

# Programa de formación para la inserción directores 2021-2026



# Programa de formación para la inserción de directores 2021-2026



*Programa de formación para la inserción de directores 2021-2026. Educación básica*

Primera edición. 2021  
ISBN de la serie: 978-607-8829-21-7  
ISBN: 978-607-8829-22-4

**Coordinación general**  
Susana Justo Garza y Marcela Ramírez Jordán

**Coordinación académica**  
Ernesto Gallo Álvarez, Georgina Quintanilla Cerda,  
Ana Yajaira Santiago Matias y Gloria Xolot Verdejo

**Redacción**  
Cristiana Elizabeth Cabrera Aguilar, Bárbara Yamel  
Flores Laurrabaquio, Alejandro Gamboa Juárez,  
José Luis Mendoza Alva y Rosa Margarita León Manffer

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 del *Programa de formación para la inserción de directores 2021-2026. Educación básica*.

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

**Coordinación editorial.** Blanca Estela Gayosso Sánchez  
Directora de área

**Editor responsable.** José Arturo Cosme Valadez  
Subdirector de área

**Editora gráfica responsable.** Martha Alfaro Aguilar  
Subdirectora de área

**Corrección de estilo.** María Luisa Santiago López  
Jefa de departamento

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 (2021). *Programa de formación para la inserción de directores 2021-2026. Educación básica*.

## DIRECTORIO

### JUNTA DIRECTIVA

**Silvia Valle Tépatl**  
Presidenta

**María del Coral González Rendón**  
Comisionada

**Etelvina Sandoval Flores**  
Comisionada

**Florentino Castro López**  
Comisionado

**Oscar Daniel del Río Serrano**  
Comisionado

**Armando de Luna**  
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

Presentación.....	5
Introducción.....	7
<b>1. Los programas de formación continua y desarrollo profesional docente elaborados por Mejoredu .....</b>	<b>11</b>
Definición .....	15
Características .....	16
<b>2. Análisis del estado de la situación de la inserción a la función directiva .....</b>	<b>28</b>
La inserción a la docencia como una etapa formativa fundamental para la mejora continua .....	31
Ideas fuerza en el diseño de las intervenciones formativas para la inserción a la función educativa .....	34
<b>3. Objetivo a mediano plazo .....</b>	<b>38</b>
<b>4. Ruta de avance anual 2021-2026.....</b>	<b>38</b>
<b>5. Mecanismos de seguimiento y valoración .....</b>	<b>40</b>
Seguimiento.....	40
Valoración.....	42
Mecanismos de difusión del programa y de las intervenciones.....	44
Organización y mecanismos de coordinación para diseñar, operar y evaluar el programa.....	44
Referencias bibliográficas.....	45



## Presentación

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) tiene la responsabilidad de emitir criterios, lineamientos y programas de formación continua y desarrollo profesional docente que partan de las realidades de la práctica de maestras y maestros, y del reconocimiento a la labor que realizan en sus distintas funciones y responsabilidades.

Para Mejoredu la formación continua de docentes<sup>1</sup> se concibe como el proceso institucional intencional, sistemático y permanente-, que se organiza en etapas formativas desde la formación inicial y la inserción laboral a la formación en el servicio (Mejoredu, 2021).

El ejercicio de la función directiva implica diferentes desafíos y, si bien cada profesional les da respuesta a partir de su propia experiencia, cada situación que se presenta requiere que las y los directores pongan en práctica sus saberes y conocimientos para asegurar el máximo logro de aprendizaje y el desarrollo integral de sus estudiantes.

Para quienes inician en la función, el desafío es todavía mayor porque enfrentan diversos retos: el tránsito de la docencia a la dirección; las condiciones de organización de la escuela a la que llegan y el proceso de integración a una nueva cultura escolar; el conocimiento de sus nuevas responsabilidades; la necesidad de fortalecer su liderazgo y ampliar sus conocimientos sobre organización y gestión escolar dando prioridad a los procesos de enseñanza y aprendizaje sin dejar de atender las tareas administrativas; desarrollar habilidades de comunicación, diálogo y negociación; la centralidad de incorporar la reflexión individual y en colectivo como eje de la transformación de la práctica. En este encuentro con la realidad de su práctica, los directores construyen y reconstruyen su identidad para comprender mejor el significado de su profesión, así como valorar la importancia de su responsabilidad institucional y social para consolidar su desarrollo profesional.

El *Programa de formación para la inserción de directores 2021-2026. Educación básica* que Mejoredu pone a disposición de las autoridades educativas y de los directores en el país, es un instrumento de planeación que define el enfoque, el objetivo de mediano plazo, la ruta anual de formulación de intervenciones formativas progresivas y graduales que se implementan anualmente, diseñadas a partir de la identificación de la problemática y el reconocimiento de la centralidad de acompañar a los directores desde el día que inician sus actividades en la nueva la función.

Mejoredu espera contribuir a que la inserción de los directores a las escuelas de los distintos niveles de la educación básica en nuestro país se identifique como una etapa fundamental en el desarrollo profesional que requiere asesoría y acompañamiento institucional.

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

<sup>1</sup> Los términos *docente* y *docentes* se refieren a la totalidad de maestras, maestros y figuras educativas que se desempeñan en la educación básica y educación media superior desarrollando funciones docentes, directivas, de supervisión y de asesoría técnico-pedagógica, entre otras.



## Introducción

La formación continua de docentes se circunscribe en un marco institucional, laboral y personal por el cual transitan las maestras y los maestros de educación básica en distintas etapas de su vida. Comienza en su formación inicial y se sostiene a lo largo de toda su vida laboral, con la finalidad de reconstruir conocimientos, atender necesidades formativas específicas y enriquecer el desarrollo profesional (Mejoredu, 2020a; Mejoredu, 2021).

Cabe señalar que para la Comisión el desarrollo profesional se organiza en...

etapas institucionales de formación [...], por las que transitan los docentes, cuya finalidad es la reconstrucción del conocimiento y la atención de necesidades formativas de docentes, directivos y otras figuras educativas, en las que están inscritas sus trayectorias profesionales y de vida, por lo que se pueden identificar experiencias de formación informales que suceden en la vida social y escolar, incluso en niveles educativos anteriores a la formación inicial, debido a lo cual los trayectos formativos necesitan ser suficientemente generales para acoger las singularidades y diversidad de experiencias (Mejoredu, 2021: 8).

Mejoredu ha centrado la atención en la inserción a la función educativa como una etapa crítica de la formación continua, permeada por los conocimientos y las experiencias personales, sociales y profesionales de quien inicia en la función, por las características y necesidades contextuales del centro educativo al que se incorpora y la dinámica institucional. En este sentido, se reconoce que la inserción a la función directiva es un proceso que implica diversos desafíos, porque el personal directivo se integra a una cultura escolar determinada en la que debe incidir y, a la vez, transformar.

El director o directora que inicia en la función en una escuela, y la comunidad educativa que le recibe, se integran mediante un proceso de socialización que les permite trabajar juntos en el logro de metas comunes. A su vez el director, con la participación de diversos actores escolares, fortalece su identidad como profesional y como servidor público. La etapa de inserción representa la oportunidad de desarrollar nuevas o mejores habilidades de liderazgo para realizar su labor, que se traduzcan en una gestión que atienda a las características y necesidades contextuales de la escuela a la cual se incorpora, particularidades relevantes en la construcción de saberes y conocimientos en colectivo. Dadas las múltiples variables que interactúan, la inserción constituye un proceso que lleva tiempo, requiere orientación y acompañamiento institucional.

Es importante reconocer las responsabilidades directivas ante los desafíos que ha impuesto la pandemia, entre las cuales está prestar más atención al cuidado de la salud y la seguridad física y emocional de estudiantes y docentes; ofrecer mayor acompañamiento pedagógico al trabajo docente para avanzar en los aprendizajes de todas y todos los estudiantes; y promover nuevas formas de interacción con las familias y los demás miembros de la comunidad escolar, teniendo en cuenta las condiciones necesarias para que la escuela esté mejor preparada a enfrentar nuevas contingencias.

Desde este enfoque, y con fundamento en las atribuciones conferidas por ley (LGSCMM, art. 17, fracción II; LRMMCE, art. 17) relativas al desarrollo profesional de maestras y maestros, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación emite el *Programa de formación para la inserción de*

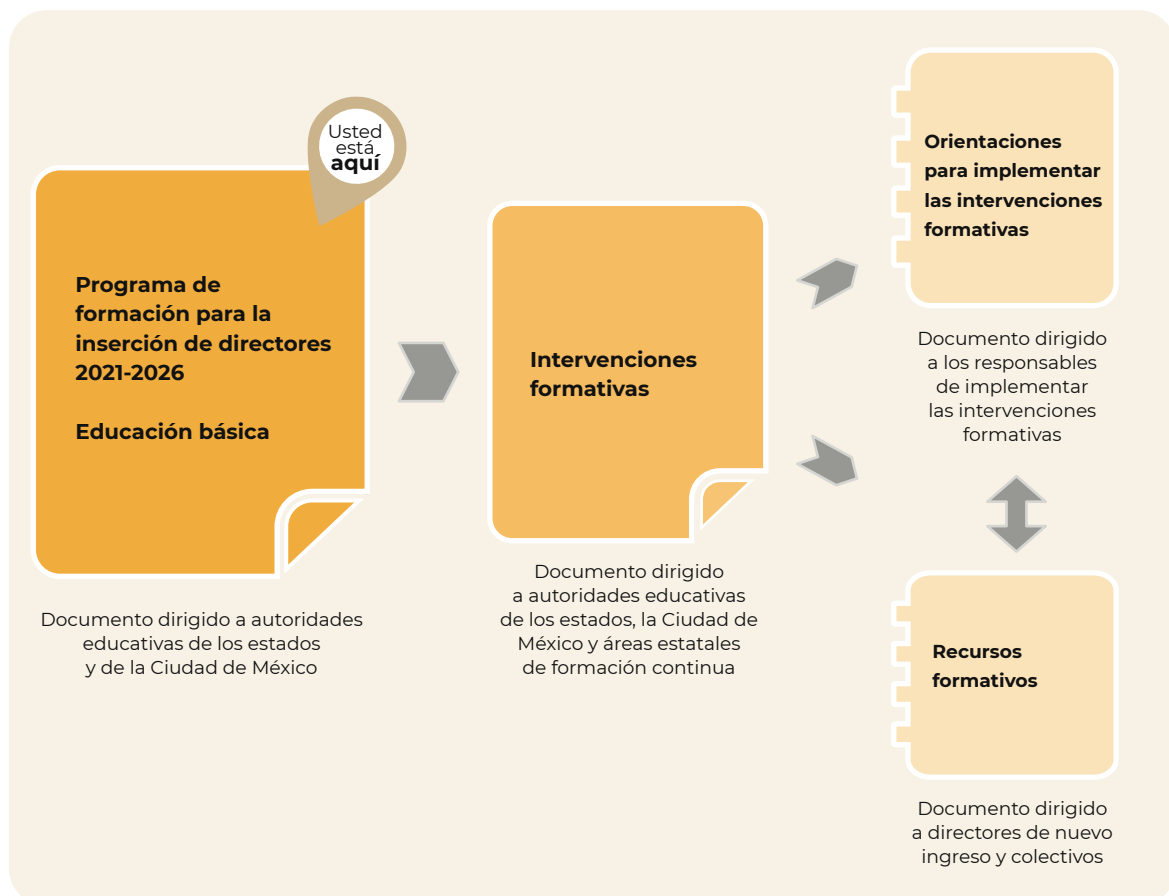


*directores 2021-2026. Educación básica*, que se dirige a las autoridades de los estados y la Ciudad de México, y establece los principales elementos a considerar en el proceso de inserción a la función directiva.

El programa tiene las siguientes características: a) considera un periodo de dos años para la formación en esta etapa de acuerdo con los aportes de la investigación en la materia; b) cobertura nacional que promueve la participación de personal directivo en los distintos niveles y servicios educativos; c) participación de diversos actores escolares –colectivo docente, asesor técnico, asesor técnico-pedagógico, supervisor–, que a su vez pueden fortalecer los conocimientos, habilidades y actitudes para acompañar a las y los directores en esta etapa; d) enfoque de formación situada que se centra en el reconocimiento de las circunstancias particulares de la comunidad educativa para construir, implementar y valorar la práctica y las experiencias, y solucionar problemas del centro escolar; y e) un planteamiento pedagógico sustentado en tres aspectos: el reconocimiento de saberes y conocimientos de los docentes que ingresan a la función directiva, la promoción de la práctica reflexiva y el impulso a la colaboración de la comunidad escolar a través del diálogo.

Para el desarrollo del programa se diseñan intervenciones formativas, progresivas y graduales que se realizan en un periodo formativo de dos años, orientaciones para los responsables de su implementación, y recursos enfocados en la formación de las y los directores de nuevo ingreso (figura 1).

**Figura 1.** Programa de formación para la inserción de directores 2021-2026. Educación básica



**Fuente:** elaboración propia.

El programa se organiza en cinco apartados. El primero presenta la perspectiva sobre la formación continua y el desarrollo profesional docente que sostiene Mejoredu y precisa las principales características de los programas de formación que la Comisión pone a disposición de las autoridades educativas. En el segundo se presenta una síntesis del estado de la inserción a la función directiva en educación básica, las experiencias nacionales e internacionales respecto de la formación en esta etapa, las problemáticas que enfrenta la directora o el director de reciente ingreso a la función, la importancia de su formación en este periodo y los conceptos centrales que fundamentan el programa de inserción. En el apartado tres se expone el objetivo de mediano plazo del programa. El cuatro contiene la ruta de avance anual respecto al diseño de intervenciones formativas en el periodo comprendido entre 2021-2026. El último describe los mecanismos de seguimiento y valoración del programa, sus componentes, criterios que se evalúan, temporalidad, responsables de implementarlo, así como los mecanismos de difusión y las recomendaciones para coordinar su diseño, operación y evaluación.



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

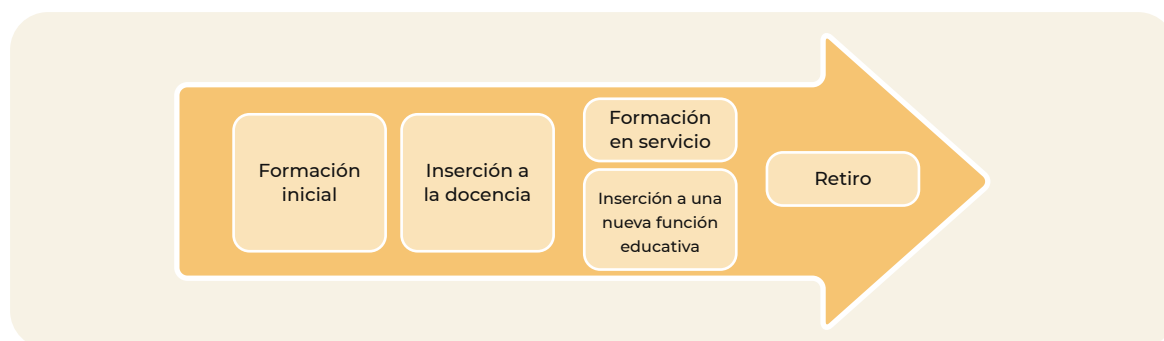
El artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CEPEUM) reconoce a maestras y maestros como agentes fundamentales del proceso educativo y establece su derecho a acceder a un sistema integral de formación, capacitación y actualización. Para lograrlo se requiere de la concurrencia y coordinación entre las autoridades educativas del país y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu).

En este marco, los programas de formación continua y desarrollo profesional docente que Mejoredu pone a disposición de las autoridades de los estados y de la Ciudad de México para fortalecer los saberes y conocimientos de maestras y maestros, buscan contribuir desde una visión más amplia de la formación continua y el desarrollo profesional docente, para diferenciarse de los enfoques con una tradición epistemológica y teórica centrada en aspectos carenciales de la práctica magisterial, los cuales han usado de manera indistinta los conceptos de formación, capacitación, perfeccionamiento y actualización como sinónimos de desarrollo profesional (Vezub, 2004).

La concepción de formación continua de la que se parte plantea que ésta “abarca etapas que van de la formación inicial y la inserción laboral en distintas funciones, a la formación en el servicio y hasta el final de la vida laboral. Referir a *formación continua*, más que a las nociones de formación, actualización y capacitación, permite tener una concepción integral de la profesión” (Mejoredu, 2020a: 36).

Pensar la formación como un continuo implica: a) concebirla como un proceso de larga duración, superando la visión instrumental para destacar, en cambio, la evolución de la práctica (Ortega, 2011; Vezub, 2013); b) establecer y reconocer las particularidades de cada etapa formativa (formación inicial, inserción laboral a una nueva función educativa y formación en servicio) (figura 1.1); c) superar la fragmentación de acciones tradicionalmente definidas como formación, capacitación y actualización; y d) considerarla como una acción dinámica que es creada y recreada por los docentes, quienes de manera activa y mediante el conocimiento de las problemáticas del contexto y de su propia práctica, deciden sobre su formación con base en sus saberes y conocimientos.

**Figura 1.1** Formación docente continua



**Fuente:** elaboración propia.

Como lo ha definido Mejoredu, “la formación continua contribuye al desarrollo profesional docente, aunque no lo agota, ya que el fortalecimiento de saberes, prácticas y autonomía profesional de maestras y maestros depende también de factores institucionales y sociales que lo posibilitan o impiden” (Mejoredu, 2020a: 36). En este marco, el desarrollo profesional se concibe como un proceso subjetivo y autónomo de construcción de conocimientos compartidos que ocurre en el tiempo y el espacio del aula y de la escuela a través de la reflexión e indagación sobre las rutinas del docente, lo que lo lleva a desnaturalizarlas y objetivarlas para la transformación de su práctica (Vezub, 2004).

Por tanto, el desarrollo profesional como proceso está condicionado por los requisitos para ingresar a la carrera, las trayectorias de vida, la escolarización previa, la edad, la carrera docente, la formación inicial, el currículo prescrito, el clima de trabajo, el nivel del salario, el apoyo pedagógico institucional, la estabilidad y la madurez socioemocional, los principios éticos y su actuar, los sistemas de evaluación y estímulos, el aprecio social por la profesión y el valor que la sociedad atribuye a la educación (Mejoredu, 2020a: 62).

En este proceso los docentes, en lo individual y lo colectivo, revisan, renuevan y extienden su compromiso como agentes de cambio en función de los fines de la enseñanza; asimismo, adquieren y desarrollan de manera crítica los conocimientos, las destrezas y la inteligencia emocional esenciales para la reflexión, planificación y las prácticas profesionales adecuadas con niñas, niños, jóvenes y compañeros en cada fase de su vida docente (Day, 2005).

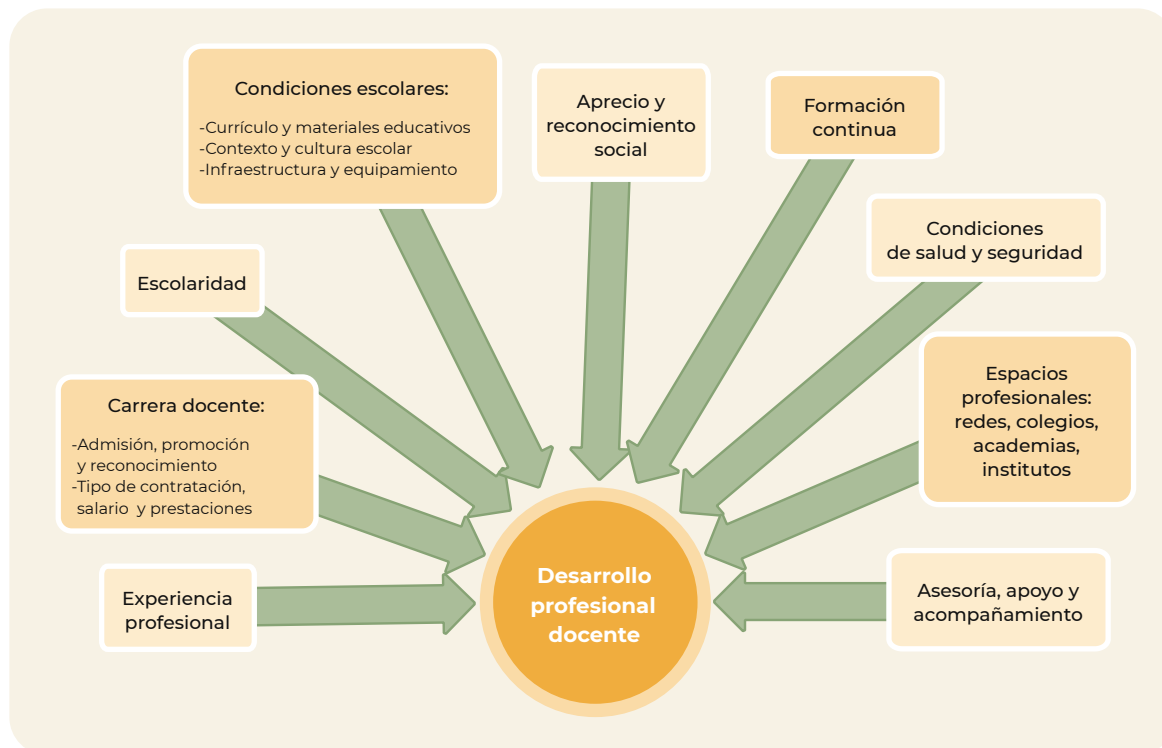
Desde una comprensión integral de la profesión, las trayectorias de los docentes se configuran mediante el resultado de un conjunto de condiciones personales, institucionales y sociales que posibilitan o impiden que progresen en el ejercicio de su profesión, entre las que se destacan:

- ▶ *La formación continua*, la cual depende fundamentalmente de las oportunidades institucionales organizadas y permanentes que se brinden para el acceso a la misma, pero también de las formas en que los docentes orientan y dirigen su propio aprendizaje y valoran los aspectos de la práctica que requieren mejorar. Asimismo, la relevancia y pertinencia de la formación continua potencia o limita el desarrollo profesional.
- ▶ *El aprecio y el reconocimiento social*, que empieza por la afirmación activa, jurídica y cultural de gobiernos y sociedad, de que los docentes son profesionales de la educación que desarrollan un trabajo y prácticas de alta complejidad cognitiva y emocional, de enorme responsabilidad histórica y trascendencia social, por lo que deben desarrollarse profesionalmente recibiendo el reconocimiento y los apoyos necesarios para el ejercicio de la tarea educativa.
- ▶ *Las condiciones de salud y seguridad* son factores relevantes en el desarrollo de la práctica docente debido a que los docentes están sometidos a diversos riesgos de seguridad, higiénicos, físicos y psicosociales, que pueden ocasionar estrés, problemas emocionales o insatisfacción laboral que limitan su desarrollo profesional y que en algunos casos se han agudizado con la emergencia sanitaria por covid-19.
- ▶ *Los espacios profesionales, tales como redes, colegios, academias, institutos*, por medio de los cuales los docentes pueden encontrar apoyo, diálogo, intercambio y formación e interlocución institucional al interior del propio sistema educativo, con el gobierno y la sociedad.
- ▶ *La asesoría, el apoyo y el acompañamiento* son una condición para la formación y el desarrollo profesional, que implica establecer estructuras organizativas sólidas y asesores bien formados

para que sean interlocutores y promotores de la mejora educativa con docentes y directivos, en lo individual y lo colectivo. El acompañamiento a las escuelas propicia condiciones para crear horizontes de mejora que superen las rutinas de trabajo.

- ▶ *La experiencia profesional* orientada a la práctica reflexiva puede ser un factor de crecimiento y aprendizaje continuo para enfrentar la diversidad y la incertidumbre propias de la actividad profesional, por el contrario, si se desarrolla de manera acrítica y mecánica, puede convertirse en un factor de resistencia al cambio.
- ▶ *La carrera docente, el tipo de contratación, el salario y las prestaciones* constituyen condiciones laborales que dan sentido, reconocen y vuelven atractiva a la profesión docente. Son fundamentales para atraer a nuevos docentes, interesados en permanecer y tener oportunidades reales de crecimiento profesional.
- ▶ *La escolaridad*, referida a las características de la formación inicial, los niveles académicos superiores de especialización y los aprendizajes relacionados con la cultura y los conocimientos científicos y pedagógicos.
- ▶ *Las condiciones escolares que implican la apropiación y resignificación del currículo* (planes y programas de estudio) y los *materiales educativos* por parte de los docentes; la disponibilidad de *infraestructura y equipamiento escolar* como condiciones básicas para el desarrollo de las actividades escolares; y la *promoción de contextos y cultura escolar* que favorezcan espacios para la creación e innovación, así como para fomentar una docencia colaborativa y el fortalecimiento de los saberes y conocimientos de maestras y maestros (figura 1.2).



**Figura 1.2** Factores para el desarrollo profesional docente



**Fuente:** elaboración propia.

El desarrollo de programas de formación continua responde a una concepción de cómo aprenden y ejercen su profesión maestras y maestros. La revisión de las distintas maneras de concebir la formación docente en servicio y los programas implementados en nuestro país, permiten identificar algunos rasgos de una perspectiva dominante que ha tendido a ser instrumental y a considerar a los docentes como operadores de políticas educativas y como sujetos con carencias que necesitan ser remediadas (Vezub, 2019). Sin embargo, es cada vez más relevante una mirada emergente que concibe al docente como un intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea.

La visión de la formación continua y el desarrollo profesional docente que sostiene Mejoredu está fundamentada en los siguientes principios:

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

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

**Fuente:** elaboración propia.

En el marco de estos principios, se presenta la definición y características de los programas de formación continua que la Comisión pone a disposición de las autoridades de educación básica (EB), de las autoridades educativas de los estados y de la Ciudad de México.

## Definición

Los programas de formación continua en EB y educación media superior (EMS) son un instrumento de planeación que define una perspectiva y un objetivo de mediano plazo que puede ser formulado por



las autoridades educativas de los estados, de la Ciudad de México y de los organismos descentralizados, así como por Mejoredu.

Asimismo, plantean una acción pública, a escala nacional o estatal, y establecen el enfoque, la dirección, el sentido y las acciones necesarios para fortalecer la práctica –docente, directiva, de supervisión y de asesoría–, así como el apoyo y el acompañamiento en los distintos tipos educativos y etapas formativas, en función de cómo se concibe su aprendizaje, y de un objetivo de mediano plazo que expresa la situación deseable que se aspira lograr.

Los programas se concretan mediante la formulación de intervenciones formativas que se propone sean progresivas en tanto que, de forma gradual y secuencial, parten de la problematización de la práctica de los docentes, profundizan en sus saberes y conocimientos en función de sus contextos y aprendizajes situados, a la vez que identifican aspectos para la mejora de la práctica, definen propósitos y contenidos de la formación y diversifican los dispositivos formativos.

Con la implementación de los programas de formación se pretende avanzar hacia prácticas docentes<sup>2</sup> más eficaces y comprometidas, que mejoren las experiencias y los resultados de aprendizaje de NNAJ en un marco de equidad e inclusión educativa. Por ello, se plantea un horizonte a alcanzar –por qué y para qué– y una ruta de acción en el tiempo –con quiénes, cómo, cuándo, con qué–. Asimismo, se propone que sea multianual, con la finalidad de superar los esquemas tradicionales de programas esporádicos, episódicos y fragmentados, y asignar el tiempo adecuado para aprender, practicar, pensar e implementar estrategias que garanticen la continuidad de la formación.

La formación continua tiene un papel central porque contribuye al desarrollo profesional a partir del aprendizaje permanente y de un proceso de reflexión de los docentes sobre su propia práctica.

## Características

### Tienen carácter nacional

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

Por lo anterior, como lo establece el mismo artículo de la citada ley, las autoridades de EMS, autoridades educativas de los estados y de la Ciudad de México, y los organismos descentralizados, bajo la coordinación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de sus áreas competentes, están

<sup>2</sup> Según Fierro, Fortoul y Rosas (2008: 21) “la práctica docente se entiende como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso (maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia), así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, delimitan la función del docente”. Desde esta perspectiva, la práctica docente pone en juego lo que docentes, directores, supervisores, asesores técnico-pedagógicos y demás actores educativos han construido desde su experiencia, sus saberes y conocimientos en las distintas funciones en las que tienen oportunidad de participar a lo largo de su trayectoria.

facultadas para formular e implementar los programas de formación continua, de conformidad con los criterios generales y la valoración del diseño, operación y resultados que para dichos programas emita Mejoredu.

### **Su alcance es multianual y plantean un horizonte de mediano plazo**

El carácter multianual permite que el diseño, operación y evaluación de los programas de formación continua trasciendan cuestiones coyunturales como el ciclo fiscal de planeación y presupuestación de los programas públicos; asimismo, hace posible promover procesos graduales y evolutivos, desarrollados en un periodo de mediano plazo, que consideran un continuo en la formación y atienden las características de los integrantes de los colectivos escolares, su contexto y la problemática que enfrentan en la enseñanza y la gestión, así como en la asesoría y acompañamiento.

El horizonte de mediano plazo favorece que la elaboración de los programas sea más específica para determinados momentos de la trayectoria profesional de maestras y maestros. Asimismo, contribuye a su flexibilidad y adaptabilidad, lo cual plantea la posibilidad de que puedan mejorarse y reorientarse durante su desarrollo, en función del avance en la formación continua de docentes, directores, asesores, supervisores y demás actores educativos, abonando así a su pertinencia.

### **Atienden a un tipo educativo, etapa formativa y figura educativa**

Cada etapa de la vida laboral de los profesionales de EB y EMS plantea desafíos distintos. La inserción a una nueva función educativa, así como el desempeño de la docencia, dirección, supervisión y asesoría técnica, expone a los actores educativos a situaciones diversas y les exige capacidades distintas. Además, las diferencias no sólo se limitan a la etapa formativa por la que transitan los docentes, sino también el tipo educativo y la función que desempeñan juegan un factor preponderante en la mejora de la formación continua.

Por lo anterior, los programas de formación definen sus especificidades en función de: 1) el tipo educativo (EB y EMS); 2) la figura educativa, docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos u otros actores educativos); y 3) la etapa formativa diferenciada y progresiva: inserción o formación en servicio.

### **Se desarrollan mediante intervenciones formativas que plantean propósitos y acciones anuales**

Los programas se desarrollan mediante intervenciones formativas que buscan profundizar los saberes y conocimientos de las y los docentes y figuras educativas de un nivel, tipo de servicio o subsistema educativo (general, especial, indígena, migrante, multigrado, telesecundaria, telebachilleratos, etc.), a través del intercambio reflexivo, cooperativo y crítico sobre su práctica. Las intervenciones tienen un papel central en los programas de formación continua y desarrollo profesional, y responden a propósitos congruentes con el objetivo de los programas. Se desarrollan en el periodo que corresponde a un año y son progresivas en función de los propósitos que se espera alcanzar con cada intervención.

La complejidad de la práctica educativa implica pensar en intervenciones formativas no prescriptivas que generen una constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría. En este sentido, su diseño recupera dos características centrales: "a) el énfasis en el carácter práctico, pues los contenidos se abordan vinculados con el ejercicio de la práctica y b) la orientación hacia la atención de situaciones que obstaculizan la consecución de las metas educacionales e impiden el trabajo racional y

crítico en los contextos educativos” (Agray, 2010: 422). De esta manera, la práctica se considera como el principal referente y el mejor escenario para su análisis y mejora.

Los componentes de las intervenciones formativas que se formulan en el marco de cada programa son: problematización de la práctica, determinación de aspectos para la mejora de la práctica y propósitos, definición de contenidos, selección e implementación de dispositivos formativos, y seguimiento y monitoreo (figura 1.3).

**Figura 1.3** Componentes y proceso de diseño de las intervenciones formativas



**Fuente:** elaboración propia.

### **Problematización de la práctica**

La formulación de intervenciones formativas tiene como eje la problematización de la práctica educativa, a fin de comprender las causas de los problemas, determinar los aspectos que se pueden mejorar y los propósitos de la intervención, así como definir los contenidos y dispositivos formativos.

Resulta fundamental ubicar la problematización en un contexto formativo, el cual se plantea innovar en las formas de *interpelar* y *convocar* a los docentes para la reconstrucción de su propia memoria pedagógica y del colectivo, con el propósito de transparentarla y convertirla en un objeto de formación. La problematización pone en el centro las experiencias de enseñanza, el saber práctico y las

narraciones pedagógicas de los docentes, y supone la posibilidad de anticipar la práctica mediante la reflexión de lo hecho para la reformulación, ampliación y transformación de lo que se piensa sobre la propia práctica. Problematizar significa incursionar en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito (Suárez *et al.*, 2004).

La problematización de la práctica educativa impregna todo el proceso de formulación y operación de las intervenciones formativas y con apoyo del Marco de referencia de saberes y conocimientos para la formación continua elaborado por Mejoredu, se propone construir una correspondencia entre la situación problemática identificada y los saberes y conocimientos que se desean movilizar, fortalecer y construir a partir de los procesos formativos. Este Marco también es una guía que reconoce y articula la multiplicidad de saberes y conocimientos que los docentes, directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos ponen en práctica, y permite orientar los procesos de reflexión para quienes formulan e implementan intervenciones formativas.

El Marco es un ejercicio de sistematización de elementos que se aproximan a la caracterización de la práctica. Se organiza en núcleos, dimensiones, orientaciones para la problematización y fuentes para apoyar la selección de contenidos.

#### **Determinación de aspectos para la mejora de la práctica y propósitos**

La problematización de la práctica educativa, con la orientación del Marco de referencia de saberes y conocimientos para la formación continua, conduce la definición de aspectos para la mejora de la práctica (denominados comúnmente *necesidades de formación*), y al establecimiento de propósitos que dan intencionalidad y direccionalidad a la intervención formativa y hacen posible identificar los elementos que son necesarios para movilizar la práctica.

#### **Definición de contenidos**

El concepto *contenidos* tiene distintas acepciones en el ámbito educativo. Desde la perspectiva del diseño curricular, es el conjunto de conocimientos o formas culturales que se necesitan para aprender, o el conjunto de elementos que componen lo que se aprende y lo que se enseña.

En el ámbito de la formación docente, los contenidos dan lugar a la construcción de nuevos significados para atribuir un sentido diferente o más amplio a los saberes y conocimientos docentes. De acuerdo con Martínez y Rodríguez (2017: 41), “los contenidos son el fundamento cultural de las capacidades, actitudes, compromisos y valores docentes que son necesarios para la mejora de la enseñanza, las experiencias escolares y los aprendizajes del alumnado”, alejándose así de la consideración de contenidos como temas a abordar.

Desde este enfoque, la delimitación de los contenidos considera el despliegue de capacidades cognitivas, afectivas y sociales de los diferentes actores educativos, en virtud de que “el desarrollo de los seres humanos no se produce nunca en el vacío, sino que tiene lugar siempre y necesariamente en un contexto social y cultural determinado” (Coll, 1992: 13). Esta consideración evita que la intervención formativa se reduzca a la reproducción de temas o conocimientos, obviando el desarrollo de habilidades y actitudes que demanda la práctica educativa.

En congruencia con el análisis holístico de la práctica que supone la problematización, es importante prever que los contenidos de la intervención formativa comprendan la apropiación de conceptos, el desarrollo de procedimientos y la expresión de actitudes que posibiliten al docente la solución de si-

tuaciones problemáticas analizadas, nuevos significados sobre su práctica y mejores herramientas para afrontar los desafíos de su profesión. Un criterio a tomar en cuenta para la definición de contenidos es que se consideren distintos niveles del saber, que permitan avanzar a la solución de la problemática identificada, para fortalecer la práctica o posicionarla desde otro enfoque. En este sentido, se sugiere recuperar la categorización propuesta por Díaz-Barriga y Hernández (2002: 52), quienes clasifican los contenidos en declarativos, procedimentales y actitudinales.

Este nivel de concreción de los contenidos permite facilitar su secuenciación de manera interrelacionada al estructurar el dispositivo formativo que se seleccione. La delimitación de los contenidos para la formación docente implica:

- ▶ comprender que son resultado de la problematización;
- ▶ asegurar que estén subordinados al propósito de mejora que se establezca;
- ▶ reconocer que son un medio para la mejora y transformación de los saberes y conocimientos implicados en la situación problemática identificada;
- ▶ elegir los que son esenciales y definir sus relaciones para constituir una red que se configura como un sistema de ideas;
- ▶ considerar que integran contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales;
- ▶ enfatizar en su profundidad y no en su amplitud; y
- ▶ orientar el diseño de intervenciones formativas que favorecen la participación de las figuras educativas en la mejora y transformación de su propia práctica.

#### **La selección e implementación de dispositivos formativos**

En el lenguaje y la cultura de la formación docente, tradicionalmente se ha denominado a los dispositivos formativos como modalidades o estrategias de formación: cursos, talleres, seminarios, entre otros. Se considera que los usos indiscriminados, ambiguos y polifacéticos que se ha dado a los conceptos de modalidad o estrategia no son convenientes para la connotación que se desea dar a los dispositivos de formación en el enfoque de la formación situada, por lo que es necesario resignificarlos.

Como se señaló, los contenidos de la formación están vinculados a la construcción y fortalecimiento de saberes y conocimientos en colectivo, a la interacción y el aporte de cada integrante para construir nuevos aprendizajes que promuevan una reflexión profunda para dar respuesta a los desafíos que se presentan en el aula y la escuela, con relación a un contexto institucional y social determinado.

Cuando los docentes comparten lo que conocen y las diferentes formas de hacer en su aula o espacio escolar, se construye una comprensión más profunda sobre el entorno y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; se desarrolla sensibilidad ante situaciones complejas; se ponen en diálogo los saberes y conocimientos de los actores educativos que están en el centro escolar; y se escuchan los valores que subyacen a diferentes posturas, lo que contribuye a crear nuevos significados de sus propios conocimientos, aprender del encuentro con el otro, sin reducir singularidades ni homogenizar. Esto fortalece el aprendizaje docente y, al mismo tiempo, promueve la construcción de comunidad y colaboración en las aulas y escuelas.

Para Marta Souto (2019) el dispositivo de formación alude a un *arreglo instrumental* que conjuga u organiza tiempos, espacios, finalidades, acuerdos teóricos y técnicos, instrumentos, materiales que tienen la función de posibilitar aprendizajes en los destinatarios. Es importante agregar que dichos arreglos

instrumentales implican, entre otras, concepciones subyacentes o explícitas sobre las formas en que los docentes construyen y desarrollan sus saberes y conocimientos.

De esta forma, los dispositivos de formación incorporan y combinan, de maneras particulares y en función de las experiencias, habilidades y expectativas de quienes los organizan, diferentes elementos bajo el enfoque de formación situada que son fundamentales para su desarrollo, entre los que pueden identificarse:

- ▶ los principios para el desarrollo de la formación docente que constituyen las aspiraciones que están en la base del desarrollo de los programas de formación continua;
- ▶ una perspectiva sobre la forma en que los docentes construyen su conocimiento pedagógico y educativo en general;
- ▶ propósitos acordes con el planteamiento general de la intervención formativa;
- ▶ contenidos definidos con base en la problematización de la práctica, a partir de los aspectos que desean mejorarse;
- ▶ situaciones de aprendizaje para la reflexión individual y colectiva, que interpelen a la experiencia, desafíen los marcos del sentido común educativo e interroguen los saberes de la práctica poniendo en juego referentes para movilizar y pensar la práctica y detonadores para la reflexión previamente seleccionados; y
- ▶ materiales y recursos acordes con el proceso de aprendizaje docente que apoyen, fortalezcan, ilustren y constituyan los andamios para el fortalecimiento y construcción de nuevos saberes y conocimientos, así como para el trabajo colaborativo, el diálogo y la reflexión sobre la práctica.

Resulta fundamental comprender que los dispositivos formativos se definen a partir del programa de formación continua y la intervención formativa, y que éstos constituyen el marco que da sentido a la selección y operación de los dispositivos. Pierde sentido la organización y realización fragmentada y aislada de alguno de ellos si no se plantea en este marco amplio. Algunos de los dispositivos que se proponen son:

- ▶ encuentro
- ▶ tertulia pedagógica-dialógica
- ▶ grupo de análisis de la práctica
- ▶ jornada
- ▶ módulos de formación
- ▶ observación entre pares
- ▶ taller
- ▶ curso

Desde el enfoque de la formación continua situada, en la implementación de dispositivos de formación se plantea el uso de dos referentes que no sólo orientan la identificación, el diseño y desarrollo de las actividades específicas que pueden realizarse a partir del dispositivo, sino que constituyen los cimientos de la construcción del aprendizaje docente, es decir, son los *referentes fundamentales para pensar y movilizar la práctica: la narrativa y la espiral reflexiva*.

La narrativa constituye un recurso que permite la construcción y reconstrucción de situaciones significativas para los docentes, mediante las cuales describen y resignifican sus prácticas a fin de mejorarlas. Las narrativas, tanto ajenas como propias, ayudan a comprender el universo pedagógico de cada docente y del colectivo, en una buena parte de su complejidad y alcance, por lo que se constituyen en organizadoras de la experiencia docente.

Por otro lado, al reconocer y utilizar el poder y la presencia de la narrativa para favorecer el aprendizaje docente, se plantean formas específicas que permiten la reconstrucción y organización de sus saberes y conocimientos, los cuales constituyen lo que se ha denominado espirales reflexivas.

Las espirales son secuencias de acciones reflexivas que permiten clarificar y pensar aspectos de la práctica que permanecen ocultos mientras no se sometan a un proceso cuidadoso y exhaustivo de revisión. En general, las espirales reflexivas pasan por acciones de descripción, dilucidación, resignificación, comparación, confrontación y, en un momento dado, de mejora y transformación de los saberes y conocimientos para la práctica. Es éste un proceso que requiere la participación y el compromiso de los individuos y los colectivos, y se ha presentado con algunas variantes en las secuencias de acciones reflexivas de acuerdo con los autores de donde provienen.

En este sentido, se identifican tres formas de espiral reflexiva que pueden ser utilizadas en la implementación de dispositivos formativos:

- ▶ La espiral reflexiva de descripción, resignificación, confrontación y reconstrucción de la enseñanza, planteada por J. Smyth (1991).
- ▶ El modelo ALACT (por sus siglas en inglés), que implica acción, retrospectiva, conciencia, creación de alternativas y prueba, de F. Korthagen (2010).
- ▶ El esquema EPR (epistemológico, relacional y pragmático) de Vinatier y Altet (2008).

Otros elementos a los que se ha denominado *detonadores para la reflexión sobre la práctica* pueden también ser utilizados en la implementación de dispositivos de formación. Los detonadores utilizan, con variantes y ajustes, los principales elementos de la narrativa y las espirales reflexivas, si bien son formas específicas de carácter metodológico, técnico e instrumental que posibilitan desencadenar la reflexión y el aprendizaje docente con los desafíos y la ruptura que esto puede implicar.

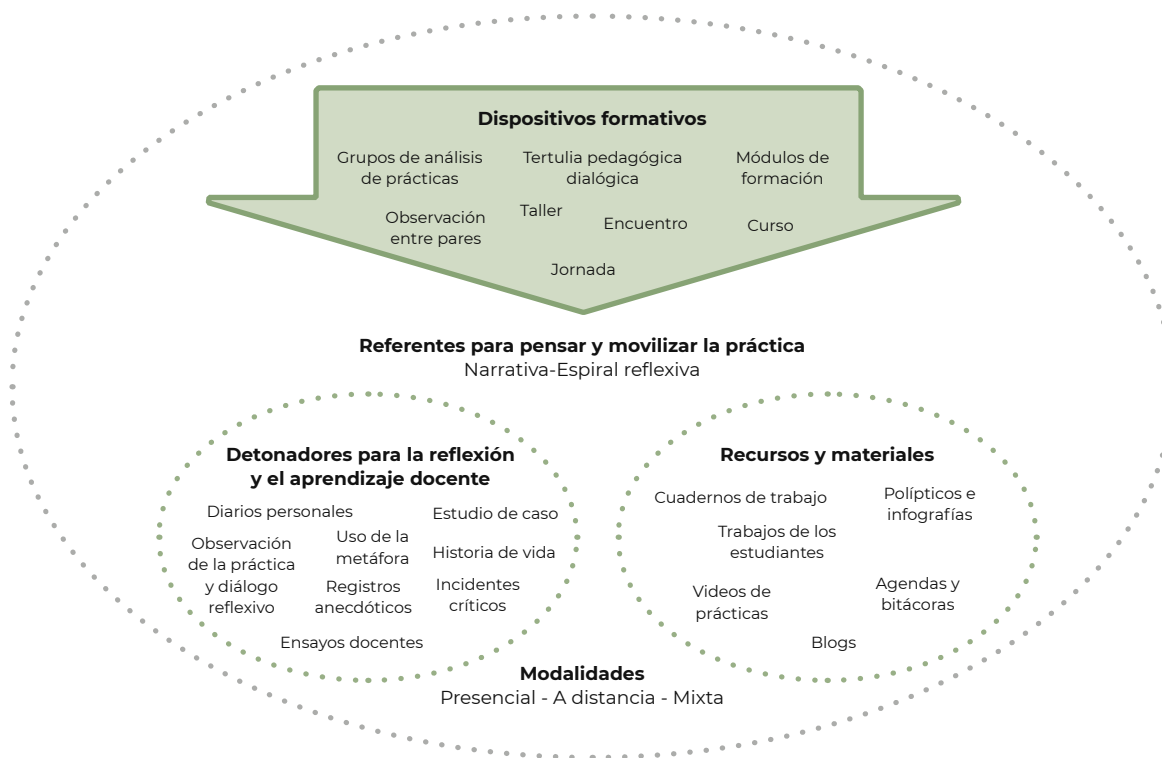
El uso de los *detonadores para la reflexión* debe permitir el análisis de situaciones relacionadas con la práctica en el aula y la escuela, no sólo para llegar a conclusiones acerca de cómo se realizó una tarea pedagógica o se resolvió un problema, sino, principalmente, para apoyar a las y los docentes a encontrar las razones por las cuales hicieron lo que hicieron, a identificar los motivos que los llevaron a preguntar, organizar, responder o introducir algo inesperado en la clase, a interrogarse acerca de las formas de intercambio y retroalimentación con los estudiantes, y las respuestas que sus iniciativas –o su inacción– generaron en su comportamiento y aprendizaje. Algunos detonadores son:

- ▶ observación de la práctica y diálogo reflexivo
- ▶ estudios de caso
- ▶ incidentes críticos
- ▶ ensayos docentes
- ▶ metáfora
- ▶ registros anecdóticos

- ▶ diarios personales
- ▶ historia de vida

En la implementación de los dispositivos formativos intervienen diferentes elementos relacionados que se muestra en la figura 1.4:

**Figura 1.4** Dispositivos formativos



**Fuente:** elaboración propia

Los detonadores para la reflexión contribuyen a que la práctica se problematice, y esto será posible si se observa y se cuestiona lo que se realiza habitualmente, para lo cual es necesario tomar distancia de lo cotidiano, a través de espacios y tiempos protegidos para la reflexión; esto se puede lograr a partir de los dispositivos para la formación.

En este sentido, los dispositivos se seleccionan a partir de su posibilidad y potencial para generar condiciones que permitan la mejora de la práctica docente cotidiana, y de la identificación, revisión y transformación de los marcos de saberes y conocimientos en que ésta se apoya. Se trata de que los dispositivos permitan promover la reflexión sobre lo que se hace y cuestionar la forma en que se piensan, o no, mejoras y cambios en la práctica de cada día.

La elección de un dispositivo de formación está determinada por el alcance y la profundidad de la revisión y la resignificación de los saberes y conocimientos con que se interpreta y se desarrolla la acción educativa cotidiana, también por su potencial para la construcción de capacidades colectivas. De esta forma, la elección tiene el propósito de lograr que una comunidad docente específica alcance aprendizajes colectivos, más que el hecho de que cada maestra o maestro lo haga en lo individual.



Lo anterior significa que, si la escuela es la unidad fundamental para la mejora educativa, los colectivos docentes deben centrar su atención en la mejora de las prácticas de todos sus integrantes y que, igualmente, todos son responsables del éxito o fracaso de lo que sucede en ella. Así, la selección de un cierto dispositivo de formación potencia o no esta condición.

Los dispositivos de formación pueden tener mayor relevancia y utilidad en función de sus intenciones y las dinámicas que se establezcan en la intervención formativa que los define. La novedad radica en que cualquier dispositivo de formación –incluyendo los más tradicionales como los talleres o cursos–, puede implementarse a partir de los referentes para pensar y movilizar la práctica e incorporar detonadores para la reflexión sobre esta práctica.

#### 1. Elaboración y uso de materiales y recursos para la formación.

Los materiales y recursos para la formación desempeñan un papel relevante en el desarrollo de los dispositivos formativos que se determinan en el marco de la implementación de las intervenciones formativas. Se trata de diversos medios en soportes físicos o digitales que proveen información sistematizada y organizada para apoyar la experiencia formativa docente, a fin de alcanzar los propósitos establecidos.

La selección de materiales debe trascender el uso de recursos documentales para leer y extraer información. Si bien es importante la lectura de determinados textos, también es fundamental apoyar la formación en otros materiales que favorezcan la apertura hacia procesos de reflexión y aprendizaje para las y los docentes, asimismo, deben promover, orientar y motivar la realización de diferentes acciones reflexivas, individuales o grupales, y contribuir al logro de los propósitos formativos que se consideran convenientes; también pueden ser elaborados por los propios participantes del proceso. En esencia, los materiales para la formación deben considerarse como herramientas que faciliten aglutinar y ordenar un conjunto de actividades para la reflexión sobre la práctica y su posible derivación en el aprendizaje de contenidos determinados.

Los materiales y los recursos que se utilicen en la formación deben proyectar una concepción de docencia, un enfoque de aprendizaje de la docencia y un planteamiento concreto de situaciones y problemas diseñados para fortalecer los saberes y conocimientos de las y los maestros para mejorar su práctica. Los momentos o acciones que propone la espiral reflexiva, que van de la descripción a la resignificación y de la comparación a la transformación de la práctica pueden ser un sustento para el desarrollo de materiales y recursos que impliquen el uso de interrogantes críticos, recursos narrativos y desarrollo de procesos dialógicos entre los docentes, pues involucran un enfoque de construcción de conocimiento y aprendizaje docente.

De la misma manera, los cuadernos y libros de los estudiantes, sus ejercicios y producciones en el aula –que reflejan el tipo de gestión de la enseñanza y las ideas del docente sobre por qué y cómo enseñar–, son materiales y recursos invaluable que inevitablemente propician que el personal docente reflexione sobre su práctica, y lo interpelan acerca de por qué hace lo que hace en el aula.

Los materiales para la formación sirven como puntos de enfoque para recibir información y organizar la discusión y reflexión docente en torno a temas relevantes, como la enseñanza, el aprendizaje, la organización del aula, el apoyo y acompañamiento, la evaluación del aprendizaje. Los conceptos y las situaciones de la práctica pueden adquirir un formato escrito, de lectura o de vi-

degrabación para transformarse en objetos de reflexión y deliberación, para construir y modificar los argumentos que respaldan las prácticas, mejorar los procedimientos de intervención, y reflexionar y flexibilizar las acciones que en ocasiones se repiten sin análisis.

Asimismo, los materiales para la formación elaborados exprofeso –videos, diapositivas, fichas de trabajo, interrogantes críticas, selección de fragmentos significativos y contextualizados referidos a la práctica situada de un equipo o colectivo docente en específico–, deben enmarcarse en secuencias que combinen reflexión individual y grupal, propiciar el intercambio pedagógico, el diálogo, la profundización y aprendizaje de contenidos, no sólo desde la experiencia estrictamente docente, sino a partir de la reflexión sobre otros temas y espacios vitales de la práctica humana, que en muchos casos, se vuelve necesario traer a colación a la hora de desarrollar los dispositivos, tales como la familia, los amigos, los gustos e intereses personales y los objetivos y acciones que permiten *vivir la vida* a los educadores.

Resulta importante tener presente otro elemento fundamental en los materiales para la formación, porque deben invitar a la escritura y la lectura. Al plantear el acto de escritura como algo personal que trata de rescatar la experiencia propia, se intenta volver la mirada hacia el docente y construir una experiencia de indagación de su propia persona, buscando la comprensión del sentido con que vive esa experiencia. Por ello, es fundamental que los materiales pregunten y provoquen que los participantes se detengan a pensar, reflexionar, ordenar lo vivido, escribir, resignificar, para que la práctica no pase sin haberse cuestionado: ¿qué significa para mí?, ¿qué hace eso en mí?, ¿qué hago yo ahora con esto que he vivido? (Contreras, 2010).

De esta manera, leer y escribir en o a partir de los materiales de formación permite no sólo este tipo de escritura personal y reflexiva sobre lo vivido, sino que abre también la oportunidad para que los procesos formativos sean un espacio que se piensa, se reflexiona, se relata y se comparte para nutrir el saber pedagógico. Leer y escribir, pone en marcha saberes y conocimientos para la comunicación y la disposición para mantener una relación pensante con lo que sucede y con lo que se hace. Nuevamente aparece la narrativa como referente para pensar y movilizar la práctica.

## 2. Las modalidades de formación

En la actualidad existen dos modalidades para la organización e implementación de la formación docente, independientemente de las variantes que admita cada una de ellas en su desarrollo.

Se distingue, por un lado, la modalidad presencial, focalizada en grupos específicos, casi siempre pequeños y cuyos integrantes pueden reconocerse por sus historias comunes y frecuentemente entrecruzadas. Por otra parte, está la cada vez más consolidada modalidad no presencial –que se implementa con los diversos recursos que aportan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)–, y que puede llegar tanto a grupos pequeños –colectivos de escuelas y redes organizadas de docentes–, como a grandes auditorios y grupos masivos, estableciendo un nivel de interacción social y de aprendizaje distintos a los que se desarrollan en la presencialidad.

Estas dos modalidades pueden contribuir al logro de los objetivos de los programas de formación y de los propósitos de las intervenciones formativas. En el enfoque de formación situada la modalidad no presencial o en línea presenta enormes potencialidades al acercar todo tipo de recursos y materiales a los colectivos de las escuelas para la mejora de la enseñanza y ofrece alternativas que pueden

ser más pertinentes para el desarrollo profesional de las maestras y los maestros; si bien es importante aclarar que el desencadenamiento de procesos reflexivos, el uso de la narrativa y las espirales reflexivas, la problematización de la práctica, el manejo adecuado de detonadores para la reflexión y de toda una serie de materiales que propician la colaboración y el diálogo para la mejora, se deben mantener como elementos fundamentales para el aprendizaje docente en la formación en línea.

En este sentido, los procesos de formación de las y los docentes se equiparan de alguna manera con los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En la enseñanza a través de medios virtuales los docentes no renuncian a identificar los conocimientos que poseen los estudiantes para desarrollar de manera pertinente los contenidos del currículo; no esquivan la retroalimentación ni la evaluación formativa de los aprendizajes dándola por hecho a partir de los recursos tecnológicos; continúan generando un buen ambiente de aprendizaje colectivo e individual y se fundamentan en sus saberes para implementar un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo. Los recursos tecnológicos no reemplazan las buenas prácticas ni eliminan las diferentes presiones a las que se sujetan. De esta forma, la virtualidad no sustituye el buen desempeño, por el contrario, debe potenciarlo.

La presencialidad o virtualidad, como se afirmó al principio, no tienen que coexistir como modelos antagónicos en la formación docente. Como señala Bach (citado en Cabero y Barroso, 2015), la presencialidad no necesariamente asegura una vivencia personal más directa porque permite un mayor acercamiento entre los seres humanos, y que la virtualidad no contribuye al aislamiento de los individuos, a que sean fríos, desnaturalizados o distantes.

Independientemente de la tendencia actual de incorporar las TIC en los procesos educativos y formativos, es conveniente establecer que la pertinencia de las modalidades de formación reside fundamentalmente en la manera en la que se conciben, planifican y diseñan las intervenciones formativas, más que en las cualidades intrínsecas que caracterizan a los medios utilizados en su implementación.

Los postulados fundamentales de la formación continua situada tales como el diálogo y la reflexión sobre la práctica, la colaboración entre pares para la mejora de la enseñanza, la consolidación de rutas y proyectos colectivos de mejora, entre otros, cobran la misma vigencia y deben imprimirse con toda su profundidad en las acciones de formación en línea.

Es importante mencionar que, con base en lo que se define en los *Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y educación media superior*, las autoridades educativas de los estados y de la Ciudad de México, deberán establecer los mecanismos para el registro de las y los maestros en las intervenciones formativas, la documentación de su participación y la emisión de las constancias correspondientes.

### Monitoreo

Las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México deberán considerar el diseño y puesta en marcha de mecanismos de monitoreo de las intervenciones formativas que diseñen o implementen en el marco del presente programa, con base en lo que establezcan los criterios que la Comisión emita para los programas de formación continua y desarrollo profesional docente.

Por su parte, Mejoredu recabará y sistematizará información que permita valorar el diseño, la implementación y los resultados de las intervenciones formativas, a fin de avanzar a su mejora. El monitoreo funcionará como un mecanismo de retroalimentación que permite analizar el grado de cumplimiento y alcance de los programas de formación continua y sus intervenciones formativas, tomando como referencia la mejora deseada, con objeto de realizar ajustes en el diseño del programa y en las intervenciones formativas que se formulen el siguiente año.

### **Acompañamiento pedagógico**

La implementación de las intervenciones formativas requiere que los docentes reciban acompañamiento *in situ* o a distancia para favorecer la interlocución y retroalimentación en su proceso de formación. La pueden llevar a cabo distintas figuras: equipos técnicos estatales, supervisor, asesor técnico pedagógico, director, entre docentes, o algún otro profesional de la educación.

El acompañamiento promueve el trabajo colaborativo y contribuye a conformar o fortalecer comunidades profesionales de práctica, el aprendizaje situado y las reflexiones individual y colectiva sobre la práctica; a profundizar en los contenidos que movilicen saberes y conocimientos; y a retroalimentar las actividades planteadas en las intervenciones.

## 2. Análisis del estado de la situación de la inserción a la función directiva

La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) establece que el personal con funciones de dirección es aquel que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable. Este personal comprende, en educación básica (EB), a los coordinadores de actividades, subdirectores y directores; mientras que en educación media superior (EMS), al subdirector académico, subdirector administrativo, jefe de departamento académico y jefe de departamento administrativo o equivalentes para ambos tipos educativos que, con distintas denominaciones ejercen funciones homólogas conforme a la estructura ocupacional autorizada (art. 7, fracción XI).

Para ser promovido a un cargo de director en educación básica, los docentes con cuatro años de experiencia como mínimo, participan en procesos de selección que valoran los conocimientos y aptitudes necesarios del aspirante para lograr el máximo desarrollo y aprendizaje de los educandos, la antigüedad en el servicio, su experiencia y tiempo de trabajo en zonas de marginación, pobreza o descomposición social y el reconocimiento al buen desempeño por la comunidad educativa (LGSCMM, art. 42).

Las funciones del director, establecidas en la normatividad y los atributos señalados en el perfil, hacen evidente que esta figura desempeña un papel relevante en la estructura de la escuela ya que es quien planifica, organiza, evalúa, monitorea, acompaña, rinde cuentas y representa una autoridad formal ante la comunidad educativa. Una figura educativa dotada de cualidades personales tales como la responsabilidad, orientación a la mejora, prudencia, perseverancia, capacidad de diálogo, empatía y otras relacionadas con la personalidad de un líder (Barrientos *et al.*, 2016; DOF, 2008; Villela-Treviño y Torres-Arcadia, citados en Herrera y Tobón, 2017).

Como se puede observar, la función directiva es multifacética, sustantiva para el funcionamiento de cada escuela y para la sociedad, en la medida en que sus acciones favorecen desde su ámbito de actuación, el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de la escuela como comunidad educativa. Como señala Pesqueira, si bien un docente, “Al llegar a la dirección, tiene una historia y una forma de ser que lo distinguen de los demás y su proceso de liderazgo sufre transformaciones conforme a la edad y a los distintos contextos” (Pesqueira, 2016: 3), en general, los docentes han pasado a ser directores sin un proceso de formación previo para esta función, e inician con responsabilidades de alto nivel y tareas administrativas sobre las cuales tienen algún conocimiento empírico a partir de lo que han observado en la gestión de sus directores, o porque tal vez debieron asumir la función por encargo o comisión. En el caso de México, puede suceder incluso que los docentes asuman responsabilidades directivas al mismo tiempo que ingresan a la docencia, lo que ocurre con frecuencia en las escuelas multigrado, ubicadas en contextos rurales.

Aunque la Ley establece que el personal directivo “debe participar en los programas de habilidades directivas determinados por la autoridad educativa de la entidad federativa”, la oferta de formación continua para asumir la función directiva es todavía incipiente. Será necesario diseñar y fortalecer procesos de formación de largo alcance que acompañen de manera continua la labor que realizan los

equipos directivos para impulsar su desarrollo profesional y su participación como actores centrales de la sociedad (LGSCMM, art. 42, fracc. VIII).

Con esta perspectiva de largo alcance, la inserción a la función directiva es relevante y se define como un proceso abierto a distintos sujetos, estrategias y actividades que incluye múltiples configuraciones o inserciones específicas, según los niveles educativos, así como las trayectorias profesionales y de vida. El proceso de inserción busca poner en diálogo los saberes de los directores que ingresan a la función y de los actores educativos que están en el centro de trabajo, para crear un espacio nuevo que permita la autonomía y el encuentro, sin reducir singularidades ni homogeneizar. Implica la construcción tanto de la identidad profesional del director, como del colectivo en un ejercicio que representa un acontecimiento ético, situado y en colaboración.

La revisión de la literatura da cuenta de diferentes experiencias de formación dirigidas al director escolar, algunas orientadas específicamente al periodo de inserción con la finalidad de abatir la desertión temprana de los nuevos directores y hacer más atractiva la función para lograr sustituir a los directores que se jubilan.

Respecto al periodo de la etapa de inserción a la función directiva, en algunos casos se ofrecen programas impartidos por universidades y autoridades que duran de quince a veinticuatro meses y que se expresan también en estudios de maestría en administración educativa, con énfasis en liderazgo y dirección escolar (García, *et al.*, 2011).

Por otra parte, en algunos sistemas educativos el director es asignado tomando en cuenta la acumulación de méritos para el ingreso a la dirección escolar, como años de experiencia docente, evaluación del desempeño, cursos de desarrollo profesional, investigaciones y trabajo en lugares apartados. Una vez que el docente ha logrado estos méritos, se le autoriza participar en un programa de formación de directores que deberá acreditar para promoverse al puesto (Kim y Parkay, citado en García *et al.*, 2011).

Otras experiencias señalan que la función directiva la ocupan los docentes con al menos cinco años de servicio como mérito a su ejercicio en la docencia. Deben participar en un proceso de formación en instituciones habilitadas con el fin de certificarse en habilidades y competencias específicas. También se reconoce que las innovaciones educativas implementadas son una vía para identificar a los futuros candidatos a la dirección al fortalecer y reconocer estas prácticas (Muñoz, 2018).

En general, en los países miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) no existen programas formalizados de iniciación profesional para directivos. Una minoría de países plantea de forma obligatoria o voluntaria la participación de los nuevos directores en programas de mentoría, de tipo administrativo, de coordinación de equipos o de resolución de problemas (OCDE, 2018).

El acceso al cargo directivo no se ha visualizado como una función que requiera formación, y las acciones que se realizan en este sentido, tienen una mirada más bien remedial a partir de esquemas de preparación acotados y breves. En muchas ocasiones, incluso de un día para otro, los docentes se hacen cargo de la dirección escolar, enfrentándose a múltiples situaciones nuevas para las cuales no fueron formados específicamente y que deben resolver con las herramientas que recibieron en su formación inicial, en su práctica docente o gracias a los repertorios que fueron construyendo en instancias de capacitación o experiencias profesionales previas.

En México, la política de formación de directores escolares para la educación básica ha estado articulada a los procesos de mejora de la gestión escolar. Su historia data de hace treinta años con ofertas formativas de diversa índole, como cursos nacionales, talleres, programas de especialización. No obstante, es preciso señalar que estos programas se desarrollaron a veces de manera simultáneamente y dirigidos a las mismas instituciones educativas y actores escolares, y casi siempre de manera desarticulada y con enfoques diferentes, lo que ha provocado confusión, sobrecarga y bajo impacto en la mejora de las condiciones escolares y las prácticas de gestión.

A continuación, se enlistan algunos problemas que, si bien identifican a la formación docente, pueden ser considerados para otras figuras educativas:

- ▶ “Escasos programas dirigidos a las figuras con funciones de dirección, supervisión y las propias figuras de asesoría pedagógica”.
- ▶ Desvinculación entre la oferta formativa y las problemáticas o necesidades que se identifican, debido a que las propuestas se encuentran desligadas de lo que sucede en la escuela.
- ▶ “No todo el profesorado tiene asegurado el derecho a una formación continua relevante y pertinente, centrada en la formación integral y los aprendizajes de los estudiantes en forma gratuita”.
- ▶ Escaso seguimiento a las propuestas de formación planteadas, lo cual impide conocer el verdadero impacto en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes del estudiantado.
- ▶ Desarticulación entre las propuestas formativas y las prácticas de gestión escolar relacionadas con la función de dirección o supervisión (INEE, 2015: 15-16).

Es importante señalar que, en la normatividad vigente, para acceder a la responsabilidad de director escolar, no se expresa una política integral que apoye estos procesos, aun cuando hay acciones dirigidas al fortalecimiento de la gestión y autonomía de las escuelas, así como al seguimiento y apoyo en particular a las figuras directivas.

La revisión documental permite identificar procesos de formación continua orientados a directores en servicio, focalizados en liderazgo y gestión escolar con propósitos muy específicos para la coordinación del Consejo Técnico Escolar; acciones prioritarias para dar atención al abandono escolar de los estudiantes; conocer y apropiarse de los fines y características de la Nueva Escuela Mexicana. Entre otros ejemplos se pueden mencionar: Programa de formación continua para personal con funciones de dirección, señalado en el documento base de formación continua, que está orientado a la gestión escolar, el liderazgo y el vínculo con la comunidad (SEP, 2019); cursos de gestión escolar en el ámbito pedagógico que ofrecía la entonces Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de la Secretaría de Educación Pública (SEP); asesoría sobre prácticas de gestión escolar y liderazgo ofrecida primordialmente al personal directivo que tiene funciones adicionales de asesoría técnica a los directores en el marco del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE).

A pesar de los diferentes desafíos que enfrentan los directores de nuevo ingreso, son pocas las experiencias documentadas sobre la formación que se les ofrece y los programas específicos para atender la etapa de inserción a la función, cabe señalar que, aunque aisladas, se desarrollan algunas acciones formativas como cursos o seminarios para apoyar a los directores de nuevo ingreso.

A partir de la revisión de las experiencias, aprendizajes nacionales e internacionales, y ante los desafíos vigentes en las políticas públicas para fortalecer las capacidades del director en su incorporación a la función, cobra mayor importancia centrar la atención en la formación continua como un eje para el desarrollo profesional.

### **La inserción a la función directiva como una etapa formativa fundamental para la mejora continua**

Los procesos de gestión escolar en una escuela dependen en gran medida del nivel y tipo de servicio, del personal con que cuenta y su estructura organizacional, así como de la infraestructura y recursos disponibles.

En este sentido, la inserción a la función directiva enfrenta una diversidad de retos propios de la persona, de su formación y experiencia y otros relacionados con las características culturales de la escuela a la que se incorpora. Un consenso generalizado en la literatura es que la transición al cargo directivo es experimentada como un choque de realidad e incluso como una experiencia traumática (Daresh y Male, 2000; García, *et al.*, 2011; Spilane y Lee, 2013; citados en Weinstein, Cuéllar, Hernández y Fernández, 2016: 15).

Diversos autores como Crow (2007), Daresh y Male (2000), Kelly y Saunders (2010), Oplatka (2012) y Spillane y Lee (2013) (citados en Weinstein *et al.*, 2016), consideran que la experiencia de los nuevos directores en el inicio de la función está marcada por el factor sorpresa, ya que no han anticipado la complejidad del rol ni el grado de responsabilidad que implica, aunado a las múltiples exigencias que les demandan actores internos y externos al centro escolar, mismas que deben atender.

Los estudios acerca de la dirección escolar han identificado una gran cantidad y variedad de problemas a los que se enfrenta un director escolar de nuevo ingreso a la función educativa. Esta situación conlleva el enorme riesgo de que tales problemas y dificultades, que son más de carácter administrativo o de relaciones interpersonales, resten tiempo y oportunidad al director para atender, resolver o impulsar propuestas de mejora en el ámbito pedagógico a fin de avanzar en el logro educativo de los alumnos.

Los problemas que afrontan los directores se pueden agrupar en: institucionales, financieros / administrativos, de interacción social y de desarrollo personal y profesional.

#### **Institucionales**

Se relacionan con la frecuencia con que se instrumentan reformas de política educativa, sobre las que generalmente no se ofrecen oportunidades de formación a los directores y docentes que deben implementarlas, lo que provoca descontrol, y demanda poner en práctica funciones de organización en la escuela para atender un diferente enfoque pedagógico y diversas formas de organizar el trabajo.

#### **Financieros / administrativos**

Se refieren a la limitación de recursos con que cuenta la escuela para realizar reparaciones o mejora en la infraestructura en general, para adquirir mobiliario y equipamiento tecnológico, así como la insuficiencia de personal para cubrir la plantilla de personal requerida.



El director debe organizar sus tiempos para atender una agenda de trabajo que, por lo general, demanda centrar su atención en asuntos administrativos y gestiones que debe realizar incluso fuera de la escuela, por lo que no siempre puede destinar el tiempo necesario a la asesoría y acompañamiento a las y los docentes en materia de gestión pedagógica.

### Interacción social

Señala la dificultad para comunicarse, entablar un diálogo reflexivo, atender incidentes críticos que se presentan en la cotidianidad de la vida escolar o solucionar conflictos que enfrentan los diversos actores con quienes tiene interlocución: docentes, estudiantes, padres de familia, integrantes de la comunidad, supervisores y asesores técnico-pedagógicos, representantes de comités sociales, autoridades municipales, autoridades educativas. Debe construir una colegialidad docente o fortalecerla a fin de propiciar un clima que posibilite la gestión escolar y el logro de los aprendizajes de las y los estudiantes.

### Desarrollo personal y profesional

Al respecto, Carrasco, Gajardo y González consideran que

las dificultades asociadas al rol de director permiten contextualizar la complejidad del tránsito desde la sala de clases o desde un cargo de liderazgo medio, hacia la gestión educativa enmarcada en el rol del director. Dicha transición es un punto de inflexión agudo, significativo y crítico para el individuo, que requiere una conceptualización diferente del tiempo, el espacio y el contenido. Representa un cambio considerable para la mayoría de los recién llegados, un cambio claro y a menudo abrupto en la perspectiva, las expectativas y las tareas laborales para los principiantes. Al mismo tiempo, implica adoptar un estado mental diferente, en un rol que requiere sincronización estructural y una consideración coordinada de las dimensiones educativa, pedagógica, cultural, administrativa, técnica y humana (Carrasco, Gajardo y González, 2017: 4).

Como autoridad educativa, es útil plantearse estas preguntas: ¿qué implica para un director de nuevo ingreso y para la escuela enfrentar estos problemas?, ¿cómo inciden en el ejercicio de la función directiva y particularmente en el proceso de inserción de un nuevo director a la escuela en la que debe ejercer su liderazgo? Es importante proyectar escenarios que permitan documentar las experiencias, proponer alternativas y respuestas pertinentes que contribuyan a avanzar en la mejora de la formación de los directores escolares y en el acompañamiento en su etapa de inserción a la función.

Una de las características del *Programa de formación para la inserción de directores 2021-2026. Educación básica* es que destaca el valor de reconocer que las acciones que desarrolla el director impactan también en las diversas figuras educativas que interactúan en la escuela. En esta lógica, en el tránsito de la docencia a la dirección debe ponerse atención al proceso de socialización para la incorporación del director a la función, teniendo presente que es en este periodo donde se desarrolla su *identidad profesional* como un elemento fundamental en el que se ponen en juego la identidad personal y profesional (Giddens, citado en Ritacco y Bolívar, 2018). En este sentido, advierten estos últimos, el acercamiento a la comunidad educativa es el momento cuando la identidad es reconocida por él y por los otros.

En este contexto, la *importancia de la socialización* durante la etapa de inserción representa un elemento crucial que permite al directivo construir su identidad desde un liderazgo que no represente una autoridad impuesta, sino donde se presenta la oportunidad de ser reconocido y aceptado por el entorno a partir de la construcción de una imagen que responda a las expectativas y demandas de la comunidad educativa. “El modo en que cada sujeto viva la profesión y sea reconocido por los demás será el

resultado individual de una construcción particular mediada por múltiples factores y vivencias” (Ritacco y Bolívar, 2018: 4).

El tránsito de los docentes a la función directiva en su trayectoria profesional se convierte en una experiencia única estrechamente ligada con sus circunstancias de vida, se construye en la cotidianidad y tiene que ver con la relación entre las interacciones que le ofrece la propia comunidad escolar en una perspectiva social de influencia mutua, donde se construyen y reconstruyen las propias identidades.

De ahí que se considere la identidad profesional del director, en un marco amplio de socialización profesional, como el resultado de la interacción que realiza con el grupo social donde se incorpora a la función directiva, ocurre también un proceso de interiorización derivado del acercamiento al contexto y a los múltiples factores que se presentan en el proceso de adaptación e integración personal social y profesional, donde, por su condición relacional, también se ve influida y negociada la identidad, al asumirse roles en función de la internalización que realicen.

El personal de nueva incorporación a una escuela se esfuerza por allegarse de información que será importante para su pronta adaptación a la cultura de la organización escolar a la que llega. Con esta información preliminar contrasta, entre otros aspectos, las expectativas construidas antes de su llegada; valora la organización y el funcionamiento de la escuela; identifica los comportamientos que se consideran *adecuados, inadecuados o mal vistos*; comprende su propio papel y lo compara con el de otros actores educativos; construye gradualmente su identidad, a partir de las posibilidades y dificultades que enfrenta ante los retos personales, sociales y profesionales de su nueva actividad laboral.

Estos esfuerzos de adaptación y socialización se realizan en contextos, cuyos rasgos principales son: la brevedad, la intensidad (ocurren muchas cosas en un tiempo corto), la incertidumbre, el activismo (se realizan muchas acciones en un espacio temporal breve y se cuenta con poco tiempo para reflexionar sobre la propia práctica), la colegialidad (intervienen muchos actores) y la comunicación en dos direcciones. Sin embargo, todas estas características podrán articularse alrededor del propósito de la socialización profesional, si se cuenta con una actividad comprometida del director que recientemente se incorpora a su centro escolar.

Asimismo, se desarrolla o fortalece el compromiso con la escuela en la medida en que el director valora su contribución a los objetivos institucionales y su relación con los integrantes de la comunidad educativa, a partir de procesos cotidianos de autorreflexión.

Los primeros momentos de estancia institucional son decisivos, por ello, resulta relevante asumir el compromiso como comunidad escolar y crear las mejores condiciones para que el director logre una experiencia enriquecedora durante su inserción. Pero también es una responsabilidad institucional, por lo que es fundamental que las autoridades educativas, el supervisor y el asesor técnico se involucren en este proceso para contribuir de manera firme en el acompañamiento a los nuevos directores.

Las intervenciones formativas que se diseñan en el marco del presente programa recuperan las aportaciones de los modelos de socialización organizacional a partir de los cuales se planea la incorporación de los nuevos directores a la función, considerando que el logro personal en este proceso es que encuentre su lugar en la comunidad educativa donde llevará a cabo su función, construyendo cotidianamente su trayectoria profesional.

### **Ideas fuerza en el diseño de la intervención formativa para la inserción a la función educativa**

Uno de los compromisos de Mejoredu es ofrecer intervenciones formativas útiles, pertinentes y flexibles que aborden contenidos relevantes e impulsen la construcción de la mejora de la práctica docente, desde y para la escuela.

El diseño de un programa de formación para la inserción de personal directivo que garantice el tránsito de docente en servicio a director que inicia en la función es un compromiso y una actividad fundamental del sistema educativo. Se constituye en una acción pública que responde a los desafíos de la realidad social actual, la cual se caracteriza por contextos de incertidumbre provocados por las emergencias sociales, naturales y sanitarias.

Las investigaciones en torno a esta temática dan cuenta de que los primeros años en la función directiva son cruciales en la construcción de experiencias y conocimientos que sirven de base para fortalecerla, por lo que es preciso desarrollar intervenciones formativas que aseguren un tránsito acompañado e informado, a fin de favorecer el desarrollo y la movilización de saberes y conocimientos que respondan a los retos que plantea hacerse responsable de la gestión y el liderazgo de una escuela.

La etapa de inserción es considerada un período de tensiones y de aprendizajes en el que las y los directores que inician en la función enfrentan problemas que ponen a prueba sus saberes, los cuales se pueden agudizar por los efectos de la pandemia: su rol en la cultura escolar a la que llega; la naturaleza de sus funciones y su capacidad para incorporarse a una cultura escolar determinada; la convivencia en la escuela, presencial o a distancia; su gestión y liderazgo para responder a las nuevas normalidades; el uso de las tecnologías orientadas a promover el aprendizaje, entre otros aspectos. Las condiciones impuestas por la contingencia sanitaria vuelven central el acompañamiento al personal directivo que inicia en la función, porque son múltiples las condiciones que pueden enfrentarse y los aspectos de la gestión que deban atenderse, lo que requerirá de un liderazgo ejercido con conocimiento del contexto y con la suficiente autonomía para favorecer el avance a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

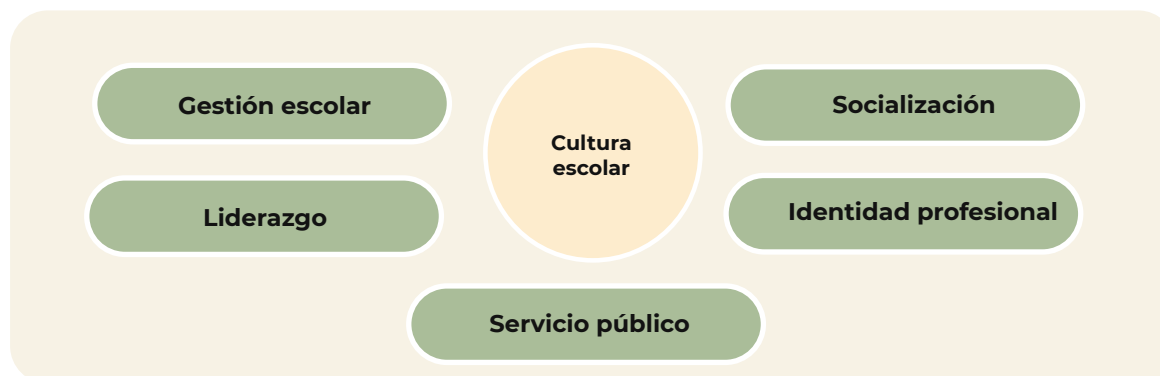
Directoras y directores se enfrentan a cambios de escuela o de zona, e incluso en algunos casos de nivel educativo, de autoridades, de política educativa, de planes y programas de estudio, de libros de texto... La incorporación al uso de nuevos recursos –por ejemplo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o nuevas formas de gestión y planeación en la escuela– requieren del personal directivo una capacidad de aprendizaje permanente.

Barrón (2006) señala que, en las dos últimas décadas del siglo XX, las exigencias y demandas de un mundo globalizado requirieron de las y los docentes conocimientos relevantes y pertinentes. Esto también sería aplicable a los directores, quienes necesitan acceder a múltiples y diversas oportunidades de formación que les permitan fortalecer el ejercicio de su profesión y su autonomía desde que inician en la función y a lo largo de su trayectoria profesional.

La inserción a la función directiva, si bien se considera un proceso individual o personal, debe involucrar a todos los integrantes de la comunidad escolar, porque la profesión se desarrolla interactuando con otras personas. Es preciso considerar el periodo de inicio en la función como un proceso en colaboración que promueve la autonomía, confianza, libertad, expresión, empatía y diálogo entre docentes y directora o director, con el fin de facilitar su incorporación y favorecer su participación.

A continuación, se exponen las ideas fuerza que constituyen un andamiaje para el diseño de intervenciones formativas en la etapa de inserción de las y los directores a la función (figura 2.1).

**Figura 2.1** Ideas fuerza en el diseño de la intervención formativa para la inserción a la función directiva



**Fuente:** elaboración propia.

### Cultura escolar

Court señala que la *cultura escolar* está integrada por las normas, rituales, tradiciones y mitos comprendidos y compartidos por los integrantes de la comunidad educativa, que corresponden a los elementos medulares que se necesitan para enseñar e influir en niños y jóvenes en formación (Court, citado en Ossa *et al.*, 2014: 12). En este sentido, Stolp apunta que cultura escolar puede ser entendida como “los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas de la comunidad escolar” (Stolp, citado en Elías, 2015: 288).

Al director o directora que inicia en la función en estos tiempos de pandemia se le presentan nuevos desafíos, porque la transición de la educación presencial a la remota de emergencia exige el desarrollo de nuevos conocimientos, capacidades y habilidades para gestionar de manera diferente la enseñanza y el aprendizaje mediados por la tecnología (en los casos en los cuales esto pudo suceder), e incluso la combinación entre actividades asincrónicas y sincrónicas, lo que ha llevado a replantear los procesos de planeación y gestión, particularmente porque –con motivo del confinamiento provocado por el virus SARS-Cov-2– se modificaron las relaciones entre directores y docentes, entre docentes y estudiantes, y entre directores y docentes con las familias, asumiéndose roles e interacciones distintos.

El primer contacto de los directores recupera en el aspecto emocional las nuevas relaciones que se establecen con el colectivo escolar, las cuales permiten construir comprensiones sobre el entorno, las necesidades académicas de estudiantes, el desarrollo de sensibilidad ante situaciones complejas, así como habilidades para la ejecución de la práctica profesional (Basurto, 2009).

Se presenta así el choque entre la comprensión de lo que sucede y el deber ser de acuerdo con lo aprendido en la formación académica y en la experiencia profesional como directivo. Por otra parte, en estas relaciones se afianza la aceptación ante los demás, ya que, en ocasiones, la alegría de incursionar en la función directiva puede resultar impregnada de incertidumbre sobre las cualidades y capacidades para asumir el reto, así como respecto de la calidad de la preparación obtenida para solventar las exigencias que pueden sobrevenir (Basurto, 2009). Inclusive puede presentarse cierta resistencia a dejar atrás lo aprendido en la trayectoria profesional para ajustarse a una nueva realidad.

De acuerdo con Cayulef Ojeda, “Siguiendo a Fullan, se requiere desarrollar un proceso de cambio profundo, que remueva las bases de la cultura escolar, que logre visualizar que sus problemas son oportunidades de cambio y mejora, que es posible aprender de los errores y por ello nos augura un nuevo escenario mucho más pertinente y adecuado a los requerimientos actuales y futuros” (Cayulef, 2007: 147).

### Socialización

Sandoval pone énfasis en que el *proceso de socialización* de los nuevos directores en una cultura escolar específica implica colaborar en un mismo espacio escolar con diferentes generaciones de docentes, lo cual puede considerarse una fuente de riqueza e intercambio de saberes, pero también de rivalidades y desconfianza hacia lo nuevo (prólogo a Perea, 2020: 13). En este sentido, es importante hacer visible que en un mismo contexto escolar pueden confluir múltiples realidades que inciden en la práctica educativa, y que éstas son fuentes de experiencias formativas para las y los directores, resultantes de la relación con colegas, estudiantes, familias, planes y programas de estudio y, en general, con la cotidianidad en la que se desenvuelven.

El director, como adulto, se encuentra en un proceso de aprendizaje constante y la forma particular de este aprendizaje está ligada a la manera de orientarlo. Como profesional, el director realiza un proceso interiorizado de autorreflexión cada vez que tiene que tomar decisiones. El contexto escolar le proporciona constantemente problemáticas que demandan soluciones y la forma de responder está relacionada con sus saberes, tanto formales como informales, los que le proporciona la experiencia como persona y los que se ofrecen de manera formal como capacitación continua a través de cursos, diplomados o talleres (Cranton; Schön; Tardiff; citados en Pesqueira, 2016: 3).

En la etapa de inserción se crean escenarios para que los nuevos integrantes comiencen a construir su identidad profesional desde una perspectiva relacional, reflexiva, ética, política, histórica, contextualizada, colectiva y en permanente proceso de redefinición, con y para los otros. La identidad se constituye así como un proceso de aprendizaje recíproco, en el que todos se transforman.

El proceso de socialización implica tener la oportunidad de conocer e interesarse en los asuntos del entorno escolar, al tiempo que la directora o el director se da a conocer con las demás figuras educativas que le rodean en su nuevo entorno. En su inserción, son los supervisores de zona y asesores técnicos quienes deben acompañarle, apoyándose en instrumentos que les permitan ofrecer atención y tiempo a quienes recién se incorporan para contribuir en su proceso de socialización.

Conviene promover un ambiente en el que se muestre interés por el otro, intercambiar planteamientos, expectativas e ideas con la finalidad de identificar rasgos y potencialidades de las personas. Asimismo, es conveniente que la transmisión de la información a quien inician en la función directiva en un centro escolar sea dosificada, es decir, evitar dedicar toda una sesión a un bombardeo continuo de información. Parece más aconsejable, combinar la conversación distendida, propia de la acogida personalizada, con la transmisión de informaciones, prudentemente pautada (Teixidó y GROC, 2007).

### Identidad profesional

La *identidad profesional*, en un marco amplio de socialización profesional, se concibe como el resultado de la interacción que realice el sujeto con el grupo social al que se incorpora, ocurriendo un proceso de interiorización como resultado del acercamiento al contexto y a los múltiples factores que se presentan en su adaptación e integración, donde, por su condición relacional, se ve influenciada y negociada la propia identidad.

De acuerdo con Basurto:

La identidad la va creando el sujeto a partir de la socialización, entendiéndose a ésta como una práctica colectiva donde los sujetos se van formando a través de la interiorización de comportamientos y pensamientos, tipificados a partir de un espacio y una historia, con costumbres, tradiciones y modas; produciendo formas distintas de actuar, llamados roles; se van creando en circunstancias individualmente psicológicas, dando matices al comportamiento colectivo: una persona actúa con diferentes roles, aprendidos y creados en su yo, en la familia, escuela y comunidad. La identidad de esos roles fue aprendida por la socialización (Basurto, 2009: 7).

### Servicio público

Se trata de un cambio de configuración identitaria que suele acompañar los tiempos *cruciales* de la existencia, los cambios de estatus y los grandes acontecimientos de la historia profesional (Dubar, citado en Castañeda y Navia, 2009: 2). Todos los esfuerzos orientados a fortalecer la práctica profesional de la directora o director desde la etapa de inserción adquieren su sentido porque, al formar parte del *servicio público*, conocen y valoran el sistema de educación pública lo más amplia y profundamente posible, y se involucran desde el inicio en las nuevas responsabilidades que ello implica.

Este conocimiento debe privilegiar los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes para que las y los directores, junto con el colectivo docente, brinden una educación acorde con los preceptos de gratuidad, excelencia, equidad, inclusión, igualdad y pertinencia, plasmados desde el artículo 3º constitucional y reglamentados en la Ley General de Educación (LGE).

Resulta fundamental que el nuevo personal directivo comprenda que el derecho a la educación abre las puertas al conocimiento y a la mayor comprensión de la ciudadanía para su mejor ejercicio, al conocer las responsabilidades y los derechos que tienen todas las personas. En esto reside la importancia de la educación pública, por lo que el Estado tiene la obligación de ofrecer educación a todos sus ciudadanos y dar así cumplimiento al pleno ejercicio de este derecho humano.

La educación pública como bien común busca favorecer el desarrollo integral de los seres humanos, así como contribuir a la satisfacción de sus necesidades, aspiraciones y expectativas como personas y ciudadanos. De ahí que los directores comprendan el enorme compromiso que tienen al formar parte del sistema educativo y su mayor responsabilidad al asumir esta nueva función orientada a lograr que niñas, niños, adolescentes y jóvenes disfruten su presente y se integren de mejor manera a la vida adulta con todas sus responsabilidades.

### Liderazgo

En diferentes investigaciones se refiere que el liderazgo directivo es fundamental para la mejora continua de la escuela, entendido como la práctica de “movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (Leithwood *et al.*, citado en Mejoredu, 2021). Desde esta visión es necesario que la figura directiva construya acciones para involucrar a cada uno de los actores escolares de acuerdo con las condiciones específicas del contexto y así poder impactar de manera positiva en las competencias docentes y en el aprendizaje de los estudiantes (Aravena *et al.*, 2020).

Para Anderson, la evidencia disponible con relación al liderazgo exitoso de la figura directiva se encuentra en el aprendizaje de los estudiantes, por ello considera que, “el liderazgo directivo a nivel de escuelas juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes,

en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas” (Anderson, 2019: 2).

El liderazgo directivo es un factor trascendente en la mejora de la escuela, de ahí la importancia de proponer espacios para una formación inicial y continua en donde se piense el liderazgo en las escuelas de una manera “distribuida y colaborativa, teniendo en cuenta no solamente las acciones sino la influencia que ejercen los individuos y grupos que componen el equipo que lidera sobre los integrantes de la comunidad educativa y sobre la calidad escolar del establecimiento” (Anderson, 2019: 4).

### Gestión escolar

Una de las principales responsabilidades de la directora o el director es la *gestión escolar*, que se puede definir como el conjunto de procesos dinámicos que se desarrollan de forma articulada, participativa, colaborativa y reflexiva en los centros escolares a través de la construcción de un orden de acción y de mejora, para el cumplimiento de objetivos institucionales orientados a garantizar el máximo logro en el aprendizaje de las y los estudiantes. La gestión se desarrolla interactuando con los otros, sean estudiantes, sus familias, docentes, colegas, supervisores, asesores técnico pedagógicos o autoridades educativas, por lo que, cuando los docentes transitan a la función directiva, requieren incorporarse a rutinas institucionalizadas, que probablemente les son desconocidas, y al cambio de rol con todas las implicaciones que conlleva.

## 3. Objetivo a mediano plazo

Contribuir en la formación de *directoras y directores que inician en la función en las escuelas de educación básica* a partir del diseño de intervenciones formativas situadas que destaquen el diálogo, el trabajo colaborativo y el acompañamiento, favorezcan la construcción de su *identidad personal y profesional e incidan en su incorporación progresiva a la cultura escolar* para avanzar a una gestión educativa que se oriente a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

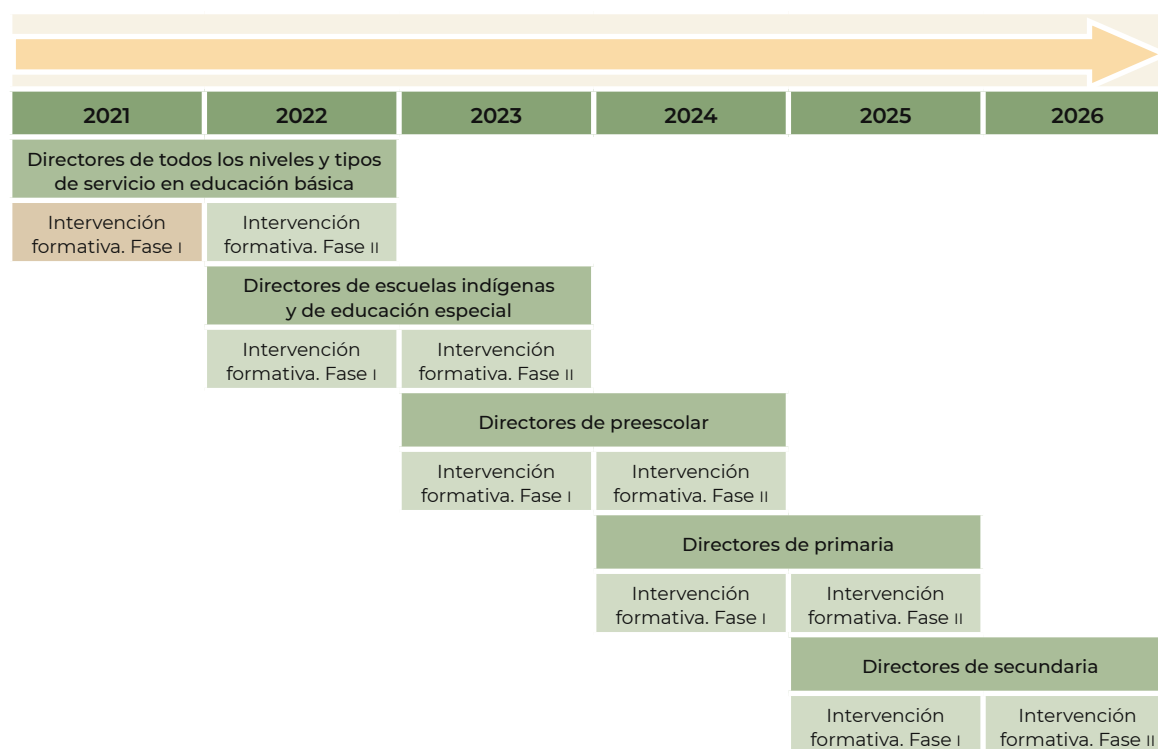
## 4. Ruta de avance anual 2021-2026

El *Programa de formación para la inserción de directores 2021-2026*. Educación básica define un horizonte de mediano plazo y plantea una ruta de avance anual que considera la formulación de intervenciones formativas progresivas para la formación de los directores en su etapa de inserción a la función en un periodo de dos años, tiempo que, como se señaló previamente, se considera adecuado para que el director que inicia en la función fortalezca sus saberes y conocimientos, construya su identidad profesional y profile su proyecto de desarrollo profesional.

Mejoredu diseñará y pondrá a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México intervenciones formativas, en dos fases, con el fin de avanzar en el cumplimiento del objetivo de formar a las y los directores de distintos niveles y servicios de educación básica. En este sentido, la ruta anual del programa (figura 4.1) considera...

- a) El reconocimiento de los aprendizajes recuperados de experiencias nacionales e internacionales, que señalan la pertinencia de acompañar al nuevo director en un periodo de por lo menos dos años.
- b) La formulación de intervenciones formativas para dos fases anuales, que se definen a partir de las problemáticas identificadas en testimonios y fuentes empíricas y de investigación; la determinación de aspectos para la mejora de las prácticas, los propósitos y contenidos de la formación; y la selección e implementación de dispositivos formativos.
- c) Un planteamiento progresivo en la cobertura de las intervenciones formativas, que va de lo general –todos los directores de educación básica– a lo particular –los directores de nuevo ingreso a los distintos niveles y tipos de servicio–.

**Figura 4.1** Ruta de mediano plazo del Programa de formación para la inserción de directores 2021-2026. Educación básica



**Fuente:** elaboración propia.

Como se puede observar en la figura 4.1, las intervenciones formativas de 2021 y 2022 definen contenidos generales para la formación de directoras y directores de nuevo ingreso de los distintos niveles de la educación básica.

La complejidad del trabajo directivo en contextos de alta vulnerabilidad y las características específicas de las y los estudiantes que se atienden en escuelas indígenas y en los Centros de Atención Múltiple, Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) o Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI en la Ciudad de México), definen la prioridad, para los años 2022 y 2023, de diseñar intervenciones formativas dirigidas a directores que inician en la función en estos servicios.



Debido a otras acciones de formación en proceso, el avance en el planteamiento de las intervenciones formativas por nivel de educación básica se organiza de la siguiente forma: para directores de educación preescolar, en los años 2023 y 2024; para primaria, en 2024 y 2025; y para secundaria, entre 2025 y 2026.

Una vez diseñadas las intervenciones formativas por parte de Mejoredu, las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México podrán definir una estrategia de implementación, seguimiento y valoración orientada a su mejora y fortalecimiento, con la finalidad de adecuarse a las realidades específicas en las que se concreta su puesta en marcha. Lo anterior, acompañado de los programas e intervenciones que las autoridades educativas tengan a bien desarrollar o convocar a su diseño a las distintas vertientes de participación, con objeto de avanzar en el objetivo de formar a las y los nuevos directores en su inserción a la función.

## 5. Mecanismos de seguimiento y valoración

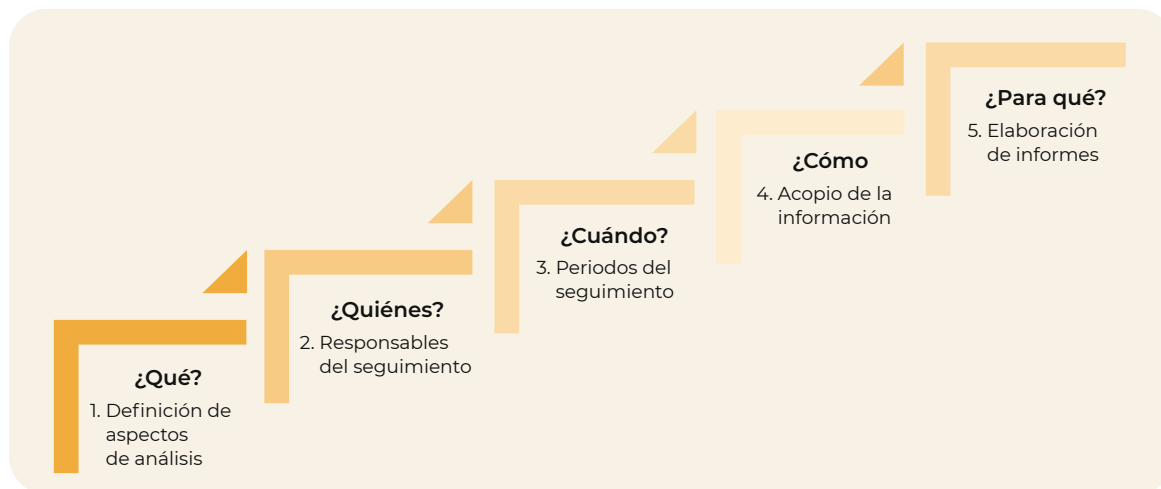
El seguimiento y la valoración del *Programa de formación para la inserción de directivos 2021-2026. Educación básica* tendrán como finalidad establecer un proceso de análisis y reflexión sobre el cumplimiento de sus objetivos, a fin de contar con información para su mejora.

### Seguimiento

El seguimiento del programa permitirá verificar el avance en el logro de su objetivo y la valoración de su diseño, operación y resultados, por lo que es importante que las autoridades educativas responsables establezcan un plan de monitoreo para facilitar la documentación y sistematización del proceso formativo a partir de distintos mecanismos para el acopio de información.

El seguimiento se estructura a partir de los elementos que aparecen en la figura 5.1.

**Figura 5.1** Elementos del seguimiento del programa



**Fuente:** elaboración propia.

### 3. **¿Qué?** Definición de aspectos de análisis

Implica delimitar lo que se quiere analizar, el nivel de profundidad del análisis y la información que se desea obtener. Los aspectos para analizar son:

- ▶ cumplimiento de la progresión establecida en la ruta de avance anual;
- ▶ atención efectiva de las figuras a quienes se dirige el programa;
- ▶ suficiencia de las intervenciones formativas, dispositivos, recursos y materiales para el abordaje progresivo de los contenidos seleccionados a partir de la problematización de la práctica y la determinación de aspectos de mejora;
- ▶ condiciones que facilitan o impiden la implementación del programa y de las intervenciones formativas.

### 4. **¿Quiénes?** Responsables del seguimiento

El seguimiento es un proceso que involucra a diversos actores que participan en la recolección, sistematización y análisis de la información, con el fin de utilizarla para la mejora del programa. Por ello, el seguimiento del presente programa es responsabilidad de Mejoredu, con la colaboración de las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México.

La Comisión, además de brindar orientación a las autoridades educativas que habiliten el programa, procesará la información que recuperen del monitoreo de las intervenciones formativas para verificar los avances e implementar las acciones necesarias que coadyuven al cumplimiento de lo establecido en el programa.

### 5. **¿Cuándo?** Periodos de seguimiento

El seguimiento es un proceso permanente que se realizará en el horizonte de mediano plazo de su operación (2021 a 2026) y se sustentará en información que aporte el monitoreo de las intervenciones formativas en cada año, así como en el acopio de información que realicen la Comisión y las autoridades educativas responsables de implementar el programa.

### 6. **¿Cómo?** Acopio de información

Es importante obtener evidencia que permita verificar los elementos de análisis definidos en el plan de seguimiento del programa. Por ello, resulta necesario diseñar los instrumentos que se utilizarán para recolectar información. Entre las técnicas más apropiadas están las encuestas, las entrevistas individuales, los grupos focales, la observación participante, la lista de control con preguntas, el análisis de las partes interesadas, el panel de expertos, recopilación documental, entre otros.

### 7. **¿Para qué?** Análisis y elaboración de informes

Una vez que se recopila la información, se procede a la sistematización, análisis y elaboración de informes para sintetizar los principales hallazgos en el avance del programa. En los informes se presentan, principalmente, los análisis que resulten de la reflexión crítica de los datos recopilados.

Los resultados del seguimiento permitirán tomar decisiones para realizar los ajustes necesarios en el diseño y operación del programa, en su ruta de avance y en las intervenciones formativas implementadas.

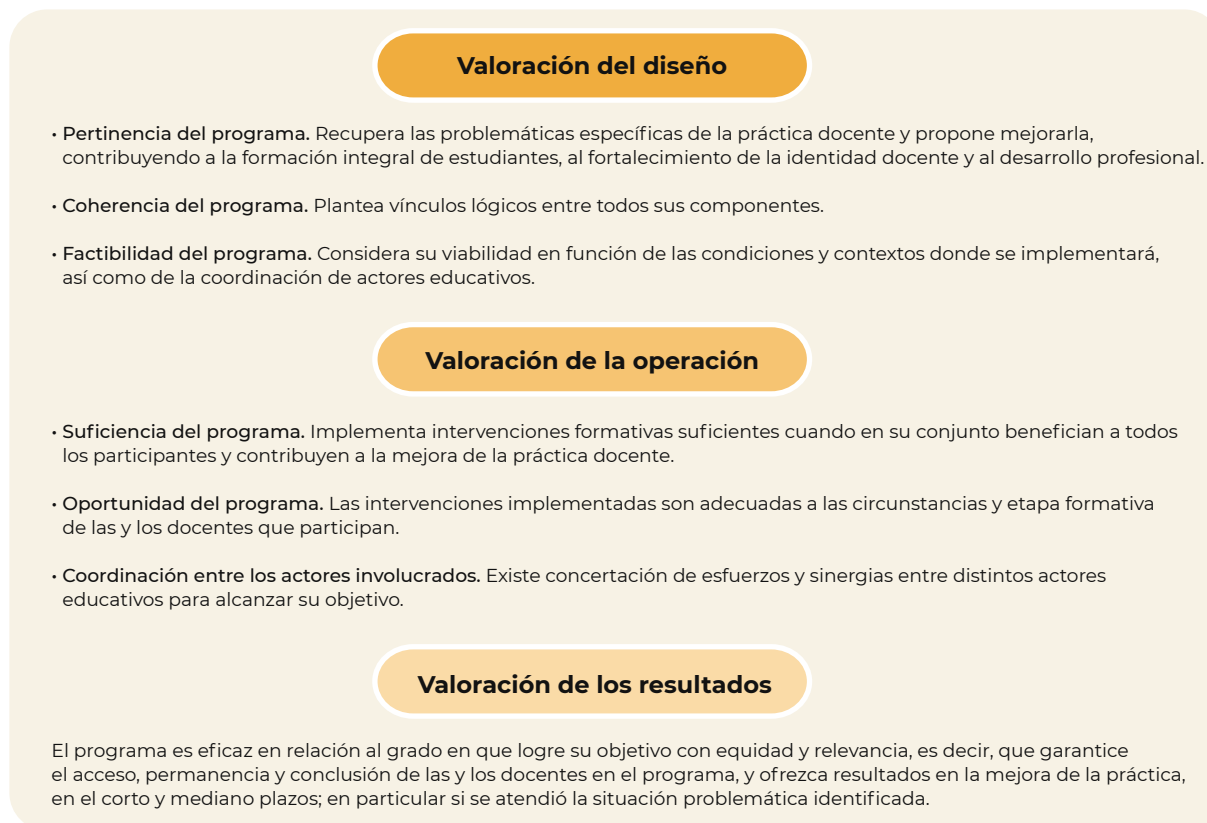
### Valoración

La valoración del programa requiere de un análisis que permita conocer el grado de cumplimiento del objetivo a mediano plazo definido y tomar decisiones orientadas a su mejora. Para ello, resulta útil integrar la información recabada a partir del seguimiento como insumo, con el fin de valorar hasta qué punto las intervenciones formativas han dado respuesta a intereses y motivaciones, e inciden en la mejora de la práctica de los destinatarios.

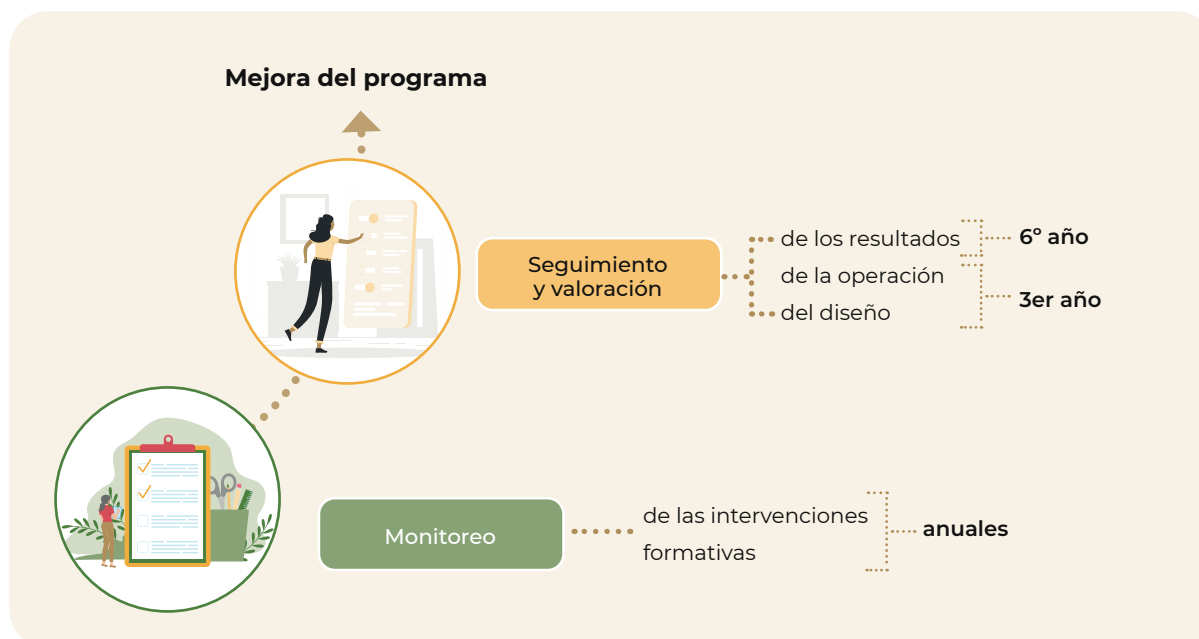
La valoración es responsabilidad de las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México que lo implementen, y se realizará a partir de procesos que se generen durante las etapas de diseño, operación y evaluación del programa.

Con objeto de orientar este proceso valorativo, Mejoredu emitirá criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior. En ellos se define la forma de determinar la pertinencia, coherencia y factibilidad del diseño; la suficiencia, oportunidad y coordinación de la operación; y la eficacia del programa en función de la evaluación de los resultados (figura 5.2)

Se realizará una valoración parcial del diseño y la operación del programa en el tercer año y una final (de los resultados) a los seis años, o cuando éste concluya. La Comisión podrá participar en estas evaluaciones, de conformidad con lo señalado en la normatividad vigente (figura 5.3).

**Figura 5.2** Criterios para valorar programas de formación continua y desarrollo profesional docente

**Fuente:** elaboración propia.

**Figura 5.3** Momentos del seguimiento y valoración de un programa de formación

**Fuente:** elaboración propia.

## Mecanismos de difusión del programa y de las intervenciones

Las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México son las garantes del derecho a la formación continua de directoras y directores y, por tanto, las responsables de la operación de los programas e implementación de las intervenciones formativas, por lo que es importante que pongan en marcha estrategias de difusión y comunicación para que los directores que inician en la función, tengan acceso a la información física o electrónica referente al *Programa de formación para la inserción de directores 2021-2026. Educación básica*, su objetivo a mediano plazo, las intervenciones formativas que lo conforman y los recursos disponibles, y cuenten con las mismas oportunidades de decidir su participación libre e informada.

Entre las acciones a desarrollar con este fin se encuentran:

- ▶ emisión de las convocatorias públicas donde se invite a directoras y directores a participar en las intervenciones formativas que progresivamente formen parte del programa;
- ▶ comunicación por vía de las estructuras educativas correspondientes a cada nivel y servicio educativo sobre el programa de formación, su ruta de avance y la agenda en la que se implementarán las intervenciones formativas;
- ▶ el uso de los canales y medios de comunicación que se consideren pertinentes para hacer del conocimiento de las y los directores las intervenciones formativas y los recursos a los que pueden acceder para su formación y desarrollo profesional; e
- ▶ instalación de mesas técnicas que coadyuven en la comunicación de información sobre el programa y las intervenciones formativas para el registro de los interesados y la atención a dificultades técnicas que puedan limitar su participación.

## Organización y mecanismos de coordinación para diseñar, operar y evaluar el programa

Con la finalidad de maximizar la concurrencia de recursos y responsabilidades, las autoridades de educación básica de los Estados y de la Ciudad de México, podrán establecer estrategias de colaboración entre actores educativos para favorecer la equidad en la formación de los directores, a fin de solventar las diversas situaciones que se presenten para la operación del programa y sus intervenciones formativas, contribuyendo así a garantizar la disponibilidad de tiempo y espacio suficiente, estructura organizativa, equipamiento y materiales disponibles para su implementación.

Se promoverá la concertación de esfuerzos y sinergias entre distintos actores educativos para alcanzar el objetivo del programa a través del seguimiento a los acuerdos, compromisos y acciones de colaboración entre las autoridades educativas, y los actores educativos organizados en vertientes para verificar que se realizaron las acciones de acompañamiento pedagógico previstas, así como aquellas establecidas para el monitoreo y seguimiento del programa y sus intervenciones formativas.

Los recursos humanos, financieros, de infraestructura y tecnológicos, entre otros aspectos necesarios para el diseño, la operación y evaluación del *Programa de formación para la inserción de directores 2021-2026. Educación básica*, serán responsabilidad de las autoridades de educación básica de los Estados y de la Ciudad de México, con la finalidad de asegurar la igualdad de oportunidades y las condiciones

necesarias para la participación de las y los maestros en las intervenciones formativas, el acceso a los materiales y recursos y el acompañamiento pedagógico oportuno durante el proceso de formación.

## Referencias bibliográficas

- Agray, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y Pensamiento* 24(56), 420-427. <<https://www.redalyc.org/pdf/860/86019348023.pdf>>.
- Aravena, F., Pineda-Báez, C., López-Gorosave, G. y García-Garduño, J. (2019). Liderazgo de Directores Noveles de Latinoamérica a través de las Metáforas: Chile, Colombia y México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 18(3), 71-91.
- Anderson, S. (2019). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Liderazgo y formación de directores*, (103), 1-19.
- Barrón, C. (2006). Los saberes del docente. Una perspectiva desde las humanidades y las Ciencias Sociales. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (48), 11-26. <<https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328829001.pdf>>.
- Basurto, M. (2009, 21 a 25 de septiembre). La socialización del docente novel en educación especial [ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México. <[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/1021-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1021-F.pdf)>.
- Cabrero, J. y Barroso, J. (2010). La educación a distancia: cada vez educación menos a distancia. *Mitos, prejuicios y realidades de la educación a distancia* (1-25). Universidad Metropolitana de Caracas. <[https://www.academia.edu/19668240/La\\_educaci%C3%B3n\\_a\\_distancia\\_cada\\_vez\\_menos\\_a\\_distancia](https://www.academia.edu/19668240/La_educaci%C3%B3n_a_distancia_cada_vez_menos_a_distancia)>.
- Cámara de Diputados (2019a). Ley General del Servicio Profesional Docente. Última reforma publicada el 19 de enero de 2018. Abrogada el 15 de mayo de 2019. <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lgs-pd/LGSPD\\_abro.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lgs-pd/LGSPD_abro.pdf)>.
- \_\_\_\_\_, (2019). Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación. Texto vigente al 30 de septiembre de 2019. <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3\\_MMCE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3_MMCE_300919.pdf)>.
- Carrasco, A., Gajardo, J. y González, P. (2017). *La formación de directores en proceso de inducción. Informe Técnico N° 6. Líderes Educativos*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <[https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/IT6\\_AC\\_L1\\_15-12.pdf](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/IT6_AC_L1_15-12.pdf)>.
- Castañeda, A. y Navia, C. (2009, 21 a 25 de septiembre). Experiencias de socialización profesional de profesores principiantes [ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México. <[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/ponencias/1885-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1885-F.pdf)>.
- Cayulef Ojeda, C. (2007). El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 144-148. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025021>>.
- Coll, C. (1992). Introducción. En: C. Coll, J. I. Pozo, B. Sarabia y E. Valls. (comps.). *Los contenidos de reforma* (pp. 9-18). Santillana.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020a). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>>.
- \_\_\_\_\_, (2020b, 19 de junio). Programa Institucional 2020-2024 de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Diario Oficial de la Federación. <<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/558694/PI-2020-2024-mejoredu.pdf>>.
- \_\_\_\_\_, (2021). *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente. Educación básica y media superior* [en edición].
- Contreras, J. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.

- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- , (2018). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Narcea.
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <<https://www.redalyc.org/pdf/1941/194138017016.pdf>>.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós
- García, J., Slater, C. y López, Gema (2011). El director escolar novel: estado de la investigación y enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 30-50. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119880003>>.
- Herrera, S. y Tobón, S. (2017). El director escolar desde el enfoque socioformativo. Estudio documental mediante la cartografía conceptual. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 164-194.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Evaluación del diseño de la oferta de formación continua del servicio profesional docente*. INEE. <<https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-formacion-continua-del-spd.pdf>>.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Lawrence Elbaum Associates.
- Martínez, B. y Rodríguez, M. (2017). Los contenidos del desarrollo profesional docente: presencias y omisiones. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3). 41-61. <<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59788>>.
- Muñoz, G. (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: un análisis en clave comparada*. IIPE-UNESCO. <[https://panorama.oei.org.ar/\\_dev2/wp-content/uploads/2018/10/Informe-final-Gonzalo-Mu%C3%B1oz.pdf](https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2018/10/Informe-final-Gonzalo-Mu%C3%B1oz.pdf)>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, (2018). *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*. OCDE. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>>.
- Ortega, S. (2011). Maestros: Autorretrato. *Revista Nexos*, 401, México.
- Ossa, C., Castro, F., Castañeda, M. y Castro, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 14(3), 1-23. <<https://www.redalyc.org/pdf/447/44732048022.pdf>>.
- Pesqueira Bustamante, N. (2016). Formación de la identidad directiva. Estudio de casos con directores de educación primaria de Sonora [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México, México.
- Ramos, G. (2015). *Percepciones y autopercepción de los docentes de secundaria sobre autonomía: su dimensión intelectual y profesional en la práctica pedagógica*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. <<http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/bitstream/handle/231104/2019/AT19893.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- Ritaco, M. y Bolívar, A. (2018) Identidad profesional y dirección escolar en España: la mirada de los otros. *Revista Brasileña de Educación*, (23), 1-24. <<https://www.redalyc.org/pdf/275/27554785089.pdf>>.
- Sandoval, E. (2020). Prólogo. En Perea, E. (Coord.) (2020). *Relatos de maestros principiantes I* (9-15). SEP, Benemérita Escuela Nacional de Maestros. <<https://fomentoeditorialdgenam.aefcm.gob.mx/index.php/fomentoeditorial/catalog/view/7/5/22-1>>.
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. Ciclo escolar 2020-2021*. Unidad del sistema para la carrera de las maestras y los maestros. <<http://file-system.uscmm.gob.mx/2020-2021/compilacion/Perfiles,%20Criterios%20e%20Indicadores%20EB%202020-2021.pdf>>.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, (294), 275-300.

- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 16(16) 1-16. <<http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>>.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos y Nudos*, 2(17). <<https://doi.org/10.17227/01224328.1228>>.
- Teixidó, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Graó.
- Teixidó, J. y GROC. Grupo de Investigación sobre Organización de Centros (2007) *Acogida a los profesionales de nueva incorporación en las escuelas e institutos*. <[http://www.joanteixido.org/doc/acollida/acogida\\_profesionales.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/acollida/acogida_profesionales.pdf)>.
- Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. *Revista IICE*, (22), 3-12. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <<http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/handle/filodigital/9899>>.
- \_\_\_\_\_, (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124. Universidad Católica de Uruguay. <[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&tlng=es)>.
- \_\_\_\_\_, (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vinatier, I. y Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses Universitaires de Rennes.
- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M. y Fernández, M. (2016). Director (a) por primera vez. Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad en la educación*, (44), 12-45. <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n44/art02.pdf>>.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.



*Programa de formación para la inserción de directores 2021-2026.*  
*Educación básica* es una publicación digital de la Comisión Nacional  
para la Mejora Continua de la Educación.

Noviembre de 2021



GOBIERNO DE  
**MÉXICO**



**MEJOREDU**  
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA  
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

ISBN: 978-607-8829-21-7



9 786078 829217

ISBN: 978-607-8829-22-4



9 786078 829224