educación básica	18
Universo de atención, número de directores y supervisores y algunas características por nivel y servicio	18
Situación actual de la formación continua de directivos en servicio	28
Aspectos para fortalecer la formación continua de los directivos en servicio	31
5. Intervenciones formativas	39
6. Ruta de avance	44
7. Mecanismos de difusión del <i>Programa</i> y las intervenciones formativas	46
8. Mecanismos de seguimiento	47
Valoración de resultados del <i>Programa</i>	48
Anexo 1. Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua	49
Anexo 2. Referencias sistematizadas y analizadas	104
Referencias bibliográficas	107

Presentación

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) tiene la responsabilidad de elaborar y publicar programas de formación continua y desarrollo profesional para docentes, directivos y otras figuras educativas tomando en cuenta las realidades de su práctica y reconociendo la labor que realizan en sus distintas funciones y responsabilidades.

La práctica directiva y de supervisión implica diferentes desafíos y cada profesional responde a ellos a partir de su propia experiencia, la cual debe fortalecerse mediante una formación que movilice sus saberes y conocimientos y asegure los aprendizajes de sus estudiantes. Mejoredu concibe la formación continua de docentes¹ como el proceso institucional intencionado, sistemático y permanente que se organiza en etapas que “van de la formación inicial y la inserción laboral en distintas funciones, a la formación en el servicio y hasta el final de la vida laboral” (Mejoredu, 2020a: 36).

Los retos de los directivos² en educación básica se centran en la articulación de las funciones pedagógicas y administrativas; se trata de lograr que tales funciones se equilibren y se complementen destacando el papel mediador de ambas figuras educativas entre el trabajo en las zonas escolares, las escuelas y las aulas con las políticas educativas y las demandas del sistema educativo. Cada uno de ellos debe contribuir a través de la gestión, el liderazgo y el acompañamiento a la mejora de las escuelas generando las condiciones institucionales para el fortalecimiento de la práctica docente y en el caso del supervisor, además, la práctica directiva.

El *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación básica* que Mejoredu pone a disposición de las autoridades educativas de los estados y la Ciudad de México, así como de las y los directores y supervisores del país, constituye un instrumento de planeación que define un objetivo y una ruta de avance de mediano plazo, en el que se establece el enfoque, la dirección, el sentido y las acciones necesarias para mejorar la práctica directiva y de supervisión, en beneficio de la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ).

Con este programa, Mejoredu inicia el camino hacia una forma diferente de concebir y llevar a cabo la formación continua y el desarrollo profesional de directivos; plantea avanzar hacia el enfoque de formación situada que reconoce los conocimientos y saberes que los directivos han construido durante su trayectoria profesional, así como los contextos y problemáticas en los que ejercen su práctica directiva y de supervisión para contribuir al logro de mejores aprendizajes en los educandos.

*Junta Directiva de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua de la Educación*

¹ Con el término *docente* nos referimos a las maestras, los maestros y las figuras educativas que se desempeñan en la educación básica y educación media superior, desarrollando funciones docentes, directivas, de supervisión y de asesoría técnico-pedagógica, así como a los agentes educativos que participan en el cuidado, bienestar y desarrollo integral de niñas y niños de cero a tres años en educación inicial.

² En este programa se utilizará el término *directivos* para hacer referencia al personal con funciones de dirección y supervisión.

Introducción

El *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación básica* se enmarca en el Plan de Mejora de la Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente 2021-2026, elaborado por Mejoredu, y busca contribuir a hacer realidad el derecho de los directores y supervisores a una formación continua pertinente y relevante que impulse su desarrollo profesional y favorezca su revalorización como protagonistas de la mejora de la educación.

El Programa se pone a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y la Ciudad de México a fin de retomarlo e implementarlo en función de sus contextos, con base en lo establecido en los *Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y educación media superior*, emitidos por Mejoredu.³

La complejidad de la profesión de los directivos en servicio⁴ exige considerar que la formación y el desarrollo profesional docente se encuentren condicionados por aspectos personales, sociales, institucionales y profesionales de su trayectoria, además de las características contextuales de las escuelas donde laboran, particularidades que son relevantes en la definición de acciones formativas orientadas al fortalecimiento de su práctica.

Este programa asume un enfoque de formación situada para: a) atender con pertinencia los retos específicos que los directivos identifican en su práctica; b) promover el reconocimiento y la recuperación de sus saberes y conocimientos; y c) fortalecer el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo, y la reflexión individual y colectiva sobre las prácticas directivas y de supervisión.

Lo anterior se materializa en intervenciones formativas⁵ que se implementan anualmente para avanzar de manera gradual hacia la atención de la totalidad de los directores y supervisores de los diversos niveles, servicios y modalidades educativas que integran la educación básica, y de forma progresiva para profundizar en los contenidos formativos que fortalezcan

³ Pueden consultarse en el siguiente vínculo electrónico: <https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5638012&fecha=13/12/2021>.

⁴ Para los directores que se inician en la función, Mejoredu pone a disposición de las autoridades educativas de los estados y la Ciudad de México el *Programa de formación para la inserción de directores 2021-2026. Educación básica*, disponible en: <<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/programa-de-formacion-continua-de-docentes/programa-de-formacion-para-la-insercion-de-docentes-2021-2026-educacion-basica>>.

⁵ Conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo de un programa de formación, que generan una constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría para contribuir a la movilización, resignificación y fortalecimiento de los saberes y conocimientos y al ejercicio del diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo de los colectivos docentes de un tipo, nivel, modalidad, opción o servicio educativo.

sus saberes y conocimientos. Dichas intervenciones se concretan mediante dispositivos⁶ formativos que cuentan con recursos y materiales específicos para uso de los participantes⁷ (figura I.1).

Figura I.1 Documentos que integran el *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026*.
Educación básica



Fuente: elaboración propia.

En el primer apartado de este documento se explicita el objetivo a mediano plazo del programa, que representa la situación deseable en un periodo de seis años. En el segundo se describen los destinatarios del programa, considerando la función que se desempeña en los niveles, servicios, modalidades y opciones existentes en la educación básica.

El tercer apartado ofrece una explicación de la perspectiva institucional de Mejoredu sobre los programas de formación continua, sus principios y características. En el cuarto se presenta el análisis de la situación que enfrenta la formación continua de los directivos en servicio, que da origen al objetivo del programa. El apartado número cinco caracteriza las intervenciones formativas que conforman el programa, para posteriormente mostrar la ruta de avance que, de manera gradual, llevará al cumplimiento del objetivo de mediano plazo. Finalmente, en los últimos apartados se explican los mecanismos de difusión y seguimiento del programa.

⁶ Componente de una intervención formativa que organiza a los colectivos docentes en un espacio y tiempo pre-determinados, para promover el aprendizaje individual y grupal, a partir de situaciones y experiencias planeadas que favorecen el diálogo, la reflexión sobre la práctica, el intercambio de saberes y conocimientos, la producción de narrativas escritas y orales, el uso de detonadores para la reflexión, y el acceso a información de interés para los docentes, resultado de la determinación de aspectos considerados necesarios para la mejora de la práctica docente.

⁷ Las intervenciones formativas, dispositivos y los materiales y recursos que acompañan al programa se presentan en documentos por separado.

1. Objetivo de mediano plazo

Fortalecer la práctica y el desarrollo profesional de directores y supervisores de educación básica a través de intervenciones formativas, con un enfoque situado, que privilegien la atención a los aspectos de mejora de la práctica directiva y de supervisión considerando su contextualización y el trabajo colaborativo, así como la recuperación de sus conocimientos y saberes para garantizar el derecho a la educación de todas las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes (NNA) del país.

2. Destinatarios

El *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación básica* y las intervenciones formativas que se formulen en su marco tienen como destinatarios a todos los directores y supervisores que laboran en escuelas de organización completa y multigrado en los niveles preescolar, primaria y secundaria de la educación básica:⁸

- ▶ Preescolar general, indígena, especial y para contextos migrantes.
- ▶ Primaria general, indígena, especial y para contextos migrantes.
- ▶ Secundaria general, técnica, para trabajadores, telesecundaria y de educación especial.

Se consideran directivos tanto el personal con funciones de dirección⁹ como el de supervisión,¹⁰ ya que ambos toman decisiones y realizan acciones para generar en las escuelas

⁸ El programa prevé la atención a las escuelas de sostenimiento público, aunque no se restringe a ellas, por lo que las escuelas de sostenimiento privado que decidan participar en el programa o implementar intervenciones formativas en este marco podrán hacerlo con acompañamiento y asesoría de las autoridades educativas correspondientes.

⁹ En el art. 7, fracción XI, se denomina "Personal con funciones de dirección: a aquel que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable. Este personal comprende a coordinadores de actividades, subdirectores y directores en la educación básica" (Cámara de Diputados, 2019).

¹⁰ En el art. 7, fracción XII, se denomina "Personal con funciones de supervisión: a la autoridad que, en el ámbito de las escuelas bajo su responsabilidad, vigila el cumplimiento de las disposiciones normativas y técnicas aplicables; apoya y asesora a las escuelas para facilitar y promover la excelencia de la educación; favorece la comunicación entre escuelas, madres y padres de familia o tutores y comunidades, y realiza las demás funciones que sean necesarias para la debida operación de las escuelas, el buen desempeño y el cumplimiento de los fines de la educación. Este personal comprende, en la educación básica, a supervisores, inspectores, jefes de zona o de sector de inspección, jefes de enseñanza en los casos que corresponda, o cualquier otro cargo análogo" (Cámara de Diputados, 2019).

condiciones que faciliten y promuevan la mejora de la educación y que las y los estudiantes aprendan.¹¹

Si bien este programa de formación está dirigido a directoras, directores, supervisores y supervisoras en servicio, pueden participar quienes inician en la función.

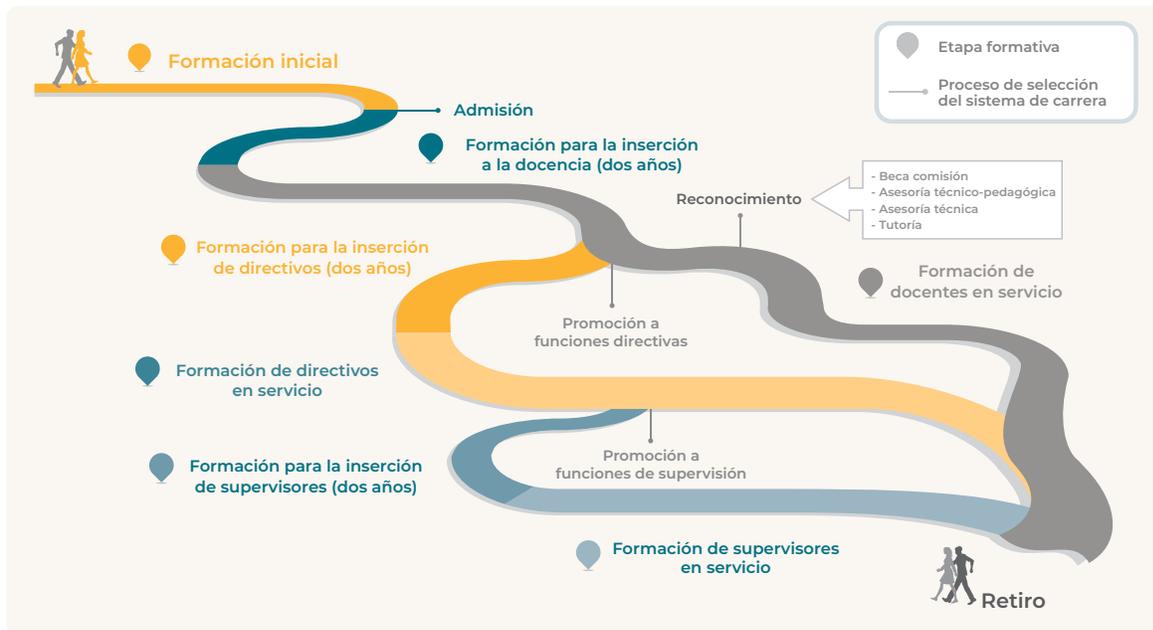
¹¹ De acuerdo con el INEE, que parafrasea a Antúnez (2004) y Abadía (2000): “la función directiva se define como la acción de la dirección que tiene como objetivo influir, a través de sus decisiones y forma de actuar, en el trabajo de otras personas y con ello generar las condiciones institucionales necesarias para lograr los objetivos de aprendizaje” (INEE, 2011: 11).

3. Los programas de formación continua y desarrollo profesional docente elaborados por Mejoredu

La reforma constitucional en materia educativa de 2019 reconoce que maestras y maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y establece su derecho a acceder a una formación continua pertinente y relevante. Para contribuir a su cumplimiento, Mejoredu plantea una visión amplia de la formación continua y el desarrollo profesional docente que asume la complejidad y el carácter colectivo y contextualizado del trabajo y la práctica docente, directiva y de supervisión;¹² su compromiso ético para que NNAJ alcancen aprendizajes con equidad y excelencia, y su responsabilidad para fortalecer los lazos entre la escuela y la comunidad.

En esta visión, la formación docente se plantea como un proceso que se organiza en varias etapas: formación inicial, inserción al servicio educativo en distintas funciones, formación en el servicio, hasta el retiro (Mejoredu, 2020a) (figura 3.1).

Figura 3.1 La formación continua y sus etapas formativas



Fuente: elaboración propia.

¹² Según Fierro, Fortoul y Rosas, la práctica docente se entiende como “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia–, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que [...] delimitan la función del [docente]” (1999: 21). Desde esta perspectiva, la práctica docente pone en juego lo que docentes, directores, supervisores, asesores técnico-pedagógicos y demás figuras educativas han construido desde su experiencia, sus saberes y conocimientos en las distintas funciones en las que tienen oportunidad de participar a lo largo de su trayectoria.

Pensar la formación como un continuo implica: a) concebirla como un proceso de larga duración, superando la visión instrumental para destacar, en cambio, la evolución de la práctica (Ortega, 2011; Vezub, 2013); b) establecer y reconocer las particularidades de cada etapa formativa (formación inicial, inserción laboral a una nueva función educativa y formación en servicio); c) superar la fragmentación de acciones tradicionalmente definidas como formación, capacitación y actualización; y d) considerarla una acción dinámica que es creada y recreada por los mismos actores, quienes de manera activa y mediante el conocimiento de las problemáticas de su propia práctica y del contexto toman decisiones con base en sus saberes y conocimientos.

Desde esta comprensión integral, se considera que “la formación continua contribuye al desarrollo profesional docente [incluido el directivo y de supervisión], aunque no lo agota, ya que el fortalecimiento de saberes, prácticas y autonomía profesional de maestras y maestros depende también de factores institucionales y sociales que lo posibilitan o impiden” (Imberñón y Rosalino, citados en Mejoredu, 2020a: 36), entre los que se destacan las características de la escolaridad y la formación inicial; la formación continua; los procesos de acompañamiento pedagógico; la experiencia profesional y los espacios de trabajo colaborativo, tales como las redes, colegios, academias e institutos; las condiciones institucionales para la enseñanza y el aprendizaje, el currículo y materiales educativos, el contexto, la cultura escolar, o la infraestructura y equipamiento para la formación; la carrera docente, el tipo de contratación, salario y prestaciones; así como las condiciones de trabajo relacionadas con la salud y la seguridad (figura 3.2):

Figura 3.2 Factores para el desarrollo profesional docente



Fuente: elaboración propia.

Por tanto, el desarrollo profesional se concibe como un proceso subjetivo y autónomo de construcción de conocimientos compartidos que ocurre en el tiempo y el espacio del aula y la escuela a través de la reflexión e indagación sobre las rutinas del docente (Vezub, 2004). En dicho proceso, los docentes en lo individual y lo colectivo revisan, renuevan y extienden su compromiso como agentes de cambio en función de los propósitos de la enseñanza;

asimismo, adquieren y desarrollan de manera crítica los conocimientos, las destrezas y la inteligencia emocional esenciales para la reflexión, planificación y las prácticas profesionales adecuadas con niñas, niños, adolescentes, jóvenes y colegas en cada fase de su vida docente (Day, 2005).

En este marco, los programas de formación continua y desarrollo profesional diseñados por Mejoredu reconocen al personal docente y directivo como intelectuales comprometidos en forma activa y reflexiva con su tarea, por tanto, responden a los siguientes principios:

	<p>Contribuyen a la mejora de la práctica docente y al aprendizaje de los estudiantes. La mejora de la enseñanza implica el esfuerzo planificado y consciente por medio del cual las y los docentes, a partir de sus saberes y conocimientos, promueven la formación integral del estudiantado en ambientes para el aprendizaje que atienden la diversidad de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ), desde un enfoque con justicia social que impulsa la inclusión, la participación y la cultura de la paz. Asimismo, la práctica de directoras, directores, supervisoras y supervisores y equipos de asesoría técnica pedagógica contribuye de manera significativa a construir las condiciones para que la enseñanza y el aprendizaje sean posibles.</p>
	<p>Consideran el contexto sociocultural de los actores escolares. La práctica docente se desarrolla en entornos sociohistóricos, culturales e institucionales particulares. Es en estos contextos que docentes, directivos, supervisores y asesores técnico pedagógicos toman decisiones situadas para resolver las múltiples exigencias de su labor, con el propósito de ampliar las oportunidades educativas de NNAJ. La construcción de propuestas formativas no puede ser ajena a los intereses y condiciones específicas en las que estos actores escolares desarrollan su trabajo, por lo que deben partir del entendimiento de la problemática y la comprensión de su contexto.</p>
	<p>Toman en cuenta la complejidad y las particularidades de las prácticas de los actores escolares. La práctica docente, directiva, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica requiere de saberes y conocimientos en diversas dimensiones: personal, institucional, social, didáctica y valorativa (Fierro <i>et al.</i>, 1999). Su particularidad se centra, por una parte, en que la práctica se transforma en función de las escuelas, el contexto, el currículo y los sistemas educativos; y por otra, en que es indeterminada, porque las decisiones que toman las y los docentes no son indiscutibles o permanentes y no hay rumbos seguros para su desarrollo. Es a la vez única, porque se reconoce que se produce en circunstancias específicas, las cuales requieren que el personal docente tome decisiones a partir de cada contexto escolar y de aula.</p>
	<p>Fortalecen el trabajo colaborativo para compartir y generar saberes, definir propósitos y articular acciones comunes. La práctica de los actores escolares es una responsabilidad colectiva. La formación continua promueve el trabajo colaborativo y la reflexión entre colegas para fortalecer la enseñanza, el liderazgo, el acompañamiento y la autonomía docente, a fin de diseñar una visión compartida que promueva la autonomía colectiva, que sólo será posible a partir del esfuerzo y compromiso de todos los actores escolares.</p>



	<p>Impulsan el diálogo y la deliberación para alcanzar acuerdos. La formación continua se sustenta en dilucidar puntos de vista y ponderar beneficios o inconvenientes de las decisiones, como base para el logro de acuerdos y la construcción de rutas de mejora compartidas. Las comunidades escolares no son homogéneas <i>per se</i>, la negociación es fundamental para avanzar en la mejora. El diálogo permite la deliberación colectiva, paciente y abierta, y orienta la toma de decisiones conjunta para avanzar hacia la mejora.</p>
	<p>Privilegian la escuela como el espacio para la formación continua. Los procesos de aprendizaje docente se potencian cuando maestras y maestros comparten contextos y situaciones críticas y disruptivas de sus prácticas, así como propósitos y metas comunes, por lo que escuelas, zonas escolares, regiones y redes de docentes se constituyen en espacios privilegiados para la resignificación y el fortalecimiento de saberes y conocimientos docentes, la formación continua y el desarrollo profesional.</p>
	<p>Promueven la reflexión sobre la práctica docente. La reflexión individual o colectiva sobre las prácticas docente, directiva, de supervisión o de asesoría técnica pedagógica permite a los actores escolares comprender mejor los efectos de las acciones y decisiones que toman de manera cotidiana para hacer frente a las exigencias educativas ante cambios sociales, tecnológicos y educativos; transformar e impulsar la mejora de sus prácticas, y generar procesos formativos innovadores.</p>
	<p>Fortalecen la autonomía y la identidad docente. La autonomía profesional se manifiesta en la participación de las y los docentes en la toma de decisiones ante situaciones particulares, colectivas y cambiantes de la práctica, a fin de construir respuestas pertinentes a los problemas y retos que se presentan en cada contexto, así como resignificar la importancia que para ellos tiene ser docente. La autonomía se expresa también en la manera como se ven a sí mismos y la importancia de su tarea.</p>
	<p>Promueven el uso pedagógico de las tecnologías y de diversos materiales y recursos para la enseñanza. En la formación continua es necesario concebir la tecnología, los materiales y los recursos como potentes mediadores en la recuperación y movilización de saberes y conocimientos docentes, así como elementos para la reflexión, el intercambio y la mejora de la práctica, a fin de superar su uso sólo como medios de transmisión de información.</p>

Fuente: Mejoredu, 2021b.

Características de los programas

Tienen carácter nacional

De acuerdo con el artículo 12 de la Ley Reglamentaria del artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación, el Estado debe garantizar lo necesario para que, a nivel nacional y estatal, docentes, directores, asesores, supervisores y agentes educativos de educación inicial cuenten con opciones de formación cuyos contenidos tomen en cuenta los contextos y las realidades locales y regionales en la prestación de los servicios educativos, así como las condiciones de vulnerabilidad social (DOF, 2019).

En consonancia con lo establecido en este precepto de ley, Mejoredu formula programas de formación continua y desarrollo profesional que atienden la complejidad y especificidad de la práctica docente, directiva, de supervisión y de asesoría técnico-pedagógica, y las características del estudiantado de cada tipo educativo, con la posibilidad de que las autoridades educativas los operen y adapten a su contexto y características institucionales.

Su alcance es multianual y plantean un horizonte de mediano plazo de seis años

El programa plantea intervenciones formativas anuales durante un periodo de seis años, con las que se atenderá la totalidad de los directivos de manera gradual. El carácter multianual permite que el diseño, operación y valoración de los programas de formación continua trasciendan cuestiones coyunturales y hace posible promover procesos continuos de formación.

Al mismo tiempo, las intervenciones formativas son progresivas en cuanto que consideran la diversidad de contenidos que implica la formación docente, los cuales se van profundizando en cada una de ellas, para dar respuesta a la complejidad de la práctica docente, directiva, de supervisión y de asesoría técnico-pedagógica. Por lo anterior, pueden adaptarse en función de los resultados del programa y conforme a la identificación de nuevas problemáticas, lo que brinda flexibilidad en su diseño.

Atienden un tipo educativo, etapa formativa y figura educativa

Cada etapa de la vida laboral de los profesionales de la educación plantea desafíos distintos. La inserción a una nueva función educativa, así como el desempeño de la docencia, dirección, supervisión y acompañamiento, expone a los actores educativos a situaciones diversas y les exige capacidades distintas. Además, las diferencias no sólo se limitan a la etapa formativa por la que transitan los docentes, sino también al tipo educativo y la función que desempeñan.

Por lo anterior, los programas de formación definen sus especificidades de acuerdo con:

- a) El tipo educativo en el que se operan (educación básica y educación media superior).
- b) La figura educativa a la que se dirigen (docentes, directivos, asesores técnico-pedagógicos o agentes educativos de educación inicial).
- c) La etapa formativa que atienden (inserción a una nueva función o formación en servicio).

Tienen un enfoque situado

El enfoque de formación situada constituye una alternativa a las propuestas centradas en la actualización, la capacitación individual y la transmisión de información externa que, de diversas formas, se impone a los actores escolares y educativos. El enfoque situado centra su mirada en los contextos y territorios específicos donde la práctica docente en particular y las educativas en general tienen lugar, así como en los procesos de reflexividad individuales y colectivos, considerando las subjetividades e intersubjetividades desde las cuales se define la acción pedagógica. Asimismo, promueve la reflexión sobre la práctica en el aula, la escuela y la comunidad educativa, para identificar sus fortalezas y sus límites, a fin de que los docentes, en forma colaborativa, se hagan más conscientes no sólo de lo que hacen sino, sobre todo, de por qué y para qué hacen lo que hacen (Smyth, 1991; Lave y Wenger, 1999; Wenger, 2001).

Al plantearse como un enfoque o una perspectiva, y no como una propuesta prescriptiva, la formación situada es relacional y compleja, por lo que reconoce y afirma el carácter situacional en el que actúan los sujetos docentes –el proceso educativo y los espacios en los que se desempeñan–, advirtiendo que las especificidades de sus prácticas varían de acuerdo con sus saberes y conocimientos, trayectorias, contextos, aspiraciones y condiciones institucionales, sociales y materiales (Mejoredu, 2020a).

La formación continua situada es un enfoque complejo en su desarrollo concreto, no sólo por los objetivos y las acciones que se espera realicen los diferentes actores que intervienen, sus distintos niveles de responsabilidad en la gestión educativa y escolar y sus disímiles niveles de apropiación, sino también debido a las características y culturas escolares donde se impulsa, así como a la necesidad de generar condiciones institucionales, estrategias, recursos e instrumentos específicos para su implementación.

En este sentido, se reconoce que, para que la formación situada cobre plena vigencia, debe ser diseñada, implementada y evaluada desde los propios colectivos docentes, a partir de las características de su práctica y de los contextos y condiciones de cada escuela, plantel o zona escolar, por lo que lograr su concreción implica iniciar un proceso gradual y progresivo de apropiación por parte de los docentes, colectivos y actores escolares y educativos involucrados, y en el que las autoridades de educación básica tienen un papel relevante.

De este modo, los programas más que implicar la integración de cursos, diplomados, talleres u otras estrategias formativas, que en general plantean la posterior aplicación de sus contenidos en el aula, la escuela, la zona o el sector, requieren la formulación de intervenciones formativas que promuevan la identificación y atención de los problemas específicos de la práctica que enfrentan maestras y maestros en sus ámbitos de participación y responsabilidad, a partir de la reflexión sobre su práctica.

Así, los programas que Mejoredu pone a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y la Ciudad de México, desde su convicción de impulsar el enfoque de formación situada, proponen intervenciones formativas que se caracterizan por lo siguiente:

- ▶ *Problematizan la práctica* como un esfuerzo para comprender las situaciones a partir de las cuales “esta escuela”, “este equipo” o “este colectivo docente” comparte, interactúa y trabaja con otros para identificar y describir lo que se requiere mejorar y transformar de la práctica colectiva e individual. Esto es posible si se observa y se cuestiona lo que se realiza de manera habitual y se toma distancia de lo cotidiano a través de espacios y tiempos protegidos para la reflexión.
- ▶ *Recuperan los saberes y conocimientos* de los docentes sobre su propia práctica, al plantearles, en lo individual y colectivo, interrogantes abiertas, críticas e interesantes sobre ésta.
- ▶ *Incorporan dispositivos formativos* que diversifican las opciones de formación hasta hoy privilegiadas, para promover un mayor protagonismo del docente e impulsar el diálogo, intercambio, interpretación y mejora de la práctica, a partir del desarrollo de procesos para la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo.

- *Impulsan el acompañamiento pedagógico*, considerando que los colectivos docentes de las escuelas necesitan actores educativos que les ayuden a visualizar otros horizontes, colegas críticos que les permitan tomar distancia del acontecer cotidiano y los motiven e impulsen a la acción y la mejora continua.

Elementos de los programas

Un programa se formula a partir de un *análisis de la situación* que enfrenta la formación continua en el tipo educativo y la etapa formativa correspondientes, y de las características de docentes y figuras educativas destinatarias del programa. Como resultado de ese análisis se define el objetivo de mediano plazo y la ruta de avance de las intervenciones formativas en función de las prioridades establecidas.

Los programas se concretan mediante intervenciones formativas que plantean acciones específicas para dar cumplimiento al objetivo del programa, que se diseñan y emiten de manera anual de acuerdo con lo establecido en la ruta de avance. Con el propósito de contar con información oportuna sobre el desarrollo del programa se diseñan mecanismos de seguimiento que permitirán a Mejoredu y a las autoridades educativas conocer los resultados de la operación y reorientarlos en caso de ser necesario. Por último, se requiere establecer mecanismos de difusión que posibiliten la participación de los destinatarios del programa, en condiciones de equidad e igualdad (figura 3.3).

Figura 3.3 Elementos que integran un programa de formación continua y desarrollo profesional diseñado por Mejoredu



Fuente: elaboración propia.

4. Análisis del estado de la situación de la formación de directivos en servicio de educación básica

En sus respectivos ámbitos de competencia, directoras, directores, supervisoras y supervisores cumplen dentro de sus funciones con aspectos vinculados a la gestión y el liderazgo que hacen posible el funcionamiento de las escuelas del nivel básico en nuestro país. Su desarrollo profesional es parte de las responsabilidades del sistema educativo, sin embargo, como se podrá revisar en este apartado, es reciente y aún insuficiente el avance sobre las propuestas de formación dirigidas a fortalecer la práctica de estas figuras.

Para identificar las principales características de la población de directivos a la que se dirige este programa y las intervenciones formativas que se formularán, en este apartado se presentan inicialmente las principales cifras de los directores y supervisores que trabajan en los distintos niveles y servicios en la educación básica y los diversos contextos en los que desarrollan su labor. Enseguida, se expone un análisis sobre la situación actual de la formación continua de directivos en servicio en la educación básica. Posteriormente, se identifican algunos elementos para fortalecer la formación continua de estas figuras, considerando recomendaciones de diversos autores y organismos internacionales, así como el resultado de un ejercicio analítico realizado con base en investigaciones que recogen perspectivas de directores y supervisores sobre su formación.

Universo de atención, número de directores y supervisores y algunas características por nivel y servicio

La información expuesta en este apartado recupera los datos reportados en el documento *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2021. Cifras del ciclo escolar 2019-2020* (Mejoredu, 2021b).

A continuación, se describe la distribución de las cifras de directores y supervisores por nivel y tipo de servicio considerando únicamente el sostenimiento público.

Algunas características por nivel y servicio

Directores

Como se observa en la tabla 4.1, en el ciclo escolar 2019-2020, se registraron 78 876 directores sin grupo y 82 528 directores con grupo en preescolar, primaria y secundaria, adscritos a 163 236 escuelas de sostenimiento público. Existe un alto porcentaje de casos donde no se asume de forma exclusiva la dirección escolar y se comparte con la responsabilidad docente, siendo preescolar el nivel con mayor número de figuras en esta situación (62.3%), seguido de primaria (48.2%) y secundaria (39.5%).

Tabla 4.1 Distribución de directores y encargados de la función en las escuelas de educación básica de sostenimiento público por tipo de servicio y sexo.
Ciclo escolar 2019-2020

Nivel educativo	Total de directores	Total de escuelas	Tipo de servicio						Función				
			General			Indígena			Directivo sin grupo		Directivo con grupo		
			Total	H (%)	M (%)	Total	H (%)	M (%)	Total	%	Total	%	
Preescolar	53 545	54 667	43 824	5.0	95.0	9 721	17.7	82.3	20 175	37.7	33 370	62.3	
			General			Indígena			Directivo sin grupo		Directivo con grupo		
			Total	H (%)	M (%)	Total	H (%)	M (%)	Total	%	Total	%	
Primaria	75 508	77 746	65 905	53.1	46.9	9 603	72.9	27.1	39 132	51.8	36 376	48.2	
			General			Indígena			Directivo sin grupo		Directivo con grupo		
			Total	H (%)	M (%)	Total	H (%)	M (%)	Total	%	Total	%	
Secundaria	32 351	30 823	General			Indígena			Directivo sin grupo		Directivo con grupo		
			Total	H (%)	M (%)	Total	H (%)	M (%)	Total	%	Total	%	
			8 786	59.5	40.5	29	75.9	24.1					
			Técnica			Para trabajadores							
			Total	H (%)	M (%)	Total	H (%)	M (%)	Directivo sin grupo		Directivo con grupo		
			5 027	69.5	30.5	213	68.1	31.9	19 569	60.5	12 782	39.5	
Migrantes			Telesecundaria										
Total	H (%)	M (%)	Total	H (%)	M (%)								
51	28.6	71.4	18 245	61.0	39.0								

Fuente: elaboración propia a partir de Mejoredu 2021b: 184, 186, 191, 193, 198 y 200.

Respecto al sexo de los directores, en el servicio general en primaria y secundaria predominan los hombres (53.1 y 59.5% respectivamente), lo cual es coincidente también en el servicio indígena de primaria y secundaria, 72.9 y 75.9%. En cambio, en preescolar existe mayoría femenina tanto en el servicio general como en el indígena (95 y 82.3%). Ver tabla 4.1.

Respecto a educación especial, en los Centros de Atención Múltiple (CAM) y en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) se reportan 5 722 directores sin grupo y 576 directores con grupo. Existe una mayoría femenina de directoras con y sin grupo (77.2 y 74.9%, respectivamente). Lo anterior puede observarse en la tabla 4.2.

La diversidad de estudiantes que se atiende en los CAM y las USAER implica retos para los que un director de este servicio debe estar preparado. En el caso de los CAM, además de la atención a todos los servicios de todos los niveles educativos, deben estar pendientes de las condiciones que se requieren para las diferentes discapacidades con las que llegan los niños a estas escuelas a fin de garantizar el derecho a la educación desde un marco de equidad.

Tabla 4.2 Distribución de directores y encargados de la función en escuelas de educación especial ciclo escolar 2019-2020

Tipo de servicio			Función			
Especial						
CAM			Directivo sin grupo		Directivo con grupo	
Total	H (%)	M (%)	Total	%	Total	%
1 669	22.8	77.2	1 503	90.1	166	9.9
USAER			Directivo sin grupo		Directivo con grupo	
Total	H (%)	M (%)	Total	%	Total	%
4 629	25.1	74.9	4 219	91.1	410	8.9

Fuente: elaboración propia a partir de Mejoredu 2021b: 208, 209, 213 y 214.

En la tabla 4.3, se muestra el número de directores con y sin grupo desglosado por nivel, tipo de servicio y tipo de organización de las escuelas de adscripción. En el servicio general, en los tres niveles es mayor el número de directores sin grupo (54.4%). Sin embargo, en los preescolares unitarios y en las primarias multigrado todos los directores realizan también la función docente. En cambio, en secundaria general con organización completa, este porcentaje es muy bajo (3.8%).

En el servicio indígena, en los tres niveles, predominan docentes que, además de ejercer esa función, tienen bajo su responsabilidad la dirección de la escuela (83.1%). Esto es más evidente cuando se agrega el tipo de organización multigrado, ya que no existen directores ni directoras sin grupo en los tres niveles educativos.

Es importante señalar que las escuelas preescolares con organización unidocente, en primarias multigrado y telesecundarias pueden llegar a contar con hasta tres docentes por escuela. Esto es un factor que complejiza su práctica, pues no sólo atienden dos funciones en la escuela –la docencia y la dirección escolar–, sino que también se responsabilizan de más de un grado o grupo escolar, sin contar las tareas cotidianas propias de la gestión escolar, tales como la administración, el vínculo con los supervisores y el trato con las familias de sus estudiantes.

Tabla 4.3 Distribución de directores con y sin grupo por nivel, tipo de servicio y organización escolar

Nivel y tipo de servicio	Tipo de organización	Escuelas	Directores sin grupo	%	Directores con grupo	%	Total de directores
Preescolar/ general público	Completa	32 468	19 092	59.6	12 963	40.4	32 055
	Unitaria	12 325	0	0.0	11 769	100.0	11 769
	Subtotal	44 793	19 092	43.6	24 732	56.4	43 824
Primaria/ general público	Completa	43 805	36 942	84.6	6 724	15.4	43 666
	Multigrado	23 655	0	0.0	22 239	100.0	22 239
	Subtotal	67 460	36 942	56.1	28 963	43.9	65 905
Secundaria/ general público	Completa	7 350	8 449	96.2	337	3.8	8 786
Subtotal servicio general		119 603	64 483	54.4	54 032	45.6	118 515
Preescolar/ Indígena	Completa	4 699	1 083	23.3	3 564	76.7	4 647
	Unitaria	5 175	0	0.0	5 074	100.0	5 074
	Subtotal	9 874	1 083	11.1	8 638	88.9	9 721
Primaria/ Indígena	Completa	3 670	2 190	64.1	1 229	35.9	3 419
	Multigrado	6 616	0	0.0	6 184	100.0	6 184
	Subtotal	10 286	2 190	22.8	7 413	77.2	9 603
Secundaria/ Indígena	Completa	18	2	9.5	19	90.5	21
	Unitaria o bidocente	7	0	0.0	8	100.0	8
	Subtotal	25	2	6.9	27	93.1	29
Subtotal servicio indígena		20 185	3 275	16.9	16 078	83.1	19 353



Nivel y tipo de servicio	Tipo de organización	Escuelas	Directores sin grupo	%	Directores con grupo	%	Total de directores
Telesecundaria	Completa	14 288	6 169	44.0	7 842	56.0	14 011
	Unitaria o bidocente	4 440	0	0.0	4 234	100.0	4 234
	Subtotal	18 728	6 169	33.8	12 076	66.2	18 245
Secundaria para migrantes	Completa	37	6	18.2	27	81.8	33
	Unitaria o bidocente	27	0	0.0	18	100.0	18
	Subtotal	64	6	11.8	45	88.2	51
Secundaria técnica	n.a.	4 452	4 735	94.2	292	5.8	5 027
Secundaria para trabajadores	n.a.	204	208	97.7	5	2.3	213

Nota: para secundaria, se incluyen los datos disponibles correspondientes a los destinatarios del presente programa (general, indígena, migrante, técnica, para trabajadores y telesecundaria).

Fuente: elaboración propia a partir de Mejoredu 2021b: 184, 191 y 198.

Sobre el nivel educativo de los directivos por tipo de servicio, como se puede ver en la tabla 4.4, los directores sin grupo tienen estudios de licenciatura y posgrado en mayor proporción que los que sí tienen grupo. Lo mismo sucede con los directores que prestan sus servicios en escuelas generales frente a las indígenas, y las de organización completa en contraste con las unitarias y multigrado. En secundaria se ubica la mayor proporción de directivos con niveles de estudios de licenciatura y posgrado. En cambio, en la educación especial e indígena se observa un menor nivel de estudios, por lo que es importante que se garantice una propuesta de formación que considere los espacios de formación a los que tengan acceso los directores y que sean pertinentes a los contextos donde laboran. Esto es relevante en virtud de que el criterio de nivel de estudios actualmente se considera en los procesos de promoción al cargo (Mejoredu, 2021b).

Al respecto, Murillo y Martínez-Garrido señalan que:

es posible afirmar que los sistemas educativos latinoamericanos reproducen y legitiman las diferencias sociales, e incluso contribuyen a aumentar la brecha de la inequidad [...], los directores en zonas rurales, los que están en centros de entornos de menor nivel socioeconómico y cultural y los que tienen una mayoría de estudiantes de población indígena son los que tienen menor formación inicial y menos formación especializada (2015: 241 y 249).

Con el término *formación especializada*, el estudio se refiere a especializaciones o posgrados en temas de administración o gestión de la educación. En la tabla 4.5, se observa que en México el porcentaje de directores sin formación especializada es de 54.8% para el contexto urbano y 70.3% para el rural. Sólo 3.2% cuentan con cursos de más de 200 horas de formación permanente en escuelas públicas urbanas.

Tabla 4.4 Nivel educativo de las y los directores por nivel y tipo de servicio

Nivel educativo	Tipo de director(a)	Tipo de servicio	Licenciatura	Maestría	Doctorado
Secundaria	Directores sin grupo	Indígena	100.0%	0.0%	0.0%
		Telesecundaria	92.9%	34.2%	6.6%
		Migrantes	83.3%	0.0%	0.0%
		General	95.1%	39.2%	9.0%
		Técnica	93.2%	35.0%	9.5%
		Trabajadores	94.2%	30.3%	3.4%
	Directores con grupo	Indígena	22.2%	0.0%	0.0%
		Telesecundaria	89.1%	17.9%	1.9%
		Migrantes	91.1%	2.2%	0.0%
		General	91.4%	30.3%	9.5%
		Técnica	85.3%	18.8%	4.8%
		Trabajadores	100.0%	0.0%	0.0%
Primaria	Directores sin grupo	General	84.2%	16.4%	3.7%
		Indígena	72.8%	16.3%	1.6%
	Directores con grupo	General	84.5%	8.1%	0.5%
		Indígena	60.4%	4.6%	0.3%
Preescolar	Directores sin grupo	General	87.2%	27.6%	2.7%
		Indígena	77.4%	16.3%	0.7%
	Directores con grupo	General	77.9%	8.6%	0.4%
		Indígena	53.8%	3.5%	0.2%
	Directores	Especial-CAM	92.4%		
		Especial-USAER	94.2%		

Fuente: elaboración propia a partir de Mejoredu 2021b: 186, 193, 200, 209 y 214.

Tabla 4.5 Porcentaje de directores con formación especializada o con cursos de más de 200 horas

Sin formación especializada		Con cursos de más de 200 horas	
Público urbano	Rural	Público urbano	Rural
54.8%	70.3%	3.2%	0.0%

Fuente: elaboración propia con datos de Murillo y Martínez-Garrido, 2015.

Supervisores

Con la reforma educativa que entró en vigor en 2013 se pusieron en marcha concursos de oposición para la promoción a cargos de supervisión, a fin de cumplir con el mandato de que “la promoción a estas funciones se lleve a cabo mediante concursos públicos y abiertos que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan” (SEP, citado en Cervantes y Anaya, 2017: 4-5). Sin embargo, según estas autoras, en su investigación *Mujeres con funciones de supervisión escolar: trabajo docente y desarrollo profesional*, se reportan tres rutas de acceso a la función de supervisión: comisión, escalafón y promoción.

La supervisión escolar es central en los procesos de mejora continua; los “nuevos modos de hacer y vivir que se esperan en las escuelas deben estar acompañados de nuevas formas de hacer y vivir la supervisión escolar” (Mejoredu, 2021c: 39). Se requiere trascender la visión de la supervisión tradicional y solitaria en la función, con el apoyo del colectivo de las zonas escolares que le corresponden, para “articular el nivel escolar y el nivel institucional hacia un liderazgo para la innovación mediante la identificación de necesidades y problemas, la elaboración de alternativas de acción, la asesoría y acompañamiento a los directivos y docentes de las escuelas a su cargo, y la promoción de redes de colaboración interescolar e interdisciplinaria” (Mejoredu, 2020c: 40).

En el ciclo escolar 2019-2020 se reportaron 14 135 supervisiones de EB. Como se observa en la tabla 4.6, 8.4% estaban integradas por veintiuna o más escuelas,¹³ este porcentaje representa 502 supervisiones de educación preescolar, 303 de educación primaria, 194 de educación secundaria y 183 de multinivel,¹⁴ es decir, 1 182 en total.

Cabe destacar que existen supervisiones que atienden más de un nivel educativo. Esto significa mayor complejidad en la función de los supervisores que laboran en estos contextos multinivel, por todos los niveles que se atienden de forma simultánea, y es evidente que requieren una formación específica que favorezca su práctica.

Tabla 4.6 Supervisiones escolares por nivel y tipo de servicio y porcentaje de supervisiones con más de 20 escuelas

Nivel educativo	De las supervisiones				
	Tipo de servicio (Abs.)		Total	Supervisiones con más de 20 escuelas	
	General	Indígena	(Abs.)	%	(Abs.)
Preescolar	4 033	209	4 242	11.8	502
Primaria	6 227	292	6 519	4.6	303



¹³ Las cifras reportadas por Mejoredu se enfocan en las supervisiones escolares cuyos supervisores pueden estar enfrentando sobrecargas de trabajo.

¹⁴ Categoría propuesta por Mejoredu para indicar supervisiones con escuelas de más de un nivel educativo.

Nivel educativo	De las supervisiones						
	Tipo de servicio (Abs.)				Total	Supervisiones con más de 20 escuelas	
	General	Técnica	Telesecundaria	Multiservicio	(Abs.)	%	(Abs.)
Secundaria	852	417	1 205	326	2 800	6.9	194
Multinivel	574				574	31.9	183
Total	14 135					8.4	1 182

Fuente: elaboración propia a partir de Mejoredu 2021b: 327, 329, 331 y 333.

En la tabla 4.7 se presenta el porcentaje de supervisores y supervisoras¹⁵ en los diferentes niveles de educación básica. Resalta la mayoría femenina de supervisoras que existe en preescolar (94.2%), mientras que en primaria, secundaria y multinivel predominan los hombres.

Tabla 4.7 Supervisiones escolares por sexo y tipo de servicio

Nivel educativo	Sexo		Total
	Mujeres	Hombres	(Abs.)
Preescolar	94.2	5.8	4 138
Primaria	39.2	60.8	6 449
Secundaria	30.2	69.8	2 797
Multinivel	16.6	83.4	555
Total	52.8	47.2	13 939

Fuente: elaboración propia a partir de Mejoredu 2021b: 335.

La misma fuente señala que más de 91.2% de los encargados de las supervisiones de preescolar, primaria y secundaria cuenta con plazas de base; caso distinto al de las supervisiones multinivel donde sólo 75.1% tiene plaza de base y son, además, quienes presentan el mayor porcentaje que refiere ser comisionados a la plaza, con 24.9%. Los datos por nivel se muestran en la tabla 4.8.

¹⁵ En la fuente original se señala que los datos donde se desglosan las características de supervisiones no coinciden con el total de 14 135 supervisiones reportadas en el ciclo escolar 2019-2020, al respecto señala: “el cálculo de las características de las supervisiones escolares en este mismo ciclo escolar se realizó considerando 13 939 zonas, pues tomar en cuenta también a aquellas que reportaron tener asignado más de un supervisor escolar, o bien, ningún supervisor escolar, puede afectar el análisis y la interpretación de los datos” (Mejoredu, 2021b: 324).

Tabla 4.8 Distribución por tipo de plaza de supervisores

Nivel educativo	% Base	% Honorarios	% Comisionado
Educación básica	91.2	0.1	8.8
Preescolar	90.7	0.1	9.2
Primaria	92.6	0	7.4
Secundaria	91.6	0.1	8.3
Multinivel	75.1	0	24.9

Fuente: elaboración propia a partir de Mejoredu 2021b: 335.

Respecto al personal de apoyo de las supervisiones, poco más de la mitad (64.2%) cuenta con la colaboración de al menos un asesor técnico-pedagógico (ATP); sin embargo, 35.8% de los supervisores no tienen apoyo de esta figura. En la tabla 4.9 se presenta la distribución de estos datos por niveles educativos y tipos de servicio. Destaca que las primarias generales reportan en mayor proporción que las supervisiones tienen apoyo de al menos un ATP (74.5%); en cambio, preescolar general e indígena, así como telesecundarias, reportan un porcentaje importante de supervisiones que no cuenta con este apoyo (49.8%, 49.3% y 39.1%), de lo cual se infiere que tienen que cubrir más funciones y tareas, restándoles tiempo valioso para actividades de corte pedagógico o de acompañamiento, así como de formación continua.

En este sentido, se puede afirmar que contar con apoyo puede marcar la diferencia para aumentar la probabilidad de formación de los supervisores, pues significa menor carga de trabajo, especialmente si se considera la identificación de supervisiones que tienen escuelas de más de un nivel educativo (multinivel), o que están integradas por escuelas de un mismo nivel, pero de diferente tipo de servicio (multiservicio).¹⁶

¹⁶ Categoría propuesta por Mejoredu para referirse a las supervisiones que atienden escuelas de diferentes tipos de servicio en EB.

Tabla 4.9 Porcentaje de supervisores por nivel educativo y tipo de servicio que reportan personal de apoyo

Personal de apoyo para el trabajo de la supervisión	Preescolar (%)		Primaria (%)		Secundaria (%)				Multinivel
	General	Indígena	General	Indígena	General	Técnica	Telesecundaria	Multiservicio	
Al menos un ATP	50.2	50.7	74.5	68.1	64.5	72.1	60.9	58	56.9
	49.8	49.3	25.5	31.9	35.5	27.9	39.1	42	43.1
	36	37.7	34	41.3	38.1	30.2	38.5	29.8	23.6
ATP	14.2	13	40.4	26.7	26.4	41.9	22.3	28.2	33.3
	78.2	66.7	64	74.3	72	77.9	77.1	80.4	65.6
	218	33.3	36	25.7	28	22.1	22.9	19.6	34.4
Administrativo de apoyo a la gestión	61.2	57.5	47.2	56.6	42.3	47.9	60.5	45.1	46.8
	17	9.2	16.8	17.7	29.7	30	16.6	35.3	18.7
	10.2	3.9	13.8	12.8	20.9	16.9	11.9	21.8	10.3
Al menos una persona de servicio	89.8	96.1	86.2	87.2	79.1	83.1	88.1	78.2	89.7
	9.2	3.9	12.8	10.8	18.1	15.5	10.5	19.6	9.6
	1	0	1	2.1	2.9	1.4	1.4	2.1	0.7
Total de supervisiones escolares (Abs.)	3 931	207	6 161	288	824	420	1 209	326	555

Fuente: elaboración propia a partir de Mejoredu 2021b: 337.

Situación actual de la formación continua de directivos en servicio

Directores

El interés por la formación de directivos, asociado a las políticas para la formación de docentes, viene de la década de 1990 (INEE, 2011).

La preocupación por contar en México con directores profesionales que dinamizaran estos procesos está presente desde los años 1995 y 1997, cuando se empezó a hablar de la gestión escolar y la importancia de la función directiva, quizá se podría decir que uno de los primeros planteamientos formales fue el de Schmelkes (1996) en su libro *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas* (Camarillo, 2017: 17).

Directoras y directores cuentan con la opción de acceder a la oferta del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), que incorpora una dimensión formativa específica para el tema de gestión. Al revisar datos sobre este programa se pudo identificar que existen aspectos de interés definidos para los cursos en cada entidad.¹⁷

Sobre los diferentes temas relacionados con la gestión escolar, se distinguen seis aspectos. Los tres primeros se desprenden de lo establecido en la Estrategia Nacional de Formación Continua y los tres últimos son resultado de las coincidencias detectadas en las propuestas de formación de las entidades. Son temas que suelen alinearse con otros ámbitos, no obstante, en las propuestas estatales se perfilan como parte de la gestión escolar. A continuación, se describen las seis categorías:

- a) *Gestión*. Se presentan catorce propuestas relacionadas con la práctica directiva: organización institucional, normatividad en educación, elaboración de programas escolares, conducción de una gestión escolar eficaz, así como la mejora y fortalecimiento de sus habilidades directivas.
- b) *Liderazgo*. Se reportan catorce propuestas sobre: habilidades gerenciales de un líder directivo, construcción de equipos de trabajo, fortalecimiento de comunidades, comunicación efectiva, gestión de grupos y clima organizacional.
- c) *Acompañamiento-asesoría-tutoría*. Se señalan trece propuestas que ofertan: inducción y fortalecimiento de docentes, directores o asesores técnico-pedagógicos, formación de mediadores, formación de tutores para el acompañamiento, *coaching* y habilidades socioemocionales.
- d) *Enfoque pedagógico*. Concentran doce propuestas que incluyen oferta para: evaluación del aprendizaje y planeación didáctica, diseño de proyectos de enseñanza, propuestas para impulsar la enseñanza y gestión directiva centrada en el aprendizaje.

¹⁷ Se analizaron las 32 Estrategias Estatales de Formación Continua 2020 en cuanto a la planeación estatal y la implementación del PRODEP en educación básica, recuperando sólo las opciones formativas del ámbito de gestión escolar, bajo el entendido de que son las propias de la práctica directiva. Cabe señalar que este ámbito representa sólo 8% de la oferta formativa que se organiza en la Estrategia Nacional de Formación Continua (Mejoredu, 2020b).

- e) *Fines de la educación*. Se asocian cuatro propuestas con formación sobre enfoque de derechos, perspectiva de género, inclusión y violencia escolar.
- f) *Uso de herramientas digitales*. Se encontraron cinco temas donde la gestión escolar se vinculaba al uso de herramientas digitales y el desarrollo de habilidades tecnológicas para fortalecer la práctica directiva.

En este análisis se identificaron dos ámbitos de importancia en el campo formativo de los directores: el pedagógico y el de gestión. Sin embargo, los otros temas asociados a la formación de directores denotan que hay aspectos adicionales importantes para esta figura, lo que refleja la complejidad de tareas y conocimientos que requieren para ejercer su función.

Supervisores

La función de la supervisión escolar ha estado sujeta a procesos de centralización y descentralización propios del Sistema Educativo Nacional (Piñón-Avilés, 2020). De acuerdo con diferentes fuentes de literatura especializada, no existe una propuesta de formación continua sistemática para supervisores (Estrada, 2018; Piñón, 2019); aunque se han generado algunas acciones desde la política nacional y local para mejorar su práctica, es común que las habilidades y conocimientos que se requieren para atender las exigencias de la función sean adquiridas por medio de la experiencia en el puesto (Escobar, Hernández y Ronquillo, 2017; Piñón-Avilés, 2020). Esta adquisición de formación por experiencia puede resultar en la apropiación de prácticas habituales que se han fortalecido históricamente, que pueden o no ser vistas como buenas prácticas, y agencia de la mejora de procesos (Jiménez y Caballero, s/f).

Como parte de las acciones del sector educativo para replantear el carácter pedagógico de la función supervisora, en los últimos años se han desarrollado proyectos que buscaban reorientar su sentido administrativo y de control hacia el acompañamiento académico-pedagógico de la supervisión escolar, entre éstos destaca en 2014 el proyecto de Fortalecimiento de la Gestión Institucional y la Supervisión Escolar (FOGISE) que derivó años después en la construcción de los Centros de Desarrollo Educativos (CEDES)¹⁸ como espacios físicos específicos para regionalizar el trabajo de las supervisiones escolares de manera más cercana a las escuelas (Valenti, 2015).

Para el ciclo escolar 2016-2017, se realizó una importante movilización de supervisores mediante reuniones a nivel nacional, que a decir de la SEP:

destacó la participación de más de 12 mil supervisores en el diplomado. Una supervisión efectiva para el aprendizaje de nuestros alumnos; la capacitación de 3 mil supervisores en herramientas para observar el aula y asesorar a los maestros en la mejora continua de su práctica docente, y de mil 400 supervisores en herramientas para diagnosticar las habilidades de lectura, escritura y cálculo matemático de los estudiantes (SEP, 2016: s/p)

¹⁸ También conocidos como Centros Regionales de Desarrollo Educativo (CREDES), siguen operando en algunas entidades como Yucatán, Baja California Sur, Tamaulipas, entre otras.

El objetivo fue que las y los supervisores convocados contaran con información objetiva para monitorear el aprendizaje del estudiantado, así como para la detección y atención oportuna de alumnos en riesgo de no obtener los aprendizajes esperados e, incluso, en riesgo de deserción escolar, para que, a su vez, al regresar a sus entidades, replicaran la información recibida con el resto de los supervisores.

Por otra parte, la Estrategia Nacional de Formación Continua (2021) presenta los datos de la Encuesta de Detección de Necesidades de Formación, que se aplicó a docentes y directivos (20 946 directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos, 15% del total de los participantes), donde estos últimos incluyen a supervisores: los datos reportados señalan que los ámbitos prioritarios para la formación son 41.6% para el aspecto pedagógico-didáctico, 32.34% para asesoría y acompañamiento, 22.91% para gestión escolar y 3.4% para ámbitos restantes (SEP, 2021: 3-4).

Es importante señalar que en la oferta PRODEP no se particularizan acciones para la figura de supervisión, pues en el ámbito de gestión escolar se incluye a todos los actores educativos que están involucrados en esta tarea.

Como parte del mismo análisis realizado para directores, de los veinticinco estados que incluyeron oferta formativa asociada al ámbito de gestión escolar, en seis entidades como parte de su estrategia consideraron temas para la supervisión, es el caso de: Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Nuevo León, Sonora y Tamaulipas. Se identificaron siete propuestas de formación que están dirigidas a todos los niveles que contempla la educación básica, pero en algunos casos no se especificó. Tales propuestas se pueden observar en la tabla 4.10.

Tabla 4.10 Propuestas de formación dirigidas a todos los niveles

Tipo de servicio*	Tema
Sin especificar	Introducción a docentes, directores, supervisores y ATP
General e indígena	Materiales complementarios de contenidos y estructura pedagógica para la propuesta formativa dirigidos al personal con funciones de supervisión
Sin especificar	Supervisión escolar en tiempos de contingencia**
General	Formación para promoción a función de supervisor
Todos los servicios	Impulso a la enseñanza y el aprendizaje. Propuesta para el desarrollo profesional del personal en funciones de supervisión
General	Asesoría y acompañamiento desde la supervisión escolar
General	Plan de trabajo de la supervisión escolar

* Algunas entidades expresaron el tipo de servicio como "regular", aquí se incluye en lo general.

** Este tema se recuperó de la Estrategia 2021 del Estado de México como parte de su diagnóstico de lo ocurrido en la formación de 2020.

Fuente: elaboración propia con información de Mejoredu (2020b).

Aspectos para fortalecer la formación continua de los directivos en servicio

Directoras y directores

La formación profesional de ambos implica tener en cuenta aspectos de diversa índole como sus antecedentes formativos y su experiencia docente que, al pasar al trabajo directivo, “supone un tránsito radical, a menudo súbito y precipitado. Un cambio de oficio, en suma [...]” (Antúnez y Silva, 2020: 9).

Entre las diversas actividades y funciones que realiza un director de escuela se encuentran el diseño, la planeación, implementación y evaluación de la acción escolar, el impulso y participación de todos los integrantes de la comunidad escolar, las tareas administrativas, así como el apoyo, fortalecimiento y estímulo a la formación continua de los docentes. Estas funciones se amplían o complejizan, según las condiciones o características del contexto en que se hallan los planteles: infraestructura, número y características de estudiantes y docentes, situación socioeconómica y cultural del estudiantado, y los programas regionales o federales que se implementan de manera particular en cada escuela, entre otros factores.

El director, junto con la comunidad escolar, es responsable de hacer que la escuela sea un espacio para el aprendizaje, un lugar donde se garantice el derecho a la educación. Para lograrlo, la gestión directiva debe centrarse en los procesos de aprendizaje y la ejecución de los aspectos que permiten conseguirlo (Yáñez y Alonso, 2020).

Las labores del director en la gestión y el ejercicio del liderazgo educativo se han identificado como factores que contribuyen positivamente en el aprendizaje de las y los estudiantes. De esta manera se reconoce que “las prácticas directivas inciden sobre el aprendizaje escolar de los estudiantes en forma indirecta a través de la influencia que ejercen sobre el desempeño docente” (Leithwood, citado en Vaillant, 2019: 13). En este sentido, el fortalecimiento de la gestión y el liderazgo del director son fundamentales para que, mediante su ejercicio, se promueva la participación de todos los integrantes de la escuela en la conformación de una cultura basada en la colaboración y la confianza, con el propósito de formar al estudiantado en un entorno sano, ordenado y seguro para todos.

Desde el enfoque de la educación inclusiva, el papel del director es decisivo en el proceso de entender y asumir la atención a la diversidad en la escuela (Gómez-Hurtado, 2013). De acuerdo a Fernández y Hernández (2013) su logro dependerá de que el personal directivo asuma las características de un liderazgo inclusivo, como: desarrollar la cultura escolar inclusiva, gestionar metodologías activas, apropiarse de una cultura profesional integral y de colaboración interna y externa, esta última, señala Camacho (2017), es fundamental en el CAM y los servicios de educación especial, dada la interdisciplinariedad que implica el trabajo en este servicio y que se requiere apoyar.

En tal sentido, es primordial que directoras y directores cuenten con elementos para favorecer la identificación y eliminación de las barreras estructurales, normativas y didácticas que impidan el aprendizaje y la participación de las y los estudiantes con discapacidad y aptitudes sobresalientes.

Se identifica también la importancia del liderazgo del director y la promoción de la participación de la comunidad escolar para propiciar el trabajo colaborativo (Navarro, 2009). De igual forma, en el *Marco para la excelencia de la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica*, se señala la necesidad de un directivo cercano a la comunidad escolar, capaz de organizar la escuela y crear las condiciones para dialogar y conjuntar a los diferentes actores y favorecer así el aprendizaje y bienestar de las y los estudiantes (SEP, 2020).

Por otro lado, se encuentra que también se van modificando las políticas, los currículos y programas educativos a los que los equipos educativos de las escuelas requieren ir adaptando sus prácticas docentes y de gestión. A decir de Bolívar (citado en Vaillant, 2019), uno de los momentos vinculados con la preparación de los equipos directivos tiene que ver con la “actualización permanente de modelos de dirección cambiantes y complejos”. Lo que implica una preparación para atender lo imprevisto, lo emergente, desde una perspectiva flexible y autogestiva.

De esta forma, se reconoce que las perspectivas sobre la gestión y el liderazgo que ejercen los directores han evolucionado para atender las necesidades cambiantes de los centros escolares. Las investigaciones sobre estas funciones también han contribuido al replanteamiento de dicho enfoque, de manera que se busca un equilibrio entre las dimensiones pedagógica, administrativa y de trabajo con la comunidad, con los desafíos que implica la atención a contextos diversos.

En un informe de 2017 de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*, se encuentran argumentos que avalan la importancia del director para la mejora educativa. Como parte de las conclusiones del estudio se señala la necesidad de llevar a cabo estrategias formativas que superen el formato o dispositivo de cursos y se dirijan a que, en el marco de la profesionalización del director, partan del contexto y atiendan las realidades de las escuelas. Otra conclusión es “la necesidad de identificar con la mayor precisión posible, en las normativas y reglamentos correspondientes, las principales tareas asociadas al cargo de director, priorizando y fortaleciendo aquellas vinculadas a la dimensión de liderazgo” (OEI, 2017: 167).

Además, el informe señala que:

Frente a una visión del director definida por sus rasgos personales de eficacia y dinamismo, su capacidad de organización y su habilidad para gestionar los problemas de la escuela, se empieza a definir un estilo diferente de ejercer las funciones directivas, más basadas en la voluntad de aunar voluntades en proyectos compartidos, en la sensibilidad ante las nuevas situaciones, en la habilidad para adaptar el funcionamiento de la escuela a los objetivos que se plantean, en la capacidad de comprender la cultura de la escuela y promover el cambio (OEI, 2017: 19).

Unos años antes, en *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*, publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Weinstein, Hernández, Cuéllar y Flessa (2015) señalaron que, a partir de una revisión internacional de los programas de formación de directores, aquellos que se consideran innovadores por su impacto se llevan a cabo por iniciativa de distintos actores institucionales que tienen la plena confianza en que el liderazgo escolar

puede y debe constituirse en un factor relevante para la mejora educativa, teniendo los directores escolares, por las funciones que llevan a cabo, un alto potencial para este cambio.

Las perspectivas sobre la gestión y el liderazgo que ejercen los directores han evolucionado para atender las necesidades cambiantes de los centros escolares, también han contribuido al replanteamiento de dicho enfoque, de manera que se busca un equilibrio entre las dimensiones pedagógica, administrativa y de trabajo con la comunidad, con los desafíos que implica la atención a contextos diversos.

Una investigación centrada en el liderazgo educativo en ocho países de la región latinoamericana (OREALC-UNESCO, 2014) concluye que las políticas educativas no fomentan el liderazgo de los equipos directivos. Éstos se desempeñan a menudo en condiciones precarias y carecen de especialización para el desarrollo de su función. Además, la información sobre los directores es aún escasa y genérica, por lo que es de poca utilidad a la hora de diseñar e implementar programas de formación basados en evidencias (Vaillant, 2019: 16).

Un factor que añade complejidad a la formación directiva es el momento actual, derivado de la crisis sanitaria mundial por la pandemia de covid-19, ya que hubo diversos cambios en el mundo que afectaron la educación, se suspendieron las clases presenciales, maestras y maestros tuvieron que innovar en la forma de enseñar y el rol de los directores se volvió clave. Al respecto, organismos internacionales señalan que:

Los equipos directivos requieren ser fortalecidos en la búsqueda de respuestas organizativas, pedagógicas y de apoyo al cuerpo docente, que sean creativas y contextualizadas, que permitan abordar la continuidad de los aprendizajes, el apoyo socioemocional y el fortalecimiento del rol social de las escuelas. Asimismo, es fundamental empoderar al profesorado y al personal educativo para que puedan tomar decisiones pedagógicas contextualizadas y flexibles, manteniendo un adecuado equilibrio entre la autonomía y el otorgamiento de apoyo (CEPAL-UNESCO, 2020: 11).

Para reforzar esta postura, Darling-Hammond, Schachner y Edgerton señalan que: “Ahora, se requieren esfuerzos aún mayores para satisfacer las necesidades sociales y emocionales de los niños y para aplicar una práctica informada sobre el trauma y la curación, todo ello mientras se compensa la pérdida de aprendizaje mediante combinaciones imprevisibles de aprendizaje a distancia, aprendizaje semipresencial y aprendizaje en el aula” (2021: 104).

Además de lo anterior, Wolpert señala que “es indispensable contar con una reformulación curricular de emergencia que identifique los aprendizajes fundamentales para cada grado escolar, y dotar a las escuelas y los docentes de herramientas e instrumentos de evaluación formativa que les permita monitorear los avances en el aprendizaje, en las distintas modalidades educativas” (2021, s/p).

Otros autores, como Mendoza y Abellán (2021), señalan la importancia de que los programas de formación docente y de directivos recurran al modelo de educación a distancia y puedan aprovechar los recursos que ofrecen las TIC. En adición, Rosoli (2021) señala que las TIC son el medio que puede propiciar encuentros entre redes de docentes de diferentes centros educativos. Tal idea se puede extender en el uso de estos recursos para impulsar los procesos de reflexión colectiva entre los directores en favor de su formación y profesionalización.

De manera complementaria, se realizó un análisis para conocer de voz de los propios directores en servicio algunos aspectos para fortalecer su formación.¹⁹ Se encontró que para esta figura es importante que se incorporen en sus procesos de formación aspectos como: atención a la diversidad para el trabajo con necesidades educativas especiales y con problemas de aprendizaje; acompañamiento a las y los docentes en aspectos pedagógicos; uso e incorporación de las TIC para funciones administrativas y pedagógicas; administración del tiempo; valoración de los aprendizajes y el funcionamiento de la escuela; elementos para fomentar climas de trabajo favorables; habilidades socioemocionales; participación de los integrantes de la comunidad escolar y trabajo colaborativo; características de las funciones directivas que implican planeación, toma de decisiones y organización.

En resumen, el énfasis en el plano formativo del director se relaciona con los siguientes aspectos:

- ▶ La importancia de la gestión y el liderazgo como elementos articulados, a fin de mantener un equilibrio en las dimensiones pedagógica, administrativa y de trabajo con la comunidad, poniendo en el centro el aprendizaje del estudiantado y el trabajo pedagógico.
- ▶ Conocimiento de lo normativo, la formación socioemocional y el trabajo en equipo.
- ▶ Apoyos para que los directores desarrollen una buena comunicación y una adecuada planeación desde una visión compartida en el diseño de proyectos.
- ▶ Fortalecimiento de la capacidad para comprender la cultura de la escuela y promover el cambio y la mejora educativa, con objeto de atender las demandas del mundo actual, de la educación y la actualización permanente en diversos temas.
- ▶ Metodologías innovadoras para atender los aspectos de formación que requieren las y los docentes.

Supervisores

La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Cámara de Diputados, 2019) señala que el personal con funciones de supervisión es la “autoridad que, en el ámbito de las escuelas bajo su responsabilidad, vigila el cumplimiento de las disposiciones normativas y técnicas aplicables; apoya y asesora a las escuelas para facilitar y promover la excelencia de la educación; favorece la comunicación entre escuelas, madres y padres de familia o tutores y comunidades, y realiza las demás funciones que sean necesarias para la debida operación de las escuelas, el buen desempeño y el cumplimiento de los fines de la educación[...]” (Cámara de Diputados, 2019).

En el documento *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2021. Cifras del ciclo escolar 2019-2020* (Mejoredu, 2021b), se menciona que estas funciones son apenas una síntesis de las muchas que realiza, tanto para apoyar el cumplimiento de las normatividades como para el acompañamiento pedagógico de los colectivos docentes.

¹⁹ Se sistematizaron y analizaron sesenta y tres referencias de diversas investigaciones, de ellas se seleccionaron aquellas que analizan y recogen las voces de los directores y supervisores del país en relación con el campo de la formación, el desarrollo profesional y los problemas específicos de la práctica (anexo 2).

Por ello, la formación continua se debe orientar en los aspectos de mejora para atender esta diversidad de funciones.

Con el propósito de cumplir con dichas funciones, algunos autores han identificado las siguientes problemáticas que deben atenderse para fortalecer la formación de los supervisores:

1. Dada la multiplicidad y variedad de sus funciones, la mayor parte de gestión administrativa, los supervisores enfrentan una pesada carga de trabajo que limita la atención dedicada a los procesos y problemáticas educativas que presentan las escuelas a su cargo (Arnaut, 2006; Bonilla, 2006; García y Zendejas, 2008; Antúnez, Silva, González y Carnicero, 2013).
2. La función de supervisión se asocia al establecimiento de una relación de autoridad jerárquica con las figuras educativas (Zorrilla, 2013; Bonilla, 2006; Antúnez, Silva, González y Carnicero, 2013; García y Zendejas, 2008; Bolívar, 2006).
3. Desde la perspectiva de las y los supervisores, se identifica la necesidad de fortalecer los procesos para diseñar e implementar un plan de intervención que integre el análisis de las rutas de mejora [Programas Escolares de Mejora Continua] de las escuelas y saber cómo usarlas para generar un ciclo de mejora en la zona escolar y, paralelamente, orientar las acciones de asesoría y acompañamiento.
4. Es necesario que el supervisor comprenda que la comunidad a la que está vinculada la escuela forma parte de un contexto territorial y social con el que interactúa fuertemente (Antúnez, 2006).

Con la identificación de estas situaciones problemáticas en la práctica de esta figura, se vislumbra la necesidad de que los equipos de supervisión generen un acompañamiento basado en el diálogo y el trabajo colegiado, profesional, de relación horizontal y con liderazgo (Zorrilla, 2013); orientado hacia prácticas que contribuyan a una educación pertinente, equitativa e inclusiva (INEE-OEI, 2019); mediante procesos de formación que partan del conocimiento de la comunidad y el contexto de cada una de las escuelas a su cargo y que aporten herramientas para fortalecer sus capacidades para acompañar y asesorar en temas pedagógicos y de gestión, superando una visión de monitoreo administrativo (INEE-OEI, 2019; Antúnez, Silva, González y Carnicero, 2013; Bonilla, 2006).

En el *Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: un análisis en clave comparada* (Muñoz, 2018),²⁰ se establecen las siguientes recomendaciones relacionadas con los procesos de formación de los supervisores:

²⁰ El Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) del Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina solicitó al Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Oficina Regional para América Latina (IPE UNESCO, Buenos Aires) la elaboración de este estudio, el cual se llevó a cabo mediante un análisis comparativo de los procesos de formación de supervisores de Inglaterra, Singapur, Chile, Holanda, Finlandia y Bélgica-Flandes.

- ▶ Contar con una clara definición de los marcos de actuación debido a las múltiples demandas que enfrentan actualmente.
- ▶ Instalar en la cultura escolar y en los sistemas educativos la noción de que los procesos de supervisión son medios para lograr la mejora escolar, lo que se puede conseguir propiciando la autonomía de las escuelas en sus procesos de trabajo.
- ▶ Incorporar procesos de autoevaluación como dispositivos fundamentales para dialogar y complementar los procesos autónomos de las escuelas.
- ▶ Seleccionar líderes educacionales con la capacidad de conducir y apoyar a otros, así como contar con procesos de inducción al cargo o función y formación que se desarrolle en la práctica, dado que su antecedente formativo es la docencia o el cargo de director.
- ▶ Promover un ejercicio profesional que se piense e implemente como una tarea en equipo, por lo que sería importante generar procesos de aprendizaje integrales entre supervisores, directoras y directores escolares y personal docente.

En los países revisados en este estudio, se identifica que a nivel internacional los procesos de supervisión escolar se han convertido en focos de atención para los investigadores en tiempos recientes, por lo cual la información disponible sobre esta función todavía es limitada, pero se advierte la importancia de contar con elementos que contribuyan a identificar su aporte como palanca clave en el proceso de mejora de las escuelas, considerándola como un elemento externo a la escuela que puede coadyuvar al cambio escolar.

De manera complementaria, el estudio comparado realizado por Rivera (2017) sobre la supervisión escolar en trece países,²¹ incluido México, tuvo como resultado la identificación de ejes de acción que se plantean en los sistemas de supervisión de los países estudiados como: 1) evaluación y control (como eje principal), 2) la gestión como una competencia indispensable, 3) los conocimientos básicos de administración, y 4) desarrollo escolar y asesoría.

Rivera (2017) también identificó once ejes curriculares en dieciséis programas de posgrado orientados a la formación de esta figura, los cuales fueron: gestión, pedagogía, metodología, política educativa, administración, desarrollo profesional, prácticas, calidad educativa, innovación, evaluación y educación inclusiva.

En su análisis se concluye que son cuatro áreas en las que debe tener dominio: 1) administración y gestión de recursos en instituciones educativas, 2) manejo de estrategias para asegurar la calidad en instituciones públicas y privadas, 3) conocimientos sobre técnicas de evaluación y control, y 4) conocimientos sobre estrategias para generar bienestar y desarrollo local.

Para complementar los aspectos formativos de los supervisores, se analizaron referencias sobre la situación de supervisores escolares y la gestión educativa en México e Iberoamérica. Los resultados mostraron que es prioritario considerar los siguientes aspectos en la formación de supervisores: apoyo a procesos educativos inclusivos que implican el reconocimiento de la diversidad y la singularidad de las escuelas; preparación para el acompañamiento pedagógico

²¹ Canadá, Chile, Cuba, España, Finlandia, Francia, Holanda, Inglaterra, México, Nueva Zelanda, Suecia, Tanzania y Venezuela.

a las escuelas; apoyo al personal docente en los procesos de análisis y reflexión sobre sus prácticas; formación para apoyar el trabajo colectivo y atender las necesidades de las escuelas; construcción de grupos colegiados, de diálogo y acompañamiento; y uso de recursos tecnológicos, plataformas y redes sociales para fortalecer, apoyar y desarrollar la creación de redes pedagógicas.

Aunado a estas situaciones, la contingencia sanitaria causada por el covid-19 trajo consigo implicaciones en el funcionamiento del sistema educativo al irrumpir de manera brusca en la vida escolar. Esta experiencia abre la oportunidad de buscar alternativas educativas y generar posibilidades de renovación (Mejoredu, 2020c).

En este contexto los equipos de supervisión escolar de educación básica fueron, son y seguirán siendo responsables de acompañar a los colectivos docentes en la transformación de sus prácticas, movilizarlos en la búsqueda de nuevas soluciones a los problemas educativos en un marco de trabajo colaborativo y orientando la generación de ambientes propicios para el aprendizaje. Por ello, resulta relevante que la supervisión escolar adopte una postura crítica constructiva que le permita afianzar el sentido pedagógico de su labor (Mejoredu, 2020c). Por tanto, la función de supervisor escolar debe fortalecerse a partir de las nuevas demandas generadas por la pandemia para favorecer aprendizajes y experiencias que mejoren su función.

En el nivel de primaria de educación básica, algunas experiencias registradas en el estado de Jalisco, relacionadas con la pandemia (Díaz, 2020), muestran que el trabajo de los equipos de supervisores (junto con los directores), si bien improvisado, fue resiliente, principalmente en cuatro aspectos: 1) hacia la estructura de la SEP, cabildeando el reconocimiento de las condiciones de las comunidades escolares; 2) hacia la comunidad educativa, apoyando las labores de contención emocional; 3) hacia el profesorado, acompañando sus saberes y reconociendo cómo avanzaban en la enseñanza a distancia; y 4) hacia sí mismos, con autoalfabetización digital.

Otra experiencia donde se observa la tarea que llevaron a cabo los supervisores durante la pandemia y que hace evidente la puesta en práctica de al menos dos de los aspectos mencionados anteriormente, es la de Flores (2020), un supervisor de zona del municipio de Comala, Colima, quien encabezó el trabajo de reflexión de las y los directores de zona para que en conjunto diseñaran un plan de aprendizaje a distancia ante la emergencia sanitaria, un plan que se ajustara a los requerimientos de estudiantes, familias, comunidad, con recursos pedagógicos, didácticos y materiales al alcance; así como establecer un vínculo de comunicación con los padres y madres de familia para el periodo de confinamiento.

El supervisor que describe su experiencia (Flores, 2020) especifica que, durante esta tarea, se presentaron áreas de mejora y dificultades en el trabajo entre los colectivos, directoras, directores y personal docente de su zona, pero también aplicables a la supervisión escolar, entre las que destacan:

- Dificultad para identificar y seleccionar, entre todos los posibles aprendizajes, los que son primordiales y trascendentes.

- ▶ La necesidad de desarrollar la competencia de aprender a aprender, el aprendizaje autónomo y la construcción del conocimiento mediante múltiples formas y actores.

De igual manera, las experiencias de supervisores y jefes de sector del estado de Tlaxcala mostraron, como consecuencia de la pandemia, la presencia de dificultades en los actores educativos para la articulación de contenidos curriculares a distancia, actividades docentes y directivas limitadas por la carencia de dispositivos y conexión, obstáculos para coordinar el trabajo con la familia y falta de formación en el uso de las tecnologías (Carro y Lima, 2022).

Romper las inercias establecidas sobre la función de los supervisores escolares no es tarea fácil; se requiere una transformación que implique impulsar nuevos estilos de gestión de forma democrática, colaborativa y con la participación de todos los actores educativos. Aprovechar la experiencia de su importante labor durante la pandemia puede fortalecer las funciones pedagógicas y de acompañamiento de los centros escolares, así como el desarrollo de habilidades informáticas con un sentido pedagógico y de orientación al aprendizaje, como se ha visto. Esto representa una transformación de la función del supervisor: del control y verificación del cumplimiento de la norma legal o administrativa en sí misma, que ha caracterizado su labor durante años (Carrillo, 2018), al apoyo de los procesos educativos en las escuelas (enseñanza, aprendizaje y gestión) con espacios de asesoría, seguimiento y evaluación de las acciones.

5. Intervenciones formativas

Las intervenciones formativas son el conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo del programa de formación. Tales acciones generan una constante interacción, análisis y articulación entre la práctica docente y la teoría para contribuir a la movilización, resignificación y fortalecimiento de los saberes y conocimientos y al ejercicio del diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo de los colectivos docentes de un tipo, nivel, modalidad, opción o servicio educativo.

Las intervenciones son progresivas ya que se desarrollan en fases anuales que permiten alcanzar el objetivo del programa a mediano plazo, incluyendo tanto la diversidad de contenidos que debe considerar la formación continua como la profundización necesaria en ellos para atender la complejidad de la práctica. Asimismo, son graduales porque avanzarán para ofrecer opciones formativas a los directivos de todos los niveles, servicios educativos, modalidades y alternativas de acuerdo con el tipo educativo.

La formulación de las intervenciones formativas considera los siguientes componentes: la problematización de la práctica, los aspectos de mejora y propósitos, los contenidos, los dispositivos formativos, el acompañamiento pedagógico y el monitoreo (figura 5.1).

Figura 5.1 Componentes de las intervenciones formativas



Fuente: elaboración propia.

Problematización de la práctica

La formulación de intervenciones formativas tiene como punto de partida la problematización de la práctica, la cual consiste en un ejercicio de reflexión que busca comprender las causas de los problemas educativos, determinar los aspectos que se pueden mejorar y los propósitos de la intervención; lo que permitirá definir los contenidos y seleccionar los dispositivos que se pondrán en marcha.

La problematización pone en el centro las experiencias de enseñanza y el saber práctico sobre el quehacer educativo para que mediante la reflexión se reformule, amplíe y transforme lo que se piensa sobre la propia práctica. Problematizar significa incursionar en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito (Suárez *et al.*, 2004). Con ello se plantea la innovación de las formas de *interpelar* a los docentes para que participen en la reconstrucción de su propia memoria pedagógica y del colectivo docente.²²

La problematización de la práctica no se desarrolla sólo durante la etapa de diseño de la intervención formativa, sino que es un proceso continuo que se lleva a cabo también durante su implementación, buscando movilizar permanentemente los saberes y conocimientos docentes mediante la reflexión sobre situaciones de la práctica.

Esta problematización se puede realizar con el apoyo del “Marco de referencia de saberes y conocimientos para la formación continua” (anexo 1) elaborado por Mejoredu, el cual ofrece orientaciones para que quienes formulan y desarrollan intervenciones formativas realicen procesos de reflexión sobre la práctica y experiencia de docentes, directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos en su propio contexto, situación y ámbito de actuación y responsabilidad (aula, escuela, zona escolar y entidad federativa).

Aspectos de mejora y propósitos formativos

La determinación de los aspectos de mejora de la práctica establece un contraste y distanciamiento del tradicional proceso de detección de “necesidades de formación”, en el que se consulta a maestras y maestros de forma individual sobre sus requerimientos personales y se asume tácitamente un enfoque carencial de la formación, que pretende que los docentes, mediante acciones de capacitación y actualización, subsanen aquellas deficiencias o ausencias que limitan su práctica.

Una vez realizada la identificación de situaciones problemáticas, el “Marco de referencia de saberes y conocimientos para la formación continua” permite establecer los aspectos de mejora y los propósitos de las intervenciones formativas mediante el reconocimiento y articulación de la multiplicidad de saberes y conocimientos docentes, organizados en los siguientes núcleos y dimensiones:

²² Colectivo docente refiere al grupo de docentes, directivos, dependiendo de la estructura administrativa existente en cada escuela, zona o región, al personal de acompañamiento pedagógico.

- a) saberes y conocimientos sobre el porqué y para qué de la educación, relacionados con los fines y propósitos de la educación y aquellos que involucran la práctica profesional y su función social;
- b) saberes y conocimientos para fortalecer, asesorar y acompañar la enseñanza y el aprendizaje, que constituyen los fundamentos científicos, disciplinares y pedagógicos para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el compromiso en conjunto de docentes y demás actores educativos para la mejora del aprendizaje de las y los estudiantes;
- c) saberes y conocimientos para la mejora en colaboración, relacionados con la comunicación, vinculación, acompañamiento y cultura colaborativa, orientada a la mejora de los procesos que se desarrollan en el aula, la escuela y la zona escolar;
- d) saberes y conocimientos de la práctica y la experiencia, que se construyen a partir de la experiencia en la docencia, la dirección y la gestión escolar, así como en el acompañamiento y asesoría; permiten identificar, reconocer, movilizar y poner en práctica procesos y estrategias para resolver diversas situaciones que se presentan de manera cotidiana; y
- e) saberes y conocimientos para el fortalecimiento de la identidad profesional, vinculados con valores, habilidades socioemocionales, conocimiento de sí mismo, y capacidad de agencia para guiar las acciones educativas y el desarrollo de un proyecto profesional.

Definición de contenidos

El término *contenidos* va más allá del significado de “temas que se deben abordar” para plantear uno más amplio; su definición considera la movilización de saberes y conocimientos ya que el desarrollo de los seres humanos no se produce en el vacío; las intervenciones formativas no se reducen a la transmisión de información, obviando el desarrollo de habilidades y actitudes que demanda la práctica misma. Por ello deben establecerse luego de un proceso reflexivo sobre los conceptos, procedimientos y análisis de actitudes que posibiliten a las y los docentes y figuras educativas la resolución de situaciones problemáticas, la construcción de nuevos significados sobre la práctica y mejores herramientas para afrontar los desafíos de la profesión, a partir de la movilización de sus saberes y conocimientos; de aquí que el uso del “Marco de referencia de saberes y conocimientos para la formación continua” constituye también un apoyo para definir los contenidos.

En síntesis, los contenidos de cada intervención formativa se definen a partir de la problematización de la práctica, contribuyen con el propósito que se establezca, y son un medio para la mejora y transformación de los saberes y conocimientos implicados en la situación problemática identificada. Su selección implica establecer su secuencia y progresividad y definir las relaciones entre ellos.

Selección e implementación de dispositivos formativos

En la cultura de la formación de profesionales de la educación, tradicionalmente se han priorizado estrategias de formación tales como cursos, talleres y diplomados. Dado su carácter generalmente episódico y fragmentado, y su asociación con una formación enciclopédica y descontextualizada, es necesaria su resignificación a fin de reorientar su sentido y mirarlos desde otra perspectiva.

Un planteamiento en este sentido es el propuesto por Marta Souto, quien concibe el dispositivo de formación como un arreglo instrumental que conjuga u organiza tiempos, espacios, finalidades, acuerdos teóricos y técnicos, instrumentos y materiales, en el que subyace una concepción sobre la forma en que los docentes construyen y desarrollan sus saberes y conocimientos, con la función de posibilitar sus aprendizajes (Souto, 2019).

Desde esta noción, los dispositivos formativos destacan por su carácter estratégico y su potencialidad para transformar las prácticas docentes a partir de la reflexión sobre éstas de forma colectiva. Así, los dispositivos ponen en marcha las intervenciones formativas desde una lógica compleja que incorpora procesos de formación dialógicos y no lineales, que se van construyendo en y desde las interacciones ocurridas entre los sujetos y los contenidos de formación, entre los propios sujetos y sus prácticas y las diversas situaciones de su contexto. Por ello, su condición es abierta y flexible ya que, mediante la problematización dinámica y permanente de la práctica, atiende las diversas circunstancias del quehacer educativo.

Los dispositivos formativos se apoyan en materiales y recursos diseñados en soportes físicos o digitales que ofrecen, a quienes participan en la intervención formativa, actividades que privilegian la reflexión individual y colectiva y ponen en juego referentes para pensar y movilizar la práctica (narrativas y espirales reflexivas), y detonadores para la reflexión (observación de la práctica y diálogo reflexivo, diarios personales, uso de la metáfora, estudios de caso, incidentes críticos, ensayos docentes, historia de vida, entre otros). Algunos de los dispositivos que hacen posible la organización y la promoción del aprendizaje docente son el encuentro, la tertulia pedagógico-dialógica, el grupo de análisis de la práctica, la jornada, la observación entre pares, el diplomado, el taller, el curso.

Acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico se refiere al apoyo *in situ* o a distancia en la implementación de las intervenciones, que busca favorecer la interlocución y retroalimentación en los procesos de formación mediante acciones de asesoría, orientación, tutoría u otras. Es impulsado por la autoridad educativa y los equipos técnicos estatales y puede ser realizado por quienes coordinan la intervención formativa: personal de supervisión, asesores técnico-pedagógicos, directoras, directores, coordinadores de academia, entre docentes, o algún otro profesional de la educación.

Este acompañamiento se desarrolla desde el comienzo de una intervención formativa, en la problematización de la práctica y durante las diversas actividades propuestas en los dispositivos formativos. Es importante que posteriormente se realicen acciones de acompañamiento que permitan dar continuidad y retroalimentar las mejoras de la práctica profesional.

El acompañamiento pedagógico potencializa el trabajo colaborativo mediante la constitución o el fortalecimiento de comunidades profesionales de práctica, el aprendizaje situado, la reflexión individual y colectiva sobre la práctica, la profundización en los contenidos de formación y la retroalimentación de los aprendizajes docentes.

6. Monitoreo de la intervención formativa

El monitoreo implica un proceso sistemático de recolección, análisis y uso de información para la retroalimentación y mejora de las intervenciones formativas, permitiendo conocer el grado de cumplimiento de sus propósitos específicos en el marco del objetivo del programa. Su puesta en marcha corresponderá a las autoridades de educación básica de los estados y la Ciudad de México.

Los mecanismos de monitoreo recuperan, de manera periódica durante y al final del desarrollo de la intervención, las voces y perspectivas de los participantes. Por ello, Mejoredu, en coordinación y con el apoyo de las autoridades de educación básica de los estados y la Ciudad de México, llevará a cabo encuestas, entrevistas, visitas y observaciones de las actividades de formación en las entidades federativas. La información obtenida se documentará en informes que serán insumo para dar seguimiento que permitirá la retroalimentación y mejora, así como la evaluación del programa a los tres y seis años de iniciado.

6. Ruta de avance

El *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación básica* define un horizonte de mediano plazo y plantea una ruta de avance organizada de forma anual. En ésta, se especifican las intervenciones formativas que Mejoredu formulará para ponerlas a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y la Ciudad de México como una alternativa para atender la formación de directivos en servicio, por lo que no limita la posibilidad de que sean las propias autoridades las que formulen intervenciones formativas propias para ampliar la disponibilidad y pertinencia de opciones para todos los directores y supervisores.

La presente ruta examina la formulación, implementación, seguimiento y valoración de intervenciones formativas que consideran la complejidad y dimensión de los niveles y servicios en educación básica, así como los aprendizajes derivados de la investigación educativa y de lo vivenciado por los actores educativos en el contexto de la emergencia sanitaria.

Anteriormente se ha señalado que la formación continua se concibe como un proceso de aprendizaje permanente a lo largo de la trayectoria profesional de maestras y maestros, en este sentido, la ruta considera:

1. La formulación de intervenciones formativas a partir de la problematización de la práctica directiva y de supervisión en servicio, con base en el marco de referencia correspondiente (anexo 1).
2. Intervenciones formativas anuales para avanzar de manera gradual y progresiva hacia el cumplimiento del objetivo de mediano plazo del programa considerando todos los niveles y servicios de la educación básica.
3. Intervenciones formativas para atender a los grupos que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad, por ello se priorizan aquellas dirigidas a directivos que atienden a población indígena y de educación especial.

Si bien las intervenciones formativas que se proponen como parte del programa tienen como destinatarios a directores y supervisores de un nivel, éstas pueden ser recuperadas por otros (por ejemplo, una intervención que originalmente está destinada a directores de primaria se puede implementar en preescolar) cuando en el ejercicio de los procesos de problematización se advierte que coadyuvan a la mejora de las funciones en otros niveles.

La figura 6.1 muestra las rutas de directores y supervisores por año, nivel y figura. Es importante subrayar que la ruta plantea la atención a la totalidad de los directores y supervisores de los diversos niveles, modalidades y servicios de acuerdo con el tipo educativo, y que de forma progresiva permita profundizar en los contenidos formativos que fortalezcan sus saberes y conocimientos.

Figura 6.1 Ruta de avance del *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación básica* para la formulación de intervenciones formativas

Función educativa	2022	2023	2024	2025	2026	2027
Directores	Todos los niveles y servicios	Todos los niveles y servicios	Indígena	Secundaria	Preescolar y primaria	CAM / USAER
Supervisores	Todos los niveles y servicios	Todos los niveles y servicios	Indígena	Secundaria	Preescolar y primaria	CAM / USAER

Fuente: elaboración propia.

7. Mecanismos de difusión del Programa y las intervenciones formativas

Mejoredu pondrá a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México el documento del programa, los de las intervenciones formativas y los recursos y materiales previstos para uso de los participantes. Algunos de los medios para la difusión serán: comunicación vía oficio, la página web y redes sociales de Mejoredu, así como las reuniones con equipos técnicos estatales.

A su vez, las autoridades pondrán en marcha las acciones de difusión necesarias para que los destinatarios del programa conozcan y tengan acceso a éste en condiciones de igualdad, una vez que hayan decidido adoptar y adaptar el programa propuesto por Mejoredu al contexto y las condiciones estatales, o porque hayan diseñado uno propio incorporando en éste las intervenciones formativas formuladas por Mejoredu, tal como establecen los *Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (2021c)*.

Se sugieren las siguientes acciones estratégicas de difusión:

1. Emisión de convocatorias públicas a través de las páginas web y redes sociales institucionales en las que se invite al profesorado a participar en las intervenciones formativas que progresivamente se incorporen al programa.
2. Invitación a través de la estructura educativa a participar en el programa de formación y las intervenciones formativas.
3. Difusión permanente de las intervenciones formativas que se desarrollarán, a través de los medios de comunicación institucional y social con los que se cuente.
4. Elaboración de folletos, trípticos u otros materiales de difusión que se consideren pertinentes.

8. Mecanismos de seguimiento

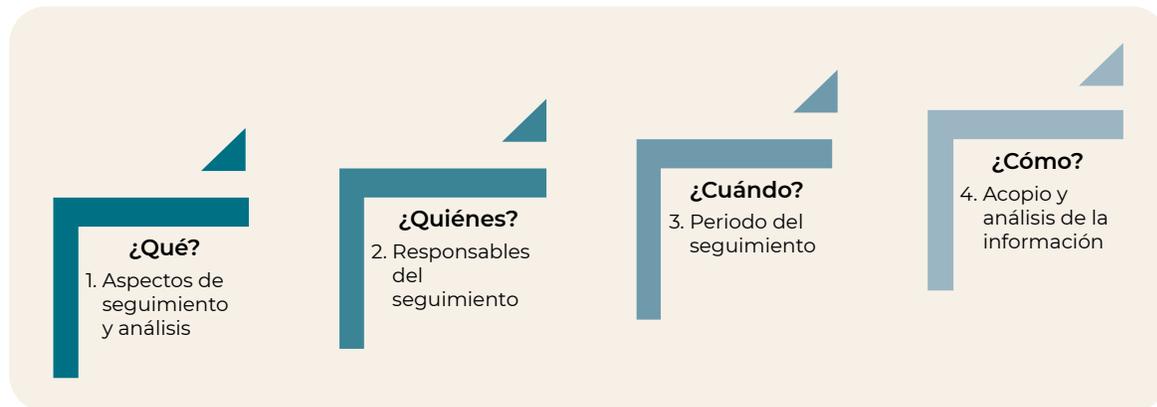
El seguimiento tiene por objetivo determinar el cumplimiento de la ruta de avance y verificar el logro del objetivo de mediano plazo durante la operación del programa de formación. Asimismo, se busca identificar el grado de participación, apropiación y satisfacción de los participantes en las intervenciones formativas.

El seguimiento, al igual que el monitoreo, implica un proceso sistemático de recolección, análisis y uso de información; en el seguimiento se busca retroalimentar y mejorar el programa de formación y en el monitoreo las intervenciones formativas.

Por lo anterior, Mejoredu implementará un plan de seguimiento que permita delimitar los avances respecto a lo programado, y las dificultades y problemáticas que pudieran impedir su desarrollo, a través de instrumentos que posibiliten obtener, generar, analizar y sistematizar información para mejorar el programa.

El seguimiento se estructura a partir de la definición de los siguientes elementos (figura 8.1):

Figura 8.1 Elementos del seguimiento del programa



Fuente: elaboración propia.

1. Aspectos de seguimiento y análisis

Los aspectos que se analizarán en el seguimiento de este programa consideran información referida a:

- ▶ Cantidad de intervenciones formativas propuestas por Mejoredu en la ruta de avance, en función de los niveles, servicios educativos y modalidades implementadas por las autoridades educativas.
- ▶ Satisfacción de los participantes respecto a la relevancia de las acciones de formación propuestas en cada una de las intervenciones.

- ▶ Suficiencia y pertinencia de las intervenciones formativas, dispositivos, recursos y materiales para el abordaje progresivo de los contenidos seleccionados.
- ▶ Condiciones institucionales que facilitan o impiden la operación del programa y sus intervenciones formativas.
- ▶ Características de la vinculación y comunicación entre Mejoredu, autoridades y actores externos durante la operación del programa.
- ▶ Suficiencia de los mecanismos de difusión del programa y sus intervenciones formativas por parte de las autoridades de educación básica de los estados y la Ciudad de México, a fin de garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la formación.

2. Responsables del seguimiento

El seguimiento de este programa es responsabilidad de Mejoredu con apoyo de las autoridades de educación básica de los estados y la Ciudad de México que lo operan.

3. Periodo del seguimiento

El seguimiento es un proceso permanente que se realizará durante la vigencia del programa y se alimentará de la información que brinde el monitoreo de las intervenciones formativas anuales, así como del acopio de información que realicen Mejoredu y las autoridades educativas.

4. Acopio y análisis de la información

Para recopilar evidencias que permitan verificar los aspectos de seguimiento y análisis definidos en el plan de seguimiento del programa, además de considerar la información sobre el monitoreo de las intervenciones formativas que lleve a cabo Mejoredu, se podrá recopilar información complementaria y por lo tanto recurrir a diferentes instrumentos como encuestas, entrevistas individuales, grupos focales, observación, listas de control con preguntas, recopilación documental, entre otros.

Con base en el análisis de esta información, se realizarán informes de seguimiento para comunicar los hallazgos sobre el avance del programa.

Valoración de resultados del programa

La valoración de resultados consiste en realizar un análisis para conocer el grado en que el programa logró su objetivo con equidad y relevancia, es decir, que garantizó el acceso, permanencia y conclusión de las y los docentes en el programa e incidió en la mejora de la práctica; explicando las causas que llevaron a los resultados deseados o los motivos que obstaculizaron su concreción (Mejoredu, 2021a).

Esta valoración se retroalimentará de varias fuentes, como la información recabada a partir del seguimiento del programa, de las investigaciones que documenten su incidencia en la mejora de la práctica profesional, así como de diversas evaluaciones sobre sus resultados.

Anexo 1. Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua

II. Director

Núcleo I. Saberes y conocimientos sobre el porqué y para qué de la educación

Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre el derecho a la educación	Estrategias para la implementación de acciones en la escuela y la comunidad que promuevan la igualdad de oportunidades de acceso al servicio educativo, condiciones de equidad en las prácticas educativas y atención a la diversidad de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ).	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se identifican los elementos que desde el ámbito de acción del director posibilitan el derecho a la educación? • ¿Qué estrategias se requiere implementar desde la gestión escolar para afrontar las dificultades que obstaculizan el derecho a la educación? • ¿Qué actitudes de la práctica directiva propician la inclusión educativa en la escuela? • ¿Cómo incorporar en la labor educativa prácticas equitativas, inclusivas, de atención a la diversidad? • ¿Qué indicadores se utilizan para identificar el acceso, tránsito, permanencia y logro en el aprendizaje de las y los estudiantes de la escuela o centro escolar? • ¿Qué recursos de la gestión escolar se pueden aprovechar para que el estudiantado permanezca en la escuela? 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y comprensión del derecho a la educación considerando el marco de referencia y sus expresiones en el contexto escolar para contribuir al desarrollo de una educación inclusiva que respete la diversidad individual, cultural y social, con enfoque de género, que responda a las necesidades de los estudiantes, así como a su desarrollo físico, cognitivo y emocional. • Integración de las características de la escuela y la comunidad para implementar enfoques participativos que propicien la inclusión educativa y promuevan la implementación de estrategias, técnicas didácticas y recursos de utilidad en la mediación pedagógica en el aula y la escuela para la educación en la diversidad.
	Estrategias de orientación a estudiantes, docentes y familia para trazar metas de trayectoria escolar (acceso, permanencia, desempeño/avance académico y egreso oportuno).		
	Orientación al personal docente sobre estrategias y procesos de acompañamiento diferenciados y contextualizados para mejorar el desempeño y posibilidades de egreso de las y los estudiantes.		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acciones en el aula y la escuela fortalecen el avance en el desempeño o aprendizaje de las y los estudiantes? • ¿Cómo se motiva e impulsa a los estudiantes en la construcción de metas para su trayectoria escolar, proyecto de vida o plan vocacional? • ¿Cómo identificar desde el ámbito de acción de la directora y el director los avances y las dificultades en el aprendizaje del estudiantado? • ¿Qué factores favorecen o dificultan el aprendizaje de las y los estudiantes? • ¿Qué estrategias favorecen el acompañamiento de estudiantes en su proceso de aprendizaje o desempeño? 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de indicadores escolares de reprobación, deserción escolar, abandono, eficiencia terminal, etc., para el diseño e implementación de estrategias y prácticas de integración, seguimiento y apoyo para la ampliación de la cobertura educativa, así como acciones que hacen posible el tránsito escolar entre tipos y niveles educativos, y el egreso oportuno. • Generación, en colaboración con el colectivo escolar, de dispositivos de acompañamiento, asesoría y tutoría al estudiantado para el fortalecimiento del desempeño escolar y para la identificación de factores que favorecen o dificultan el aprendizaje.
Sobre los fines de la educación	Construcción de una visión compartida del enfoque humanista, de derechos humanos y de la cultura de paz en la operación de la escuela, implicaciones, su impacto en la formación y los aprendizajes de las y los estudiantes bajo las condiciones del contexto actual.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo apropiarse del enfoque humanista de la educación para construir una visión compartida de éste entre las diferentes figuras de la comunidad escolar? • ¿Cómo propiciar el enfoque de derechos humanos y de la cultura de paz entre estudiantes, docentes, otros agentes educativos y familias? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de los supuestos filosóficos que enmarcan y fundamentan los fines educativos del SEN para desarrollar y construir una filosofía de la educación compartida en su espacio escolar.

Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Principios que orientan la mejora continua de la educación y normatividad derivada de la legislación educativa para la operación del servicio educativo y sus funciones directivas.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se desarrollan estrategias que incidan en la formación de las y los estudiantes considerando su contexto? • ¿Cómo responde la práctica educativa desde las diversas funciones a la normatividad y los principios de la mejora continua de la educación? • ¿Cómo se identifica, desde el proceso de gestión escolar, la apropiación de los elementos del currículo en la práctica profesional de docentes y en el desarrollo de las intervenciones? • ¿Cómo se puede orientar a los docentes en la adaptación o adecuación de lo que prescribe el currículo a fin de atender situaciones de aprendizaje prioritarias en el contexto escolar? • ¿Cómo se construyen nuevos aprendizajes y se desarrollan habilidades que fortalezcan la práctica a partir de tomar como referente lo prescrito por el currículo y los planes y programas de estudio? 	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiación del enfoque humanista de la educación, y su relación con los derechos humanos y de NNAJ para su desarrollo en la práctica educativa y la conformación de una cultura de paz en el entorno escolar. • Apropiación de las referencias institucionales, marcos normativos generales y específicos correspondientes a la función y tipo educativo, así como de los enfoques pedagógicos y elementos que fundamentan el currículo para la implementación de acciones que den sentido a la labor educativa y para la mejora continua de la educación. • Comprensión de los planes y programas de estudio vigentes, enfoques pedagógicos y elementos en los que se organiza el currículo para orientar y coordinar una práctica educativa acorde con los propósitos educativos. 	
Gestión pedagógica que oriente las prácticas de enseñanza dirigidas al logro de los propósitos educativos de acuerdo con el currículo, planes y programas de estudio.			
Procedimientos de aplicación de normativa y construcción de reglamentos internos para la gestión de una cultura de convivencia y colaboración en el plantel.			
Procesos para la administración de recursos humanos, materiales y económicos encaminados a cubrir las necesidades reales de la institución para el cumplimiento de los fines del servicio educativo correspondiente.			



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo construir ambientes de aprendizaje y convivencia sana en común acuerdo con los integrantes de la comunidad? • ¿Cómo motivar la participación del colectivo en la construcción de una cultura escolar? • ¿Qué estrategias se plantean para la administración de recursos humanos, materiales y económicos para el funcionamiento de la escuela y el fortalecimiento de la gestión pedagógica? • ¿Cómo se identifican y priorizan las necesidades de la institución en correspondencia con los fines del servicio educativo? • ¿Qué acciones se deben seguir para administrar o ejercer de manera adecuada los recursos disponibles? • ¿Qué actitudes del director hacen posible la conceptualización de enfoques y principios pedagógicos, teorizaciones y esquemas metacognitivos para que, a través de la práctica educativa, se logren aprendizajes significativos en los estudiantes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Generación de estrategias que permitan la apropiación de normas de convivencia y de trabajo en el aula y entorno escolar para crear ambientes sanos y propicios para el diálogo, el trabajo colaborativo y la cultura de paz. • Análisis de los elementos que se ponen en juego para tomar decisiones relativas a la administración de recursos humanos, materiales y económicos a fin de priorizar y atender las necesidades escolares de acuerdo con los fines educativos.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre la formación integral de los estudiantes	Estrategias que impulsan la corresponsabilidad entre actores de la comunidad para la construcción de la cultura escolar orientada a la formación integral, en valores de equidad, igualdad, respeto, justicia, interculturalidad, diversidad.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué elementos se ponen en práctica para planear e implementar acciones pedagógicas a fin de favorecer la formación integral del estudiantado? • ¿Qué actitudes y valores en la práctica directiva influyen en la formación integral de estudiantes? • ¿Cómo se determinan las acciones que favorecen la formación integral considerando aspectos físicos, cognitivos, sociales y emocionales de estudiantes, docentes y otros actores educativos de la escuela? • ¿Cómo se promueven en el aula los valores que posibiliten el fortalecimiento de una personalidad respetuosa y responsable? • ¿De qué manera se promueve el pensamiento crítico y creativo entre estudiantes y demás actores educativos para que se vea reflejado en su interacción con el entorno? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de los procesos de desarrollo físico, cognitivo, social y emocional de niñas, niños y adolescentes para la implementación de acciones y estrategias pedagógicas a favor de la formación integral y el desarrollo humano. • Diseño e implementación de procesos que promuevan en estudiantes, profesorado y otros actores educativos el desarrollo de una personalidad responsable, basada en valores, pensamiento crítico y creativo que les permita relacionarse e interactuar con su entorno en ambientes solidarios. • Búsqueda, selección, generación y gestión de acciones y estrategias que propicien el acrecentamiento de la cultura, la apreciación por el arte, las humanidades, la investigación y la vinculación con otras instituciones como herramientas que favorecen la formación integral de estudiantes y que potencian su aprendizaje.
	Estrategias para impulsar la formación de valores éticos de responsabilidad, participación, solidaridad, pensamiento crítico y creativo orientadas a la interacción de las y los estudiantes con su entorno.		
	Gestión de procesos de extensión, difusión y vinculación en los ámbitos cultural, de las humanidades y de investigación científica para apoyar la formación integral de estudiantes, las prácticas docentes y el desarrollo profesional del personal docente y otros actores educativos de la comunidad escolar.		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
<p>Estrategias de seguimiento y atención de habilidades socioemocionales de las y los estudiantes que posibiliten la reacción favorable ante situaciones de emergencia y permitan la sana convivencia.</p>	<p>Actualización de conocimientos en los ámbitos social, científico, tecnológico y productivo que permitan diseñar estrategias de vinculación para el fortalecimiento de las competencias técnico-profesionales de los estudiantes (secundaria técnica y EMS con tipo de servicio bachillerato tecnológico o profesional técnico).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué estrategias se pueden favorecer en los estudiantes con el objetivo de preservar, promover y acrecentar la cultura tanto en la comunidad estudiantil como en la comunidad educativa? • ¿Qué estrategias son efectivas para la difusión de la cultura, el arte, las humanidades y la investigación entre estudiantes y otros actores de la comunidad escolar? • ¿Cómo a partir de conocimientos actualizados en los ámbitos social, científico, tecnológico y productivo se pueden desarrollar aprendizajes para la vida en estudiantes y docentes? • ¿Qué estrategias se pueden impulsar con el estudiantado para propiciar su interés por la formación técnico-profesional? • ¿Qué habilidades socioemocionales se requieren desarrollar o fortalecer en estudiantes y docentes? • ¿De qué manera se pueden aprovechar situaciones emergentes para la conformación de ambientes sanos para el aprendizaje? 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño e implementación junto con el colectivo docente de estrategias de intervención pedagógica que permitan a las y los estudiantes el desarrollo de habilidades socioemocionales que les posibilite reaccionar de manera favorable ante situaciones emergentes, en la resolución y mediación de conflictos y otras situaciones problemáticas que se presentan en su entorno. • Conocimiento y actualización sobre los ámbitos social, científico, tecnológico y productivo que permitan la implementación de acciones con estudiantes para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para la vida productiva y su vinculación con el sector técnico profesional.



Núcleo II. Saberes y conocimientos para fortalecer, asesorar y acompañar la enseñanza y el aprendizaje

Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre el vínculo con los estudiantes	Identificación y atención colegiada de estudiantes con necesidades educativas especiales, socioemocionales o con rezago escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes en la práctica directiva permiten motivar a las y los estudiantes a la socialización, participación y colaboración? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de las relaciones dialógicas o intercambios que ocurren durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula y la comunidad escolar, los cuales contribuyen a la construcción del conocimiento. • Análisis de los elementos que interactúan para el aprendizaje en el aula, por ejemplo: los objetivos de aprendizaje, los valores, las actitudes, las emociones, la pertenencia y la conectividad que permite la mejora de los aprendizajes en contextos específicos. • La orientación a los docentes sobre sus actitudes, habilidades de comunicación, el diálogo y el respeto para favorecer la interacción con estudiantes y enfrentar la atención a las demandas educativas. • Análisis en colaboración con los docentes de conductas de riesgo en NNAJ, así como las barreras que dificultan el aprendizaje para prevenir el abandono y la deserción escolar.
	Estrategias de acompañamiento para docentes y estudiantes que fortalezcan la construcción del aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo motivar, desde la gestión escolar, la participación de estudiantes para que se involucren en las actividades formativas? • ¿Qué estrategias son necesarias para fortalecer la interacción profesional con estudiantes y sus familias? 	
	Estrategias de orientación a la comunidad escolar sobre distintas problemáticas con los estudiantes y los apoyos que pueden brindarles para superar dificultades de aprendizaje, formas de interacción y su forma de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué herramientas y recursos requieren las diferentes figuras educativas para desarrollar un vínculo pedagógico positivo con el estudiantado? • ¿Qué actitudes contribuyen y fortalecen la comunicación, el diálogo y la interacción con estudiantes y personal docente? • ¿Con qué estrategias se puede acompañar el logro de los aprendizajes de las y los estudiantes? • ¿Cómo se identifican dificultades de aprendizaje y qué estrategias se requieren para orientar o canalizar su atención? 	



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
			<ul style="list-style-type: none"> • Orientación a los docentes y otras figuras educativas para el desarrollo de estrategias de acompañamiento en el aula que contribuyan a la prevención del abandono y la deserción escolar.
Sobre la enseñanza y el aprendizaje	Conocimiento del currículo, planes y programas de estudio de los niveles y tipos educativos correspondientes, así como de procedimientos de planeación que permiten al director orientar o acompañar a los docentes en la gestión curricular.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes directivas favorecen el aprendizaje de las y los estudiantes? • ¿Qué elementos del currículo son significativos y permiten que la intervención docente propicie el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes? • ¿Qué estrategias, procesos y recursos permiten adaptar y adecuar los contenidos del currículo para orientar a los docentes en la atención a situaciones de aprendizaje prioritarias en el contexto educativo? • ¿Cómo orientar la planeación de los procesos de enseñanza y aprendizaje considerando los intereses, las necesidades, capacidades y demandas de las y los estudiantes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la organización, los propósitos y la estructura del currículo para identificar la complejidad de los procesos educativos y promover cambios en el estudiantado a través de los aprendizajes que construyen. • Orientación al colectivo docente para que se apropie de los elementos para la organización eficiente de la clase o instrumentación didáctica, que promueva la orientación y acompañamiento en el proceso de aprendizaje. • Conocimiento de la enseñanza situada centrada en prácticas educativas contextualizadas para promover aprendizajes significativos y reflexivos.
	Promoción de nuevos conocimientos y prácticas docentes innovadoras que favorecen la gestión del aprendizaje significativo, de acuerdo con los propósitos curriculares.		
	Enfoques pedagógicos de gestión y de la práctica directiva que fortalezcan la práctica docente orientada a la mejora de los aprendizajes de estudiantes.		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
	Desarrollo de una cultura de la evaluación, a través de procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación orientados a la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué estrategias posibilitan una enseñanza situada que permita el vínculo entre el aprendizaje escolar y la educación para la vida? • ¿Qué valores se ven implicados en la vinculación entre el aprendizaje escolar y la educación para la vida? • ¿Cómo orientar al personal docente docentes para que diversifiquen las estrategias de enseñanza de los diferentes campos formativos y disciplinas recuperando los enfoques y métodos particulares de estos saberes? • ¿Qué actitudes y habilidades requiere la directora o el director para atender, junto con los docentes, procesos de enseñanza y aprendizaje ante situaciones emergentes? • ¿Qué estrategias en los procesos de enseñanza y aprendizaje y de gestión escolar pueden adecuarse ante situaciones emergentes que den respuesta a las necesidades del estudiantado? • ¿Qué estrategias permiten evaluar los distintos momentos del proceso de aprendizaje? 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación y seguimiento del uso de técnicas e instrumentos de evaluación formativa y retroalimentación que sea útil, puntual y precisa. • Conceptualización de la profesión directiva y su ámbito de competencia en el ámbito social en representación de la escuela y la comunidad escolar. • Estrategias de valoración de la función docente en la construcción del conocimiento y en el desarrollo social y afectivo de las y los estudiantes.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué elementos de las evaluaciones realizadas por estudiantes contribuyen a analizar la práctica directiva? • ¿Cómo orientar y dar seguimiento al personal docente sobre estrategias para la retroalimentación de su proceso de aprendizaje y que a la vez permita valorar su práctica? • ¿Qué actitudes hacen posible una retroalimentación emocionalmente positiva? 	
Sobre los recursos de apoyo a la práctica docente	Planeación, organización y gestión de recursos de apoyo a la docencia.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo potenciar el diseño y uso de recursos y materiales para fortalecer la práctica docente a favor del aprendizaje de sus estudiantes? • ¿Cómo apoyar desde la gestión escolar la organización de los recursos y los materiales que se deben implementar en la práctica docente para lograr la progresión del aprendizaje? • ¿Qué estrategias se requiere implementar desde la gestión escolar para que la selección, adaptación y transformación de recursos para la enseñanza sea acorde a las necesidades de las y los estudiantes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación al colectivo escolar para la generación de ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, atendiendo las características o recursos que éstas requieren para su efectivo desarrollo. • Análisis, en colaboración con los docentes, para seleccionar y adecuar materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales.
	Conocimiento de las condiciones que favorecen la enseñanza y el aprendizaje como el uso del tiempo (en actividades escolares y académicas), organización y distribución de grupos escolares, uso y adecuación de espacios.		
	Gestión de las tecnologías para el aprendizaje y la pedagogía de la virtualidad para la mejora de la actividad docente.		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
	<p>Estrategias para la elaboración, adquisición, instrumentación y promoción de medios y recursos didácticos que permitan el fortalecimiento de la práctica docente y el logro de los aprendizajes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo orientar al colectivo docente para adaptar o transformar los recursos disponibles para la enseñanza en función de los enfoques del campo formativo o disciplina? • ¿Cuáles son los desafíos que plantea el mundo de la tecnología en la educación y qué cambios implica en la práctica directiva? • ¿Qué estrategias y recursos permiten el uso de la tecnología en condiciones poco favorables para su uso? • ¿Qué recursos, herramientas y materiales se requieren para la incorporación de tecnologías que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje, la comunicación, el acceso a la información y los procesos gestión escolar? • ¿A partir de qué estrategias se identifican y disminuyen las brechas generadas por el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje? • ¿Qué actitudes reflejan un interés en los docentes por incluir las tecnologías en la práctica educativa como recurso para la enseñanza y el aprendizaje? 	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos de gestión orientados a la implementación de materiales y recursos educativos didácticos como apoyo pedagógico que refuerzan la actuación del docente, optimizando el proceso de enseñanza y aprendizaje. • Gestión de recursos que respondan a los requerimientos de los estudiantes motivando y despertando su interés, permitiendo la articulación de los contenidos teóricos con las situaciones prácticas. • Estrategias que generan el compromiso de los docentes y la actualización sobre el manejo de las nuevas tecnologías orientadas al aprendizaje de los estudiantes. • Gestión para la adquisición de nuevas competencias de la enseñanza en línea y su adaptación para asegurar interacciones significativas e integradas del estudiantado con el contenido, con sus compañeros y con los docentes.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
			<ul style="list-style-type: none"> • Gestión para la incorporación del ámbito digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje y los nuevos roles de las y los docentes, el estudiantado y la o el director. • Análisis de las necesidades de equipamiento y conectividad escolar para la implementación de los modelos híbridos.

Núcleo III. Saberes para la mejora en colaboración

Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre la vinculación y colaboración interna con la comunidad escolar	Procesos para el reconocimiento del contexto social, escolar y familiar que posibilitan o limitan su desarrollo integral en la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se articulan los saberes del director sobre el contexto (creencias o preconcepciones) con la información disponible sobre el contexto y las formas de colaboración en la comunidad escolar? • ¿Qué implicaciones tiene para el aprendizaje de alumnas y alumnos la articulación del contexto con las prácticas de gestión escolar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración argumentada de rasgos del contexto social, escolar y familiar, así como de las características culturales, económicas y geográficas que pueden incidir en las prácticas educativas y su influencia en el aprendizaje. • Evaluación de las posibilidades y retos que ofrece el contexto para generar una cultura escolar de colaboración basada en el respeto a las diferencias y el apoyo mutuo.
	Liderazgo orientado a promover la participación y la concertación de una cultura escolar de colaboración y confianza que promueva la formación de las y los estudiantes en un entorno sano, ordenado y seguro para todos los integrantes de la comunidad escolar.		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Formas de generación de relaciones interpersonales con la comunidad para establecer diálogo, intercambio de información, redes profesionales orientadas a la mejora y colaboración, así como para contribuir a la seguridad y el desarrollo de los centros escolares.	Estrategias que generen e impulsen las condiciones para la colaboración de las familias en las acciones de orientación para la formación integral y la mejora escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes y valores se requieren para reconocer y respetar la cultura y las costumbres de la comunidad escolar? • ¿Qué actitudes en la práctica directiva permiten motivar a la comunidad escolar para la comunicación, socialización, participación y colaboración? • ¿Qué características tienen las acciones que promueven la participación en la comunidad escolar y de qué manera influyen en el desarrollo de habilidades colaborativas? • ¿Qué características e implicaciones tiene la participación de los diferentes actores de la comunidad en actividades orientadas al aprendizaje de las y los estudiantes? • ¿De qué manera se pueden realizar formas de participación no presencial que contribuyan a fomentar la colaboración orientada a la mejora de los aprendizajes, la formación integral de estudiantes y la mejora de la operación de la escuela? 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias y procedimientos de toma de decisiones para situar las prácticas docentes y de gestión de acuerdo con las características de diversidad contextual de las escuelas. • Análisis de ámbitos y estrategias de participación de los diferentes actores educativos (estudiantes, docentes, directivos, familias) para movilizar acciones sostenidas de colaboración en la comunidad escolar. • Procesos de construcción de formas de participación en el contexto escolar y su implicación para el aprendizaje de los estudiantes, en la interacción escuela-familia, escuela-comunidad. • Estrategias de comunicación efectiva (diálogo reflexivo, diálogo orientado a consensos, escucha activa, respeto, pensamiento crítico, técnicas de comunicación clara, suficiente, oportuna) dirigidas a diferentes actores educativos (estudiantes, pares, familias) para la construcción de metas y acuerdos compartidos.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué estrategias de comunicación son adecuadas para promover la colaboración de todos los integrantes de la comunidad escolar en la formación integral de las y los estudiantes y la mejora del funcionamiento escolar? • ¿Qué tipo de estrategia comunicativa permite impulsar una cultura de trabajo colaborativo entre los diferentes actores educativos que integran la comunidad escolar? • ¿Qué habilidades se pueden desarrollar en el colectivo para difundir adecuadamente los ámbitos de colaboración de madres y padres de familia con las actividades escolares y con el aprendizaje de sus hijos? • ¿Cómo se pueden establecer puentes de comunicación efectivos entre diversos actores de la comunidad escolar para propiciar el trabajo colaborativo? • ¿Qué habilidades del director se requieren para difundir adecuadamente los ámbitos de colaboración de la familia con las actividades escolares y con el aprendizaje de sus hijas e hijos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación de las características y la funcionalidad de herramientas, dispositivos y recursos no presenciales para orientar su uso pertinente en acciones de colaboración de la comunidad escolar. • Características de la difusión de información en los diferentes espacios y audiencias de la comunidad escolar para que sea clara, oportuna, suficiente y contribuya al trabajo colaborativo. • Estrategias de comunicación, establecimiento de contextos y liderazgo que impulsan la colaboración de las familias en la trayectoria escolar, aprendizaje y formación integral de las y los estudiantes, así como en la mejora del funcionamiento escolar. • Estrategias de orientación para formar corresponsabilidad y colaboración de las familias en el cuidado de la salud física y socioemocional del estudiantado.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se pueden establecer metas comunes entre familia y docentes o personal directivo sobre la formación de los estudiantes? • ¿Qué habilidades de la directora o el director propician la colaboración de la familia con las actividades escolares y con el aprendizaje de sus hijos e hijas? 	

Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre la vinculación y colaboración externa en apoyo a la formación integral	Estrategias para la vinculación y articulación con otros tipos educativos, instituciones y organismos a fin de emprender proyectos de colaboración que enriquezcan el mejoramiento de las condiciones administrativas de la escuela y contribuyan a garantizar el derecho fundamental de la educación de NNAJ a su cargo.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera se obtiene información fidedigna y relevante sobre las instancias externas a la escuela? • ¿Qué implicaciones puede tener la vinculación con instancias externas en la operación escolar, la práctica docente y el aprendizaje de estudiantes? • ¿Cómo se articulan proyectos de gestión con instancias educativas de la localidad? • ¿Cómo se puede fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad en contextos que resultan adversos o de alto riesgo? 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de búsqueda de información sobre instancias externas a la escuela y de experiencias de colaboración que han documentado vínculos de colaboración orientados a la formación integral de estudiantes y a la mejora escolar. • Evaluación de los beneficios que representa el vínculo de la escuela con instancias externas (agencias, organismos, instituciones, industria) para el aprendizaje de las y los estudiantes, la actualización de los actores educativos y la mejora de la operación escolar.
	Procedimientos y estrategias de vinculación con los sectores social, productivo y empresarial para coadyuvar con la formación integral de los estudiantes a través de proyectos escolares o productivos, la inserción en prácticas laborales, servicio social (entre otros).		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué beneficios representa la vinculación entre la escuela y la comunidad en la práctica directiva, para el funcionamiento de la escuela y para el sector social? • ¿Cómo se construyen proyectos de vinculación con la comunidad que favorezcan el aprendizaje de las y los estudiantes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias y procesos de vinculación con los sectores social, productivo y empresarial con el fin de identificar oportunidades de asociación para proyectos de colaboración orientados a la formación integral o la mejora de la operación escolar. • Análisis de la construcción social de la relación escuela-sociedad, con el fin de definir líneas de actuación (de acuerdo con su ámbito de competencia) para establecer comunicación efectiva que permita construir vínculos de colaboración con la comunidad. • Comparación de las características que tienen diversos modelos de vinculación con la comunidad para identificar las que se adapten mejor a las necesidades del contexto escolar.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
			<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de proyectos de colaboración con la comunidad a partir del análisis colectivo del currículo, las condiciones del contexto y las expectativas de los participantes con el fin de impulsar la mejora de aprendizajes, la formación integral y el desarrollo comunitario.
Sobre la mejora continua en colaboración	Liderazgo con el fin de incentivar el trabajo colaborativo y en equipo de acuerdo con un concepto consensuado de mejora del aprendizaje, de las características del contexto y del equipo de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes y habilidades requiere el directivo para impulsar la construcción de metas comunes en el colectivo docente? • ¿Cómo se puede construir desde la gestión escolar una visión compartida de la enseñanza, el aprendizaje y la formación integral de estudiantes, considerando las diferentes “miradas” de cada actor educativo? • ¿Qué actitudes favorecen interacciones receptivas, adaptables, solidarias, colectivas y cooperativas en la escuela? 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de estrategias para el trabajo colaborativo que permita la comprensión y valoración de la importancia de la responsabilidad individual y compartida, la participación comprometida, y la reciprocidad para la consecución de objetivos comunes en la escuela y la comunidad escolar. • Desarrollo de estrategias y procesos para la participación en espacios de diálogo profesional que favorezcan la colaboración, la reflexión, el aprendizaje individual y colectivo.
	Diseño, coordinación, monitoreo y evaluación de las actividades colectivas definidas en el proyecto de plantel, en comités de participación social o en colegiado en colaboración con otros actores educativos bajo un enfoque de mejora continua.		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
	Métodos y enfoques que impulsen el trabajo colaborativo hacia la conformación y consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje que focalicen el trabajo colectivo en procesos específicos orientados al desarrollo profesional (redes de participación y seguimiento) y la mejora de los aprendizajes de alumnas y alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera se pueden organizar prácticas de retroalimentación colaborativa –sustentadas en información fidedigna– que sean claras, oportunas y útiles para la mejora de las prácticas docentes del colectivo escolar? • ¿Cómo se pueden generar espacios de reunión entre el colectivo docente que se orienten a la solución efectiva de problemas puntuales de enseñanza y aprendizaje? 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de acciones que propicien espacios para el diálogo, la deliberación y el aprendizaje experiencial entre los diversos actores de la comunidad escolar como medio para la conformación de una comunidad de aprendizaje. • Implementación de procesos de conformación y consolidación de comunidades de aprendizaje como espacio para el análisis, la resignificación de percepciones, representaciones y emociones que mejoren la práctica directiva. • Estrategias comunicativas y de liderazgo para la construcción de consensos orientados a la formulación colaborativa de metas comunes. • Apropiación de los principios y propósitos del aprendizaje colaborativo entre pares mediante el enfoque de comunidades profesionales de aprendizaje. Sus procesos de organización, investigación, comunicación y retroalimentación.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
			<ul style="list-style-type: none"> • Planeación y desarrollo de métodos de sistematización de la práctica que permitan la descripción, el análisis, la contrastación y la resignificación de la propia práctica en colaboración con pares. • Implementación de estrategias que permitan focalizar y monitorear el trabajo colaborativo que se realiza en comités de participación, cuerpos colegiados o consejos técnicos, para la construcción de consensos y metas compartidas centradas en la solución puntual de situaciones de enseñanza y aprendizaje o de mejora de la operación escolar.

Núcleo IV. Saberes y conocimientos para la mejora de la práctica y la experiencia

Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre la innovación de la práctica directiva	Estrategias y recursos que sean pertinentes, viables y oportunos para favorecer cambios en las prácticas docentes, de gestión escolar y mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes y habilidades se requieren para impulsar procesos de innovación en la propia práctica y la del personal docente en la escuela? 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los procesos de cambio en la operación y mejora de las condiciones de los planteles con base en la comprensión de los aspectos de gestión escolar implicados en la práctica directiva.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
	<p>Procesos innovadores de mejora en la escuela para resolver situaciones problemáticas de gestión, aprendizaje o enseñanza en colaboración con los diversos actores educativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes del director posibilitan la incorporación de nuevos saberes en las prácticas docentes? • ¿Cómo emprender un cambio en la práctica que sea oportuno para mejorar los procesos de gestión escolar y acompañamiento a la comunidad escolar? • ¿Qué características del contexto y de las condiciones educativas hay que valorar forzosamente para proponer cambios en la operación, gestión y dirección de las escuelas? • ¿Qué mecanismos y medios facilitan la implementación de cambios para mejorar la práctica directiva? • ¿Qué implica realizar prácticas directivas innovadoras a partir de los contextos educativos específicos? • ¿Qué detona la propuesta de nuevas prácticas para la mejora continua, cambio, fortalecimiento o transformación de los procesos de dirección, gestión y liderazgo escolar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de las características y condiciones del contexto escolar que facilitan o determinan la propuesta de nuevas prácticas en la dirección de las escuelas. • Análisis y valoración de recursos disponibles, así como la contribución de actores educativos para emprender cambios en la mejora de los procesos de gestión escolar y acompañamiento a la comunidad educativa. • Implementación de prácticas innovadoras de gestión escolar en relación con los contextos escolares específicos y en atención a las necesidades educativas de la comunidad escolar que no han sido superadas o atendidas.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo enfrentar, desde la gestión escolar, las problemáticas educativas en las que se involucra la operación y el uso adecuado de recursos para la mejora de las condiciones que propicien el aprendizaje del estudiantado? • ¿Qué nivel de responsabilidad se asume en la solución de problemas de enseñanza y aprendizaje en cada contexto escolar? 	
Sobre la reflexión de la práctica directiva	Procedimientos de valoración de su propia práctica, lo que favorece las prácticas docentes, la gestión escolar y la autogestión de su desarrollo profesional.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se generan procesos de reflexión sobre, desde y para la mejora de la práctica directiva? • ¿Qué estrategias de valoración permiten reconocer si el desarrollo de la práctica directiva en la escuela es adecuado a los cambios educativos? • ¿Qué actitudes y valores favorecen los procesos de reflexión sobre, desde y para la mejora de la práctica? • ¿Qué actitudes y valores del director posibilitan procesos de autoevaluación, reflexión y pensamiento crítico de y entre docentes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientaciones para la reflexión sobre, desde y para la mejora de la práctica directiva que permita la concepción del cambio orientada a la mejora continua. • Desarrollo de procesos de autoevaluación y reflexión sobre, desde y para la mejora de la práctica directiva a partir del proceso metacognitivo que se experimenta. • Desarrollo de procesos de reflexión que favorezcan la implementación de cursos de acción adecuados para impulsar la gestión, la comunicación y la colaboración, y que sean acordes con las necesidades y características contextuales de la escuela.
	Procedimientos a partir de la autorreflexión constante para dar nuevos significados a la función de la escuela y al quehacer docente con base en una visión de la práctica que se transforma de manera continua.		
	Impulso al desarrollo del pensamiento crítico con docentes, estudiantes y con padres de familia para estimular la colaboración y el clima de trabajo.		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
	<p>Procesos de análisis y del efecto de las prácticas docentes, y autoevaluación de la gestión escolar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, junto con la retroalimentación que recibe de su autoridad educativa inmediata.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acciones favorecen que las prácticas directivas y de acompañamiento a la comunidad escolar se modifiquen para atender las necesidades educativas específicas? • ¿Cómo se generan procesos de reflexión de la práctica directiva? • ¿Qué rasgos de la reflexión de la práctica permiten tomar decisiones y modificar procesos para la gestión de la escuela y el logro de los objetivos educativos? • ¿Qué implica desarrollar el pensamiento crítico? • ¿Cómo aprovechar la retroalimentación de los diversos actores de la comunidad escolar para beneficio de la práctica directiva? • ¿Cómo incorporar el proceso de autoevaluación como una forma de mejora continua de la práctica directiva? 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de procesos de reflexión crítica a partir del cuestionamiento de criterios éticos, normativos y morales relacionados directa o indirectamente con la función directiva. • Desarrollo de procesos de reflexión para la mejora de la práctica directiva que permita anticiparse a los problemas, necesidades o cambios en su ámbito de intervención en la escuela. • Estrategias y procesos de reflexión individual, entre pares y en colectivo, que posibilitan la mejora de la práctica directiva en la escuela y con la comunidad escolar. • Identificación y valoración de las áreas de oportunidad a partir de detonadores de reflexión que posibilitan mejoras, cambios y fortalecimiento de la práctica directiva. • Desarrollo del pensamiento crítico en la implementación de procesos de autoevaluación que contribuyan a la mejora de la práctica de directiva.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre la práctica y experiencia directiva	Conocimiento de los procesos, actividades y aspectos que caracterizan las funciones y responsabilidades de la práctica directiva.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué normativa rige y delimita las funciones y responsabilidades de la práctica del director que permita la apropiación de los procesos involucrados en la gestión de la escuela y el acompañamiento de la comunidad escolar en relación con los contextos educativos específicos? • ¿Cómo, a partir de las experiencias en la gestión escolar y el acompañamiento de planteles y de la comunidad escolar, se recupera el aprendizaje significativo para la mejora de la práctica? • ¿Qué actitudes posibilitan la implementación de experiencias educativas exitosas en la práctica directiva? • ¿Qué insumos, resultado del análisis de la práctica directiva, son relevantes para la toma de decisiones que orienten la mejora continua en la dirección y el liderazgo escolar? • ¿Qué acciones permiten que la práctica directiva responda a necesidades educativas reales del contexto educativo? 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y apropiación de la normatividad vigente que delimita el alcance de la práctica directiva. • Desarrollo de una actitud crítica, ética y responsable en las acciones e intervenciones educativas del director relacionadas con la administración y gestión de recursos para la mejora de las condiciones de la escuela. • Valoración del alcance de la práctica del director con relación a la gestión y operación de las escuelas y con los vínculos de colaboración en la comunidad escolar • Apropiación de las acciones derivadas de la investigación en y sobre la práctica directiva que posibilitan realizar intervenciones educativas para orientar el cambio y la mejora continua en la escuela y la comunidad escolar. • Valoración de la pertinencia del desarrollo de la práctica directiva para responder oportunamente a situaciones educativas y plantear estrategias de mejora progresiva.
	Estrategias para el desarrollo de habilidades que favorecen la sistematización y el autoanálisis de su práctica, así como el acompañamiento a los docentes en el análisis de la práctica docente con el fin de trazar metas y autogestionar acciones de mejora.		
	Habilidades de investigación para la construcción de la práctica y desarrollo profesional de la directora o el director: procesos de búsqueda, análisis y uso de información (procedente de diversas fuentes) sobre la situación de la escuela que oriente la toma de decisiones para la mejora de la gestión escolar, la enseñanza y el aprendizaje del estudiantado.		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
	Planeación de las actividades escolares con base en el análisis de situaciones que impulsan procesos de mejora en colaboración con diversos actores educativos y en articulación con teorías de la gestión educativa y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo validar que los cambios planeados e implementados en la práctica directiva cubren los intereses y expectativas de mejora? • ¿Cómo generar compromiso y una actitud crítica, ética y responsable que haga posible la mejora de la propia práctica y la de los docentes? • ¿Qué valores se requieren para impulsar mecanismos de transparencia y rendición de cuentas en la escuela? 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y adecuación de experiencias de éxito en las prácticas directivas que se fundamentan en la investigación educativa, para la mejora en la gestión escolar y el acompañamiento de la comunidad escolar.
	Prácticas de transparencia y rendición de cuentas como mecanismos para la gestión colegiada y participativa.		

Núcleo V. Saberes y conocimientos para el fortalecimiento de la identidad profesional

Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre la autonomía del director	Estrategias para el desarrollo de la autonomía en la toma de decisiones, el acompañamiento a los docentes en el análisis de la práctica docente con el fin de trazar metas y autogestionar acciones de mejora.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes y valores conlleva el desarrollo de la autonomía profesional de la directora o el director? • ¿Cómo desarrollan ambos la autonomía profesional? • ¿Cómo fortalecer la identidad profesional a partir de la autovaloración, el compromiso ético y el sentido de pertenencia? 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la autonomía en la práctica profesional del responsable de la dirección escolar en sus dimensiones: individual, social y e institucional-escolar, para atender las necesidades e intereses educativos.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
	Desarrollo personal y profesional propio y de los integrantes del equipo de trabajo mediante la implementación de condiciones para la participación en programas de formación autogestiva y el acompañamiento personal y grupal.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué habilidades, herramientas y recursos se requieren para diseñar un trayecto formativo de manera autónoma, que sea pertinente con el contexto y las necesidades de las y los estudiantes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de autoevaluación de la práctica directiva para la toma de conciencia sobre la necesidad de autogestionar el propio proceso formativo. • Valoración de la práctica directiva a partir de un diagnóstico propio que comprenda la reflexión sobre los aspectos personales (misión, identidad, creencias), y el análisis de su interacción profesional con el entorno (oportunidades y necesidades del entorno). • Comprensión de la actuación responsable y ética en la propia construcción y formación como tareas inherentes a la función directiva. • Diseño de trayectos formativos que respondan a la complejidad de la función directiva que se desempeña.
Sobre la autopercepción y autoconstrucción del director	Autoconocimiento y significado que da a su profesión, conocimiento de las personas que integran la comunidad escolar y el significado que tiene para otros con el fin de reflexionar y dar nuevos significados a su práctica.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes y valores posibilitan la autoconstrucción de la identidad profesional del director? 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de la identidad profesional a partir de la comprensión y el significado otorgado a la función directiva, así como de la autoevaluación y reflexión para la mejora de la práctica.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Recuperación de los saberes, las experiencias y las reflexiones de su práctica para valorarla y trazar nuevos retos de desarrollo profesional.	Habilidades socioemocionales para el desarrollo personal, resiliencia y empatía con los integrantes de la comunidad escolar (estudiantes, docentes, familia, equipo directivo y autoridades).	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se ve afectada la autopercepción por el reconocimiento de la función social que realiza y el nivel de compromiso del directivo en la construcción de la identidad y en los procesos de mejora de la práctica? • ¿Qué acciones permiten valorar la función educativa y plantear nuevos retos en la práctica directiva a partir de la reflexión individual y colectiva? • ¿Cómo realizar procesos de reflexión para resignificar la práctica educativa y diseñar trayectos formativos que respondan la complejidad de la función directiva? • ¿Cómo desarrollar habilidades socioemocionales para mejorar la comunicación, la convivencia, la solución de conflictos y el trabajo colaborativo entre los diferentes actores educativos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos para la deconstrucción de creencias sobre la práctica directiva a partir de la recuperación de saberes y experiencias. • Comprensión y valoración de la función educativa que se desempeña para enriquecer la experiencia, el intercambio y la reflexión entre colegas profesionales de la función directiva. • Diseño e implementación de estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales del director que favorezcan la comunicación, la empatía y el manejo de conflictos con estudiantes, personal docente, familia y tutores, entre colegas y colectivos directivos.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre la pertenencia y la identidad directiva	Análisis de su desenvolvimiento profesional en la escuela, así como como la percepción y coordinación de los cambios educativos en la escuela, a través de la articulación de conocimientos, experiencias, cultura escolar con el compromiso ético y la vocación.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes y valores propician el compromiso ético de la profesión y el reconocimiento de la función social de la directora o el director? • ¿Qué acciones propician el compromiso ético y la responsabilidad social de la función directiva y cómo incorporarlas en su práctica para construir identidad profesional? • ¿Qué estrategias permiten deconstruir creencias acerca de la práctica educativa y en particular de la práctica directiva? • ¿Qué acciones del director impulsan el sentido de pertenencia e identidad profesional? • ¿Qué acciones es necesario emprender para reflexionar y comprender la complejidad en y desde la práctica directiva? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión y análisis del compromiso ético de la profesión directiva y reconocimiento de la responsabilidad social como agente de cambio desde de su práctica profesional. • Estrategias que permitan asumir la función directiva desde la representación social que conlleva, así como la construcción del sentido de pertenencia y el desarrollo de la identidad con el colectivo para favorecer las interacciones, los cambios educativos y la disposición para cumplir las metas institucionales. • Procesos de reflexión y comprensión de la complejidad de la función directiva y su relación con la mejora institucional, el desarrollo profesional y el aprendizaje comunitario.
	Representación de la función social del director frente a su comunidad con base en las responsabilidades derivadas del marco normativo y las características del contexto.		
	Toma de decisiones que le permitan responder a la demanda de la complejidad de las funciones de representación, gestión, coordinación, información, monitoreo y seguimiento, acompañamiento y facilitación del clima social.		



III. Supervisor

Núcleo I. Saberes y conocimientos sobre el porqué y para qué de la educación

Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre el derecho a la educación	Estrategias de intervención que reconozcan la diversidad académica, administrativa y operativa de las escuelas de la zona escolar para contribuir al cumplimiento del derecho a la educación.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se identifican los elementos que posibilitan el derecho a la educación? • ¿Qué estrategias se requiere implementar para afrontar las dificultades que impiden el derecho a la educación? • ¿Qué actitudes y valores se requieren en el ejercicio de la función supervisora para impulsar prácticas educativas docentes y directivas capaces de promover una educación inclusiva, con enfoque de género y respeto a la diversidad? • ¿Cómo incorporar en la labor educativa prácticas equitativas, inclusivas, de atención a la diversidad? • ¿Qué indicadores se utilizan para identificar el acceso, el tránsito, la permanencia y el logro en el aprendizaje de las y los estudiantes? • ¿Qué recursos se pueden aprovechar para que el estudiantado permanezca en la escuela? • ¿Qué acciones en el aula y la escuela fortalecen el avance en el desempeño o aprendizaje de las y los estudiantes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y comprensión del derecho a la educación considerando el marco de referencia y sus expresiones en el contexto escolar para contribuir al desarrollo de una educación inclusiva que respete la diversidad individual, cultural y social, con enfoque de género, que responda a las necesidades de las y los estudiantes, así como a su desarrollo físico, cognitivo y emocional. • Integración de las características de la zona escolar para implementar enfoques participativos que propicien la inclusión educativa en las escuelas e impulsen la educación en la diversidad.
	Intervenciones focalizadas para atender oportunamente fenómenos de rezago educativo, abandono escolar y deficiencias en logro educativo en las instituciones de la zona escolar.		
	Estrategias de orientación a directivos para la atención diferenciada de estudiantes de acuerdo con las necesidades de aprendizaje con el fin de lograr la mejora progresiva del desempeño y la conclusión oportuna de su trayecto escolar.		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se motiva e impulsa a las y los estudiantes en la construcción de metas para su trayectoria escolar, proyecto de vida o plan vocacional? • ¿Qué actitudes del supervisor hacen posible la construcción de capacidades y la motivación del personal docente y directivos para fortalecer el desempeño escolar de estudiantes? • ¿Cómo identificar los avances y las dificultades en el aprendizaje de estudiantes? • ¿Qué factores favorecen o dificultan el aprendizaje de las y los estudiantes? • ¿Qué estrategias favorecen el acompañamiento a los estudiantes en su proceso de aprendizaje o desempeño? 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de indicadores de reprobación, deserción escolar, abandono, eficiencia terminal, de la zona escolar para el diseño e implementación de estrategias y prácticas de integración, seguimiento y apoyo para la ampliación de la cobertura educativa, así como acciones que hacen posible el tránsito escolar entre tipos y niveles educativos, y el egreso oportuno. • Generación de dispositivos que construyan capacidades en las escuelas de la zona para el acompañamiento, asesoría y tutoría a estudiantes para el fortalecimiento del desempeño escolar y para la identificación de factores que favorecen o dificultan el aprendizaje.
Sobre los fines de la educación	Proceso de seguimiento y evaluación de la implementación del enfoque humanista, de derechos humanos y de la cultura de paz, y su impacto en el aprendizaje de estudiantes y la formación de docentes de la zona escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes y valores requiere el supervisor escolar para comprender, apropiarse e impulsar en las escuelas un enfoque humanista, de derechos humanos y de la cultura de paz, que posibiliten el logro de los propósitos educativos? • ¿Cómo apropiarse del enfoque humanista de la educación? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de los supuestos filosóficos que enmarcan y fundamentan los fines educativos del SEN para desarrollar y construir una filosofía de la educación compartida.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Marcos de referencia sobre educación, principios de mejora continua de la educación y normatividad que orienta los procesos de enseñanza, formación docente y gestión escolar.		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo propiciar el enfoque de derechos humanos y de la cultura de paz? • ¿Cómo se desarrollan estrategias que incidan en la formación de estudiantes considerando su contexto? • ¿Cómo responde la práctica educativa desde las diversas funciones a la normatividad y a los principios de la mejora continua de la educación? • ¿Cómo se identifica la apropiación de los elementos del currículo en la práctica profesional y en el desarrollo de las intervenciones? • ¿Cómo se puede adaptar o adecuar lo que prescribe el currículo a fin de atender situaciones de aprendizaje prioritarias en el contexto escolar? • ¿Cómo se construyen nuevos aprendizajes y se desarrollan habilidades que fortalezcan la práctica tomando como referente lo prescrito por el currículo y los planes y programas de estudio? 	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiación del enfoque humanista de la educación, así como del de derechos en la práctica educativa del supervisor para la conformación de una cultura de paz en el entorno escolar. • Apropiación de las referencias institucionales, marcos normativos generales y específicos correspondientes a la función del supervisor de cada tipo educativo, así como de los enfoques pedagógicos y elementos que fundamentan el currículo para la implementación de acciones que den sentido a la labor de la supervisora o el supervisor para la mejora continua de la educación. • Comprensión de los planes y programas de estudio vigentes, enfoques pedagógicos y elementos en los que se organiza el currículo para impulsar en las escuelas de la zona el desarrollo de una práctica del supervisor que atienda los propósitos educativos.
Supervisión y retroalimentación de las prácticas de enseñanza para orientarlas al logro de los propósitos educativos de acuerdo con el currículo, y los planes y programas de estudio.			
Orientaciones para la gestión de la convivencia escolar, cultura de paz y trabajo colaborativo en los planteles de la zona escolar.			
Procesos administrativos orientados a la mejora de condiciones institucionales, escolares y sociales que faciliten la operación del servicio educativo de la zona escolar.			



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo construir ambientes de aprendizaje y convivencia sana en común acuerdo con los integrantes de la comunidad? • ¿Cómo motivar la participación de los colectivos en cada escuela de la zona para la construcción de una cultura escolar? • ¿Qué estrategias se plantean para la administración de recursos humanos, materiales y económicos en las escuelas? • ¿Cómo se identifican y priorizan las necesidades que respondan a los fines del servicio en cada escuela? • ¿Qué acciones se deben seguir en cada escuela para administrar de manera adecuada los recursos disponibles? 	<ul style="list-style-type: none"> • Generación de estrategias que permitan la apropiación de normas de convivencia y trabajo en las escuelas a fin de promover la construcción de entornos escolares y ambientes sanos y propicios para el diálogo, el trabajo colaborativo y la cultura de paz. • Análisis de los elementos que se deben considerar para la administración de recursos humanos, materiales y económicos en las escuelas de la zona a fin de acercar y construir capacidades para la priorización y atención de las necesidades escolares respecto a los fines educativos.
Sobre la formación integral de los estudiantes	Intervenciones que apoyan y forman a la comunidad escolar en el establecimiento de una cultura escolar orientada a la formación integral en valores de equidad, igualdad, respeto, justicia, interculturalidad, diversidad.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué elementos se movilizan para que en las escuelas de la zona escolar se planeen e implementen acciones pedagógicas que favorezcan la formación integral de las y los estudiantes? • ¿Qué actitudes impulsan prácticas docentes y directivas para la formación integral de alumnas y alumnos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de los procesos de desarrollo físico, cognitivo, social y emocional de NNAJ para la implementación de acciones y estrategias pedagógicas a favor de la formación integral y el desarrollo humano.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
<p>Estrategias para el involucramiento de estudiantes, docentes, directivos y familias en experiencias de formación y fortalecimiento de valores éticos, participación, solidaridad, responsabilidad, honestidad, entre otros, que se contemplan en los documentos rectores de la política educativa.</p>	<p>Acciones de vinculación de escuelas, docentes y estudiantes con actividades de difusión cultural, del arte, las humanidades e investigación que se desarrollen en la región donde se ubica la zona escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se determinan las acciones que favorecen la formación integral considerando aspectos físicos, cognitivos, sociales y emocionales de las y los estudiantes en cada escuela? • ¿Cómo se promueve en las escuelas valores que posibiliten el fortalecimiento de una personalidad respetuosa y responsable? • ¿De qué manera se promueve el pensamiento crítico y creativo entre directivos y docentes de cada escuela de la zona escolar a fin de que se vea reflejado en la interacción de las y los estudiantes con el entorno? • ¿Qué estrategias se pueden favorecer para preservar, promover y acrecentar la cultura tanto en la comunidad estudiantil como en la sociedad en general? • ¿Qué estrategias son efectivas para la difusión de la cultura, el arte, las humanidades y la investigación entre directivos, docentes y estudiantes con otros actores de la comunidad escolar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño e implementación de procesos que promuevan, en los estudiantes de las escuelas de la zona escolar, el desarrollo de una personalidad responsable, basada en valores, pensamiento crítico y creativo que les permita relacionarse e interactuar con su entorno en ambientes solidarios. • Búsqueda, selección y generación de acciones y estrategias que propicien en las escuelas el acrecentamiento de la cultura, la apreciación por el arte, las humanidades, la investigación y la vinculación con otras instituciones como herramientas que favorecen la formación integral de estudiantes y potencian su aprendizaje.
<p>Acciones para la resolución y mediación de situaciones de emergencia en los planteles de la zona escolar que presenten problemáticas en los ambientes de aprendizaje y la sana convivencia.</p>			



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
	<p>Actualización de conocimientos en los ámbitos social, científico, tecnológico y productivo que permitan coordinar estrategias de vinculación con el sector productivo de la zona escolar para el fortalecimiento de las competencias técnico-profesionales de los estudiantes (secundaria técnica y EMS con tipo de servicio bachillerato tecnológico o profesional técnico).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo –a partir de la actualización de conocimientos de directivos y docentes en los ámbitos social, científico, tecnológico y productivo– se pueden desarrollar habilidades en los estudiantes para su vida laboral y productiva? • ¿Qué estrategias implementar en las escuelas de la zona para propiciar el interés de estudiantes hacia la formación técnico profesional? • ¿Qué habilidades socioemocionales se requiere desarrollar o fortalecer en directivos, personal docente y estudiantado de la zona escolar? • ¿De qué manera se pueden aprovechar situaciones emergentes para que en las escuelas de la zona escolar se generen ambientes sanos para el aprendizaje? 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño e implementación de estrategias que impulsen y construyan capacidades docentes para la intervención pedagógica, a fin de fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales y reacciones favorables ante situaciones emergentes en la resolución y mediación de conflictos y otras situaciones problemáticas que se presentan en su entorno. • Conocimiento y actualización sobre los ámbitos social, científico, tecnológico y productivo que permitan construir capacidades directivas y docentes para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para la vida productiva de los estudiantes y su vinculación con el sector técnico profesional.

Núcleo II. Saberes y conocimientos para fortalecer, asesorar y acompañar la enseñanza y el aprendizaje

Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre el vínculo con los estudiantes	Procesos de vinculación entre escuelas e instancias externas que coadyuven en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales o socioemocionales.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo motivar la participación de directivos y personal docente de las escuelas de la zona escolar para involucrarse en actividades formativas? • ¿Qué actitudes y valores de la o el supervisor escolar hacen posible la comunicación, el diálogo y el respeto con y entre directivos, docentes y escuelas? • ¿Qué estrategias son necesarias para fortalecer las interacciones profesionales que directivos y docentes de las escuelas de la zona escolar deben tener con estudiantes y sus familias? • ¿Qué herramientas y recursos se requieren para acercar y desarrollar capacidades en directivos y docentes de las escuelas a fin de crear un vínculo pedagógico positivo con los estudiantes? • ¿Qué actitudes contribuyen y fortalecen las capacidades de directivos y docentes para la comunicación, el diálogo y la interacción con estudiantes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de las relaciones dialógicas o intercambios entre docentes, directivos y estudiantes que ocurren durante los procesos para la enseñanza y el aprendizaje y que contribuyen a la construcción del conocimiento. • Análisis de los objetivos de aprendizaje, los valores, las actitudes, las emociones, la pertenencia y la conectividad, como elementos que interactúan y permiten la mejora de los aprendizajes en los contextos específicos de cada escuela de la zona escolar. • La actitud del supervisor escolar, la comunicación, el diálogo y el respeto para favorecer la interacción con directivos, personal docente, escuelas y entre escuelas, para enfrentar la atención a las demandas educativas, así como la construcción de un clima propicio para el aprendizaje.
	Orientación a asesores y directores en estrategias y procedimientos de asesoría para la construcción de un clima de trabajo propicio para el aprendizaje.		
	Actividades de supervisión y retroalimentación de las estrategias escolares para la atención y evaluación de estudiantes con dificultades de aprendizaje e interacción.		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué estrategias utilizan el personal docente y directivo para acompañar el logro de los aprendizajes de las y los estudiantes? • ¿Mediante qué procesos los docentes en las escuelas pueden identificar dificultades de aprendizaje y qué estrategias se requieren para atenderlas? 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de conductas de riesgo en NNAJ, así como las barreras que dificultan el aprendizaje para prevenir la deserción y el abandono escolar. • Desarrollo de estrategias de acompañamiento a las escuelas que contribuyan a la prevención de la deserción y el abandono escolar.
Sobre la enseñanza y el aprendizaje	<p>Conocimiento del currículo, planes y programas de estudio de los niveles y tipos educativos para acompañar y supervisar la implementación de diseños curriculares, así como observar y retroalimentar la práctica docente que favorezca el aprendizaje en las y los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué elementos del currículo son significativos y permiten que la intervención de los docentes en las escuelas favorezca el desarrollo de aprendizajes en estudiantes? • ¿De qué manera las estrategias, los procesos y los recursos permiten adaptar y adecuar los contenidos del currículo para atender situaciones de aprendizaje prioritarias en el contexto educativo? • ¿Qué elementos permiten acercar y crear capacidades para que los docentes en las escuelas puedan planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje considerando intereses, necesidades, capacidades y demandas de las y los estudiantes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la organización, los propósitos y la estructura del currículo para identificar la complejidad de los procesos educativos y promover cambios significativos en la práctica profesional de directivos y docentes de las escuelas, de manera que tales cambios incidan en los aprendizajes de las y los estudiantes. • Apropiación de los elementos que impulsen el desarrollo de las capacidades de los docentes en las escuelas para la organización eficiente de la clase o instrumentación didáctica, que promueva la orientación y el acompañamiento en el proceso de aprendizaje.
	<p>Bases conceptuales sobre la función social de la escuela en la promoción de valores para la convivencia, la ciudadanía e interacciones con la comunidad, acorde con los propósitos curriculares.</p>		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Liderazgo y orientación del trabajo profesional de directivos y docentes mediante acciones para impulsar el trabajo académico disciplinar e interdisciplinar de las escuelas de la zona escolar para fortalecer su práctica.		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué estrategias implementar en las escuelas de la zona escolar para posibilitar una enseñanza situada que permita el vínculo entre el aprendizaje escolar y educación para la vida? • ¿Qué actitudes del supervisor escolar pueden impulsar en las escuelas una enseñanza que permita vincular los elementos curriculares con una educación para la vida? • ¿Cómo diversificar las estrategias de enseñanza de los diferentes campos formativos y disciplinas recuperando los enfoques y métodos particulares de estos saberes? • ¿Qué estrategias permiten liderar y acompañar a los directivos y docentes de las escuelas de la zona escolar en la adecuación de los procesos de enseñanza y aprendizaje ante situaciones emergentes que respondan a las necesidades de las y los estudiantes? • ¿Qué actitudes y habilidades requiere desarrollar el supervisor para impulsar procesos de enseñanza y aprendizaje ante situaciones emergentes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la enseñanza situada –centrada en prácticas educativas contextualizadas– para que los docentes en las escuelas promuevan aprendizajes significativos y reflexivos. • Desarrollo de técnicas e instrumentos de observación y retroalimentación de la práctica docente y directiva en las escuelas. • Conceptualización de la función supervisora, sus funciones y competencias en el ámbito social. • Valoración de la función supervisora como profesional que lidera e impulsa en la construcción del conocimiento, el desarrollo social y afectivo de profesionales de la educación.
Procesos de seguimiento y retroalimentación a las adecuaciones curriculares derivadas de situaciones educativas emergentes.			
Acciones para promover una cultura de evaluación formativa orientada a la mejora de los aprendizajes y la práctica docente, estrategias para seleccionar y analizar evidencias de aprendizaje que faciliten la evaluación y la propuesta de estrategias de mejora.			



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
	Gestión para la adquisición, elaboración o intercambio de recursos de apoyo a la docencia.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué estrategias permiten observar y retroalimentar a las escuelas en los procesos evaluativos de los distintos momentos del proceso de aprendizaje? • ¿Qué estrategias se deben implementar con los docentes en las escuelas a fin de que desarrollen capacidades para identificar, analizar y recuperar los elementos de las evaluaciones de los estudiantes, necesarios para ajustar su práctica profesional? • ¿Qué estrategias de retroalimentación se implementan para devolver a los directivos y docentes de las escuelas información que les permita valorar la práctica profesional? 	
Sobre los recursos de apoyo a la práctica docente	Estrategias de negociación, acuerdos y obtención de recursos que permitan las condiciones necesarias para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen de manera adecuada.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo potenciar capacidades docentes para el diseño y uso de recursos y materiales con objeto de que fortalezcan su práctica y favorezcan el aprendizaje de los estudiantes en las y los escuelas? • ¿Cómo acercar y potenciar capacidades en los docentes para organizar los recursos y materiales a implementar en su práctica y lograr la progresión del aprendizaje? 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de capacidades docentes para la generación de ambientes de aprendizaje que favorezcan las actividades de enseñanza-aprendizaje, atendiendo las características o recursos que éstas requieren de acuerdo con el entorno de cada escuela.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Manejo de las tecnologías disponibles para la observación, seguimiento y retroalimentación de las prácticas docentes y directivas para la mejora continua de la educación.		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué estrategias se pueden implementar a fin de que los docentes desarrollen capacidades para la selección, adaptación y transformación de recursos para la enseñanza, acordes a las necesidades de las y los estudiantes de cada escuela? • ¿Cómo, a partir de los enfoques del campo formativo o la disciplina, se adaptan o transforman los recursos disponibles para la enseñanza? • ¿Qué actitudes del supervisor escolar promueven en docentes y directores el interés y la disposición por implementar las tecnologías en la práctica como recurso para la enseñanza y el aprendizaje? • ¿Cuáles son los desafíos que plantea el mundo de la tecnológica en la educación y qué cambios implica en la práctica docente en las escuelas? • ¿Qué estrategias y recursos permiten el uso de la tecnología en escuelas donde las condiciones son poco favorables para su uso? 	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de análisis para que los docentes en las escuelas realicen la selección y adecuación de materiales y actividades diversas que permitan abarcar una amplia variedad de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales. • Acompañamiento en el diseño e implementación de materiales y recursos educativos didácticos como apoyo pedagógico que refuerza la actuación de los docentes, optimizando el proceso de enseñanza y aprendizaje. • Estrategias para que los docentes identifiquen recursos que respondan a las necesidades de las y los estudiantes y a su vez motiven y despierten su interés, permitiendo la articulación de los contenidos teóricos con las situaciones prácticas. • Favorecer condiciones que impulsen el compromiso de los docentes y la actualización sobre el manejo de las nuevas tecnologías, en particular, el uso o desarrollo de recursos informáticos con conexión a internet o sin ella, de tal modo que permitan articular los elementos que intervienen en las clases con la simulación fortaleciendo el aprendizaje significativo.
Acciones para acompañar y coordinar las estrategias para la elaboración, adquisición, instrumentación y promoción de medios y recursos didácticos que permitan el fortalecimiento de la práctica docente y el logro de los aprendizajes.			



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué recursos, herramientas y materiales se requieren para liderar y acompañar la incorporación de las tecnologías en las prácticas de los docentes en las escuelas? • ¿A partir de qué estrategias se identifican y disminuyen las brechas generadas por el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje? 	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de acompañamiento para la adquisición de las nuevas competencias de la enseñanza en línea y su adaptación para asegurar interacciones significativas e integradas del estudiante con el contenido, con sus compañeros y docentes. • Reconocimiento e incorporación del ámbito digital en los procesos de observación de la práctica, así como la retroalimentación de la enseñanza y el aprendizaje y los nuevos roles del personal docente y las y los estudiantes. • Conocimiento de las capacidades autónomas del estudiante y las estrategias de acompañamiento para el logro del aprendizaje a través de la mediación digital y a distancia. • Análisis de las necesidades de equipamiento y conectividad para la implementación de los modelos híbridos.

Núcleo III. Saberes para la mejora en colaboración

Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre la vinculación y colaboración interna con la comunidad escolar	Procesos de reconocimiento de las características y condiciones del contexto social y escolar de los niveles y tipos educativos en que realiza su función, para comprender, apropiarse y actuar en los procesos de cambio y mejora de la educación.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se articulan los saberes de la supervisora o el supervisor sobre el contexto (creencias o preconcepciones) con la información disponible sobre el contexto y las formas de colaboración en la comunidad escolar? • ¿Qué implicaciones tiene para el fortalecimiento de capacidades docentes y directivas (y para el aprendizaje de las y los estudiantes) la articulación del contexto con las prácticas docentes o de gestión escolar? • ¿Qué actitudes y valores se requieren para reconocer y respetar la cultura y las costumbres de la comunidad escolar? • ¿Qué actitudes en la práctica del supervisor permiten motivar a la comunidad escolar para la comunicación, socialización, participación y colaboración? 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración argumentada de rasgos del contexto social y escolar, así como de las características culturales, económicas y geográficas que pueden incidir en el desarrollo de las actividades de las escuelas de la zona escolar y su influencia en el aprendizaje. • Evaluación de las posibilidades y los retos que ofrece el contexto de la zona escolar para que en cada escuela se pueda generar una cultura escolar de colaboración basada en el respeto a las diferencias y el apoyo mutuo. • Estrategias y procedimientos de toma de decisiones para situar las prácticas docentes y de gestión de acuerdo con las características de la diversidad contextual de las escuelas. • Análisis de ámbitos y estrategias de participación de los diferentes actores educativos (estudiantes, docentes, directivos, familias) para movilizar acciones sostenidas de colaboración en cada escuela de la zona escolar.
	Acciones que promuevan la participación y espacios de colaboración entre el personal docente y directivo de la zona escolar para impulsar la reflexión y el intercambio sobre las prácticas escolares.		
	Diálogo basado en información sistemática y rigurosa que posibilite la comunicación y el intercambio crítico y propositivo para la construcción de acuerdos, ideas y estrategias que permitan cambios y mejoras en la gestión educativa.		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
	<p>Promoción con directores de nuevas formas de relación y colaboración con las familias y la comunidad escolar para el logro de los propósitos educativos de las escuelas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué características tienen las acciones que promueven la participación entre docentes, directivos y entre escuelas de la zona escolar, y de qué manera influyen en el desarrollo de habilidades colaborativas al interior de la escuela? • ¿Qué características e implicaciones tiene la participación de diferentes actores de la comunidad en actividades orientadas al aprendizaje de las y los estudiantes? • ¿De qué manera se puede impulsar en las escuelas la implementación de formas de participación no presencial que contribuyan a fomentar la colaboración orientada a la mejora de los aprendizajes, la formación integral de estudiantes y la mejora de la operación de las escuelas? 	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de construcción de formas de participación en el contexto de la zona escolar y su implicación para el aprendizaje de estudiantes en la interacción entre escuela y familia, y entre escuela y comunidad. • Estrategias de comunicación efectiva (diálogo reflexivo, diálogo orientado a consensos, escucha activa, respeto, pensamiento crítico, técnicas de comunicación clara, suficiente, oportuna) dirigidas a diferentes autoridades y actores educativos para la construcción de acuerdos y metas compartidas. • Comparación de las características y funcionalidad de herramientas, dispositivos y recursos no presenciales para orientar su uso pertinente en acciones de colaboración al interior de las escuelas de la zona escolar. • Características de la difusión de información en los diferentes espacios y audiencias de la zona escolar para que sea clara, oportuna, suficiente y contribuya al trabajo colaborativo entre escuelas y al interior de cada escuela.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué estrategias de comunicación se deben favorecer en las escuelas para impulsar la colaboración de todos los integrantes de la comunidad en la formación integral de las y los estudiantes y la mejora del funcionamiento escolar? • ¿Qué tipo de estrategia comunicativa permite impulsar una cultura de trabajo colaborativo entre personal directivo, docente y entre escuelas? • ¿Cómo puedo establecer puentes de comunicación efectivos entre diversos actores de la zona escolar para propiciar el trabajo colaborativo? • ¿Qué habilidades desarrollar en las y los docentes y directivos para difundir adecuadamente los ámbitos de colaboración de la familia con las actividades escolares y el aprendizaje de sus hijas e hijos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para crear condiciones que impulsen la comunicación, el establecimiento de contextos y liderazgo para promover la colaboración de las familias en la trayectoria escolar, el aprendizaje y la formación integral de estudiantes, así como en la mejora del funcionamiento de las escuelas de la zona escolar. • Estrategias para acompañar a las y los directores y al personal docente de las escuelas de la zona escolar a fin de que se corresponsabilicen y colaboren con las familias en el cuidado de la salud física y socioemocional de los estudiantes.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se pueden fortalecer las acciones de colaboración entre familia y escuela para la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes? • ¿Cómo impulsar procesos para que en las escuelas se puedan establecer metas comunes entre familia y docentes o personal directivo sobre la formación de alumnas y alumnos? • ¿Qué habilidades de la supervisora o el supervisor propician que docentes y directivos motiven la colaboración de la familia con las actividades escolares y el aprendizaje de sus hijas e hijos? 	
<p>Sobre la vinculación y colaboración externa en apoyo a la formación integral</p>	<p>Estrategias para la vinculación entre escuelas, articulación con otros tipos educativos y otros organismos para emprender proyectos que impulsen la mejora de las condiciones de las escuelas de la zona escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera obtener información fidedigna y relevante sobre las instancias externas que se vinculan con cada escuela? • ¿Qué implicaciones puede tener la vinculación con instancias externas en la operación de las escuelas de la zona escolar y en el aprendizaje de estudiantes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de búsqueda de información sobre instancias externas a las escuelas y de experiencias de participación que han documentado vínculos de colaboración orientados a la formación integral de las y los estudiantes y a la mejora escolar.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
	Proceso de orientación y coordinación de las estrategias de vinculación de las escuelas con los sectores social, productivo y empresarial a fin de incorporar mejoras en el desempeño de las y los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se articulan proyectos de docencia, asesoría o gestión con instancias educativas de la localidad? • ¿Cómo impulsar el fortalecimiento de vínculos entre las escuelas de la zona escolar y su comunidad en contextos que resultan adversos o de alto riesgo? • ¿Qué beneficios representa la vinculación de las escuelas con su comunidad para las figuras docentes, para el funcionamiento de la escuela y para el sector social? • ¿Cómo promover la construcción de proyectos de vinculación entre la escuela y su comunidad, de tal modo que favorezcan el aprendizaje del estudiantado? 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de los beneficios que representa el vínculo de las escuelas de la zona escolar con instancias externas (agencias, organismos, instituciones, industria) para el aprendizaje de estudiantes, la actualización de los actores educativos y para la mejora de la operación escolar. • Estrategias y procesos de vinculación de las escuelas con los sectores social, productivo y empresarial con el fin de identificar oportunidades de vinculación para proyectos de colaboración orientados a la formación integral o la mejora de la operación escolar. • Análisis de la construcción social de la relación entre escuela y sociedad, con objeto de definir líneas de actuación (de acuerdo con su ámbito de competencia) para establecer comunicación efectiva que permita construir vínculos de colaboración con la comunidad. • Comparación de las características que tienen diversos modelos de vinculación con la comunidad para identificar las que se adapten mejor a las necesidades del contexto escolar.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
			<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de proyectos de colaboración de las escuelas con su comunidad a partir del análisis colectivo, las condiciones del contexto y las expectativas de los participantes con el fin de impulsar la mejora de aprendizajes, la formación integral y el desarrollo comunitario.
La mejora continua en colaboración	Estrategias de planeación para la definición de ámbitos de colaboración de los actores educativos involucrados en actividades directivas, académicas, administrativas, operativas y de acompañamiento.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes requiere el supervisor escolar para impulsar la construcción de metas comunes en los colectivos escolares? • ¿Cómo se puede construir una visión compartida de la enseñanza, el aprendizaje y la formación integral de estudiantes entre personal directivo y docente de las escuelas de la zona escolar? • ¿Qué actitudes favorecen interacciones receptivas, adaptables, solidarias, colectivas y cooperativas? 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de estrategias para el trabajo colaborativo que permitan la comprensión y valoración de la importancia de la responsabilidad individual y compartida, la participación comprometida, y la reciprocidad para la consecución de objetivos comunes en la zona y comunidad escolar. • Desarrollo de estrategias y procesos para la participación en espacios de diálogo profesional que favorezcan la colaboración, la reflexión, el aprendizaje individual y colectivo. • Desarrollo de acciones que propicien espacios para el diálogo, la deliberación y el aprendizaje experiencial entre los diversos actores de la comunidad escolar como medio para la conformación de una comunidad de aprendizaje.
	Acciones de coordinación de los procesos de recopilación y análisis de las evidencias del trabajo educativo e información sobre los avances y dificultades en la implementación de los planes de mejora escolar y de la práctica docente.		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
	Proceso de integración de comunidades profesionales de aprendizaje entre personal docente y directivo para la reflexión de las experiencias y mejora de las prácticas educativas.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera se puede hacer una retroalimentación colaborativa que derive en información fidedigna, clara, oportuna y útil para las prácticas de las y los docentes y directivos de las escuelas de la zona escolar? • ¿Cómo generar condiciones en las escuelas para impulsar espacios de reunión entre el colectivo docente orientados a la solución efectiva de problemas puntuales de enseñanza y aprendizaje? 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de procesos de conformación y consolidación de comunidades de aprendizaje como espacio para el análisis, la resignificación de percepciones, representaciones y emociones, para mejorar la práctica de supervisión. • Estrategias comunicativas y de liderazgo para la construcción de consensos orientados a la formulación colaborativa de metas comunes. • Apropiación de los principios y propósitos del aprendizaje colaborativo entre pares mediante el enfoque de comunidades profesionales de aprendizaje. Sus procesos de organización, investigación, comunicación y retroalimentación. • Planeación y desarrollo de métodos de sistematización de la práctica que permitan describir, analizar, contrastar y resignificar la propia práctica en colaboración con pares.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
			<ul style="list-style-type: none"> Implementación de estrategias que permitan –a directores y docentes de las escuelas de la zona escolar– focalizar el trabajo colaborativo que se realiza en comités de participación, cuerpos colegiados y consejo técnico, para la construcción de consensos y metas compartidas centradas en la solución puntual de situaciones de enseñanza y aprendizaje o de mejora de la operación escolar.

Núcleo IV. Saberes y conocimientos para la mejora de la práctica y la experiencia

Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre la innovación de la práctica del supervisor	Estrategias para la renovación de conocimientos, actitudes y habilidades que incorporan nuevos saberes que se han suscitado por los avances sociales, tecnológicos y culturales, a fin de modificar las actividades educativas, las prácticas directivas y docentes para mejorar el desempeño de las y los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué actitudes y habilidades se requieren para impulsar procesos de innovación en las prácticas docentes y directivas de las escuelas? ¿Qué actitudes del supervisor posibilitan la incorporación de nuevos saberes en las prácticas del personal docente y directivo en las escuelas? ¿Cómo emprender un cambio en la práctica que sea oportuno para mejorar los procesos de gestión de las escuelas y acompañamiento a la comunidad escolar? 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de la posibilidad de cambios en los procesos de operación y mejora de las condiciones de los planteles con base en la comprensión de los aspectos de gestión educativa implicados en la práctica. Valoración de las características y condiciones del contexto escolar que facilitan o determinan la propuesta de nuevas prácticas en la supervisión.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
	<p>Procesos novedosos para la mediación y resolución de problemáticas con los actores que integran la zona escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué características del contexto y de las condiciones educativas se deben valorar forzosamente para proponer cambios en la operación, gestión y dirección de las escuelas? • ¿Qué mecanismos y medios facilitan la implementación de cambios que hagan más eficiente la supervisión y logren la mejora continua de los centros escolares? • ¿Qué implica realizar prácticas innovadoras a partir de los contextos educativos específicos de las escuelas? • ¿Qué detona la propuesta de nuevas prácticas para la mejora continua, cambio, fortalecimiento o transformación de los procesos de supervisión y acompañamiento de las escuelas y comunidad escolar? • ¿Cómo enfrentar desde la zona escolar las problemáticas educativas en las que se involucra la gestión de los planteles y la mejora de las condiciones que propicien el aprendizaje de las y los estudiantes? • ¿Qué actitudes hacen posible que la supervisora o el supervisor enfrenten las problemáticas y la mejora de las condiciones de las escuelas de la zona escolar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y valoración de recursos disponibles y contribución de actores educativos para emprender cambios en la mejora de los procesos de supervisión y acompañamiento a la comunidad escolar. • Implementación de prácticas innovadoras en la zona escolar en relación con los contextos escolares específicos y en atención a las necesidades educativas de los planteles que no han sido superadas o atendidas.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué nivel de responsabilidad se asume en la solución de problemas de enseñanza y aprendizaje en cada contexto escolar? 	
Sobre la reflexión de la práctica del supervisor	Procedimientos de valoración acerca de la incidencia de su actuación en el funcionamiento y la mejora de las escuelas.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se generan procesos de reflexión sobre, desde y para la mejora de la práctica de la supervisora o el supervisor? • ¿Qué actitudes y valores de ambos favorecen los procesos de reflexión sobre, desde y para la mejora de la práctica? 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientaciones para la reflexión sobre, desde y para la mejora de la práctica de la o el supervisor que permita la concepción de cambio orientada a la mejora continua. • Desarrollo de procesos de autoevaluación y reflexión sobre, desde y para la mejora de la práctica de la función supervisora (procesos de construcción de capacidades, acompañamiento, monitoreo, intermediación y retroalimentación) a partir del proceso metacognitivo que se experimenta. • Desarrollo de procesos de reflexión que favorezcan la implementación de estrategias para la construcción de capacidades en las escuelas, acompañamiento al personal docente y directivo de la zona escolar, así como el monitoreo, la intermediación y retroalimentación, acordes con las necesidades y características contextuales de la zona escolar.
	Procesos de toma de conciencia sobre teorías implícitas y preconcepciones que tiene sobre su labor, lo que se refleja en su forma de gestión para dar nuevos significados a su práctica.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes y valores del supervisor posibilitan procesos de autoevaluación y reflexión de directivos y docentes en las escuelas de la zona escolar? • ¿Qué estrategias de valoración permiten reconocer si el desarrollo de la práctica profesional en la zona escolar es adecuado a los cambios educativos? 	
	Desarrollo del pensamiento crítico mediante la formulación de cuestionamientos, reflexión sistemática de su práctica y deconstrucción de conceptos para darles nuevos significados.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acciones favorecen que las prácticas de supervisión y acompañamiento a la comunidad escolar se modifiquen para atender las necesidades educativas específicas? • ¿Cómo se generan procesos de reflexión de la práctica? 	



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
	Procesos de autoevaluación que guíen su desarrollo profesional mediante el análisis de teorías implícitas, esquemas de funcionamiento y sus actitudes, valores y concepciones, tanto individuales como colectivas.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué rasgos de la reflexión de la práctica permiten tomar decisiones y modificar procesos para la gestión de los planteles y el logro de los objetivos educativos en la zona escolar? • ¿Qué implica desarrollar el pensamiento crítico? • ¿Cómo aprovechar la retroalimentación de los diversos actores de la comunidad escolar para beneficio de la práctica? • ¿Cómo incorporar el proceso de autoevaluación como una forma de mejora continua de la práctica en la supervisión? 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de procesos de reflexión crítica a partir del cuestionamiento de criterios éticos, normativos y morales relacionados directa o indirectamente con la función de la o el supervisor escolar. • Identificación y valoración de las áreas de oportunidad a partir de detonadores de reflexión que posibilitan mejoras, cambios y fortalecimiento de la práctica de la supervisión. • Desarrollo del pensamiento crítico en la implementación de procesos de autoevaluación que contribuyan a la mejora de la práctica de la supervisión.
Sobre la práctica y experiencia del supervisor	Sistematización de los procesos de supervisión y acompañamiento a las escuelas para el análisis de la práctica y la toma de acciones para la mejora continua.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué normativa rige y delimita las funciones y responsabilidades de la práctica de la supervisión de tal manera que permite la apropiación de los procesos involucrados en la gestión de las escuelas y el acompañamiento de la comunidad escolar en relación con los contextos educativos específicos? • ¿Cómo, a partir de las experiencias en la supervisión y el acompañamiento de planteles, se recupera el aprendizaje significativo para la mejora de la práctica? 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y apropiación de la normatividad vigente que posibilita la práctica de la supervisión. • La actitud crítica, ética y responsable en las acciones e intervenciones educativas del supervisor relacionadas con la administración y gestión de recursos para la mejora de las condiciones de las escuelas. • Valoración del alcance de la práctica del supervisor con relación a la gestión y operación de las escuelas y con los vínculos de colaboración de la comunidad educativa.
	Métodos de investigación, interpretación de datos e identificación de debilidades y fortalezas sobre la práctica educativa en las escuelas de su zona escolar.		



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
	<p>Orientación a asesores y directores en procesos de planeación participativa, sistemática y pertinente que permita establecer un rumbo claro y viable de las prácticas docentes o de gestión escolar.</p> <p>Prácticas de transparencia y rendición de cuentas como mecanismos para la gestión colegiada y participativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes y valores posibilitan la implementación de experiencias educativas exitosas en la práctica del personal docente y directivo de las escuelas de la zona escolar? • ¿Qué insumos, resultado del análisis de la práctica profesional, son relevantes para la toma de decisiones que orienten la mejora continua en la supervisión? • ¿Qué acciones permiten que la práctica responda a necesidades educativas reales del contexto educativo? • ¿Cómo generar compromiso y una actitud crítica, ética y responsable que haga posible la mejora de la práctica de docentes y directivos de la zona escolar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y adecuación de experiencias de éxito en las prácticas del supervisor que se fundamentan en la investigación educativa, para la mejora en la gestión de las escuelas y acompañamiento de la comunidad escolar.

Núcleo V. Saberes y conocimientos para el fortalecimiento de la identidad profesional

Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
Sobre la autonomía del supervisor	<p>Procesos de autonomía para la toma de decisiones que permitan atender las necesidades y prioridades educativas de las escuelas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes y valores conlleva el desarrollo de la autonomía profesional de la supervisora o el supervisor escolar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la autonomía en la práctica profesional del supervisor en las dimensiones individual, social e institucional para atender las necesidades e intereses de las escuelas y la comunidad escolar.

Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
	Gestión de las condiciones para la formación continua que impulse el propio desarrollo profesional y el del equipo de supervisión, directores y docentes de la zona escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo desarrollar la autonomía profesional en el ámbito de la supervisión? • ¿Cómo catalizar la identidad profesional del supervisor a partir de la autovaloración, el compromiso ético y el sentido de pertenencia? • ¿Qué habilidades, herramientas y recursos se requieren para fortalecer el trayecto formativo de la o el supervisor de manera autónoma y pertinente con el contexto y las necesidades de los planteles y la comunidad escolar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de autoevaluación para la toma de conciencia sobre la necesidad de autogestionar el proceso formativo del supervisor. • Identificación de necesidades e intereses formativos en los ámbitos de la supervisión a partir de un autodiagnóstico que integre desde la reflexión de lo personal (misión, identidad, creencias) hasta el análisis externo (oportunidades y necesidades del entorno). • Valoración de la actuación responsable y ética en la propia construcción y formación como tareas inherentes a la función de supervisión. • Diseño de trayectos formativos que respondan a la complejidad de la práctica profesional del supervisor o supervisora.
Sobre la autopercepción y autoconstrucción	Conocimiento y significado de la función para su desarrollo profesional a través del análisis de teorías implícitas, esquemas de funcionamiento y sus actitudes, valores y concepciones, tanto individuales como colectivas.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes y valores posibilitan la autoconstrucción de la identidad profesional del supervisor escolar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de la identidad profesional del supervisor a partir de la comprensión y significado otorgado a su función. • Procesos para la deconstrucción de creencias sobre la práctica de la supervisión a partir de la recuperación de saberes y experiencias.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
	<p>Valoración de la función supervisora en cuanto guía y apoyo institucional, así como de enlace para el intercambio y la reflexión sobre saberes, experiencias y nuevos aprendizajes con directoras, directores, asesores y otros actores educativos de las escuelas de la zona escolar.</p> <p>Habilidades socioemocionales y hábitos que facilitan una relación eficaz de la persona con su entorno, capacidad de autodirección, imprescindible para dirigir a otros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo contribuyen la autopercepción, el reconocimiento de la labor social del supervisor y el nivel de compromiso con la construcción de la identidad en los procesos de mejora de la práctica? • ¿Qué acciones permiten valorar la función educativa y plantear nuevos retos en la práctica del supervisor a partir de la reflexión individual y colectiva? • ¿Cómo contribuye la práctica del supervisor en los procesos de vinculación institucional entre las escuelas de la zona escolar? • ¿Cómo desarrollar habilidades socioemocionales para mejorar la comunicación, la convivencia y el trabajo colaborativo entre personal docente y de dirección y demás figuras educativas que integran la zona escolar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión y valoración de la función del supervisor que se desempeña para enriquecer la experiencia, el intercambio y la reflexión entre colegas profesionales de la educación. • Diseño e implementación de estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales que favorezcan la comunicación, la empatía y el manejo de conflictos entre colegas y demás figuras educativas que integran la zona escolar.
Sobre la pertenencia y la identidad del supervisor	Reconocimiento del compromiso ético con su profesión y el reconocimiento de su función como agente mediador entre la política educativa, los actores escolares y la sociedad.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes y valores propician el compromiso ético de la profesión y el reconocimiento de la función social de la supervisión escolar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión y análisis del compromiso ético y reconocimiento de la responsabilidad social del supervisor como líder de cambio en la zona escolar.



Dimensiones		Orientaciones para la problematización	Algunas fuentes para apoyar la selección de contenidos
Saberes y conocimientos que se involucran			
<p>Representación de la función del supervisor como el vínculo entre la autoridad educativa superior y las escuelas, así como el impulso de iniciativas que se orienten al aprecio social por la profesión y el valor que la sociedad atribuye a la educación.</p>	<p>Actuación consciente y reflexiva sobre la complejidad de su función supervisora y la visión estratégica para la resolución de problemas relacionados con la mejora de las instituciones educativas, el desarrollo profesional de los integrantes de la zona escolar y el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acciones propician el compromiso ético y la responsabilidad social de la función del supervisor? ¿Cómo incorporarlas a la práctica para construir una identidad profesional en correspondencia con la zona escolar? • ¿Qué estrategias permiten deconstruir creencias acerca de la práctica que implica la supervisión? • ¿Qué acciones impulsan el sentido de pertenencia e identidad profesional de quien encabeza la supervisión escolar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias que permitan asumir la función del supervisor desde la representación social, así como la construcción del sentido de pertenencia y el desarrollo de la identidad con la comunidad escolar. • Procesos de reflexión y comprensión de la complejidad de la función del supervisor y su relación con la mejora institucional y el desarrollo profesional.

Anexo 2. Referencias sistematizadas y analizadas

- Álvarez, I. y Casas, M. (2008). Desafíos para la formación en gestión. Experiencias mexicanas. *Investigación Administrativa*, (102), 30-45. <<https://www.redalyc.org/pdf/4560/456045208003.pdf>>.
- Antúnez, S. (2004). La dirección escolar: justificación, naturaleza y características. En *Organización escolar y acción directiva* (111-123). Secretaría de Educación Pública. <http://online.aliat.edu.mx/adistancia/adfactor/lecturas/1_antunez_la_direccion_escolar.pdf>.
- Antúnez, S. y Silva, P. (2020, junio). La formación de directores y directoras escolares y la Inspección Educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Avances en Supervisión Educativa*, (33). <<https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.688>>.
- Arregui, P., Hunt, B. y Díaz, H. (1996). *Problemas, perspectivas y requerimientos de la formación magisterial en el Perú*. GRADE. <<https://www.grade.org.pe/publicaciones/557-problemas-perspectivas-y-requerimientos-de-la-formacion-magisterial-en-el-peru/>>.
- Barberi, O. y Consolación, G. (2018). Modelación del proceso de formación de directores de los planteles de educación primaria: redimensionamiento socio-pedagógico. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3). <http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202018000300146&script=sci_arttext&tlng=en>.
- Borrell, N. (1992). *Formación de directores para el cambio institucional* [ponencia]. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Cultura escolar y desarrollo organizativo (119-139). Universidad de Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica. <<http://hdl.handle.net/11441/65673>>.
- Caballero, J. (2003). La necesidad de formación de los directores escolares en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6(1), 1-12. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=754480>>.
- Cabrera, A., Núñez, M. y Alpizar, R. (2018). La formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del proyecto educativo institucional. *Revista Conrado*, 14(65), 154-160. <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000500154>.
- Camarero, M. (2015). *Dirección escolar y liderazgo: análisis del desempeño de la figura directiva en centros de educación primaria de Tarragona* [tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=114376>>.
- Cavallé, C. (1999). Nuevos retos en la formación de directivos. *Revista Latinoamericana de Administración*, (23), 97-103.
- Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (2018). *Aprendizajes para una política de formación de directores en Chile*. CEDLE. <<https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Informe-de-politica-publica-dic2018.pdf>>.
- Concha, C. (2007). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 133-138.
- Díaz, M. (2018). La formación de directores de primaria. Diseño de investigación relacional desde el liderazgo educativo. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 80-104. <<https://core.ac.uk/download/pdf/266978724.pdf>>.
- , (2018). *Diseño metodológico relacional del liderazgo, para el análisis de la formación de directores*. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación.
- Díaz, M. y García, I. (2018). *Liderazgo democrático en la formación de directores, elementos básicos para una propuesta didáctico-investigativa*. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación.

- Díaz, M. y Rodríguez, J. (2012). De la enseñanza a la formación en competencias: una reflexión sobre la experiencia de formación de directores de educación básica en Jalisco. *Revista Educarnos*, 1(4), 103-116.
- Díaz, V. (2014). *Necesidades de formación de los directores de escuela: un recorrido por su trayectoria laboral* [tesis, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <<https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/21555/TESIS%20FINAL-12-11-214.pdf>>.
- Doimeadiós, R., Castells, B. y Álvarez, Y. (2018). La formación del director escolar: una experiencia a través del diplomado de formación de directores. *Luz*, (4), 35-44.
- Escamilla, S. (2006). *El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Estrada, C. (2018). Soy directora, ¿y ahora qué hago? Autobiografía de formación directiva. En Trujillo, J., Estrada, C. y García, J. (coords.), *Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros en servicio* (141-152). <<http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro3/5-1Argelia.pdf>>.
- Estrada, C. y Villarreal, A. (2017). Configuración de la experiencia práctica en el proceso de formación de directores de escuelas primarias. COMIE.
- , (2018). Desafíos que contribuyen al proceso de formación del director de escuela primaria. *IE Revista de Investigación Educativa*, 19(17), 1-8.
- Fierro, M. (2006). *Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva en el nivel básico* [tesis doctoral, Cinvestav-Sede Sur. Departamento de Investigaciones Educativas].
- Gago, F. (2006). La mirada de los otros. El director escolar visto por el profesorado. *Aula Abierta*, 88, 151-178. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684266>>.
- Ganimian, A. y Hansen, S. (s/f). *La formación de directores ¿puede mejorar la gestión escolar? Evidencia a corto plazo de un experimento en Argentina*. <<https://www.funcas.es/wp-content/uploads/2021/01/Alejandro-J.-Ganimian-Samuel-Hansen.pdf>>.
- González, G., Silva, I. y Sepúlveda, C. (2016). Desafíos investigativos en la formación inicial de directivos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 43-54.
- Hernández, A., Barrera, M. y Chávez, F. (2017). *La formación de directores de educación primaria en las reformas educativas en México*. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación.
- Hernández, R. y Rivas, B. (2020). Capacitación para directores en la atención educativa a escolares con necesidades educativas especiales en el aprendizaje. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <<https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/02/capacitacion-directores.html>>.
- Herrera, S. (2019). Directores escolares para la sociedad del conocimiento. En Juárez, L., Luna, J. y Guzmán, C. (eds.), *Talento, investigación y socioformación* (197-216). KResearch. <https://www.researchgate.net/profile/Sergio-Herrera-Meza/publication/339698243_Directores_Ecolares_para_la_Sociedad_del_Conocimiento/links/5eb44c8d92851cd50da11727/Directores-Ecolares-para-la-Sociedad-del-Conocimiento.pdf>.
- Huanca, R. (2018). *Calidad de formación de directores y su repercusión en la gestión educativa de los centros de educación técnico-productiva de la ciudad de Juliaca, 2016*. Concytec. <<https://bit.ly/3FPpwkW>>.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2011). *La función directiva en secundarias públicas. Matices de una tarea compleja*. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C143.pdf>>.
- López, J. y Sánchez, M. (s/f). *Formación de directores escolares basada en el análisis de su práctica*. <<https://bit.ly/3wxkUM5>>.
- Mayorga, M. y Madrid, D. (2015). Los futuros maestros/as de educación infantil: directores, actores y críticos de su formación inicial. *Tendencias Pedagógicas*, (25), 167-188.

- Ministerio de Educación (s/f). *Formación de supervisores y directores como asesores en convivencia escolar* [documento de trabajo]. <<https://bit.ly/3MmP4Zp>>.
- Molina, N. y Contreras, A. (2007). Detección de las necesidades formativas de los equipos directivos: paso previo para el diseño de planes de formación. *Acción Pedagógica*, (16), 70-81.
- Muñoz, G. (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: un análisis en clave comparada*. IPE-UNESCO.
- Muñoz, G. y Marfán, J. (2009). *Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política*. Ministerio de Educación de Chile.
- Muñoz, G. y Marfán, M. (2012). *Formación de directores escolares en Chile: características y desafíos*. <<https://bit.ly/3NiOV9j>>.
- Murillo, J. y Martínez, C. (2015). La formación de directores y directoras, un factor (más) de inequidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 241-266. <<https://repositorio.uam.es/handle/10486/676909>>.
- Navarro, C., Pesqueira, N. y Santiago, J. (2017). *Las dificultades en el puesto directivo y las necesidades formativas de los directores principiantes*. COMIE. <<https://bit.ly/3sHlvbV>>.
- Navarro, M. y Guzmán, I. (2016). Hacia un modelo de formación de directores escolares basado en competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1), 463-472. <<https://bit.ly/3lfdlz7>>.
- Nicastro, S. (2014). La formación de directores. Un modelo centrado en el análisis de las prácticas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 119-133. <<https://repositorio.uam.es/handle/10486/663363>>.
- OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015a). *Fortalecer mis habilidades. El rol del equipo directivo*. OEI.
- , (2015b). *Directores que hacen escuela. Gestionar la escuela: hacer que el aprendizaje suceda*. <<https://bit.ly/3FSjf85>>.
- , (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. <<https://www.oei.es/uploads/files/microsites/1/48/informe-miradas-2017.pdf>>.
- Oliva, N. y López, J. (2019). Autoaprendizaje en pequeños grupos para la formación de directores escolares: análisis de un programa piloto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(1), 55-71.
- Parra, R. (2020). *Formación para el liderazgo escolar: impacto del plan de formación de directoras y directores en Chile* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <<https://ddd.uab.cat/record/240933>>.
- Patrón, R. (2010). Competencias de directores de primaria para la innovación educativa. *Memorias V Congreso Internacional de Innovación Educativa* (509-513).
- Patrón, R. y Cisneros, E. (2011). Estudio diagnóstico de directores de primaria para la mejora de la calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-10.
- Peniche, R. y Barrera, M. (2009). *Retos de directores experimentados en escuelas de nivel primaria*. COMIE. <<https://bit.ly/3PpGw5F>>.
- Ruiz, B. y Egleé, O. (2011). Una mirada a la formación de directores de los planteles de educación primaria. *Revista Científica Digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 2, 231-248. <<https://xdoc.mx/preview/2-esp-junio-2011-231-248-jiiega-ormary-barberiararticuloid51-5dbde3ac8f67c>>.
- Santiesteban, R. y Valiente, P. (2018). La formación permanente de los directores escolares zonales del sector rural: una propuesta teórico-metodológica. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 4(4), 151-164. <<https://doaj.org/article/c0724a8924ff44cdb4bfe3b3036bc055>>.
- Santos, M. (2006). La imagen en el espejo. Los directores y directoras vistas desde el alumnado. *Aula Abierta*, 88, 179-200. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684411>>.

- Serrano, R. y Martín, A. (2016). Diagnóstico de la problemática actual de las direcciones escolares. *Revista Complutense de Educación*. <<https://bit.ly/38AkYCR>>.
- Silva, P. y Arco, I. (2017). La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del Decreto de Dirección. *Revista de Pedagógica*, 70(1), 109-124. <<https://bit.ly/3FNx6g9>>.
- Silva, P. y Barrera, A. (2014). Los valores en la formación de directores y directoras escolares, ¿qué nos aporta la experiencia? *Educaweb*. <<https://www.educaweb.com/noticia/2014/10/06/valores-formacion-directores-directoras-escolares-nos-aporta-experiencia-8446/>>.
- Tantaleán, G. (2019). *Análisis del Programa nacional de capacitación y formación a directores y subdirectores de gestión escolar en el fortalecimiento del liderazgo pedagógico, 2017* [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/28358/Tantalean_AGI.pdf?sequence=4&isAllowed=y>.
- Teixidó, J. (1996). *La dimensión personal en la formación de directores escolares*. IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. <<https://bit.ly/3sDVMMSM>>.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región* (17-51). <http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/liderazgo_escolar_en_america_latina_y_caribe.pdf>.
- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 303-322. <<https://revistas.uam.es/riee/article/view/4547>>.
- Valencia, A. y Nava, J. (2016). *El sentido formativo de los cursos de actualización dirigidos a directores escolares, una recuperación desde sus voces*. Red Durango de Investigadores Educativos A. C. <<https://redie.mx/librosyrevistas/libros/actoyproc7.pdf#page=36>>.
- Vázquez, S., Liesa, M. y Bernal, J. L. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. *Perfiles Educativos*, 38(151), 158-174. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100158&lng=es&tlng=es>.

Referencias bibliográficas

- Antúnez, S. (2006). Principios generales de la asesoría a los centros escolares. En Secretaría de Educación Pública-Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (eds.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (57-73). SEP-OEI. <<http://ceai.edu.mx/pdf/foro%20itinerante/asesoria.pdf>>.
- Antúnez, S., Silva, B., González, J. y Carnicero, P. (2013). Formación de los supervisores y supervisoras escolares en México. Análisis de necesidades. *EDUCAR*, 49(1), 83-102. <<https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130840006.pdf>>.
- Antúnez, S. y Silva, P. (2020). La formación de directores y directoras escolares y la Inspección Educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, (33), 1-21. <<https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.688>>.
- Arnaut, A. (2006). La función de apoyo técnico-pedagógico: su relación con la supervisión y la formación continua. En Secretaría de Educación Pública-Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (eds.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (15-27). SEP-OEI. <<http://ceai.edu.mx/pdf/foro%20itinerante/asesoria.pdf>>.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Aljibe.

- Bonilla, R. (2006). La asesoría técnica a la escuela. En Secretaría de Educación Pública-Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (eds.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (29-56). SEP-OEI. <<http://ceai.edu.mx/pdf/foro%20itinerante/asesoria.pdf>>.
- Camacho, R. (2017). *El Centro de Atención Múltiple. Reflexión, retos y prospectivas en la mejora de la práctica docente con alumnos con discapacidad múltiple y severa* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <<http://200.23.113.51/pdf/33076.pdf>>.
- Cámara de Diputados (2019, 30 de septiembre). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf>.
- Camarillo, J. (2017, enero-abril). La dirección escolar, su concepción en México. *Revista Conexión*, 6(16), 16-24. <http://aliatuniversidades.com.mx/coexxion/wp-content/uploads/2019/02/C16_Articulo_2.pdf>.
- Carrillo, E. (2018). La supervisión escolar: impactos, dilemas y transformación en educación básica. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 8(16). <<https://riegee.mx/index.php/riegee/article/download/464/302>>.
- Carro, A., y Lima, J. A. (2022). Aprende en Casa. Experiencias de los actores educativos durante la pandemia en Tlaxcala, México. CPU-e. *Revista de Investigación educativa*, 34, 3-29. <<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2787>>.
- CEPAL-UNESCO. Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de covid-19*. <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf>.
- Cervantes, E. y Anaya, F. (2017). *Mujeres con funciones de supervisión escolar: trabajo docente y desarrollo profesional* [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2381.pdf>>.
- Darling-Hammond, L., Schachner, A. y Edgerton, A. (2021) *Reiniciar y reinventar la escuela: El aprendizaje en los tiempos de covid y más allá*. Learning Policy Institute-Tu Clase, Tu País. <https://restart-reinvent.learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Restart_Reinvent_Schools_COVID_REPORT_SPANISH.pdf>.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Díaz, M. (2020). Equipos directivos de educación primaria. Improvisar la alfabetización digital durante la cuarentena. En Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, *Educación y pandemia. Una visión académica*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf>.
- DOF. Diario Oficial de la Federación. (2019, 30 de septiembre). Ley Reglamentaria del Artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación.
- Escobar, A., Hernández, E. y Ronquillo, C. (2017). *La supervisión escolar de nivel primaria. Valoración desde la perspectiva de supervisoras y supervisores en Ciudad Juárez* [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2214.pdf>>.
- Estrada, C. (2018). Soy directora, ¿y ahora qué hago? Autobiografía de formación directiva. En Trujillo, J., Estrada, C. y García, J. (coords.), *Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros en servicio* (141-152). <<http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro3/5-1Argelia.pdf>>.
- Fernández, J. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 35(142), 27-41. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400003>.

- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Flores, O. (2020). Gestión directiva durante el trabajo a distancia. Gestión de una supervisión escolar de primarias en el desarrollo de la contingencia sanitaria ante covid-19. *Faro Educativo*, Universidad Iberoamericana. <<https://faroeducativo.ibero.mx/2020/12/01/gestion-directiva-durante-el-trabajo-a-distancia/>>.
- García, B. y Zendejas, L. (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Gómez-Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84 <<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/33747/1/Direccion%20y%20gestion%20de%20la%20diversidad%20en%20la%20escuela.pdf?sequence=1>>.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2011). *La función directiva en secundarias públicas. Matices de una tarea compleja*. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C143.pdf>>.
- INEE-OEI. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Autoevaluación en escuelas mexicanas: una ruta para la mejora de la calidad en los centros educativos*. <https://oei.int/downloads/blobs/eyJfcmFpbHMiOnsibWVzc2FnZSI6IkJBaHBBC1F0liwiZXhwIjpudWxsLCJwdXliOiJibG9iX2lkIn19--a67788eb24c9c6d6175a9764390207c102d38e64/AE_MX.pdf>.
- Jiménez, M. y Caballero, J. (s/f). *La supervisión escolar: del abandono a la salvación, en la paradoja de las autonomías dirigidas* [ponencia]. XI Seminario Internacional de la Red Estrado. Red Estrado-UPN. <http://redestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/52.pdf>.
- Lave, J. y Wenger, E. (1999). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. Cambridge University Press.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020a). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>>.
- , (2020b). *Informe final de seguimiento del PRODEP 2019-2020. Educación Básica y Educación Media Superior* (documento interno).
- , (2020c). *Modelo interno para la formulación de lineamientos y criterios para la mejora de la formación continua y desarrollo profesional de docentes. Educación básica y media superior*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/596819/modelo-formulacion_de_lineamientos_y_criterios-fdpp.pdf>.
- , (2021a). *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente. Educación básica y media superior*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/modelo-interno_para_la_elaboracion_de_programas_FDPD.pdf>.
- , (2021b). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2021. Cifras del ciclo escolar 2019-2020*, 2(1). <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores_nacionales_2021.pdf>.
- , (2021c). *Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/documentos-normativos/criterios-generales-de-los-programas-de-formacion-continua-y-desarrollo-profesional-docente-y-para-la-valoracion-de-su-diseno-operacion-y-resultados-en-educacion-basica-y-media-superior>>.
- Mendoza, J. y Abellán, J. (2021). Modalidades de atención y desigualdad educativa en tiempos de pandemia: la experiencia de la Sierra Tarahumara. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 169-185. <<https://rieoei.org/RIE/article/view/4342/4215>>.

- Muñoz, G. (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: un análisis en clave comparada*. UNESCO-IIEP. <https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2018/10/Informe-final-Gonzalo-Mu%C3%B1oz.pdf>.
- Murillo, J. y Martínez, C. (2015). La formación de directores y directoras, un factor (más) de inequidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 241-266. <<https://repositorio.uam.es/handle/10486/676909>>.
- Navarro, M. (2009). *Gestión escolar. Resultados de investigación: del discurso a la realidad en las escuelas*. Universidad Pedagógica de Durango. <<http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/GestionEscolar.pdf>>.
- OEI. Organización de Estados Iberoamericanos (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2017. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*. <<https://www.oei.es/uploads/files/microsites/1/48/informe-miradas-2017.pdf>>.
- OREALC-UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232799s.pdf>>.
- Ortega, S. (2011). Maestros: autorretrato. *Nexos*, 401, México.
- Piñón, E. (2019). *La transformación del supervisor escolar: una experiencia desde la investigación-acción [ponencia]*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1005.pdf>>.
- Piñón-Avilés, E. (2020). La transformación del supervisor escolar: una experiencia desde la investigación-acción. *Revista de Educación y Desarrollo*, 54, 9-19. <https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/54/54_Pinon.pdf>.
- Rivera, C. (2017). Propuesta de un sistema de formación especializada en supervisión educativa: análisis comparativo de 13 sistemas de supervisión escolar en el mundo. *Innovación Educativa*, 17(74), 165-179. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-2673201700200165&lng=es&tlng=es>.
- Rosoli, A. (2021). La escuela postpandemia y la oportunidad para el cambio hacia una cultura escolar más inclusiva. En Muñoz, Y. (coord.), *Propuestas para un regreso inclusivo a las aulas. Memoria del ciclo de conversatorios (19-28)*. OEI. <https://oei.int/downloads/blobs/eyJfcmFpbHMiOnsibWVzc2FnZSI6IkJBaHBBdGMxIiwilZWhwLjpuZDlWxLWjwXliOiIjibG9iX2lkIn19--3081183ba-1265f3dfd1898d15604d9f19cffb3b7/Propuestas_registro_inclusivo_aulas_FINAL_Ax.pdf>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2016). *Comunicado 288. Busca SEP revalorar el papel de la supervisión escolar: Treviño Cantú [comunicado oficial]*. <<https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-288-busca-sep-revalorar-el-papel-de-la-supervision-escolar-trevino-cantu?idiom=es>>.
- _____, (2020, 11 de diciembre). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión*. <http://creson.edu.mx/docs/Perfiles_profesionales_Criterios_e_Indicadores_para_Docentes_Ciclo_Escolar_2021-2022.pdf>.
- _____, (2021). *Estrategia Nacional de Formación Continua. Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos*. <http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202103/202103-RSC-4it2pxeMQh-ENFC21VFPortal_.pdf>.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XVI(16), 1-16. <<http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>>.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos y Nudos*, 2(17), 16-31. <<https://doi.org/10.17227/01224328.1228>>.

- Vaillant, D. (2019). *Experiencias innovadoras en el desarrollo profesional de directivos*. Banco de Desarrollo de América Latina. <https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1524/Experiencias_innovadoras_en_el_desarrollo_profesional_de_directivos.pdf?sequence=1>.
- Valenti, G. (2015). *Nueva cultura educativa. Los sistemas educativos estatales*. FLACSO. <<https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2021/01/Nueva-Cultura-Educativa.pdf>>.
- Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docentes: algunos conceptos para su abordaje. *Revista del IICE*, 22, 3-12. <<http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/handle/filodigital/9899>>.
- , (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124. <<http://www.ub.edu/obipd/hacia-una-pedagogia-del-desarrollo-profesional-docente-modelos-de-formacion-continua-y-necesidades-formativas-de-los-profesores/>>.
- Weinstein, J., Hernández, M., Cuéllar, C. y Flessa, J. (2015). *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. OREALC-UNESCO. <http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/liderazgo_escolar_en_america_latina_y_caribe.pdf>.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Wolpert, R. (2021, 21 de julio). Evaluar para saber: desafíos y oportunidades para el regreso a clases. *Educación Futura*. <<https://www.educacionfutura.org/evaluar-para-saber-desafios-y-oportunidades-para-el-regreso-a-clases/>>.
- Yáñez, V. y Alonso, R. (2020). *Cuando enseñamos y aprendimos en casa. La pandemia en las escuelas de Colima*. Gobierno del Estado de Colima-Puerta Abierta.
- Zorrilla, M. (2013). Transformar la supervisión escolar. ¿Sólo una aspiración o puede ser una meta razonable y posible? *EDUCAR*, 49(1), 49-66. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4152704&orden=414520&info=link>>.

Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026.
Educación básica es una publicación de la Comisión
Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Junio de 2022



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJORED
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

ISBN: 978-607-8829-78-1



9 786078 829781

ISBN: 978-607-8829-79-8



9 786078 829798