



 Directores

**SERVICIO
EN LA FUNCIÓN
EDUCATIVA**

Intervención formativa

Habilidades directivas para la colaboración y la vinculación con la comunidad escolar



Intervención formativa

Habilidades directivas para la colaboración y la vinculación con la comunidad escolar



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Habilidades directivas para la colaboración y la vinculación con la comunidad escolar. Intervención formativa

Primera edición, 2022
ISBN: 978-607-8829-80-4

Coordinación general

Susana Justo Garza y Marcela Ramírez Jordán.

Coordinación académica

Ernesto Gallo Álvarez y Martha Elizabeth Campos Huerta.

Redacción

Rosa Margarita León Manffer.

Colaboración

Mayra Macedo Herrera, José Luis Mendoza Alva,
Leslie Daniela Pozos Jaramillo y Leslie Thalia Tovar Tapia.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) agradece la generosa colaboración de integrantes de equipos técnicos estatales y de consejeros técnicos y ciudadanos que contribuyeron con sus comentarios y sugerencias a la elaboración de *Habilidades directivas para la colaboración y la vinculación con la comunidad escolar. Intervención formativa*.

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

Fotografía de portada

Pixabay.com

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). *Habilidades directivas para la colaboración y la vinculación con la comunidad escolar. Intervención formativa*.

**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
Secretaría Ejecutiva

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

Introducción	7
1. Componentes de la intervención formativa	9
Problematización de la práctica	12
Aspectos para la mejora de la práctica y propósitos formativos	20
Contenidos formativos	22
Dispositivo formativo	26
Acompañamiento pedagógico	41
Monitoreo de la intervención	42
2. Documentación de la participación en la intervención formativa	46
3. Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa	49
Antes de la implementación de la intervención formativa	49
Durante la implementación de la intervención formativa	50
Después de la implementación de la intervención formativa	52
Referencias	52

Introducción

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), como instancia coordinadora del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE), busca contribuir a la revalorización de las maestras y los maestros como agentes fundamentales de la educación y garantizar su derecho a la formación y desarrollo profesional mediante una visión integral y amplia de la formación continua que posibilite a los docentes resignificar y reforzar sus saberes y conocimientos, “mejorar su práctica, afirmar su compromiso ético y, en general, fortalecer el ejercicio de su profesión” (Mejoredu, 2020a: 62).

Para ello, en el marco de los estatutos jurídicos, Mejoredu puso a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y la Ciudad de México el *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación básica*, que propone una ruta para el diseño e implementación de intervenciones formativas graduales y progresivas que atiendan aspectos de la mejora de la práctica directiva, consideren el contexto y acompañen a los directivos¹ en su formación.

Como parte de este *Programa*, se presenta la intervención formativa (IF) *Habilidades directivas para la colaboración y la vinculación con la comunidad escolar*, cuya intención es impulsar el liderazgo de los directores² a través de la construcción de vínculos positivos, reflexión y diálogo con la comunidad escolar que contribuyan a generar una cultura de colaboración en la escuela y crear un ambiente de convivencia orientado a la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Cabe mencionar que la implementación de la intervención formativa se concreta por medio del dispositivo Taller pedagógico y dos fascículos que son para uso de las y los directores. La IF favorece el diálogo, el intercambio de aprendizajes y la retroalimentación entre directores y se desarrolla en un periodo de sesenta horas. En la figura I.1 se presenta la relación de documentos que integran el *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación básica*.

¹ Con el término *directivos* nos referimos a las y los maestros que se desempeñan en educación básica desarrollando funciones directivas.

² Mejoredu se interesa en apoyar la equidad de género en todos sus aspectos, de ahí que procure emplear un lenguaje incluyente. Sin embargo, para favorecer la fluidez del texto, a lo largo del documento se hace uso de sustantivos masculinos en el entendido de que en la lengua española el masculino es el género no marcado, es decir, que “los sustantivos masculinos no sólo se emplean para referirse a los individuos de ese sexo, sino también, en los contextos apropiados, para designar la clase que corresponde a todos los individuos de la especie sin distinción de sexo”. En algunos momentos se hace uso de sustantivos diferenciados, a fin de recordar al lector que se habla de grupos mixtos.

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



Fuente: elaboración propia.

Para lograr los propósitos de la IF se requiere la participación comprometida de la autoridad educativa responsable de su implementación, de suerte que los espacios y procesos de formación resulten una experiencia enriquecedora para los directores. En función de ello, el presente documento brinda información organizada en tres apartados.

En el primero, "Componentes de la intervención formativa", se describe de manera general la función directiva y los componentes del diseño de la IF: problematización de la práctica, determinación de aspectos para la mejora y la definición de propósitos, contenidos y dispositivo formativo elegido, así como el acompañamiento y monitoreo de la intervención.

En el segundo apartado, "Documentación de la participación en la intervención formativa", se aborda el sentido y la importancia de sistematizar la práctica, así como los criterios y alternativas para documentarla y otorgar la constancia respectiva a quienes concluyan su proceso formativo.

En el último, "Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa", se ofrecen sugerencias de organización para establecer condiciones en las que los directores logren el propósito de su participación en la IF.

1. Componentes de la intervención formativa

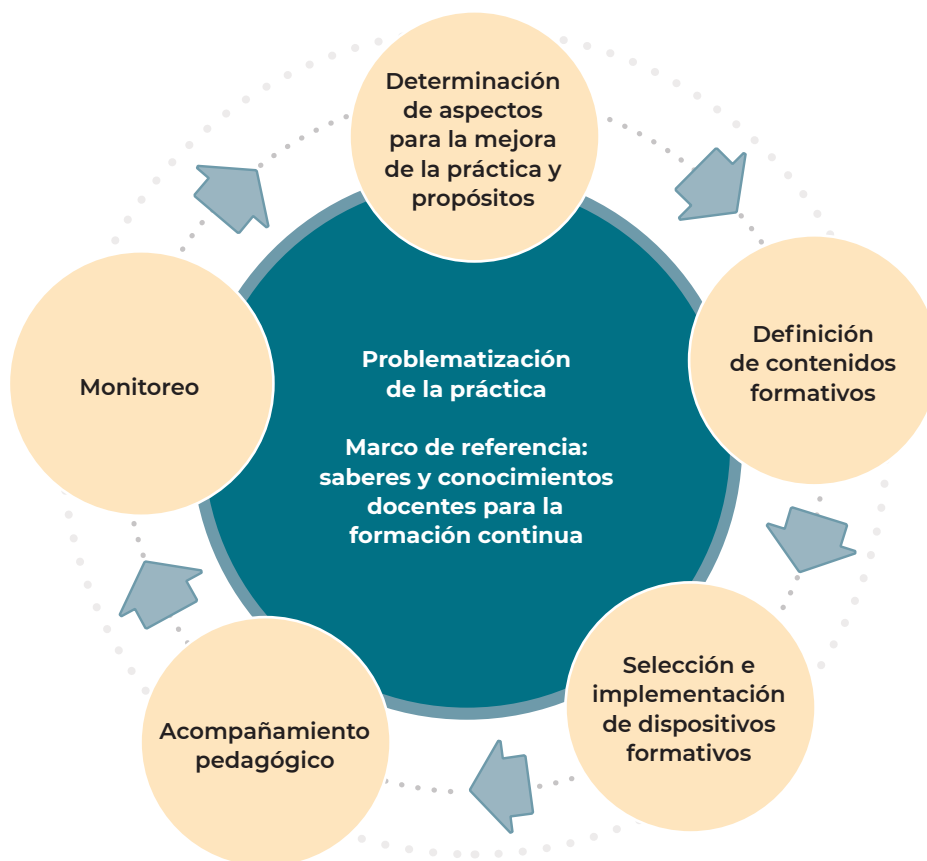
Desde el enfoque de formación continua y desarrollo profesional docente que impulsa Mejoredu, los programas de formación se operan por medio de *intervenciones formativas* que constituyen un conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo de mediano plazo del *Programa*. Tales acciones 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 en un tipo, nivel, modalidad o servicio educativo.

Según el *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente. Educación básica y media superior* (Mejoredu, 2021a), esta intervención reconoce que:

- ▶ la escuela es un espacio privilegiado para la formación;
- ▶ los saberes y conocimientos de los directores se movilizan, resignifican y fortalecen en lo individual y en colectivo;
- ▶ el centro escolar es una comunidad en la que sus integrantes buscan mejorar con base en el aprendizaje continuo;
- ▶ el diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo tienen un valor pedagógico; y
- ▶ la pandemia por covid-19 ha traído nuevos desafíos para la labor del director y la reorganización de la actividad escolar.

Durante el periodo de mediano plazo que define el *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación básica*, Mejoredu pondrá a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y la Ciudad de México diversas intervenciones formativas para atender a los directores en servicio y profundizar en los contenidos formativos que son necesarios con el fin de responder a las distintas situaciones problemáticas que enfrentan en su práctica. Mejoredu, en su carácter de instancia federal, toma como punto de partida problemáticas identificadas desde una mirada nacional, con la intención de que, a partir de su enfoque situado, la IF se implemente y considere las expresiones particulares de dichas problemáticas en el contexto de cada escuela, zona o entidad.

Como se indica en el Modelo interno (Mejoredu, 2021a), la formulación de una IF está integrada por seis componentes (figura 1.1); tiene como centro y eje la problematización de la práctica directiva, a fin de identificar los principales problemas que se experimentan en ella, determinar los aspectos que es posible mejorar y, posteriormente, seleccionar los contenidos o los dispositivos formativos que incluyen recursos y materiales para el uso de los participantes durante su implementación, así como los mecanismos de acompañamiento pedagógico y monitoreo.

Figura 1.1 Componentes de la intervención formativa

Fuente: elaboración propia.

Antes de explicar la problematización, en las siguientes líneas se presentan aspectos relevantes de la práctica del director, que si bien no se caracteriza de manera exhaustiva, permite identificar la multidimensionalidad de funciones y la importancia de su liderazgo por el valor educativo y social que representa la labor que realiza.

La dirección de una escuela es una tarea cuyas innumerables exigencias demandan del director conocimientos en distintos ámbitos, habilidades de gestión, así como actitudes para comunicarse efectivamente e interactuar. Es responsable de la operación general del plantel, por lo que lleva a cabo funciones administrativas y de organización, además de coordinar y desarrollar “acciones tendientes a ofrecer un mejor servicio educativo a los alumnos, madres, padres de familia y tutores, teniendo como base la mejora continua de la enseñanza, aprendizaje y el desarrollo profesional de los docentes, la creación de una cultura inclusiva de participación, colaboración entre docentes y el fortalecimiento del liderazgo técnico-pedagógico en coordinación con la supervisión escolar” (SEP, 2021: 130).

Al respecto, Eréndira Jiménez señala: “El director, como máxima autoridad del plantel, es responsable de hacer de la escuela un espacio donde todos los niños aprendan. Un lugar donde se garantice el derecho a la educación. Los menores no sólo tienen derecho de ir a la escuela, sino además a tener éxito en ella” (Jiménez, 2020: 109).

La labor del director se ha vinculado principalmente con su capacidad para coordinar, organizar y resolver problemas. Actualmente, se le considera un agente de cambio hacia la mejora educativa; su rol se orienta a la construcción de una visión compartida que consolide la gestión escolar junto con el colectivo docente, que adapte el funcionamiento de la escuela al cumplimiento de objetivos en situaciones que generalmente son complejas y a la comprensión de la cultura escolar que está permeada por la dinámica social (OEI, 2017; Furlán, 2016).

La práctica directiva tiene un papel sustantivo en la operación de las escuelas en los diferentes servicios educativos. Con base en los datos reportados en el *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación básica*, el total de personal directivo en escuelas públicas de educación básica en el ciclo escolar 2019-2020 fue de 161 404 (Mejoredu, 2022). Vale la pena aclarar que hay directivos sin grupo –los que se dedican exclusivamente a las funciones de gestión escolar– y con grupo –que cumplen con la doble función de ser docentes y directivos–. Preescolar es el nivel con el mayor número de casos en esta situación (52.6%), seguido de primaria (43.7%) y secundaria (35.8%) (Mejoredu, 2021a). Estos datos reflejan que a la complejidad de la práctica directiva se le puede sumar la responsabilidad que implica la atención de un grupo de estudiantes.

En el caso de la educación básica, generalmente los directores inician su trayectoria profesional como docentes; después, cuando obtienen una promoción a funciones directivas, no siempre cuentan con una formación específica o especializada para su desempeño. Actualmente, con base en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, los docentes que aspiran al cargo de la función directiva deben tener experiencia mínima de cuatro años con nombramiento definitivo como docente y participar en un proceso de promoción que considera múltiples factores como conocimientos, aptitudes, experiencia, antigüedad, además del reconocimiento al buen desempeño por la comunidad educativa, necesarios para contribuir al logro del aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos (Cámara de Diputados, 2019, art. 42). No obstante, en los planteles de educación básica hay docentes que desarrollan las funciones directivas sin ostentar la categoría administrativamente.

El cambio de función de la docencia a la dirección del plantel supone un tránsito radical, incluso si se realizó desde los cargos de subdirector o coordinador se requiere apoyo para el ejercicio de la función. De acuerdo con Muñoz (2018), se debe reconocer que la diversidad de tareas y responsabilidades que se adjudican al director incrementan sus necesidades de formación.

Estrada y Villarreal estiman que, para los directores, “este conocimiento experiencial tiene una especial relevancia, ya que al no tener la preparación especializada para el puesto antes de ocuparlo, la principal fuente de formación que tienen es la experiencia” (2018: 72). Por su parte, Antúnez y Silva (2020) reconocen que la especificidad y complejidad de la labor que realizan los directores no se adquiere solamente por acumulación de vivencias; estas ideas confirman la importancia que tiene la formación continua progresiva y permanente, en especial si se considera que la gestión escolar adopta distintas características en cada modelo y política educativa, y que las exigencias sociales que enfrenta la escuela son cambiantes y más complejas.

En este sentido, desde la política educativa se han hecho esfuerzos para poner en marcha acciones de formación continua orientadas principalmente a docentes, directores y otras figuras

educativas, como el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), vinculado al Programa de Carrera Magisterial o el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) (2014) y la Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional (2016). Respecto al PRONAP, Santibáñez, Rubio y Vázquez afirman que: “diversos estudios indican que las actividades de formación [...] eran superficiales, de calidad muy heterogénea y de poca utilidad para mejorar la práctica docente” (2018: 8). Se han documentado también opciones de formación continua que ofertan las universidades públicas, organismos e instituciones particulares. En general, se aprecia que la oferta se ha orientado a la gestión, el liderazgo y los aspectos técnico-pedagógicos de la práctica directiva como se señala en el *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación básica*.

Con relación a los procesos de formación docente, Estrada y Villarreal (2018) consideran que son poco claros. A su vez, el *Programa Sectorial de Educación 2020-2024* señala que “A pesar de los esfuerzos realizados en el pasado en materia de formación del personal en servicio, la oferta de cursos no atiende, de manera pertinente y suficiente, las necesidades del personal docente, directivo, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica, además de que no siempre se traduce en una mejora de las prácticas de enseñanza en el aula” (SEP, 2020: 207).

Aguerrondo (2003) y Terigi (2010) identifican la necesidad de concebir la formación continua desde una visión más integral de la profesión, que no la fragmente en las nociones tradicionales de formación, actualización y capacitación. Por su parte, Ortega (2011) y Vezub (2013) recomiendan pensar la formación en un continuo, lo cual implica concebirla como un proceso de larga duración en el que se supera la visión instrumental y se destaca la evolución de la práctica y la importancia de articular el proceso formativo a partir de las situaciones que enfrentan los directores en las escuelas.

La multidimensionalidad de la práctica directiva, así como la importancia de la formación continua para enriquecer su profesión y la mejora educativa, hacen evidente la necesidad del diseño de intervenciones formativas sustentadas en el enfoque de formación situada que reconoce la práctica directiva en situaciones específicas de la escuela donde convergen los sujetos, sus saberes y conocimientos, las características del contexto y diversas formas de participación.

Problematización de la práctica

La problematización de la práctica es un proceso de análisis que aporta elementos para la toma de decisiones respecto a la IF que se requiere formular. En la presente intervención el proceso inició con el análisis de testimonios recuperados de la Reunión Nacional con Evaluadores Certificados INEE-2019 en la que las figuras directivas participantes caracterizaron experiencias de gestión escolar con base en sus propias vivencias.

Se consultaron referentes de la investigación educativa, artículos académicos y relatos reportados en distintas fuentes documentales, lo que permitió indagar las situaciones problemáticas

que enfrentan los directores en su práctica, y a partir del “Marco de referencia de saberes y conocimientos para la formación continua” (Mejoredu, 2021b), en adelante Marco de referencia, se formularon problemas de la práctica que se abordarán en el proceso de formación.

El análisis de la información puso de manifiesto aspectos de la práctica que preocupan a los directores y que también han sido documentados y planteados por los especialistas en el campo: la colaboración y la construcción de un ambiente escolar sano, cuestiones que se configuraron como sustantivas para recuperar la dinámica escolar que fue trastocada por la contingencia sanitaria.

Respecto a la colaboración, los directivos manifestaron la importancia que cobra el trabajo colaborativo en la operación escolar y el aprendizaje de los estudiantes, como lo muestran estos testimonios:

“La directora resolvió problemas integrando a todos los actores del centro escolar, con actitud positiva hacia el trabajo colaborativo enmarcado en el bien común. [...] Debe de existir un equipo docente interesado e integrado en la consecución de metas en común” (C29_BC).

Otros revelan la dificultad de lograr el apoyo de los padres de familia, como se menciona a continuación: “Desde un primer instante el director se propuso trabajar con ahínco para mejorar la escuela pese a las grandes dificultades que existían, el factor limitante era la falta de apoyo de padres de familia [...]” (C20_YUC).

En concordancia con los testimonios, es de destacar que Sammons *et al.* (1998) retoman planteamientos de Coleman *et al.* (1973) y señalan que la relación, apoyos y cooperación entre el hogar y la escuela genera efectos positivos. Asimismo, afirman que el involucramiento de los padres con la escuela beneficia concretamente, al aprendizaje de sus hijos. Por tal motivo, cabe reflexionar sobre la potencia de la participación de los padres en la escuela para promover el desarrollo, y transformación de los procesos educativos.

De acuerdo con Hargreaves, la colaboración constituye un eje prioritario en el ámbito educativo porque implica un desafío para los docentes al plantearles demandas como: diálogo profesional, comprensión, cordialidad, aceptación mutua, reflexión colectiva, apertura, flexibilidad. Este autor señala que:

El trabajo con los compañeros significa mucho más que las reuniones de profesores estructuradas o las conversaciones esporádicas. Puede suponer además la planificación cooperativa, actuar como tutor de un compañero, ser el monitor de un maestro nuevo, participar en actividades colectivas de desarrollo del profesorado o sentarse en comisiones de revisión para comentar casos individuales de alumnos con necesidades educativas especiales (citado en Fernández y Malvar, 1999: 3).

En esta misma línea, Vaillant señala que la esencia de la colaboración es que profesoras y profesores “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (citado en Mineduc, 2019: 2).

Este enfoque sugiere la necesidad de construir una cultura de colaboración que dé rumbo a las tareas que se realizan, y oriente respecto a lo que se espera de cada uno los actores educativos y también sobre las formas de relación entre sus integrantes, lo que implica “un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción que se genera con los demás miembros del grupo” (Mineduc, 2019: 2).

Desde esta perspectiva, resulta imperativa la construcción de una cultura de colaboración que delimite claramente las tareas que se realizan, su orientación, lo que se espera de cada uno los actores educativos y también las formas de relación entre sus integrantes.

Los saberes y conocimientos que el director moviliza en su práctica cotidiana deben generar una visión compartida sobre las metas y cómo lograrlas, que aprendan unos de otros y de las prácticas de enseñanza según proponen Fernández y Malvar (1999), G. Calvo (2014) y Hargreaves y O'Connor (2018).

La construcción de una cultura de colaboración trasciende la participación y la cooperación de docentes, padres de familia y estudiantes en eventos aislados; se enfoca en los procesos de aprendizaje en un marco común de reflexión sobre la teoría y la práctica donde confluyen pautas de acción. Aunque se tengan concepciones y experiencias divergentes, se requiere promover la colaboración del colectivo y de otros integrantes de la comunidad en la gestión escolar, de tal manera que se asuma la corresponsabilidad para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, cuestión esta que cobró más importancia durante la contingencia sanitaria y, actualmente, ante el desafío de reconstruir la dinámica escolar que fue alterada; lo que no es menor, considerando que la cultura escolar es producto de interacciones, costumbres, negociaciones que involucran a diferentes actores educativos en los que influyen también agentes externos, políticas, instituciones o autoridades.

El director se encuentra con una diversidad de miradas sobre la educación y la función de la escuela. Esto supone cuestionarse: ¿qué saberes y conocimientos de la práctica directiva motivan a los integrantes de la comunidad escolar a establecer vínculos que favorezcan el trabajo conjunto?, ¿qué saberes y conocimientos del director fortalecen su liderazgo para lograr colaboración frente a situaciones complejas?

A continuación, se exponen aspectos relacionados con la convivencia escolar que preocupan a los directores, como se puede evidenciar en los siguientes testimonios:

La escuela presentaba un alto índice de accidentes, violencia y alimento desperdiciado. Se implementaron áreas para consumir alimentos, mesas y bancos con aspecto agradable en un área muy limpia y segura. Se implementaron torneos (vecinos activos), carreta de lectura, zona de juegos tradicionales, zona de juegos de mesa. Lo que permitió una mejor convivencia [...] y reducción de accidentes (C14_BCS).

Se requieren acciones para erradicar situaciones de violencia, *bullying* y fortalecer las emociones del personal docente y alumnos, así como trabajar con padres de familia estos temas (C1_SLP).

Carbajal (2013) distingue dos enfoques sobre la convivencia escolar con implicaciones tanto en la construcción de los marcos explicativos como en el desarrollo de programas de intervención orientados a mejorarla.

El enfoque restrictivo entiende la convivencia como el polo opuesto de la violencia y se centra en el control de los comportamientos agresivos del alumnado y la reducción de los niveles de violencia. Esta visión es restringida no sólo porque concibe la convivencia como la violencia en positivo, sino porque no considera dinámicas, significados, estructuras, prácticas y capacidades involucradas en el proceso de vivir juntos.

El enfoque amplio de la convivencia integra las relaciones democráticas y las estructuras de participación, procesos de construcción de la paz y de las identidades. Es un elemento clave para la paz positiva, es decir, para la transformación de las condiciones simbólicas y estructurales generadoras de violencia, así como para la eliminación de las expresiones de la violencia directa (Conde y Gutiérrez, 2015: 72-73).

En congruencia con el enfoque amplio de convivencia se procura que en las escuelas:

- ▶ se construyan comunidades afectuosas, solidarias y seguras;
- ▶ se promueva un diálogo continuo entre los distintos actores educativos; y
- ▶ se identifiquen y eliminen las prácticas autoritarias y excluyentes que todavía prevalecen.

Siguiendo a Fierro y Tapia (2013), se puede afirmar que la convivencia está integrada por las prácticas relacionales, esto es, las formas de interacción que establecen los agentes educativos en la vida cotidiana de las escuelas y que constituyen un elemento sustantivo de la experiencia educativa. Estas prácticas se observan en los procesos de enseñanza, el manejo de normas, la solución de conflictos, el reconocimiento o no de las diferencias, el trato con los padres y madres, las interacciones entre los estudiantes y con sus docentes.

Fierro y Carbajal clarifican el concepto de convivencia escolar para contribuir al desarrollo de un lenguaje común en Latinoamérica e identificaron cuatro elementos habituales en la literatura especializada (2019: 13):

1. el desarrollo de capacidades afectivas y comunicativas en los estudiantes como aspectos indispensables para la construcción de relaciones interpersonales positivas;
2. la necesidad de hacer adecuaciones curriculares según las capacidades e intereses de los estudiantes;
3. la deliberación y la toma de decisiones en asuntos que conciernen a los estudiantes; y
4. la participación en la elaboración y seguimiento de la aplicación de la normatividad escolar y el reglamento del aula.

En el marco de esta intervención se coincide con el concepto amplio de convivencia y se considera que el director, como responsable de una escuela, encuentra en los procesos de la gestión escolar una oportunidad para transitar hacia formas de convivencia e interacción que favorezcan la colaboración y el aprendizaje de los estudiantes.

La información consultada se contrastó con los saberes y conocimientos que se proponen en las dimensiones del marco de referencia, con el fin de identificar la correspondencia entre las situaciones problemáticas planteadas y los procesos, estrategias y enfoques implicados en la práctica directiva, lo que derivó en el planteamiento del siguiente problema: “En el desarrollo de la práctica directiva se afrontan dificultades para consolidar una cultura de colaboración y crear un ambiente de convivencia favorable para el aprendizaje”.

Con base en este planteamiento y apoyados en las “Orientaciones para la problematización” sugeridas en el marco de referencia, se formularon preguntas con el fin de reflexionar y discutir sobre las causas que pueden estar asociadas al problema. Se identificó que tanto la colaboración como la construcción de un ambiente de convivencia propicio para el aprendizaje se definen a partir de las interacciones entre los agentes educativos, la creación de vínculos pedagógicos, las habilidades de comunicación y las prácticas de gestión escolar.

Posteriormente, se determinó que el director, desde su ámbito de acción, puede contribuir a la solución del problema mediante un proceso de formación que atienda estas causas principales.

Tabla 1.1 Causas asociadas con el problema

Dimensiones en el marco de referencia que se involucran	Los procesos formativos pueden contribuir al desarrollo de:
Vínculo con los estudiantes (núcleo II) Innovación de la práctica directiva (núcleo IV)	<ul style="list-style-type: none"> • Vínculos pedagógicos positivos con los estudiantes. • Actitudes que fortalecen la comunicación, el diálogo y la interacción con estudiantes y docentes. • Nuevas prácticas para la mejora continua, cambio, fortalecimiento o transformación de los procesos de gestión escolar.

Fuente: elaboración propia.

Con objeto de profundizar en la comprensión del problema se consideró necesario revisar causas secundarias que pueden estar asociadas al desarrollo de vínculos positivos, a la comunicación, la interacción con estudiantes y docentes, así como a la transformación de la gestión.

Por su función, el director atiende tareas de diversos ámbitos como el administrativo (control escolar, documentación, recursos), el organizacional (comités, horarios, uso de espacios, suplencias) o el normativo (cumplimiento de reglamentos, seguridad escolar, protocolos institucionales), que lo alejan de los vínculos pedagógicos.

En la cotidianidad de la escuela, el director interactúa de forma simultánea con varios agentes educativos (director-docente, director-estudiante, director-padre de familia, director-autoridad educativa) que le plantean necesidades de distinta índole. Aunque son integrantes de

la misma comunidad escolar, sus perspectivas sobre la función de la escuela, las expectativas sobre la educación de los estudiantes y las formas de comunicarlo pueden ser divergentes.

En ocasiones, los procedimientos para aplicar la normativa generan formas de relación verticales o autoritarias que dificultan el diálogo y, en consecuencia, la comunicación asertiva. Lograr una visión compartida de la escuela requiere la construcción de consensos e implica para el director un ejercicio de liderazgo que se base en la confianza, la consecución de los objetivos y el fortalecimiento de la convivencia escolar.

Autores como Leithwood y Riehl (2009), Bolívar (2010), Cuenca y Pont (2016) y Leithwood, Harris y Hopkins (2019) destacan que el liderazgo posibilita movilizar a otros, puede ser ejercido por una diversidad de actores de la comunidad escolar en sus propios ámbitos de influencia y no sólo descansa en el director (cargo formal), sino que se vincula directamente con la mejora del aprendizaje escolar, constituye una ayuda para dar rumbo a las acciones programadas, promueve el trabajo a favor del logro escolar y la cultura de colaboración, incentiva el desarrollo escolar y fortalece la identidad profesional del director.

En el marco de esta intervención formativa, se considera que el director tiene el desafío de apropiarse del o los enfoques de gestión escolar y liderazgo que le permitan avanzar a una forma de colaboración orientada al aprendizaje entre docentes, para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes tomando como base las características específicas de su contexto escolar. Para ello es importante reforzar y desplegar conocimientos y saberes sobre el diálogo reflexivo, la escucha activa y empatía que permitan a los directores establecer vínculos positivos y aportar iniciativas que influyan en las motivaciones y capacidades de las y los docentes, en otras palabras, encontrar el sentido pedagógico de las actividades que denominan como administrativas.

Al planteamiento anterior se suma la necesidad de considerar la situación compleja generada por el virus covid-19, que derivó en el cierre apresurado de escuelas y en la decisión de dar continuidad al servicio educativo por medio de la estrategia nacional Aprende en Casa, en la que se promovieron actividades de enseñanza y aprendizaje a través de las herramientas de Google, programas educativos de radio y televisión, aplicaciones digitales, material impreso, así como la comunicación directa de los docentes con los padres de familia y los estudiantes por vía telefónica o redes sociales.

Si bien la estrategia Aprende en Casa permitió que muchos estudiantes tuvieran la oportunidad de participar en actividades de aprendizaje, de acuerdo con lo señalado en el boletín *Educación en Movimiento*, de Mejoredu, no todos los estudiantes contaban con las condiciones mínimas para garantizar el acceso igualitario. “Los grupos que se han visto más afectados con esta medida son los que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad: personas en condiciones de migración, personas con discapacidad y quienes viven en comunidades apartadas, instituciones o internados” (Justo, 2021: 3).

También los docentes experimentaron cambios vertiginosos en su rutina, en las formas de enseñanza e interacción con estudiantes y familias.

En este sentido, Darling-Hammond *et al.* presentan la opinión de una profesora de secundaria quien considera que, aunque sus alumnos tenían ganas de aprender, se enfrentaban a muchas barreras para participar, como se expresa en el siguiente testimonio: “Muchos de mis alumnos son refugiados que huyen de la violencia en sus países de origen, niños que han sido separados de sus familias [...]. Mis alumnos luchan cada día una batalla silenciosa contra la desigualdad. El aprendizaje a distancia ha hecho que esta batalla sea mucho más difícil” (2021: 42).

La situación no fue mejor para las madres, padres o tutores, quienes tuvieron que asumir roles para dar acompañamiento a sus hijos en la realización de tareas de aprendizaje, hasta donde les fue posible. Esto generó la necesidad de equilibrar las demandas de trabajo con las nuevas labores de acompañamiento a estudiantes, sin contar, en la mayor parte de los casos, con las bases pedagógicas necesarias para ello. Algunas familias se manifestaron angustiadas ante la dificultad de apoyar a sus hijos y en algunos lamentables casos prevaleció el desinterés por parte de los padres de familia o tutores en participar en la estrategia de educación a distancia (Darling-Hammond *et al.*, 2021; Justo, 2021; Jiménez, 2020).

Durante este tiempo los directores se dieron a la tarea de acompañar al personal docente en la planeación y el desarrollo de actividades de enseñanza; los motivaron y, junto con el colectivo, enriquecieron sus habilidades en el uso de tecnologías; buscaron formas de agilizar la comunicación con padres y tutores; intensificaron actividades de documentación para entregar información oportuna a las autoridades; gestionaron distintos tipos de apoyo en su comunidad para promover la continuidad del servicio y evitar, en la medida de sus posibilidades, la deserción de los estudiantes (Jiménez, 2020).

El regreso a clases presenciales ha planteado nuevos desafíos, como la aplicación de medidas que se toman en cada escuela para garantizar la salud de los estudiantes. A su vez, la nueva cotidianidad ha mostrado situaciones en las cuales resulta complejo responder a los problemas relacionados con el aprendizaje de los estudiantes debido a que, al no regularizarse la asistencia completa, se puede trabajar en un modelo híbrido que para los directores implica dar acompañamiento a las actividades docentes desde diferentes escenarios y avances en el aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, el colectivo docente coordinado por los directores ha diseñado estrategias pedagógicas que disminuyan las desigualdades y que ayuden a reconstruir la dinámica escolar, lo que implica revisar la organización de la escuela, el trabajo de los equipos docentes y las condiciones de toda la comunidad educativa.

A estas acciones se suma la reconstrucción de la vida escolar en un ambiente que puede ser poco propicio para la convivencia y el aprendizaje, debido a las situaciones complejas que se vivieron y que aún siguen (enfermedades, pérdidas, desempleo, entre otros). Estas experiencias impactan de manera significativa la manifestación de las emociones y por ende las interacciones entre los integrantes de la comunidad escolar.

Weinstein (2021) señala que el regreso a las escuelas, a “la presencialidad” educativa, implicará diversos retos en los que el director ocupa un lugar esencial para garantizar la continuidad educativa del plantel. Al respecto, autores como Jiménez (2020), Terigi (2020) y Fierro (2021) señalan los siguientes:

- ▶ motivar a los integrantes de su comunidad escolar en circunstancias de incertidumbre y carga emocional, lo que implica diseñar nuevas formas de afrontar las actividades educativas cotidianas y de acompañamiento emocional en la reorganización escolar;
- ▶ identificar nuevos esquemas de organización escolar y de enseñanza, agrupamientos que sean flexibles y favorezcan a estudiantes que tuvieron menos oportunidad de aprendizaje; y
- ▶ promover oportunidades para el desarrollo de habilidades orientadas a crear un clima solidario, de apoyo mutuo y convivencia, así como enfrentar de manera constructiva los conflictos inherentes a la vida escolar.

Con base en la información y los testimonios recuperados y su contrastación con los conocimientos y saberes del marco de referencia, se planteó un segundo problema que constituye un desafío para el director y puede atenderse desde la formación continua: en el desarrollo de la práctica directiva se afrontan dificultades para asegurar el cuidado de la salud, la seguridad física y emocional de los docentes, estudiantes y demás miembros de la comunidad escolar ante situaciones complejas como la contingencia sanitaria que trastocó la dinámica escolar, la convivencia y la mejora de los aprendizajes.

Tabla 1.2 Causas asociadas al problema

Dimensiones en el marco de referencia que se involucran	Los procesos formativos pueden contribuir al desarrollo de:
Vinculación y colaboración interna con la comunidad escolar (núcleo III) Mejora continua en colaboración (núcleo III) Pertenencia e identidad directiva (núcleo V)	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes que fortalecen la comunicación, el diálogo y la interacción con estudiantes y docentes. • Habilidades para impulsar la construcción de metas comunes en el colectivo docente. • Estrategias de orientación para formar corresponsabilidad y colaboración de las familias en el cuidado de la salud física y socioemocional de las y los estudiantes. • Acciones necesarias para reflexionar y comprender la complejidad en y desde la práctica directiva.

Fuente: elaboración propia.

Con objeto de profundizar en la comprensión de este problema se revisaron las causas secundarias que pueden influir en la práctica del director para asegurar el cuidado de la salud, la seguridad física y emocional de los docentes, estudiantes y demás integrantes de la comunidad escolar. Al respecto se identifica la presencia o no de interacciones receptivas, solidarias, de la escucha activa y de habilidades para el acompañamiento pedagógico al colectivo docente.

Es frecuente dar por hecho que los padres se responsabilizan del cuidado de la salud física y socioemocional de sus hijos, sin embargo, en la cotidianidad escolar no siempre sucede esto por razones de distinta naturaleza (desconocimiento, situación económica, enfermedades,

trabajo o porque se minimiza la importancia de estos cuidados) o como expresan Meza y Páez: “la apatía e indiferencia de la familia con respecto a lo que ocurre en la escuela” (2016: 13).

Desde la perspectiva de Rivas, es necesario mirar que “el nivel educativo y económico del hogar [ha] magnificado sus efectos sobre los estudiantes, abrumados a su vez por los efectos sociales y económicos que va produciendo la pandemia” (2020: 4), y que bajo estas circunstancias adversas para las familias resulta imprescindible que el director manifieste actitudes que restablezcan el contacto cercano con estudiantes, docentes y familias, nuevas formas de diálogo que fortalezcan la comunicación y permitan identificar situaciones problemáticas.

Reconstruir la vida escolar ante esta situación compleja también representa un desafío para docentes y directores debido a la incertidumbre que generó perder la cercanía física, las rutinas de trabajo y cubrir parcialmente los programas de estudio. Además, se modificaron las normas de convivencia escolar (afectadas también por el uso de las redes sociales y aplicaciones).

Es necesario impulsar la construcción de metas comunes entre las y los docentes, quienes a su vez han pasado por situaciones abrumadoras y difíciles en sus propios entornos; es primordial entonces que el director escuche sus voces, identifique sus emociones y necesidades de acompañamiento para trazar juntos metas alcanzables, dirigidas a reconstituir la vida escolar y capitalizar las experiencias aprendidas en la contingencia sanitaria.

En este sentido, Darling-Hammond *et al.*, sostienen que, “aunque la adversidad influye en el aprendizaje, los efectos psicológicos de estas experiencias traumáticas pueden mitigarse en parte mediante relaciones fuertes y de confianza, apoyos sociales y emocionales, y oportunidades para desarrollar habilidades de aprendizaje social y emocional” (2021: 41).

Sin duda, con el regreso a las aulas de forma presencial se vislumbra una carga de trabajo importante para el director, con nuevos desafíos en condiciones y entornos que pueden ser adversos y requieren acciones necesarias para reflexionar y comprender la complejidad en y desde la práctica directiva, por ello, además de acompañar a la comunidad en el fortalecimiento socioemocional, es importante que tenga disposición de comprender y poner en práctica acciones orientadas al desarrollo personal de habilidades socioemocionales, que tenga resiliencia y actúe con empatía hacia los integrantes de la comunidad escolar.

Entre otras implicaciones que genera la contingencia sanitaria, se tiene la oportunidad de analizar, reflexionar y mirar la importancia de la escuela para el desarrollo integral de los estudiantes.

Aspectos para la mejora de la práctica y propósitos formativos

La revisión de causas primarias y secundarias de los problemas planteados y su contrastación con los saberes y conocimientos del marco de referencia permitieron delinear aspectos de mejora que se abordan en la presente IF para contribuir a la formación de los directores; dichos aspectos se enlistan a continuación organizados por núcleos.

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

- ▶ Acompañamiento a las y los docentes que posibilite crear vínculos pedagógicos positivos para atender y resolver problemáticas con los estudiantes.

Núcleo III. Saberes y conocimientos para la mejora en colaboración y sobre la reflexión de la práctica.

- ▶ Generación de relaciones interpersonales con la comunidad para establecer diálogo, intercambio de información, así como para contribuir a la seguridad y el desarrollo de los centros escolares.

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

- ▶ Procedimientos de valoración de su propia práctica, lo que favorece las prácticas docentes, la gestión escolar y la autogestión de su desarrollo profesional.
- ▶ Procesos innovadores de mejora en la escuela para resolver situaciones problemáticas de gestión, aprendizaje o enseñanza en colaboración con los diversos actores educativos.

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

- ▶ Toma de decisiones que le permitan responder a la complejidad de las funciones de representación, gestión, coordinación, información, monitoreo y seguimiento, acompañamiento y facilitación del clima social.

En función de los aspectos de mejora identificados, y en espera de que la intervención formativa contribuya a la mejora de la práctica directiva, se formularon los siguientes propósitos:

- ▶ Reconocer la importancia de desarrollar habilidades para el acompañamiento pedagógico (empatía y asertividad) de las y los docentes con base en la reflexión individual y entre pares.
- ▶ Diseñar prácticas de acompañamiento innovadoras para atender situaciones problemáticas de gestión escolar, aprendizaje o enseñanza con los diversos actores educativos.
- ▶ Participar en el diseño e implementación de estrategias de acompañamiento para abordar situaciones problemáticas que obstaculicen la enseñanza de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes.
- ▶ Comprender la importancia de promover relaciones interpersonales positivas para mejorar los procesos de colaboración entre quienes integran la comunidad escolar.
- ▶ Establecer procesos de comunicación y diálogo reflexivo entre los integrantes de la comunidad para la toma de decisiones informada y responsable.
- ▶ Motivar al personal de la escuela para establecer prácticas de comunicación que incidan en la participación y colaboración de los integrantes de la comunidad escolar.
- ▶ Identificar detonadores para la reflexión que le permitan pensar su práctica en forma sistemática con objeto de resignificarla.

- ▶ Potenciar sus habilidades directivas a fin de mejorar los procesos de gestión escolar en los que participa.
- ▶ Valorar la importancia de la reflexión para la mejora de la práctica directiva.
- ▶ Reconocer la importancia del liderazgo pedagógico para la construcción de un ambiente de convivencia que favorezca el aprendizaje.
- ▶ Fortalecer la toma de decisiones informada que le permita responder a la complejidad de las funciones de gestión escolar y a la mejora del ambiente de convivencia para el aprendizaje.
- ▶ Valorar la importancia de su responsabilidad como agente de cambio para la mejora de la convivencia escolar.

Contenidos formativos

Para la selección de los contenidos abordados en la presente IF se consultaron las fuentes para apoyar su selección incluidas en el marco de referencia.

En concordancia con el análisis holístico de la práctica que supone la problematización, es importante prever que los contenidos en el diseño de la IF comprendan la apropiación de conceptos, el desarrollo de habilidades y la expresión de actitudes que posibiliten a los docentes la solución de situaciones problemáticas analizadas, nuevos significados sobre su práctica y mejores herramientas para afrontar los desafíos de su profesión, jerarquizados a partir de la propuesta de Díaz Barriga y Hernández (2002) en:

- ▶ Declarativos: contenidos que se refieren al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios que confluyen en la práctica docente y se relacionan con el *saber qué*.
- ▶ Procedimentales: contenidos que comprenden diferentes tipos de reglas, técnicas, métodos, habilidades o estrategias y se relacionan con el *saber hacer*.
- ▶ Actitudinales: contenidos que hacen referencia a las actitudes y valores que guían la interacción entre los sujetos y se relacionan con el *saber ser*.

En la tabla 1.3 se presenta la relación que se construyó entre los propósitos y los contenidos de la IF:

Tabla 1.3 Contenidos formativos de la intervención formativa y su relación con los propósitos establecidos

Núcleo II. Saberes y conocimientos para fortalecer, asesorar y acompañar la enseñanza y el aprendizaje				
Dimensión	Propósito	Contenidos		
		Declarativos	Procedimentales	Actitudinales
Sobre el vínculo con los estudiantes.	<p>Contribuir a la mejora de la práctica directiva a través de:</p> <p>Reconocer la importancia de desarrollar habilidades para el acompañamiento pedagógico (empatía y asertividad) de las y los docentes con base en la reflexión individual y entre pares.</p> <p>Diseñar prácticas de acompañamiento innovadoras para atender situaciones problemáticas de gestión escolar, aprendizaje o enseñanza con los diversos actores educativos.</p> <p>Participar en el diseño e implementación de estrategias de acompañamiento para abordar situaciones problemáticas que obstaculicen la enseñanza de las y los docentes y el aprendizaje de sus estudiantes.</p>	Identifica la empatía y la asertividad como habilidades directivas.	Desarrolla estrategias de acompañamiento basadas en la empatía y la asertividad y el trabajo colaborativo para la mejora de la convivencia escolar.	Aprovecha las interacciones que ocurren en el aula y la comunidad para favorecer el trabajo colaborativo y los vínculos positivos con asertividad y empatía.



Núcleo III. Saberes y conocimientos para la mejora en colaboración y sobre la reflexión de la práctica				
Dimensión	Propósito	Contenidos		
		Declarativos	Procedimentales	Actitudinales
Sobre la vinculación y colaboración interna con la comunidad escolar.	Comprender la importancia de promover relaciones interpersonales positivas para mejorar los procesos de colaboración entre los integrantes de la comunidad escolar.	Identifica la importancia de fomentar una cultura de colaboración basada en el respeto a las diferencias y en las relaciones interpersonales positivas.		
Sobre la mejora continua en colaboración.	<p>Establecer procesos de comunicación y el diálogo reflexivo entre los integrantes de la comunidad para la toma de decisiones informada y responsable.</p> <p>Motivar al personal de la escuela para establecer prácticas de comunicación que incidan en la participación y colaboración de los integrantes de la comunidad escolar.</p>		Diseña formas de participación en el contexto escolar y su implicación para fortalecer habilidades de diálogo reflexivo, escucha activa y respeto.	Se interesa por promover el trabajo colaborativo entre los integrantes de la comunidad escolar en la toma de decisiones informada y responsable.

Núcleo IV. Saberes y conocimientos para la mejora de la práctica y la experiencia				
Dimensión	Propósito	Contenidos		
		Declarativos	Procedimentales	Actitudinales
Sobre la reflexión de la práctica directiva.	<p>Identificar detonadores para la reflexión que le permitan pensar su práctica en forma sistemática con objeto de resignificarla.</p> <p>Potenciar sus habilidades directivas que le permitan mejorar los procesos de gestión escolar en los que participa.</p> <p>Valorar la importancia de la reflexión para la mejora de la práctica directiva.</p>	<p>Comprende la narrativa, el incidente crítico (IC) y el diálogo como detonadores de la reflexión sobre la práctica.</p>	<p>Formula cuestionamientos que promuevan el análisis de su práctica con el fin de mejorar procesos de gestión escolar.</p>	<p>Propone cambios y mejoras que puede hacer en su práctica a partir de las áreas de oportunidad identificadas.</p>

Núcleo V. Saberes y conocimientos para el fortalecimiento de la identidad profesional				
Dimensión	Propósito	Contenidos		
		Declarativos	Procedimentales	Actitudinales
Sobre la pertenencia e identidad directiva.	<p>Reconocer la importancia del liderazgo pedagógico para la construcción de un ambiente de convivencia que favorezca el aprendizaje.</p>	<p>Comprende prácticas de liderazgo basadas en la asertividad y la empatía que se orientan a la construcción de un ambiente de convivencia.</p>		



Dimensión	Propósito	Contenidos		
		Declarativos	Procedimentales	Actitudinales
	<p>Fortalecer la toma de decisiones informada que le permita responder a la complejidad de las funciones de gestión escolar y a la mejora del ambiente de convivencia para el aprendizaje.</p> <p>Valorar la importancia de su responsabilidad como agente de cambio para el fortalecimiento de la dinámica escolar.</p>		<p>Recupera información a través del diálogo con estudiantes, docentes y familias para la toma de decisiones que mejoren los procesos de gestión escolar.</p>	<p>Participa en actividades orientadas al desarrollo socioemocional que contribuyen a reconocer su responsabilidad como agente de cambio.</p>

Fuente: elaboración propia.

Dispositivo formativo

De acuerdo con Souto (2019), el dispositivo de formación alude a un arreglo instrumental que conjuga y organiza tiempos, espacios, finalidades, acuerdos teóricos y técnicos, materiales, que tienen la función de posibilitar aprendizajes en los destinatarios. Destacan, entre otros, el encuentro, la tertulia pedagógica, el grupo de análisis de la práctica, la jornada, el taller, el curso.

En congruencia con la problematización de la práctica y la expresión de aspectos de mejora, propósitos y contenidos, la intervención formativa se concreta en el dispositivo taller pedagógico, que se conceptualiza como una oportunidad para compartir experiencias académicas entre copartícipes de diferentes procesos de aprendizaje y en el que confluye una “variedad de concepciones educativas, [y] estrategias didácticas [que] [...] se nutre[n] [de] la diversidad de criterios que producen un intercambio de ideas entre los participantes. Además, el taller pedagógico es un proceso integrador de actividades de enseñanza y aprendizaje conducentes a formar en los participantes una actitud científica, crítica y reflexiva” (Alfaro y Badilla, 2015: 86).

En este sentido, el taller busca que el director tenga mayor protagonismo en la construcción de su aprendizaje, posibilita y potencia la capacidad de socialización y aprendizaje entre directores pares, busca promover espacios de diálogo y construcción entre el director y el colectivo, acuerdos que permiten tejer soluciones con una mirada plural y da la oportunidad de aprender vivencias en el trabajo cotidiano. Además, siguiendo con el planteamiento de Alfaro y Badilla, “promueve la adquisición y actualización de conocimientos en los diferentes ámbitos del quehacer académico y docente, pues en los talleres los educadores aprenden haciendo” (2015: 86).

El taller pedagógico aborda los aspectos de mejora y concreta el desarrollo de los contenidos que se definieron; promueve el aprendizaje a partir de la teoría y la práctica; el intercambio y análisis reflexivo de ideas y experiencias con el colectivo y con los otros directores que participan en el taller. Asimismo:

- ▶ permite organizar tiempos, espacios y contenidos articulados con la práctica que realiza el director de manera cotidiana, lo cual es consistente con el enfoque de formación situada;
- ▶ posibilita la construcción y el desarrollo de los saberes y conocimientos de directores en conjunto con el colectivo docente y con otras figuras educativas de la comunidad escolar; y
- ▶ favorece la realización de actividades para la reflexión individual y colectiva mediante detonadores para pensar y movilizar la práctica: diarios, diálogo, estudios de caso, incidentes críticos, narrativa, entre otros.

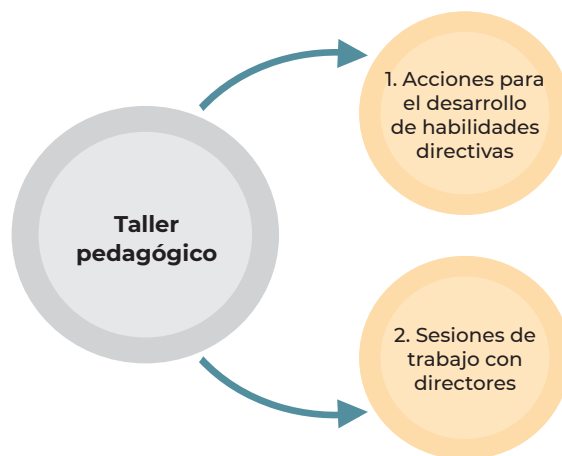
¿A quiénes se dirige el taller?

Los destinatarios son las y los directores de educación básica, quienes desarrollarán actividades a partir de situaciones de aprendizaje.

¿Cómo se desarrolla el taller pedagógico?

El taller recupera los problemas propuestos en el diseño de la intervención formativa; ofrece a los directores oportunidades para interpretar la situación en que se desarrolla su práctica y promueve la reflexión individual y colectiva. Se puede organizar por zona escolar o bien por convocatoria abierta a directores interesados en participar. Para ello, es necesaria una figura responsable de coordinar la IF (coordinador), quien difunde la información a los directores, hace seguimiento a la convocatoria, se encarga del registro de participantes, acuerda con autoridades y directores la agenda de trabajo, asegura que existan las condiciones de infraestructura, equipo y espacios para llevar a cabo el acompañamiento a los directores asignados, y prepara y modera las sesiones de trabajo.

Se propone que los directores realicen el taller pedagógico en sesenta horas en total. Éste se compone de dos tipos de situaciones de aprendizaje, tal como se muestra en la figura 1.2:

Figura 1.2 Situaciones de aprendizaje del taller pedagógico

Fuente: elaboración propia.

1. Acciones para el desarrollo de habilidades directivas en el espacio escolar

Son actividades realizadas por el director de forma individual o con otros integrantes de la comunidad educativa en el marco de acciones de gestión escolar que se presentan de manera cotidiana en la escuela donde labora. Su finalidad es ofrecer al director información para aproximarse a los contenidos de la IF, promueven la exploración de saberes y conocimientos que pone en juego para el desarrollo de sus funciones, sugieren formas de socializar el aprendizaje, y orientan el análisis de alternativas para su práctica y la búsqueda de nueva información. Las actividades propuestas están contenidas en dos fascículos para uso de los directores participantes y algunas de ellas se recuperan para el trabajo en las sesiones con directores.

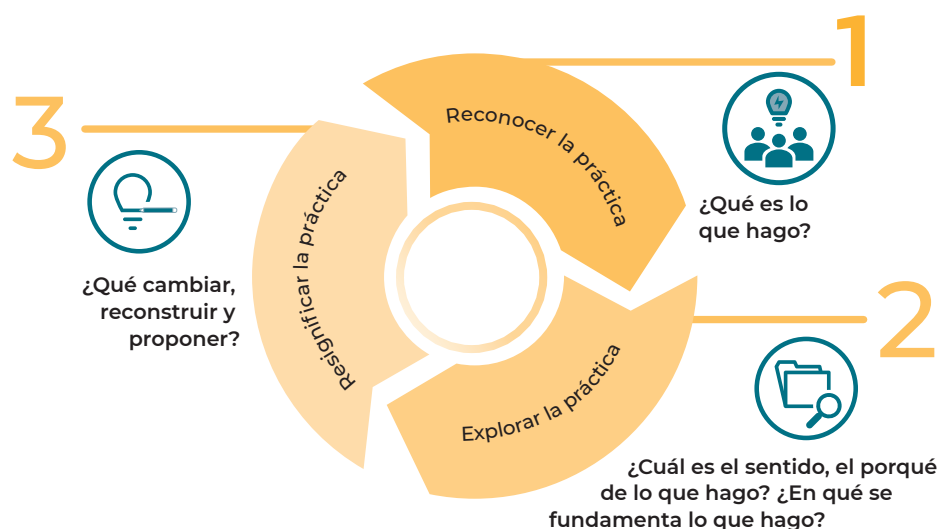
Fascículo Asertividad y empatía: claves para el desarrollo del liderazgo escolar

En su desarrollo propone información clave, actividades y recursos para el aprendizaje que detonan la identificación de habilidades como la empatía y la asertividad, las cuales permiten reflexionar tomando como base la experiencia y generar alternativas que se ajusten a las necesidades y contextos de cada escuela.

Fascículo El director como promotor del trabajo colaborativo

Presenta información y actividades que contribuyen al desarrollo y fortalecimiento del trabajo colaborativo al generar alternativas conjuntas para responder a los desafíos de la gestión escolar.

Los fascículos se organizan en tres fases de aprendizaje (figura 1.3).

Figura 1.3 Fases del proceso de aprendizaje en los fascículos

Fuente: elaboración propia.

1. Reconocer la práctica

El director caracteriza y analiza su práctica a través del empleo de la narrativa en la que recupera su experiencia. Esta acción lo ayuda a tener conciencia de los saberes y conocimientos involucrados en su función. Mediante la reflexión individual el director puede tomar distancia de las situaciones problemáticas que afronta en su práctica para poder mirarla como un todo y no sólo desde su perspectiva.

2. Explorar la práctica

El director conoce otras experiencias empíricas o se aproxima a ellas a través de los textos sugeridos. Este acercamiento le permitirá establecer nexos y contrastes con su propia práctica y con el contexto educativo, pensar sobre las causas que generan situaciones complejas o difíciles y qué aspectos está en posibilidad de transformar; también le permitirá establecer distancia entre lo que ahora sabe y lo que requiere aprender para la mejora de su desempeño profesional.

3. Resignificar la práctica

El director fortalece o modifica aspectos de su práctica tomando en cuenta la reflexión sobre las experiencias vividas y el compromiso que hace consigo mismo para salir de una zona que le resulta familiar. A través de las fases de aprendizaje propuestas en los fascículos, el director define acciones concretas para generar los cambios que debe llevar a cabo. En este sentido, es importante recordar que se trata de un proceso gradual de mejora continua en el que conviene plantear pequeños cambios que sean significativos.

II. Sesiones de trabajo entre directores




Son reuniones organizadas y moderadas por el coordinador del taller en las que participa el director en formación con pares; la finalidad de dichas reuniones es dialogar y reflexionar sobre las actividades consignadas en los fascículos. En cada sesión hay tres momentos secuenciales de aprendizaje (figura 1.4):




Figura 1.4 Momentos de aprendizaje

Fuente: Minedu-Perú, 2013.

Las tablas 1.4-1.13 contienen una propuesta de organización de las situaciones de aprendizaje del taller.




Tabla 1.4 Sesiones de trabajo con directores. Sesión 1

Encuadre (sesión 1)	
 Descripción de las actividades de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la IF. • Presentación del taller. • Organización de actividades. • Revisión general de la estructura de los fascículos; enfatizar la explicación de las fases.
 Intención de la sesión	Que los directores se familiaricen con la organización y estructura de trabajo sobre el taller pedagógico.
 Tiempo estimado de realización	Dos horas



Encuadre (sesión 1)		
Propuesta de experiencias de aprendizaje	 Momentos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida. • Presentación de la intervención formativa, el taller pedagógico, los tiempos de trabajo, la definición del acompañamiento, los fascículos de apoyo y su estructura, así como todos aquellos componentes que se consideren relevantes para contextualizar la propuesta. • Espacio para intercambio de dudas y comentarios.
	 Recomendaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Cerrar con algún video o texto reflexivo que inspire al colectivo a pensar sobre la importancia de los cambios. • Se sugiere que los directores participantes compartan su experiencia al revisar la estructura general de los fascículos para familiarizarse con ella y las actividades que contienen.
	 Video sugerido	<p>¿Te atreves a soñar? ¡Desafía tu zona de confort!¹</p> <p>Video interactivo que expone la forma en que la sociedad está acostumbrada y tienen miedo a los cambios, pero que ello es necesario para desarrollar nuevos conocimientos.</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 1.5 Acciones para el desarrollo de habilidades directivas en el espacio escolar. Acciones 1 y 2

Fascículo <i>Asertividad y empatía: claves para el desarrollo del liderazgo escolar</i>	
Cada director desarrolla las propuestas establecidas en las tres fases del fascículo:	
 Acciones 1	Fase 1 1.1 Gestión directiva en tiempos de covid-19 1.2 El valor de la empatía en la práctica directiva 1.3 Espacio de introspección 1.4 La asertividad como habilidad indispensable en la práctica directiva 1.5 Una práctica directiva que considere el aspecto emocional en las interacciones
 Acciones 2	Fase 2 2.1 Aprender del otro 2.2 Relevancia de hacer visible la empatía y la asertividad 2.3 Escuchar: la esencia clave para la empatía y la asertividad
 Tiempo estimado	Diez horas

¹ Las referencias electrónicas completas de los materiales cuyo nombre aparece en azul están citadas en el apartado de Referencias al final de este documento.



Fascículo Asertividad y empatía: claves para el desarrollo del liderazgo escolar	
Cada director desarrolla las propuestas establecidas en las tres fases del fascículo:	
 Pautas para que el coordinador apoye el aprendizaje de los directores con los fascículos	<ul style="list-style-type: none"> • En esta tarea de acompañar y coordinar es sustancial que invite a los participantes a elaborar las fases del fascículo desde una perspectiva de diálogo con su comunidad escolar.
 Recomendaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Documentar el proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje y contar con su registro permitirá el intercambio con los otros.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 1.6 Sesiones de trabajo con directores. Sesión 2



Actividad del fascículo Asertividad y empatía: claves para el desarrollo del liderazgo escolar		
Entrevista conmigo		
 Descripción de la actividad de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualización de la escucha activa, ser empáticos y asertivos. • Reflexión colectiva de la entrevista que cada participante realizó. 	
 Intención	<ul style="list-style-type: none"> • Que los directores dialoguen en colectivo sobre la importancia de desarrollar habilidades de empatía y asertividad en el desempeño de su función. 	
 Tiempo estimado	Cuatro horas	
Momentos de la sesión	 Activación	<ul style="list-style-type: none"> • La escucha activa en las relaciones interpersonales. • La empatía ante las situaciones y experiencias de los otros. • La asertividad en la comunicación con la comunidad escolar.
	 Construcción	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperar el fundamento teórico de las fases 1 y 2 del fascículo. • Compartir las reflexiones derivadas de la experiencia de aprendizaje "Entrevista conmigo". Como sugerencia puede realizar el trabajo en parejas, retomar las preguntas de la "Entrevista conmigo" e invitarlos a entrevistarse entre ellos, registrar las ideas, conclusiones y experiencia durante la actividad.





<p>Actividad del fascículo <i>Asertividad y empatía: claves para el desarrollo del liderazgo escolar</i> Entrevista conmigo</p>	
<p>Momentos de la sesión</p>	<p>★★★★ Socialización</p> <ul style="list-style-type: none"> En el cierre de la actividad, los directores podrán mencionar ideas acerca de lo que consideran que es factible cambiar en su forma de comunicar y escuchar las opiniones, sensaciones y necesidades de la comunidad escolar. Recupérelas de manera que no sólo compartan sus pensamientos, sino que los enriquezcan y amplíen la perspectiva de los aspectos a mejorar; puede ser con una lluvia de ideas en plenaria.
<p> Recomendaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> Promueva que, a partir de la “Entrevista conmigo”, los participantes identifiquen los principales aspectos de su gestión que están presentes, ausentes o que pudieran ajustarse para la mejora de su práctica. Favorezca el intercambio de ideas entre los participantes, con una actitud de respeto, y considere las condiciones particulares de cada contexto escolar.
<p> Lectura de refuerzo</p>	<p>La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva. <i>Actualidades Investigativas en Educación</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> En el artículo se describe el valor de la empatía como un constructo, propio de la teoría de la comunicación, con la intención de orientar al personal educativo en el establecimiento de las relaciones interpersonales.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 1.7 Acciones para el desarrollo de habilidades directivas en el espacio escolar. Acción 3




<p>Fascículo <i>Asertividad y empatía: claves para el desarrollo del liderazgo escolar</i></p>	
<p>Cada director desarrolla las propuestas establecidas en las tres fases del fascículo:</p>	
<p> Acciones 3</p>	<p>Fase 3 3.1 Construir respuestas para la escuela que se quiere 3.2 La escuela que inspira y transforma 3.3 Ambientes favorables de aprendizaje</p>
<p> Tiempo estimado</p>	<p>Diez horas</p>




Fascículo <i>Asertividad y empatía: claves para el desarrollo del liderazgo escolar</i>	
Cada director desarrolla las propuestas establecidas en las tres fases del fascículo:	
 <p>Pautas para que el coordinador apoye el aprendizaje de los directores con los fascículos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hay que destacar que las actividades planteadas en esta parte del fascículo se orientan a la identificación de las habilidades de liderazgo. Como director, puede transformar y emplear dichas habilidades para construir ambientes que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes. • Enfatizar la importancia de la toma de decisiones en función de la comprensión de la realidad, para ello, es necesario establecer metas, reorganizar o rediseñar las acciones planteadas, así como la apertura para el trabajo individual y colectivo con la comunidad escolar, según los recursos disponibles. • Promover el organizador de tareas como una propuesta de trabajo que permitirá al director registrar sus ideas para atender las situaciones de complejidad identificadas; retomarlo con los participantes y exponerlo a otras visiones puede enriquecer sus planteamientos.
 <p>Recomendaciones para documentar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es importante hacer énfasis en que el director cuente con su organizador de tareas para compartirlo en colectivo y recibir retroalimentación de sus colegas.

Fuente: elaboración propia.


Tabla 1.8 Sesiones de trabajo con directores. Sesión 3

Actividad del fascículo <i>Asertividad y empatía: claves para el desarrollo del liderazgo escolar</i> Organizador de tareas	
 <p>Descripción de la actividad de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperación de lo realizado en la sesión anterior. • Revisión de la implementación de acciones de acuerdo con el organizador de tareas.
 <p>Intención</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que los directores, a partir de las reflexiones y los aprendizajes logrados personalmente y en colectivo, tomen decisiones que les permitan identificar sus fortalezas y áreas de mejora en la gestión escolar en el marco de la asertividad y empatía.
 <p>Tiempo estimado</p>	Cuatro horas







Actividad del fascículo <i>Asertividad y empatía: claves para el desarrollo del liderazgo escolar</i> Organizador de tareas	
Momentos de la sesión	<p>★☆☆ Activación</p> <ul style="list-style-type: none"> • La última sesión con el fascículo 1 pretende que cada colectivo pueda particularizar y enfocarse en los retos que enfrentan los participantes de acuerdo con su contexto y necesidades. La propuesta se realiza de manera general, de forma que pueda ser detonante y no limitante de las actividades que los directores desarrollen. • Se puede comenzar con una contextualización de lo trabajado hasta el momento; enfatizar que las retroalimentaciones tienen como único fin mejorar la práctica. • Considere establecer puntos de partida que generen algún debate y fomente la discusión entre los participantes basándose en los siguientes puntos, tome en cuenta el proceso de construcción de la narración que elaboraron en el fascículo 1 y las ideas generadas de la actividad “Organizador de tareas”. • Recupere las experiencias de los participantes considerando su contexto escolar, sus ideas, creencias y sensaciones al respecto (fortalezas y áreas de oportunidad). • Promueva una actividad para recuperar y registrar las principales conclusiones del colectivo.
	<p>★★★☆☆ Construcción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proponga considerar los retos identificados a partir de la reflexión de la práctica en la experiencia con el fascículo y las propuestas para mejorar en la actividad “Organizador de tareas”. Cada director podría compartirlo en plenaria y entre todos retroalimentar sus propuestas. • Algunas preguntas que pueden ayudar a detonar el análisis son: ¿cómo vivieron la experiencia?, ¿qué dificultades enfrentaron?, ¿qué dudas les generó?, ¿cómo mejorarían la estrategia implementada?, ¿de qué manera las decisiones tomadas impactan en el aprendizaje de los estudiantes?
	<p>★★★★ Socialización</p> <ul style="list-style-type: none"> • En el cierre de la actividad, los directores podrán señalar lo que consideran factible cambiar en su forma de comunicar y escuchar las opiniones, sensaciones y necesidades de la comunidad escolar.
	<p> Recomendaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promueva el intercambio del “Organizador de tareas” entre los participantes con la intención de que identifiquen similitudes o diferencias importantes que les permitan enriquecer sus propuestas planteadas. • Es importante que cierren la sesión con la vinculación al siguiente fascículo. El trabajo de forma colaborativa optimiza las acciones y mejora los resultados en el centro escolar.



Actividad del fascículo <i>Asertividad y empatía: claves para el desarrollo del liderazgo escolar</i> Organizador de tareas	
 Video para reflexión de cierre	<p>Historia de un señor indiferente. Inteligencia emocional, corto animado.</p> <ul style="list-style-type: none"> Experiencia animada en la que se invita a reflexionar sobre la indiferencia y cómo las pequeñas acciones pueden lograr cambios importantes en uno y en las relaciones con los otros.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 1.9 Acciones para el desarrollo de habilidades directivas en el espacio escolar. Acción 4

Fascículo <i>El director como promotor del trabajo colaborativo</i>	
Cada director desarrolla las propuestas establecidas en las tres fases del fascículo:	
 Acciones 4	<p>1.1 Enseñanza remota de emergencia durante la pandemia por covid-19 1.2 Claves para trabajar de forma colaborativa 1.3 La importancia del diálogo en la colaboración 2.1 Alternativas para movilizar la participación colectiva 2.2 Actuación, resultado y dilema 3.1 Repensar una cultura de colaboración para la toma de decisiones</p>
 Tiempo estimado	Diez horas
 Pautas para movilizar el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> La construcción del incidente crítico (IC), como suceso que se da en un lugar y un momento específicos, permite al director, junto con su comunidad escolar, buscar nuevas alternativas que den solución al problema surgido. El análisis y la reflexión aumentan la motivación por el aprendizaje; además, poner en práctica este tipo de procesos de forma estructurada hace posible transformar las áreas de oportunidad en acciones de mejora, facilita la comunicación en el equipo de trabajo, el diálogo entre pares y la toma de decisiones en función de las necesidades identificadas. Hay que enfatizar que las actividades propuestas en el fascículo son herramientas que impactan en el trabajo cotidiano con la comunidad escolar para la mejora en colectivo.
 Recomendaciones para documentar	<ul style="list-style-type: none"> Es importante que el director cuente con el escrito que describe el incidente crítico para compartirlo con los otros directores en la sesión 4.





Fuente: elaboración propia.

Tabla 1.10 Sesiones de trabajo con directores. Sesión 4

Actividad del fascículo <i>El director como promotor del trabajo colaborativo</i> Descripción y análisis de incidente crítico	
 Descripción de la actividad de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir incidentes críticos y detonar reflexiones. • Generar propuestas para mejorar la colaboración en la comunidad escolar.
 Intención	<ul style="list-style-type: none"> • Que los directores reflexionen en colectivo sobre sus habilidades para la organización y movilización del trabajo colaborativo.
 Tiempo estimado	Cuatro horas
Momentos de la sesión	 Activación <ul style="list-style-type: none"> • Realice una actividad introductoria con el fin de contextualizar la sesión; puede ser la revisión de un video, una lectura, el análisis de un caso o la que usted decida, lo importante es que se detone el diálogo sobre alguno de los siguientes tópicos: <ul style="list-style-type: none"> • La colaboración basada en el respeto • Los elementos clave para el trabajo colaborativo • La importancia del diálogo en colaboración
	 Construcción <ul style="list-style-type: none"> • Que los participantes dialoguen y compartan los incidentes críticos que trabajaron en el fascículo 2. Para ello, se sugiere mesas de diálogo, un foro de discusión o exposición en plenaria con el fin de que en colectivo los integrantes puedan generar propuestas de cómo detonar cambios para ayudar a mejorar la colaboración en su comunidad escolar e intercambien estrategias en las que han tenido buenos resultados.
	 Socialización <ul style="list-style-type: none"> • Que cada participante dé cuenta de lo que fue significativo para él en la sesión, por ejemplo, la mención de los cambios en términos de trabajo colaborativo que puede y quiere compartir el directivo con su comunidad escolar.
 Recomendaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer un análisis cuidadoso de las reflexiones al considerar las particularidades del contexto de cada director en la realización de las actividades del fascículo.
 Lectura de refuerzo	<p>Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación básica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se proponen relatos sobre situaciones complejas durante la contingencia sanitaria por covid-19. En éste podrán encontrar algunos relacionados con el trabajo colaborativo.







Fuente: elaboración propia.

Tabla 1.11 Acciones para el desarrollo de habilidades directivas en el espacio escolar. Acción 5


Fascículo <i>El director como promotor del trabajo colaborativo</i>	
Cada director desarrolla las propuestas establecidas en las tres fases del fascículo:	
 Acciones 5	Fase 3 3.2 Incidentes críticos: oportunidad de reflexión profesional en retrospectiva 3.3 Acciones que propician una cultura de colaboración 3.4 Estrategias que inspiran cambios 3.5 Decidir una ruta de colaboración
 Tiempo estimado	Diez horas
 Pautas para movilizar el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Este espacio de trabajo escolar es el último por abordar del fascículo 2, cuya finalidad es resignificar la práctica a partir de la reflexión de la experiencia vivida del trabajo colaborativo. Es conveniente invitar al director a organizar las actividades propuestas de acuerdo con su agenda de trabajo, para que pueda construir su ruta de colaboración de forma paulatina y tener la oportunidad de poner en práctica al menos un par de acciones de su estrategia a fin de obtener resultados y compartirlos con sus colegas. • Durante el proceso, el directivo pondrá en juego sus habilidades para impulsar acciones sobre el trabajo colaborativo, lo que será importante acompañar en aquellos aspectos de la práctica que fueron identificados y requieren mejora. • Establecer formas de trabajo para desarrollar una cultura de colaboración permitirá al director y a toda la comunidad educativa emprender acciones en las que el trabajo en colectivo sea el eje principal, y con ello impactar en el desarrollo integral de los estudiantes, pues los resultados de estas prácticas se pueden reproducir al interior del aula.
 Recomendaciones para documentar	<ul style="list-style-type: none"> • Será importante que el director ponga en práctica acciones de la estrategia de su ruta de colaboración para que pueda documentar su práctica y compartir con sus colegas los resultados en la sesión 5, a fin de que en colectivo retroalimenten qué otras estrategias se pueden implementar para fortalecer la colaboración con el colectivo docente.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 1.12 Sesiones de trabajo con directores. Sesión 5

Actividad del fascículo <i>El director como promotor del trabajo colaborativo</i>		
Ruta de colaboración		
 <p>Descripción de la actividad de la sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> Resignificación de los contenidos trabajados. Revisión del reto planteado y la implementación de acciones a partir de la ruta de trabajo. 	
 <p>Intención</p>	<ul style="list-style-type: none"> Que los directores, basados en las reflexiones y los aprendizajes logrados personalmente y en colectivo, tomen decisiones que les permitan mejorar su desempeño en la gestión escolar en temas de colaboración. 	
 <p>Tiempo estimado</p>	Cuatro horas	
Momentos de la sesión	 <p>Activación</p>	<ul style="list-style-type: none"> Contextualizar la sesión con una actividad que recupere el proceso de aprendizaje llevado hasta el momento en el marco de la promoción del trabajo colaborativo, ya sea a través de alguna línea de tiempo, lluvia de ideas o mediante un diálogo en colectivo. Es importante resaltar los retos y las ventajas que ha implicado trabajar este tipo de contenidos en el taller pedagógico.
	 <p>Construcción</p>	<ul style="list-style-type: none"> Compartir propuestas sobre la “Ruta de colaboración” trabajada en el fascículo 2, y favorecer entre los asistentes la retroalimentación a través de propuestas de mejora. Lo importante es que dialoguen sobre: <ul style="list-style-type: none"> cómo vivieron la experiencia; las dificultades que enfrentaron; las dudas que les generó el proceso; cómo mejorarían la estrategia planteada; y la forma en que las decisiones tomadas impactan en el aprendizaje de los estudiantes.
	 <p>Socialización</p>	<ul style="list-style-type: none"> A manera de cierre, los directores podrán compartir una reflexión de lo abordado en la sesión.
 <p>Recomendaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> Lo importante de la sesión es que los participantes puedan retroalimentar las propuestas de la “Ruta de colaboración” de sus compañeros a fin de compartir, desde su experiencia, otras estrategias que han implementado con buenos resultados, por lo que se sugiere prestar atención a la dinámica de trabajo para promover el diálogo. 	





Actividad del fascículo <i>El director como promotor del trabajo colaborativo</i>	
Ruta de colaboración	
 Video para reflexión de cierre	<p>Experiencia de trabajo colaborativo. Colegio Santa Marta de Coquimbo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se muestra la experiencia de trabajar de forma colaborativa entre docentes, orientados por el equipo de dirección y su impacto en el aula.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 1.13 Sesiones de trabajo con directores. Sesión 6

Sesión de cierre. Retrospectiva de la experiencia		
 Descripción de la actividad de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar el intercambio de experiencias. • Retroalimentar lo aprendido. • Valorar el taller pedagógico. 	
 Intención	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir el conocimiento adquirido con otros, reconstruir lo sucedido en la comprensión, interpretación y análisis de la práctica directiva. 	
 Tiempo estimado	Dos horas	
Momentos de la sesión	 Activación	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualización de la sesión a través de un breve recorrido de lo trabajado en el taller; puede ser mediante un diálogo en plenaria o a través de una lluvia de ideas, lo importante es que reconozcan el proceso formativo que han llevado a cabo.
	 Construcción	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar si lo abordado en todo el taller permite atender la problemática identificada en la intervención formativa.
	 Socialización	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio entre directores sobre: • el acompañamiento en el proceso; • las fortalezas y áreas de mejora identificadas en la implementación de la intervención formativa; y • perspectiva sobre la experiencia de trabajo a través de un taller pedagógico.

Sesión de cierre. Retrospectiva de la experiencia	
 <p>Recomendaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Parte importante es elegir qué aspectos principales de las sesiones se van a compartir. No se trata de exponerlo todo sino aquello que tiene un significado; a partir de la reflexión se reconstruyen los eventos más importantes que guiaron el taller, sin embargo, destacan algunos que explican desafíos y lecciones aprendidas siendo éstos los que más valor tienen.
 <p>Lecturas para reflexión de cierre</p>	<p>Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se hace referencia a la importancia de sistematizar las experiencias como procesos graduales, históricos y dinámicos que son parte del cambio y el movimiento de las personas en sus aprendizajes. <p>La noción de “profesional reflexivo”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propone repensar la noción sobre el profesional reflexivo, en particular, en el estudio del trabajo docente y su formación. En el escrito se recuperan tres formas de pensar la reflexión: como una experiencia social, como reconocimiento y como una crítica de las ideologías y las relaciones.

Fuente: elaboración propia.

Acompañamiento pedagógico

El *acompañamiento pedagógico* se refiere al apoyo *in situ* o a distancia en la implementación de las intervenciones formativas y busca favorecer la interlocución y retroalimentación en los procesos de formación mediante acciones de asesoría, orientación, tutoría u otras.

Este apoyo comprende tanto las acciones que realizan e impulsan la autoridad educativa y los equipos técnicos estatales, como las que pueden realizar quienes coordinan la intervención formativa: el supervisor, el asesor técnico-pedagógico u otros profesionales de la educación. Las autoridades educativas y los equipos técnicos brindan acompañamiento al:

- ▶ Atender los requerimientos que aseguran la implementación de la intervención formativa, focalizando la disponibilidad de recursos en aquellas escuelas o colectivos que necesitan mayor atención.
- ▶ Asesorar al personal responsable de implementar las intervenciones para que lleven a cabo las actividades propuestas en el taller pedagógico, reconozcan y valoren las dificultades que pueden presentarse en la implementación y tomen medidas oportunas que garanticen la participación del personal docente.
- ▶ Apoyar el fortalecimiento de las capacidades de organización, comunicación y coordinación de directores participantes en la intervención formativa en las escuelas.

Este acompañamiento se desarrolla desde el comienzo de una IF y durante las diversas actividades propuestas en los dispositivos formativos. Es importante que posteriormente se realicen acciones que den continuidad y retroalimenten las mejoras de la práctica directiva tomando en cuenta las siguientes acciones:

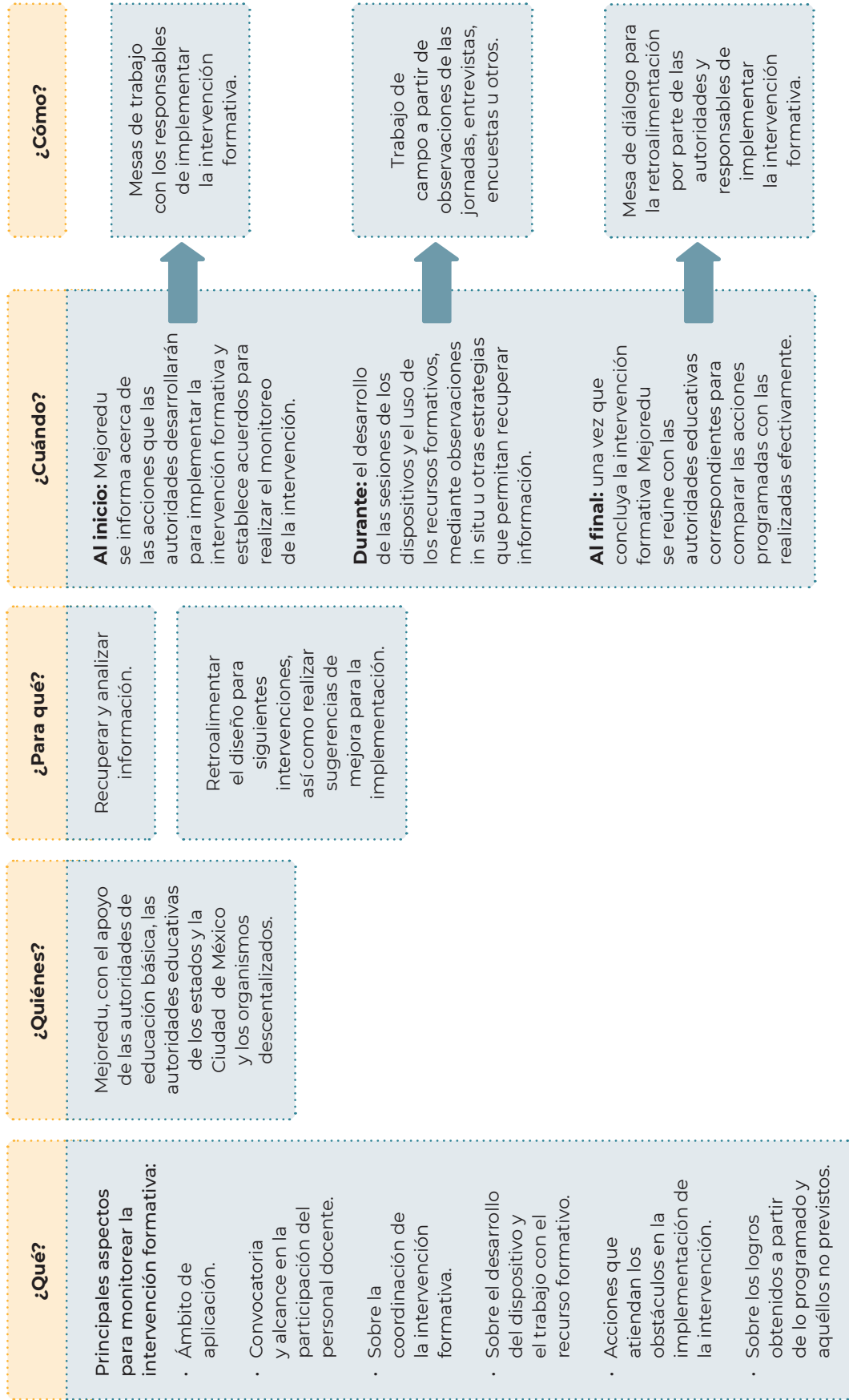
- ▶ Impulsar la reflexión y el aprendizaje sobre y desde la práctica para fortalecer el proceso de formación.
- ▶ Recuperar los saberes y conocimientos construidos en el taller pedagógico para retroalimentar los procesos de formación desarrollados entre pares.
- ▶ Crear espacios de discusión, análisis y reflexión de la práctica directiva en los que se impulse la toma de decisiones para su mejora a partir de los conocimientos y saberes movilizados en esta intervención.
- ▶ Generar opciones para la interacción, formal e informal, con y entre directores en las que se compartan experiencias de aprendizaje que profundicen los contenidos abordados.

El acompañamiento pedagógico no se limita al seguimiento de los aprendizajes que se construyeron mediante la IF, sino que debe trascender lo que ocurre en la práctica del director durante, al término y en una etapa posterior a la conclusión de esta intervención.

Monitoreo de la intervención

El monitoreo de la intervención formativa implica un proceso de aprendizaje, reflexión y retroalimentación sobre su diseño e implementación, así como la valoración del avance en el cumplimiento de sus propósitos. Dicho proceso será llevado a cabo por Mejoredu en coordinación con las autoridades de educación básica de los estados y la Ciudad de México (figura 1.5).

Figura 1.5 Proceso para el monitoreo de la intervención formativa



Fuente: elaboración propia.

En el monitoreo se considerarán tres momentos de recolección de información:

Al inicio. Una vez que las autoridades establezcan la estrategia para la implementación de la intervención formativa, comprendida como el conjunto de actividades que se realizan para la consecución de sus propósitos considerando las características regionales de las escuelas y las zonas escolares.

Durante. En la puesta en marcha de las acciones definidas en la estrategia para implementar la intervención y efectuadas por los equipos técnicos estatales, el personal responsable de la implementación, quienes coordinan el taller u otras figuras de apoyo y acompañamiento.

Al finalizar. Una vez que concluya la intervención y se obtenga la información de los aspectos monitoreados.

En cada momento se utilizarán diferentes técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información:

- ▶ Al inicio se contactará a las autoridades correspondientes que decidieron llevar a cabo la presente intervención con el propósito de revisar las acciones para su implementación relacionadas con los tiempos, contextos, condiciones, factores facilitadores y obstáculos, actividades, riesgos y posibilidades, equipos responsables, entre otros, así como inquietudes, condiciones, retos y dificultades previstas para su puesta en marcha.
- ▶ En un segundo momento se podrá llevar a cabo la observación del desarrollo de los dispositivos formativos o la recuperación de documentos que den cuenta de la participación de las y los docentes, tales como testimonios, narrativas elaboradas durante su implementación, relatorías de las sesiones del taller, algunas muestras de las producciones de los docentes en el recurso utilizado (cuaderno), así como identificar los avances para la consecución de los propósitos.
- ▶ Por último, se establecerán diálogos de retroalimentación con las autoridades y responsables de la implementación al finalizar la intervención que enriquezcan el diseño de las intervenciones, así como los aspectos de mejora de la implementación.

Se realizarán al menos tres reuniones de trabajo (virtuales o presenciales) con las autoridades educativas y los responsables de implementar la intervención, en las cuales, de manera conjunta con Mejoredu, se registrará la información en la ficha de monitoreo (figura 1.6).

Con objeto de que el monitoreo sea significativo y aporte elementos suficientes para el ajuste y mejora de la intervención, Mejoredu seleccionará una muestra de las diversas entidades federativas y servicios educativos que implementen la presente intervención.

Finalmente, es importante señalar que el monitoreo que realice la Comisión será independiente del que lleven a cabo las autoridades educativas sobre las intervenciones que implementen durante la operación de los programas de formación que ellas mismas diseñen y operen, de conformidad con 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 media superior (CGPFCDPD) 2021*, publicados en el *Diario Oficial de la Federación (DOF)* el 13 de diciembre de 2021 (Mejoredu, 2021b).

Figura 1.6 Ficha de monitoreo

Propósitos de la intervención:						
Primer momento	Segundo momento		Tercer momento			
Actividades planeadas	Actividades realizadas		Resultados de la intervención		Factores que obstaculizaron el logro de resultados	
Sugerencias:						

Fuente: elaboración propia.

2. Documentación de la participación en la intervención formativa

La *documentación* se concibe como un proceso intencional y sistemático de recopilación, organización y registro de eventos, acontecimientos o experiencias que resultan significativos en función del propósito que se quiere alcanzar. De acuerdo con Barrantica y Cardinal, la *documentación pedagógica* es un “elemento estructurante de la práctica educativa, dado que posibilita la resignificación de la propia práctica” (2016: 179). Siguiendo la perspectiva de las autoras citadas, en esta intervención formativa el director documenta su participación en el taller para contar con referentes que le permitan analizar su proceso de desarrollo profesional, los nuevos aprendizajes, movilizar sus saberes y conocimientos para fortalecer su práctica. Dicha documentación, entendida como *recomendable*, puede realizarse de manera individual, en compañía de pares o en colectivo mediante el registro sistemático de actividades realizadas para el desarrollo de habilidades directivas en el espacio escolar y en las sesiones de trabajo con directores. Es importante que la información documentada refleje avances sobre las experiencias de aprendizaje desde una perspectiva crítica, y de los aspectos de interés sobre la cultura escolar.

Se espera que la documentación recomendable permita al director:

- ▶ identificar las formas de solución que utilizó en las propuestas de interacción que se le proponen en los fascículos;
- ▶ exponer de qué manera consideró las iniciativas, opiniones y aportaciones de las figuras educativas participantes en la intervención;
- ▶ distinguir fortalezas, omisiones, situaciones de riesgo y áreas de oportunidad para acordar de manera colectiva nuevas soluciones a los problemas analizados para trabajar en ellas a futuro; y
- ▶ proponer, con base en su participación en el taller, alternativas para ser consideradas en la formulación de nuevas intervenciones formativas.

Será conveniente que, durante el desarrollo de la IF, los directores y figuras educativas que participen registren la información relacionada con las experiencias de aprendizaje en una bitácora, cuaderno de notas o aplicación para desarrollar sus organizadores gráficos; esto facilitará recuperar los productos de sus actividades, a partir de registros, interrogantes, aspectos de mejora, entre otros.

A su vez, la documentación del proceso de formación denominada *necesaria* permitirá que la autoridad educativa pueda constatar la participación de los directores en la intervención para otorgar la constancia respectiva a quienes concluyan su proceso formativo. Incluye los documentos que el director compartirá en las sesiones de taller con sus pares y que servirá de insumo para la retroalimentación (tabla 2.1):

Tabla 2.1 Documentación de la participación en la intervención formativa

Experiencia de aprendizaje	Documentación recomendable	Documentación necesaria
Acciones para el desarrollo de habilidades directivas en el espacio escolar 1	Registros de información relacionada con las experiencias de aprendizaje; pueden tomarse en una bitácora, un cuaderno de notas o una aplicación para desarrollar organizadores gráficos, apuntes importantes y referencias relevantes del proceso de aprendizaje	
Acciones para el desarrollo de habilidades directivas en el espacio escolar 2		
Sesión 2 Análisis con directores pares “Entrevista conmigo”		“Entrevista conmigo”. Elaboración de un guion en el que analiza el significado de sus acciones
Acciones para el desarrollo de habilidades directivas en el espacio escolar 3	Registros de información relacionada con las experiencias de aprendizaje; pueden tomarse en una bitácora, un cuaderno de notas o una aplicación para desarrollar organizadores gráficos, apuntes importantes y referencias relevantes del proceso de aprendizaje	
Sesión 3 Análisis con directores pares “Organizador de tareas”		Revisión del reto planteado y la implementación de acciones a partir del organizador de tareas
Acciones para el desarrollo de habilidades directivas en el espacio escolar 4	Registros de información relacionada con las experiencias de aprendizaje; pueden tomarse en una bitácora, un cuaderno de notas o una aplicación para desarrollar organizadores gráficos, apuntes importantes y referencias relevantes del proceso de aprendizaje	

Experiencia de aprendizaje	Documentación recomendable	Documentación necesaria
Sesión 4 "Descripción y análisis de un incidente crítico"		Análisis del incidente crítico que integra las fases
Acciones para el desarrollo de habilidades directivas en el espacio escolar 5	Registros de información relacionada con las experiencias de aprendizaje; pueden tomarse en una bitácora, un cuaderno de notas o una aplicación para desarrollar organizadores gráficos, apuntes importantes y referencias relevantes del proceso de aprendizaje	
Sesión 5 "Ruta de colaboración"		Ruta de colaboración

Fuente: elaboración propia.

3. Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa

Antes de la implementación de la intervención formativa

Es importante que el coordinador prevea la organización de las actividades del taller para asegurar la participación del director en formación y las distintas figuras educativas, además de la conformación de las sesiones de trabajo.

Las Autoridades Educativas Locales (AEL) y de la Ciudad de México designan a las figuras responsables de la implementación y coordinación de la intervención formativa, quienes estarán a cargo de planear, gestionar la disponibilidad de recursos materiales y humanos, dar el seguimiento correspondiente, colaborar con Mejoredu en el monitoreo de la intervención y emitir las constancias de participación en el proceso formativo.

La planeación implica establecer las metas y acciones para lograr el propósito de la intervención. Incluye: organización, flujo y medios de comunicación, agenda para llevar a cabo la difusión, convocatoria, registro de participantes, organización de sesiones de trabajo con directores, modalidad de interacción (presencial, en línea o híbrida), recursos y materiales de apoyo.

El coordinador tiene un papel sustantivo en el desarrollo del proceso formativo, por ello se sugiere que:

- ▶ Comprenda en qué consiste el enfoque de formación situada, conozca la función directiva, identifique el proceso que se siguió para el diseño de esta intervención formativa.
- ▶ Analice con detalle la intervención formativa, el enfoque, los referentes que se proponen para pensar y movilizar la práctica, los detonadores para la reflexión y la organización de experiencias de aprendizaje.
- ▶ Identifique la trayectoria formativa y laboral de los directores participantes, acuerde con ellos las adecuaciones o ajustes a las sesiones planteadas considerando las condiciones y posibilidades del contexto escolar, el tipo de servicio educativo, espacios disponibles y número de asistentes.
- ▶ Recomiende el uso de materiales físicos (bloc de notas, cuaderno, libreta, bitácora, diario, carpeta) o aplicaciones digitales, programas o recursos en red para organizar y resguardar información (mindmap hd, Mapa mental, Mindboard classic, Simplemind) y registrar de manera sistemática sus ideas: (OneNote, Agredo, EverNote, MindMeister, MarginNote, LiquidText).

Durante la implementación de la intervención formativa

Para implementar la intervención y concretarla en el taller pedagógico, se recomienda que el coordinador genere un ambiente de confianza, respeto y reconocimiento de la labor del director cuando interactúe con él, así como con otros agentes educativos del espacio escolar y con los directores pares en las situaciones de aprendizaje propuestas.

Con la finalidad de orientar al director en las situaciones de aprendizaje, se sugiere que el coordinador considere:

Tabla 3.1 Orientaciones para las situaciones de aprendizaje

Situación de aprendizaje en el taller	Orientaciones para el coordinador
Acciones para el desarrollo de habilidades directivas en el espacio escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Establezca interacción con el director de manera presencial, a distancia o híbrida para brindarle acompañamiento sobre las actividades planteadas en los fascículos. • Asegúrese de que el director en formación sistematice y documente la experiencia de aprendizaje correspondiente a las prácticas que serán analizadas con pares. Esta información constituye el insumo para el análisis en las sesiones. • Motive al director para que las actividades permitan, efectivamente, expresar sus ideas y construir su experiencia; oriéntelo para que preste atención y tome conciencia de su práctica y la forma en que afronta los desafíos profesionales en el ámbito de su función.
Sesiones de trabajo con directores.	<ul style="list-style-type: none"> • Revise con detalle la propuesta y considere cómo enriquecerla y adaptarla a las características de los participantes. • Ubique en los fascículos cuáles son las actividades que se han sugerido para su análisis en las sesiones con directores pares. • Planee, modere y oriente la sesión de encuadre y las sesiones de trabajo con directores que pueden ser de forma presencial, a distancia o mixtas. • Considere mecanismos para garantizar que todos tengan la oportunidad de participar. • Busque y seleccione los recursos que le permitan detonar las sesiones, la reflexión y valorar los aprendizajes. • Establezca un clima de confianza para que los participantes se expresen libremente. En este sentido, todos aprenden de los demás de forma colaborativa. • Centre las actividades de intercambio en el fortalecimiento de saberes y conocimientos en la práctica profesional del director, en el aprendizaje de los estudiantes y en la mejora continua de la gestión del centro escolar. • Mientras se desarrollan las condiciones para el diálogo, la reflexión individual y colectiva, tenga presente hacia dónde se busca avanzar a fin de que cada docente y colectivo puedan establecer cuáles de los aspectos de mejora tienen sentido en su práctica y su contexto.



Situación de aprendizaje en el taller	Orientaciones para el coordinador
	<ul style="list-style-type: none"> • Permita y promueva que el director y las figuras educativas participantes identifiquen otros problemas para ser abordados posteriormente y que pueden dar lugar al diseño de nuevas intervenciones para trabajar con otros contenidos o con los mismos graduando el nivel de profundidad.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3.2 se muestran los aspectos que se tomarán en cuenta para llevar a cabo el seguimiento de la intervención.

Tabla 3.2 Aspectos que se deben considerar para el seguimiento de la intervención y su definición

Implementación	<p>Participación de directores. Se espera que los organizadores –en función de sus necesidades y la cantidad de directores por zona escolar o sector– definan los grupos con un máximo de veinticinco integrantes (Alfaro, A. y Badilla, M., 2015).</p> <p>Participación del supervisor y las autoridades educativas.</p> <p>Difundir el dispositivo: taller pedagógico.</p> <p>Generar espacios de análisis y movilización de conocimientos y saberes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño de acciones concretas de liderazgo y desarrollo de conocimientos y saberes del director. • Autorreflexión a partir del análisis de la práctica y los referentes teóricos. • Oportunidades de diálogo entre diversos actores de la comunidad escolar y con otros directores sobre situaciones que se presentan en la escuela.
Uso de materiales y recursos propuestos para apoyar la implementación	<ul style="list-style-type: none"> • Medios que utilizan los directores, las supervisiones de zona y otras autoridades escolares y educativas para favorecer las sesiones de trabajo con directores de acuerdo con sus necesidades y el trabajo de la sesión. • Recursos disponibles.
Mecanismos de documentación de la implementación	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematización de la información para documentar la participación de los directores y diversos actores de la comunidad escolar en la intervención formativa. • Medios utilizados para la documentación del trabajo realizado en el taller pedagógico que se proponen en la implementación de la intervención.



Operación

Condiciones instrumentadas que aseguren la movilización de saberes y conocimientos entre los directores escolares, procurando los medios, recursos y atención oportuna.

Fuente: elaboración propia.

Los instrumentos para la recolección de información durante el seguimiento en la intervención pueden ser: entrevistas, cuestionarios, encuestas, grupos focales, observaciones, narrativas, testimonios.

Después de la implementación de la intervención formativa

Al concluir la intervención formativa, se sugiere:

- ▶ Dar seguimiento al proceso de entrega de constancias.
- ▶ Entregar las constancias de participación en los tiempos y formas acordados previamente.
- ▶ Valorar la participación de los directores y sistematizar la documentación recibida, como insumo para identificar las áreas de mejora que sirvan para la realización de futuras IF.
- ▶ Elaborar un informe que contenga lo siguiente:
 - El análisis de la información recolectada sobre los aspectos que hay que monitorear.
 - La identificación de acciones realizadas conforme a lo planeado.
 - La descripción de problemas o dificultades que se presentaron durante la ejecución.
 - La modalidad seleccionada para la implementación del dispositivo (presencial, a distancia o híbrida) y si permitió la asistencia de la totalidad de los convocados.
 - El espacio físico o la plataforma elegida para la realización de los encuentros y si facilitó la participación de todos los convocados.
 - La selección de estrategias para subsanar problemas y dificultades.
 - Recomendaciones para fortalecer aquellos aciertos que se tuvieron durante la implementación de la IF.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2003). *Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente* [ponencia]. El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades. 10 al 12 de julio de 2002.
- Alfaro, V. y Badilla, V. (2015). El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la educación ciudadana. *Revista Electrónica Perspectivas*, 10, 81-146.
- Antúnez, S. y Silva, P. (2020). La formación de directores y directoras escolares y la Inspección Educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, (33). <<https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.688>>.
- Barrandica, M. y Cardinal, M. (2016). La documentación pedagógica, posibilidades para enriquecer la reflexión-acción del maestro en formación. *Hojas y Hablas*, (13), 179-191. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6628777>>.

- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33. <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>>.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En UNESCO-OREALC, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. CEPPE-UNESCO (112-152). <http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/critical_issues_for_formulating_new_teacher_policies_in_lati/>.
- 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>.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35. <<https://revistas.uam.es/riee/article/view/3403>>.
- Centro de Inteligencias (2018, 23 de noviembre). *Historia de un señor indiferente. Inteligencia emocional, corto animado*. <<https://www.youtube.com/watch?v=bqobahFw9VM>>.
- Conde, S. y Gutiérrez, J. L. (2015) (documento interno). *Marco de referencia y propuesta de indicadores sobre convivencia y violencia en el entorno escolar*. INEE.
- Cuenca, R. y Pont, B. (2016). *El liderazgo escolar: inversión clave para la mejora educativa*. Fundación Santillana.
- Darling-Hammond, L., Schachner, A., Edgerton, A. et al. (2021). *Reiniciar y reinventar la escuela: El aprendizaje en los tiempos de covid y más allá*. Learning Policy Institute. <<https://bit.ly/3tjTolt>>.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (231-249). McGraw-Hill.
- Estrada, A. y Villarreal, A. (2018). Desafíos que contribuyen al proceso de formación del director de escuela primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 9(17), 69-86. <<https://bit.ly/3K8HGjI>>.
- Fernández, D. y Malvar, L. (1999). La colaboración en los centros educativos. Una oportunidad de aprendizaje profesional. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(1). <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev31COL3.pdf>>.
- Fierro, C. (2021). Una brújula para la convivencia escolar en el regreso a clases. *Mujeres Unidas por la Educación* [blog]. <<https://piedepagina.mx/una-brujula-para-la-convivencia-escolar-en-el-regreso-a-clases/>>.
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1). <<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1486/980>>.
- Fierro, C. y Tapia, G. (2013). Convivencia escolar. Un tema emergente de investigación educativa en México. En Furlán, A. y Spitzer, T. C. (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (73-131). ANUIES-Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Furlán, A. (2016). Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. En *Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Conferencias magistrales del Congreso Nacional de Investigación Educativa* (79-111). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2018). Solidarity with solidarity: The case for collaborative professionalism. *Kappanonline*, 100(1), 20-24. <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0031721718797116>>.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019) (documento interno). Reunión Nacional con Evaluadores Certificados INEE-2019.

- Jara, O. (s/f). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. *Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias*. <http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf>.
- Jiménez, E. (2020). Gestión directiva en tiempos de covid-19. En Yáñez, J. C. y Alonso, R. J. (coords.), *Cuando enseñamos y aprendimos en casa. La pandemia en las escuelas de Colima*. Gobierno del Estado de Colima-Puertabierta Editores.
- Justo, S. (2021, 29 de junio). El regreso: una experiencia colectiva para crear nuevas maneras de hacer escuela. *Educación en Movimiento*. Segunda época, 1. Mejoredu.
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2009). Competencia de los directores en la solución de problemas. En Leithwood, K y Stager, M. (eds.). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*. <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632434.2020.1704470>>.
- Matti Hemmi (s/f). *¿Te atreves a soñar? ¡Desafía tu zona de confort!* <https://www.youtube.com/watch?v=i07qz_6Mk7g>.
- 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://bit.ly/32Vel5L>>.
- _____, (2020b). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación básica*. <<https://editorial.mejoredu.gob.mx/Cuaderno-Educacion-a-distancia.pdf>>.
- _____, (2021a). *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente. Educación básica y media superior*.
- _____, (2021b). *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>>.
- _____, (2022). *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación básica*.
- Meza y Páez (coords.) (2016). Familia, escuela y desarrollo humano. *Rutas de Investigación Educativa*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117012114/familiaescuela.pdf>>.
- Mineduc. Ministerio de Educación de Chile (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf>.
- Minedu-Perú. Ministerio de Educación de Perú (2013). *Fascículo para la gestión de los aprendizajes en las instituciones educativas. Rutas de aprendizaje*. <https://www.minam.gob.pe/proyecolegios/Curso/curso-virtual/Modulos/modulo2/1Inicial/m2_inicial/Fasciculos_para_la_gestion_de_los_aprendizajes_en_las_instituciones_educativas.pdf>.
- Muñoz, G. (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: un análisis en clave comparada*. IPE-UNESCO. <https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2018/10/Informe-final-Gonzalo-Mu%C3%B1oz.pdf>.
- Núñez, J. y Tardif, M. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cuadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411. <<https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?format=pdf&lang=es>>.
- OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2017*. <<https://www.oei.es/uploads/files/microsites/1/48/informe-miradas-2017.pdf>>.

- Ortega, S. (2011). *Formación continua. Proyecto estratégico regional sobre docentes*. UNESCO-OREALC-CEPE. <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Sylvia-Ortega-Formacion-Continua-Estrategia-Docente.pdf>>.
- Quintana, B. y Carmenate, L. (2018). Talleres pedagógicos en el desempeño escolar. *Espirales. Revista Multidisciplinaria de Investigación*, 2(21), 77-88. <<https://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/view/362>>.
- Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción: ¿cómo educar en la pandemia?* Universidad de San Andrés.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. Secretaría de Educación Pública.
- Santibáñez, L., Rubio, D. y Vázquez, M. (2018). *Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales*. INEE-BID.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2020, 6 de julio). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020>.
- , (2021). *Guía Operativa para la Organización y funcionamiento de los Servicios de Educación Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México*. <<https://es.calameo.com/read/0069298628739140fbf3f>>.
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XVI(16), 1-16. <<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/3856/3919>>.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Programa de Promoción de Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. <https://grupodis.net/images/docs_gestrategica/PREAL_Desarrollo%20Profesional%20Coontinuo%20y%20Carrera%20docente%20en%20Ame%CC%81rica%20Latina_2010.pdf>.
- , (2020). Por qué las escuelas de gestión social podrían ser la punta de lanza. <<https://ansol.com.ar/enseanzas-de-la-pandemia-nuevas-formas-de-agrupar-estudiantes/educacion/>>.
- Vezub, L. (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. Universidad Católica de Uruguay.
- Weinstein, J. (2021). *¿Qué tipo de liderazgo necesitamos para tiempos de crisis?* [seminario Web]. <<https://www.youtube.com/watch?v=eI0Vv3YMfMA>>.

Habilidades directivas para la colaboración y la vinculación con la comunidad escolar. Intervención formativa es una publicación de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Junio de 2022



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU

COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

ISBN: 978-607-8829-80-4



9 786078 829804