

Programa de formación para la inserción de directivos 2021-2026



**Programa de formación para la inserción de directivos
2021-2026. Educación media superior**

Primera edición. 2021
ISBN de la serie: 978-607-8829-31-6
ISBN: 978-607-8829-32-3

Coordinación general

Susana Justo Garza y David Cruz Velasco

Coordinación académica

Edgar Monsalvo Gutiérrez

Redacción

Janet Pamela Domínguez López, Jorge Luis Lavín García,
Santiago Medina Bautista, Susana Quinto Simón, Nora Gabriela
Rangel Santana y María Liliana Romero López.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación agradece la generosa colaboración de autoridades educativas estatales, consejeros técnicos y ciudadanos de Mejoredu que contribuyeron con sus comentarios y sugerencias a la elaboración del *Programa de formación para la inserción de directivos 2021-2026. Educación media superior*.

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

Coordinación editorial. Blanca Estela Gayosso Sánchez
Directora de área

Editor responsable. José Arturo Cosme Valadez
Subdirector de área

Editora gráfica responsable. Martha Alfaro Aguilar
Subdirectora de área

Corrección de estilo y formación. Salvador Sergio Ávila Figueroa

Fotografías de interior. freepik.com

Hecho en México. Prohibida su venta.

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo del Área de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje (AVIA).

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu.

Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *Programa de formación para la inserción de directivos 2021-2026. Educación media superior*.

**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 Ávila
Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán
Órgano Interno de Control

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López
Evaluación Diagnóstica

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

Susana Justo Garza
Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
Administración

Índice

Presentación	4
Introducción	6
Destinatarios	8
1. Los programas de formación continua y desarrollo profesional docente elaborados por Mejoredu	9
Características de los programas	13
2. Análisis del estado de la situación de la inserción a la función directiva	18
Particularidades de la educación media superior y los retos de los directivos de nuevo ingreso a la EMS	18
Antecedentes en la atención a directivos de nuevo ingreso	20
3. Marco de referencia para los procesos de inserción a la función directiva	21
Los procesos de inserción y el desarrollo profesional directivo	21
Enfoque del Programa para la inserción de directivos	21
La formación directiva en la pandemia	22
4. Objetivo de mediano plazo	25
5. Ruta de avance general	25
6. Mecanismos de seguimiento	27
Valoración del Programa	29
7. Mecanismos de difusión del Programa	31
Referencias	32

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 la práctica real de las figuras educativas y del reconocimiento de la labor que realizan en sus distintas funciones y responsabilidades.

De acuerdo con Mejoredu, la formación continua del personal docente¹ es el proceso institucional, intencionado, sistemático y permanente que se organiza en etapas, desde la formación inicial y la inserción laboral en distintas funciones hasta la formación en el servicio y el final de la vida laboral docente (Mejoredu, 2020).

En este sentido, el ejercicio de la función directiva implica varios desafíos. Cada profesional responde a ellos a partir de su propia experiencia, debido a que precisa poner en práctica sus saberes y conocimientos para asegurar el máximo logro de aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

El reto es mayor para quienes inician en la función, porque enfrentan el tránsito de docente a directivo de plantel; la integración a una cultura escolar ajena; la necesidad de fortalecer sus conocimientos sobre el proceso administrativo, de enseñanza y cómo lograr que los estudiantes aprendan; el entender sus nuevas responsabilidades; la importancia de ampliar la mirada hacia el contexto y las características de los estudiantes y de sus familias; la organización de la escuela a la que llegan; y la visión centralista de incorporar la reflexión individual y en colectivo como eje de transformación de la práctica, entre otros.

En este encuentro con la realidad de su nueva práctica, las y los directivos construyen y reconstruyen su identidad con el fin de comprender mejor el significado de su función, valorar la importancia de su responsabilidad institucional y social, así como delinear el rumbo de su desarrollo profesional.

El *Programa de formación para la inserción de directivos 2021-2026. Educación media superior*, que Mejoredu pone a disposición de las autoridades educativas del 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 diseñan a partir de la identificación de la problemática y el reconocimiento de la importancia de acompañar a las y los directivos, desde el día que reciben su nombramiento, en el ejercicio de su función.

Mejoredu espera contribuir a que la inserción del personal directivo a los planteles de educación media superior en nuestro país se identifique como una etapa formativa fundamental en su desarrollo profesional, donde es necesario reconocer sus saberes y conocimientos, generar condiciones orientadas a

¹ Las palabras *docente* y *docentes* refieren a todas las 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.

una recepción intencionada en el plantel de adscripción y acompañarlos en su integración progresiva a la cultura de la organización escolar y la mejora de la práctica pedagógica.

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

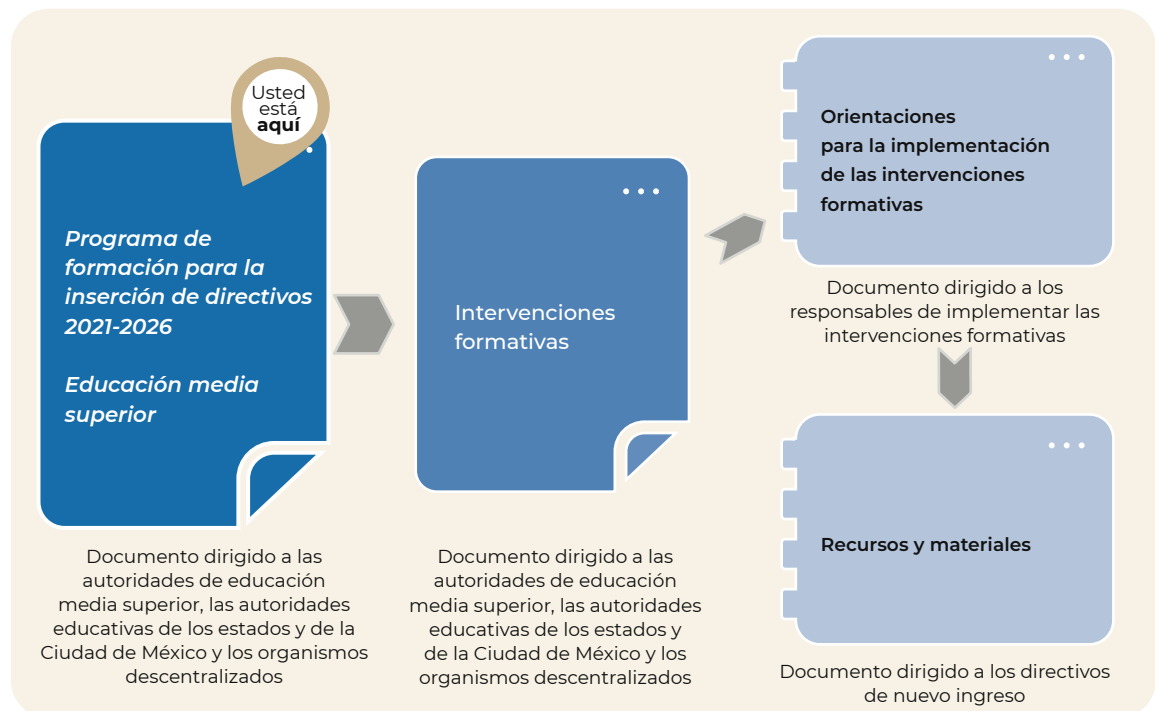
Introducción

El *Programa de formación para la inserción de directivos 2021-2026. Educación media superior* fue elaborado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) en el marco de sus atribuciones conforme lo establece la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) y estará a disposición de las autoridades de educación media superior (EMS), de las autoridades educativas de los estados y de la Ciudad de México y de los organismos descentralizados para fortalecer las capacidades profesionales de las maestras y los maestros. Ésta es una alternativa de formación que podrán considerar para su operación en los diferentes servicios educativos o elaborar la propia en función de su contexto con base 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 (EB) y EMS, emitidos por Mejoredu.

Este Programa es un instrumento de planeación que define una perspectiva y un objetivo de mediano plazo para la mejora de la etapa formativa de inserción a la función directiva en EMS, establece el enfoque y sentido para mejorar la práctica directiva, y expresa la situación deseable que se aspira lograr mediante intervenciones formativas progresivas formuladas conforme a las singularidades de los directivos y las características de los contextos educativos.

Es decir, este Programa incluye intervenciones formativas que se concretan a partir de dispositivos que cuentan con recursos de apoyo para su operación.

Figura 1. Documentos que integran la propuesta de formación para la inserción de directivos de EMS



Fuente: elaboración propia.

En este Programa se parte del reconocimiento de que los directivos de nuevo ingreso poseen conocimientos y saberes que es necesario movilizar mediante experiencias formativas en las que la socialización profesional resulta fundamental para que, en los primeros años de ejercicio de su función, construyan o fortalezcan su identidad profesional ejerciendo un liderazgo eficaz, orientado a la mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes. Se fundamenta en la identificación de los retos y las situaciones problemáticas a las que se enfrentan en contextos específicos de actuación, por lo que posiciona a los planteles escolares como el núcleo del cambio y el lugar en el que surgen y se pueden resolver la mayor parte de los problemas de la enseñanza y del liderazgo directivo. En su diseño, el Programa reconoce que la mejora de la práctica directiva se logra mediante la promoción de procesos reflexivos, dialógicos y deliberativos sobre la propia práctica que involucra actitudes, creencias, experiencias y saberes que es preciso problematizar para dar paso a nuevos aprendizajes que afiancen su ejercicio y el logro de los propósitos educativos.

Esta perspectiva implica valorar lo aprendido durante la contingencia sanitaria y darse oportunidad de planear como comunidad escolar, junto con todos los actores educativos, el regreso a la presencialidad, tomando en cuenta las condiciones para que el plantel ofrezca un retorno seguro y esté preparado para enfrentar nuevas contingencias, así como considerar la participación de los directivos de nuevo ingreso en la reflexión sobre lo que se espera de la educación en el presente y futuro.

El documento que se presenta ofrece los elementos principales del Programa: el enfoque de la formación continua y el desarrollo profesional docente² que se consideraron para su diseño, el estado de la situación que enfrenta la formación para la inserción de directivos en la EMS, el objetivo del Programa y la ruta de avance anual en el periodo comprendido desde 2021 hasta 2026; así como el mecanismo de monitoreo, seguimiento y evaluación de los resultados del mismo.

² En el primer apartado se utiliza el término *docente* de forma genérica para referirse a los siguientes actores educativos: docentes, directivos, supervisores y asesores técnico-pedagógicos.

Destinatarios

El Programa se orienta a la formación de personal que, en la EMS, accede a la función directiva mediante alguno de los siguientes supuestos:

- ▶ Cambian de función, tras participar en los procesos para la promoción a cargos con responsabilidades directivas del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.
- ▶ Asumen la función directiva por segunda ocasión tras cinco años o más de no haberla desempeñado.
- ▶ Desempeñan actualmente funciones directivas y cambian de adscripción a un plantel de otro servicio educativo.
- ▶ Adquieren funciones directivas por primera ocasión, mediante encargo y comisión de su autoridad educativa, durante un periodo igual o mayor a un año.

1.

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

La reforma constitucional en materia educativa de 2019 reconoce que las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y establece su derecho a acceder a un sistema integral de formación, capacitación y actualización. Determina que el Estado garantizará lo necesario para que todos los docentes tengan opciones de formación, capacitación y actualización, por lo que establece que se trata de una responsabilidad compartida 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* diseñados por Mejoredu presentan una visión más amplia que los diferencian de los enfoques con una tradición epistemológica y teórica centrada en aspectos carenciales de la práctica directiva, 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 desde la que se parte “abarca trayectos 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, 2020: 36).

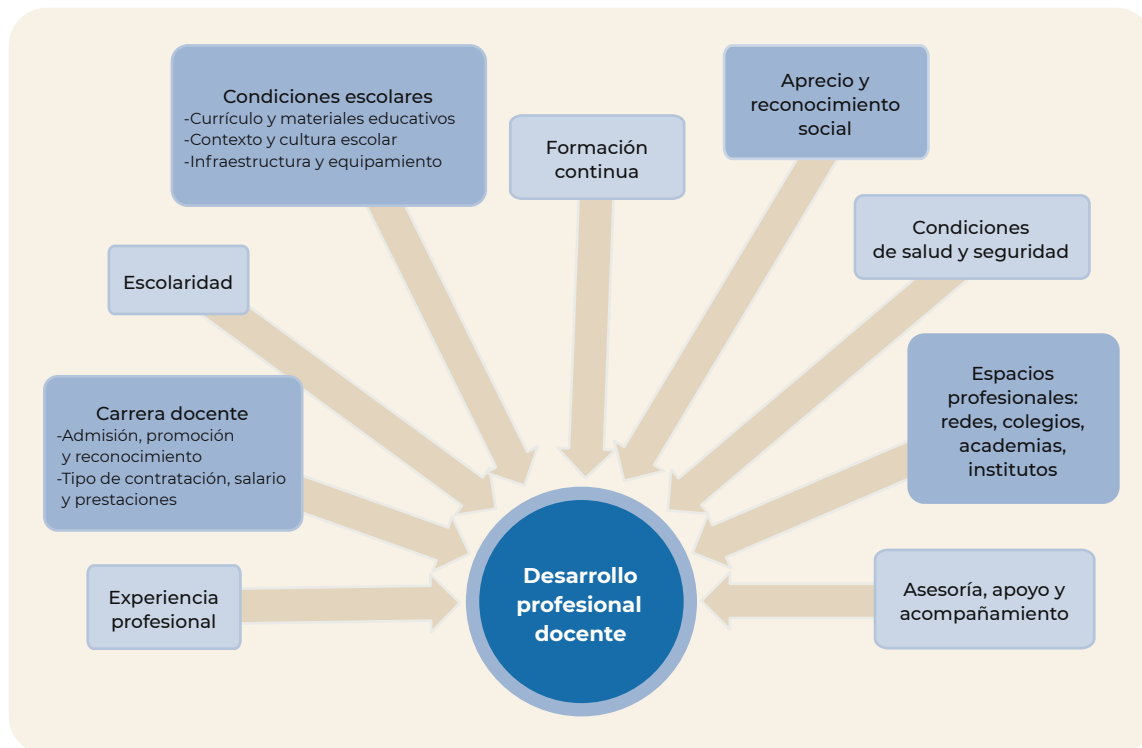
Pensar la formación como un continuo implica: a) concebirla como un proceso de larga duración, superando la visión instrumental para destacar, en cambio, la evolución de la práctica (Ortega, 2011; Vezub, 2013); b) establecer y reconocer las particularidades de cada etapa formativa (formación inicial,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

En el mismo sentido, “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, 2020: 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 mediante la reflexión e indagación sobre las rutinas del docente (Vezub, 2004). En dicho proceso, los directivos, en lo individual y en 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 e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y las prácticas profesionales adecuadas con los jóvenes y colegas en cada fase de su vida docente (Day, 2005).

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







Figura 2. Factores para el desarrollo profesional docente






Fuente: elaboración propia.

El desarrollo de programas de formación continua responde a una determinada concepción sobre la manera en que los directivos aprenden y ejercen su profesión. De acuerdo con Vezub (2019), en países de la región se identifican rasgos de una perspectiva dominante que ha tendido a ser instrumental y a considerar a los directivos como sujetos con carencias que necesitan ser remediadas y como operadores de políticas educativas; aun cuando México no formó parte de este estudio, la realidad no es distinta, por lo que es relevante una perspectiva emergente, que conciba al directivo como un intelectual comprometido de manera 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>Contribuyen a la mejora de la práctica docente y al aprendizaje de los estudiantes. La mejora de la enseñanza implica el esfuerzo planificado y consciente por medio del cual las y los docentes, a partir de sus saberes y conocimientos, promueven la formación integral del estudiantado en ambientes para el aprendizaje que atienden la diversidad de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ), desde un enfoque con justicia social que impulsa la inclusión, la participación y la cultura de la paz. Asimismo, la práctica de 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>Consideran el contexto sociocultural de los actores escolares. La práctica docente se desarrolla en entornos sociohistóricos, culturales e institucionales particulares. Es en estos contextos que docentes, directivos, supervisores y asesores técnico pedagógicos toman decisiones situadas para resolver las múltiples exigencias de su labor, con el propósito de ampliar las oportunidades educativas de NNAJ. La construcción de propuestas formativas no puede ser ajena a los intereses y condiciones específicas en las que estos actores escolares desarrollan su trabajo, por lo que deben partir del entendimiento de la problemática y la comprensión de su contexto.</p>
	<p>Toman en cuenta la complejidad y las particularidades de las prácticas de los actores escolares. La práctica docente, directiva, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica requiere de saberes y conocimientos en diversas dimensiones: personal, institucional, social, didáctica y valorativa (Fierro <i>et al.</i>, 1999). Su particularidad se centra, por una parte, en que la práctica se transforma en función de las escuelas, el contexto, el 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>Fortalecen el trabajo colaborativo para compartir y generar saberes, definir propósitos y articular acciones comunes. La práctica de los actores escolares es una responsabilidad colectiva. La formación continua promueve el trabajo colaborativo y la reflexión entre colegas para fortalecer la enseñanza, el liderazgo, el acompañamiento y la autonomía docente, a fin de diseñar una visión compartida que promueva la autonomía colectiva, que sólo será posible a partir del esfuerzo y compromiso de todos los actores escolares.</p>
	<p>Impulsan el diálogo y la deliberación para alcanzar acuerdos. La formación continua se sustenta en dilucidar puntos de vista y ponderar beneficios o inconvenientes de las decisiones, como base para el logro de acuerdos y la construcción de rutas de mejora compartidas. Las comunidades escolares no son homogéneas 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>Privilegian la escuela como el espacio para la formación continua. Los procesos de aprendizaje docente se potencian cuando maestras y maestros comparten contextos y situaciones críticas y disruptivas de sus prácticas, así como propósitos y metas comunes, por lo que escuelas, zonas escolares, regiones y redes de docentes se constituyen en espacios privilegiados para la resignificación y el fortalecimiento de saberes y conocimientos docentes, la formación continua y el desarrollo profesional.</p>

	<p>Promueven la reflexión sobre la práctica docente. La reflexión individual o colectiva sobre las prácticas docente, directiva, de supervisión o de asesoría técnica pedagógica permite a los actores escolares comprender mejor los efectos de las acciones y decisiones que toman de manera cotidiana para hacer frente a las exigencias educativas ante cambios sociales, tecnológicos y educativos; transformar e impulsar la mejora de sus prácticas, y generar procesos formativos innovadores.</p>
	<p>Fortalecen la autonomía y la identidad docente.³ La autonomía profesional se manifiesta en la participación de las y los docentes en la toma de decisiones ante situaciones particulares, colectivas y cambiantes de la práctica, a fin de construir respuestas pertinentes a los problemas y retos que se presentan en cada contexto, así como resignificar la importancia que para ellos tiene ser docente. La autonomía se expresa también en la manera como se ven a sí mismos y la importancia de su tarea.</p>
	<p>Promueven el uso pedagógico de las tecnologías y de diversos materiales y recursos para la enseñanza. En la formación continua es necesario concebir la tecnología, los materiales y los recursos como potentes mediadores en la recuperación y movilización de saberes y conocimientos docentes, así como elementos para la reflexión, el intercambio y la mejora de la práctica, a fin de superar su uso sólo como medios de transmisión de información.</p>

Fuente: Mejoredu, 2021b.

En el marco planteado, los programas de formación continua en 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 EMS, federales, de los estados y de la Ciudad de México y de los organismos descentralizados, así como por Mejoredu.

Estos programas plantean una acción pública, a nivel nacional o estatal, que establece el enfoque, la dirección, el sentido y las acciones necesarias para fortalecer la práctica de docentes, directivos, de supervisión, de asesoría, apoyo y acompañamiento en los distintos tipos educativos y etapas formativas, en función de una concepción sobre su aprendizaje, y un objetivo que expresa la situación 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 directivos, profundizan en sus saberes y conocimientos en función de sus contextos y aprendizajes situados, a la vez que identifican aspectos de mejora de la práctica, definen propósitos y contenidos de la formación y diversifican los dispositivos formativos.

³ La identidad es un aspecto medular de la profesión docente, permite la construcción de las ideas acerca de cómo ser, de qué manera actuar y cómo comprender el trabajo y su lugar en la sociedad. Conformar las expectativas de los profesores sobre sí mismos, y lo que éstos perciben de los demás, desde fuera y al interior de la escuela. La identidad se constituye además por los valores, creencias, autoeficacia y agencia. Cabe señalar que es necesario un fuerte sentido de autoeficacia para construir un sentido de identidad profesional positiva en los docentes (Day, 2018: 47).

Con la implementación de programas de formación se aspira a avanzar hacia prácticas de directivos más eficaces y comprometidas, que mejoren las experiencias y los resultados de aprendizaje de los jóvenes en un marco de equidad e inclusión educativa. Por ello, se plantea un horizonte que debe alcanzarse –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 intervenciones que garanticen la continuidad de la formación.

Características de los programas

Los programas de formación continua tienen un carácter nacional como se especifica en el artículo 12 de la Ley Reglamentaria del Artículo 3º constitucional, en el que se señala que el Estado debe garantizar lo necesario para que, a nivel nacional y estatal, docentes, directores, asesores, supervisores y agentes educativos de educación inicial, cuenten con opciones de formación cuyos contenidos tomen en cuenta los contextos y las realidades locales y regionales en la prestación de los servicios educativos, así como las condiciones de vulnerabilidad social (DOF, 2019).

Su alcance es multianual y esto permite que el diseño, la operación y la evaluación de estos proyectos trasciendan el ciclo fiscal de planeación y presupuestación de los programas públicos, promuevan procesos graduales y evolutivos, desarrollados en un periodo de mediano plazo, que consideran un continuo en la formación y atiendan las características de los integrantes de los colectivos escolares, su contexto y las problemáticas que enfrentan en enseñanza, gestión, asesoría y acompañamiento.

Además, los programas de formación definen sus especificidades en función de: 1) el tipo educativo (EB y EMS); 2) la figura educativa (considerando a promotores o agentes de educación inicial, docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos u otras figuras educativas); y 3) la etapa formativa que atiende: inserción o formación en servicio.

Finalmente, los programas se desarrollan mediante intervenciones formativas que buscan profundizar en los saberes y conocimientos de los docentes y las figuras educativas de un nivel, modalidad o servicio educativo (general, especial, indígena, migrante, multigrado, telesecundaria, telebachillerato, etcétera) mediante el intercambio reflexivo, cooperativo y crítico sobre su práctica. Las intervenciones responden a propósitos específicos que son congruentes con el objetivo del Programa. Se desarrollan de forma progresiva 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 de la práctica y la teoría. En este sentido, su diseño recupera 2 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). De esta manera, la práctica se considera como el principal referente y el mejor escenario para su análisis y mejora.

Los componentes para el diseño de las intervenciones formativas que se formulen en el marco de cada programa son: la determinación de aspectos de mejora y establecimiento de propósitos, la definición

de contenidos, la selección e implementación de dispositivos formativos, el monitoreo, y el acompañamiento pedagógico (figura 3).

Figura 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 a fin de comprender las causas de los problemas, determinar los aspectos que se pueden mejorar y los propósitos de la intervención, y definir los contenidos y dispositivos formativos.

La problematización pone en el centro las experiencias de liderazgo, el saber práctico y las narraciones de los directivos e implica 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). Con ello se plantea innovar en las formas de *interpelar* y *convocar* a los directivos para la reconstrucción de su memoria profesional y del colectivo como un objeto de formación.

La problematización de la práctica impregna 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 busca 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 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 y operan intervenciones formativas.

Determinación de aspectos de mejora y establecimiento de propósitos

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

Definición de contenidos formativos

El término *contenidos* tiene distintas acepciones en el ámbito educativo. Desde la perspectiva del diseño curricular, se entiende como el conjunto de conocimientos y/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, los contenidos dan lugar a la construcción de nuevos significados y a la atribución de un sentido diferente o más amplio a los saberes y conocimientos. De acuerdo con Begoña Martínez y María Rodríguez, “los contenidos son el fundamento cultural de las capacidades, actitudes, compromisos y valores [...] que son necesarios para la mejora de *la práctica directiva*⁴ [...] las experiencias escolares y los aprendizajes del alumnado” (Martínez y Rodríguez, 2017: 41), alejándose así de la consideración de contenidos como temas por abordar.

Desde este planteamiento, la delimitación de los contenidos considera el despliegue de capacidades cognitivas, afectivas y sociales de las diferentes figuras educativas, 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, 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 directivo la solución de situaciones problemáticas analizadas, nuevos significados sobre su práctica y mejores herramientas para afrontar los desafíos de su profesión.

La delimitación de los contenidos para la formación directiva 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.

⁴ El formato en cursivas es de Mejoredu.

- ▶ Seleccionar los 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.
- ▶ Orientar el diseño de intervenciones formativas que favorecen la participación de las figuras educativas en la mejora y transformación de su propia práctica.

Selección e implementación de dispositivos formativos

En el lenguaje y la cultura de la formación de profesionales de la educación, tradicionalmente se han utilizado modalidades o estrategias de formación tales como cursos, talleres y seminarios. Dado el uso indiscriminado, ambiguo y polifacético que se ha dado a estas modalidades y estrategias, a su planificación episódica y fragmentada, y a la asociación a una formación enciclopédica y descontextualizada, resulta conveniente renombrarlos y resignificarlos.

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.

Así, los dispositivos de formación incorporan y combinan, en función de las experiencias, habilidades y expectativas de quienes los dirigen y organizan, diferentes elementos que son fundamentales para su desarrollo entre los que pueden identificarse:

- ▶ Los principios para el desarrollo de la formación y de las intervenciones formativas que constituyen las aspiraciones que están en la base de la estructuración de los programas de formación continua.
- ▶ Una perspectiva sobre la forma en que los directivos 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 y los aspectos de mejora de la práctica.
- ▶ Actividades para la reflexión individual y colectiva que interpelen a la experiencia, desafíen los marcos del sentido común educativo y cuestionen los saberes de la práctica; poniendo en juego referentes para movilizar, pensar y reflexionar sobre la práctica.
- ▶ Materiales y recursos en soportes físicos o digitales, acordes con el proceso de aprendizaje que apoyen, fortalezcan, ilustren y constituyan los andamios para el fortalecimiento y la construcción de nuevos saberes y conocimientos, así como para la reflexión sobre la práctica.

Resulta fundamental la comprensión de que los dispositivos formativos deben estar vinculados con un Programa de formación continua y una intervención formativa, ya que éstos constituyen el marco que da sentido a su elección y operación.

Monitoreo

La operación de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente que emita Mejoredu corresponderá a las autoridades de EMS, las autoridades educativas de los estados y de la Ciudad de México, así como de los organismos descentralizados; su puesta en marcha implicará, entre otras

actividades, la instrumentación de mecanismos de monitoreo de las intervenciones formativas que incorporen.

El monitoreo del Programa por parte de Mejoredu permitirá contar con información sobre su diseño y la operación anual de las intervenciones formativas que se incorporen. Se recuperará información clave, cuantitativa y cualitativa que permita valorar el diseño y las formas de operación mediante mecanismos como foros, grupos de enfoque, visitas, etc., y que permitan captar la opinión, percepción o valoración de diversos actores identificando los componentes susceptibles de fortalecimiento.

El monitoreo funcionará como un mecanismo de retroalimentación que permitirá analizar el grado de cumplimiento y alcance de los programas de formación continua y sus intervenciones formativas, tomando como referencia la mejora deseada, a fin de realizar ajustes en el diseño del programa y en las subsecuentes intervenciones formativas.

Acompañamiento pedagógico

Las intervenciones formativas promoverán apoyo, asesoría, diálogo e interlocución a través de acciones de acompañamiento en las que participen, además de los responsables de su implementación, las figuras que integran el colectivo escolar tales como directivos del plantel, docentes, supervisores, asesores técnicos pedagógicos, coordinadores de academia o agentes externos.

Con estas acciones de acompañamiento se busca potencializar el trabajo colaborativo mediante la constitución y/o el fortalecimiento de comunidades profesionales de práctica; el aprendizaje situado, la reflexión individual y colectiva sobre la práctica; la profundización en los contenidos para la movilización de saberes y conocimientos, y la retroalimentación de las actividades planteadas en las intervenciones.

2.

Análisis del estado de la situación de la inserción a la función directiva

Particularidades de la educación media superior y los retos de los directivos de nuevo ingreso a la EMS

La educación media superior (EMS) se caracteriza por la diversidad de instituciones que proporcionan esta oferta educativa, “todas poseen múltiples formas organizativas, propósitos, orientaciones pedagógicas, contenidos curriculares, recursos, materiales educativos, instrumentos normativos, así como distintas estructuras de autoridad, coordinación, gestión y financiamiento” (De los Heros, *et al.*, 2020: 22).

Para atender la etapa formativa de inserción a la función directiva en contextos tan heterogéneos, con más de 40 tipos de servicio educativo, es necesario repensar las condiciones en que trabajan los profesionales de la educación, tener en cuenta las características en las cuales desarrollan su práctica, y considerar su acompañamiento debido a que esta etapa es muy compleja y, al mismo tiempo, ejerce su impronta a lo largo de su vida profesional (OEI y Mejoredu, 2020).

La función directiva es la segunda figura fundamental para mejorar el entorno escolar y los aprendizajes de los estudiantes, además repercute en el desarrollo profesional de los docentes. Según Leithwood, “de todos los factores que contribuyen a lo que los estudiantes aprenden en la escuela, la evidencia actual nos ha llevado a concluir que el liderazgo es el segundo en fortaleza, sólo precedido por la docencia en el aula...” (citado en Gurr, 2019: 21).

Los líderes tienen el potencial de vincular las relaciones entre los diferentes factores escolares para impulsar el aprendizaje de los estudiantes “... Entre todos los actores –padres, docentes y formuladores de políticas– que trabajan arduamente para mejorar la educación, los educadores en cargos de liderazgo están excepcionalmente bien posicionados para garantizar las sinergias necesarias” (Gurr, 2019: 21). El director es la guía del plantel, es quien apoya a los docentes y propone soluciones que impactan en el entorno escolar.

De acuerdo con Fernández (2002), cuando una persona ejerce el cargo de dirección suelen emplearse expresiones como “ya aprenderás” o “te acostumbrarás”, que demeritan la labor directiva. Sin embargo, autores como Egido (2013), Gysels (2007), Pont *et al.* (2009) y Vaillant (2011) coinciden en la importancia de la formación de los directivos, pues ante un contexto cambiante, se exige que éstos cuenten con determinados conocimientos, aptitudes y capacidades para desarrollar su función.

Tal como ha sido concebido por García *et al.* (2011) y Weinstein *et al.* (2016), la etapa de inserción se experimenta como un *shock de realidad*, dada la sorpresa que provocan las diversas situaciones escolares. De acuerdo con Weinstein y Hobson, el proceso de inserción de directivos llega a ser estresante, debido a que enfrenta el legado del director pasado, su práctica y estilo de dirección, la administración de las finanzas escolares, la implementación de nuevas iniciativas gubernamentales referidas a la política educativa, problemas con la infraestructura educativa y la capacidad para dirigir el plantel (citado en García *et al.*, 2011).

Razo *et al.* (2017), mediante un estudio exploratorio⁵ con directivos de EMS, identificó algunos de los desafíos que experimentaron en su ingreso a la función, entre los cuales se mencionan:

- ▶ Dinámicas escolares establecidas y en algunos casos poca colaboración.
- ▶ Carga administrativa, que se destaca como desafío en el caso de los directivos que cumplen con dos funciones.
- ▶ Dificultades para delegar las actividades que atienden por falta de personal.
- ▶ Logro de la integración de la comunidad por una inserción abrupta al plantel.
- ▶ Gestión para mejorar la infraestructura educativa.
- ▶ Falta de involucramiento por parte de los padres de familia.
- ▶ Abandono escolar.
- ▶ Situaciones de riesgo como las adicciones que afectan a los estudiantes y la violencia que se vive fuera de los planteles.

Por otra parte, en otro estudio⁶ se refiere que los tres obstáculos principales que enfrentan los directivos son la resistencia del personal docente y/o administrativo hacia el cambio, el desinterés de los padres de familia sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos y la falta de presupuesto; además de otros problemas relacionados con la violencia en el contexto externo de la institución, la comunicación institucional al interior y al exterior del plantel –principalmente con las autoridades educativas–, la sobrecarga del trabajo administrativo así como la poca o nula autonomía para la toma de decisiones.

En planteles ubicados en zonas de alta marginación, los directivos noveles enfrentan retos singulares dadas la características del servicio educativo que ofrecen, entre los que destacan: la gestión de las instalaciones para atender a los estudiantes –ya que ocupan espacios prestados por lo general por telesecundarias–, convencer a la comunidad de que los estudios realizados en sus planteles cuentan con la misma validez que los de otros servicios educativos, además de impartir clases y realizar labores de limpieza, ya que no cuentan con personal suficiente.

En muchas ocasiones, los directivos se convierten en amortiguadores, absorbiendo la presión y la responsabilidad derivada de los problemas entre los profesores, los estudiantes, los padres, los supervisores, la comunidad y el gobierno; así como problemas vinculados con las relaciones interpersonales (interacciones con el personal, padres de familia, estudiantes, y los conflictos que de ellas se derivan), la delegación de responsabilidades y el seguimiento y apoyo a los docentes en aspectos pedagógicos.

También se enfrentan a las presiones externas e internas del plantel. Las externas provienen de las responsabilidades que le asigna su jefe inmediato superior; y las internas proceden de los conflictos que acontecen dentro de los planteles (García *et al.*, 2011).

⁵ Mediante una encuesta en línea participaron directivos con distintos grados de experiencia, 16% tenía menos un año, 46% entre 1 y 3 años, 15% entre 4 y 6 años; 10% entre 7 y 10 años y, finalmente, 14% tenía más de 10 años de experiencia en la función directiva. Como se observa fueron más los directivos con menos años de experiencia, por lo que sus respuestas permiten perfilar los diferentes tipos de desafíos a los que suelen enfrentarse.

⁶ Este estudio fue realizado por Conalep mediante una encuesta en la que participaron directivos con diferentes experiencias. En la muestra destaca la colaboración de directivos con una inserción laboral reciente (menos de un año a 5 años), seguida de aquéllos con una experiencia laboral de 16 años y más.

Además de los retos relacionados a su función, para la cual se les exige que cumplan con ciertas responsabilidades, se busca que estén dotados de cualidades personales, tal como dicen Villela-Treviño y Torres-Arcadia: “la responsabilidad, la orientación a la mejora, la prudencia, la perseverancia, la capacidad de diálogo, la empatía y otras actitudes relacionadas con la personalidad de líder” (citado en Herrera y Tobón, 2017). Así, la función directiva se enfrenta a un trabajo exigente, multisistémico y complejo, que precisa de conocimientos y habilidades de gestión y liderazgo, pues se espera que la labor del directivo tenga impacto en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Ante los retos descritos se hace necesario que la formación dirigida a los directivos de nuevo ingreso sea un incentivo que contribuya a su desarrollo profesional.

Antecedentes en la atención a directivos de nuevo ingreso

La formación para directivos de nuevo ingreso se ha caracterizado por ser homogénea y general para todos los directivos en servicio independiente de su etapa formativa. En esta formación ha predominado un enfoque que concibe a los directivos como sujetos en déficit, en el que se ha puesto énfasis en ofrecer un catálogo de cursos u otras opciones de formación que pretenden que los participantes *transfieran* lo aprendido a su contexto de práctica profesional. Sin embargo, con frecuencia los temas, propósitos o problemáticas que articulan estos cursos, e incluso los especialistas o personas que los imparten, se muestran lejanos o ajenos a los problemas que enfrentan los directivos de nuevo ingreso en su cotidianidad laboral.

A pesar de los diferentes desafíos que enfrentan los directivos, hasta el momento no se han encontrado programas específicos para atender el proceso de inserción; sin embargo, existen algunos estudios que se refieren a acciones formativas como cursos o seminarios que se han brindado para apoyar a los directivos de nuevo ingreso. Por ejemplo, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2011) en un estudio sobre las características de la EMS en México, afirma que los directivos no cuentan con una formación específica para ocupar el cargo, por lo que se ha optado por brindar cursos de inducción a la función directiva, siendo los directivos que laboran en bachilleratos tecnológicos, quienes reportan asistir con mayor frecuencia a éstos.

De acuerdo con Mejoredu, en algunos planteles de bachillerato estatal se realizan distintas acciones de formación para directivos de nuevo ingreso; sin embargo, no existe información disponible que permita su caracterización y alcance (Mejoredu, 2021). En otras instituciones no se ha concretado una formación para estos directivos, por lo que algunos reciben apoyo del supervisor en el manejo técnico administrativo, mientras que, en otros casos, los directivos cubren por su cuenta diplomados o posgrados, al no contar con programas específicos dirigidos a su función.

3. Marco de referencia para los procesos de inserción a la función directiva

Los procesos de inserción y el desarrollo profesional directivo

El presente Programa de formación tiene como una de sus premisas reconocer a la etapa de inserción como una parte del proceso de desarrollo profesional de los directivos. Identificar su carácter distintivo y determinante implica considerar el impacto que tiene en los primeros años de formación y reconocer los retos específicos que enfrentan para coadyuvar en su superación. De este modo, se trata de una etapa fundamental en el que los directivos deben aprender a liderar eficazmente en un breve espacio de tiempo sorteando dudas y tensiones. Asimismo, Ávalos (2009) menciona que esto cobra gran relevancia al ser clave en la configuración de su identidad profesional.

Por otro lado, los primeros años de la función directiva también implican una oportunidad para la socialización profesional, en la que los directivos interiorizan la cultura escolar a la que se integran a partir de “la creación de un clima propicio de intercambio de las experiencias profesionales y el fomento de la interacción entre los profesores” (Flores, 2008: 91). Esto constituye los cimientos para transitar de una cultura de aislamiento e individualismo a otra de trabajo colaborativo, promoviendo, de acuerdo con Flores, la integración progresiva y efectiva de directivos en una cultura que impactaría positivamente, inclusive, en el desarrollo profesional de otras figuras de la comunidad escolar.

Desde la perspectiva de Weinstein *et al.* (2016) y Pesqueira (2011), el directivo se consolida en su función durante los 2 primeros años, pues las primeras actividades al comienzo de su gestión incluyen comprender la organización escolar, para posteriormente identificar prioridades y establecer cambios. En esta familiarización de la cultura escolar, los directivos enfrentan diversos desafíos, aunados a la insuficiencia de acciones didácticas en esta etapa formativa.

Enfoque del Programa para la inserción de directivos

El presente Programa propone desarrollar diversos espacios de encuentro para que los nuevos directivos escuchen y reflexionen sobre sus creencias y los contextos en los que su práctica se desarrolla. Pretende favorecer la toma de conciencia que permita guiar al directivo hacia decisiones sostenidas por la indagación de la práctica, en las que pueda dar cuenta sobre cómo y por qué actúa de determinada manera. Dicho de otro modo, se aspira a instalar entre los directivos de nuevo ingreso la cultura del cuestionamiento permanente de la práctica.

Esta propuesta de formación parte de reconocer la heterogeneidad de la EMS y los retos específicos que enfrentan los directivos, con el fin de formular intervenciones instructivas con un enfoque de formación situada, el cual se centra en los planteles y en el reconocimiento de las circunstancias particulares de cada uno de ellos y su contexto, en el desarrollo de saberes y conocimientos para enfrentar los retos específicos del quehacer educativo; el aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo; el trabajo en equipo y la reflexión colectiva sobre las prácticas docentes.

Dichas intervenciones vinculan los contenidos de la formación con el ejercicio de la práctica y surgen a partir de la problematización de ésta y de la comprensión de las situaciones que obstaculizan la consecución de los objetivos educativos en contextos específicos.

Lo anterior, implica fortalecer la etapa formativa de inserción con propuestas de capacitación más específicas en función de los desafíos que los directivos suelen enfrentar en sus primeros años de servicio. Esto requiere una perspectiva que recupere sus expectativas y los haga partícipes y protagonistas de su proceso de inserción a la EMS y considere opciones de formación que posibiliten la participación de diferentes actores de la comunidad escolar, ya que los directivos de nuevo ingreso recurren a sus colegas y a otros agentes para resarcir sus dudas; en este sentido, el trabajo colaborativo representa una oportunidad para construir un proyecto de plantel con finalidades compartidas.

La formación directiva en la pandemia

Los desafíos para la formación que se tenían antes de que iniciara la pandemia por COVID-19, tales como: el desarrollo de competencias para la práctica de un liderazgo adecuado al contexto del plantel, la optimización de la gestión escolar, el trabajo conjunto en la definición de un proyecto de plantel, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la práctica directiva, así como el desarrollo de competencias fundamentales para el adecuado funcionamiento del colectivo escolar, trabajo en equipo y colaboración, aún siguen vigentes, pero las condiciones para la vida escolar que la pandemia ha impuesto hacen que algunas de estas prioridades adquieran un cariz diferente o requieran de una atención prioritaria. A continuación, se describen algunos retos para la formación directiva que es necesario pensar a partir de los efectos de la pandemia.

La relevancia del trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo entre directivos y docentes durante la pandemia fue uno de los puntos clave que permitió dar continuidad a la vida escolar. Con el paso de las semanas y los meses surgieron y adquirieron carta de naturalidad en la vida de los colectivos las reuniones virtuales mediante distintas plataformas. Su puesta en práctica ayudó a resolver las dificultades de la nueva realidad escolar y volvió a demostrar que el esfuerzo individual no alcanza para abordar la complejidad y variedad de contextos de los planteles y las aulas. Desarrollar esta innovadora manera de trabajar en colectivo desde la virtualidad implicó múltiples aprendizajes y también evidenció de nueva cuenta las complejidades que supone laborar entre colegas. Esto lleva a reafirmar el objetivo que desde hace tiempo se ha tenido en la formación, el de conseguir que el trabajo colaborativo sea parte de la realidad cotidiana de todos los planteles.

El desarrollo de procesos de alfabetización digital

El cambio en las rutinas escolares que impuso la educación remota de emergencia por el COVID-19 demostró la importancia de introducir en la formación y el trabajo directivo, no sólo el uso de las tecnologías (alfabetización informática), sino también procesos de alfabetización que permitan a los docentes desarrollar competencias digitales, tales como: la capacidad para gestionar y evaluar información; generar, combinar y transmitir conocimiento; socializar y colaborar en entornos digitales, entre otros (Piscitelli, 2009; Cobo y Moravec, 2011). La situación actual implica reconocer que estos actores educativos se enfrentan todos los días al desafío de incorporar las nuevas tecnologías no solamente en la dinámica del plantel, sino también en su vida cotidiana. Para hacerlo de manera efectiva se requiere

de determinadas competencias que no todos poseen. Lo anterior hace prioritario considerar este aspecto como parte importante en la formación de los directivos.

La incorporación de nuevos espacios para la formación

Uno de los elementos más específicos de la formación en tiempos de COVID-19 es la preocupación de qué hacer con los espacios para observar, discutir y reflexionar sobre la práctica. La presencialidad en los planteles facilita las prácticas de enseñanza; sin embargo, es importante reconocer que hay otras maneras de realizarlas, lo cual, según Dussel, significa:

... dejar de pensar el campo de la práctica como “ir a un lugar”, y empezar a ver que ese lugar es la clase o la escuela en los medios en que se desarrolla, y no solamente el edificio escolar en el horario previsto. En esta dirección, de nuevo, lo que está permitiendo repensar la pandemia da impulso a dejar de pensar lo digital sólo como un contenido o formato optativo, y entender, por fin, que es una parte central de nuestras condiciones de existencia y que atraviesa las formas de producir y transmitir conocimientos en esta época (citado en Zorraquín, 2020).

Uno de los grandes aprendizajes de la pandemia para la formación de actores educativos es que se puede pensar, reflexionar y aprender sobre la práctica sin estar necesariamente en el aula o el plantel como espacio físico. Hoy, las propuestas para el aprendizaje de los directivos requieren diversificar sus espacios de trabajo en sitios virtuales o incluso recuperar los espacios domésticos para incorporar relatos o narrativas sobre su práctica; por ejemplo, la efectividad de recurrir a espacios tan heterogéneos radica en la posibilidad de que los mismos se conviertan en objeto de trabajo, de diseño y reflexión, vinculados a los contenidos de la formación.

Reconocer la importancia del contexto para la práctica directiva

Entre los cambios que la pandemia impuso a la práctica de actores educativos resaltan también la urgencia de fortalecer sus habilidades para liderar y gestionar un plantel de acuerdo con el contexto. Diversos autores, como Vezub (2013) o Gimeno (1999), han realizado múltiples estudios sobre los saberes fundamentales que deben adquirir los actores educativos. Algunas coincidencias entre estos autores hablan de la importancia del conocimiento de la planta docente, de los alumnos y su desarrollo psicológico, de sus familias y el entorno cultural y social donde habitan; el currículum y los objetivos educativos de cada nivel, así como la evaluación de los objetivos del plantel y de la propia gestión. La pandemia por COVID-19 destaca la importancia de incorporar en esta relación el conocimiento de los distintos contextos en los que ocurre el acto educativo para que el directivo pueda desarrollar su práctica de manera efectiva en ambientes complejos, como la educación a distancia o híbrida. Para ello, Vezub (2016) considera necesario que la formación desarrolle habilidades para la flexibilidad, apertura al cambio, adaptabilidad y capacidad para resolver situaciones imprevistas y problemáticas, así como despertar el deseo de aprender con la comunidad educativa en general y en contextos variados, complejos y difíciles.

Reforzar el papel de la familia

Informar e implicar a las familias es otro gran redescubrimiento de la escuela en el entorno del COVID-19. La formación de los directivos deberá tener esto presente para despertar en ellos la necesidad de buscar nuevas formas de incluir a las familias e involucrarlas en el proceso educativo de los estudiantes del plantel.

Los directivos deben reconocer que el tiempo escolar que se vive en el espacio doméstico está menos estructurado, es más inquietante, oscila de la permisividad al control, se abre a actividades simultáneas y heterogéneas, de acuerdo con intereses individuales, antes que a un régimen pedagógico organizador. En este mismo sentido, la situación incide en la práctica de los docentes, quienes, además de enfrentarse a conexiones irregulares por parte de sus estudiantes, tienen que reaccionar frente al hecho de que no cuentan con el equipo y las habilidades suficientes para organizar y desarrollar sus clases a distancia.

Desde antes de la contingencia, la familia –en particular, de acuerdo con la escolaridad de madres y padres, la disposición a acompañar a sus hijos y la presencia de la cultura escrita en el hogar– es la estructura que mejor predice los logros de aprendizaje de los estudiantes. Al mismo tiempo, al interior de los factores escolares, los docentes –comandados por el liderazgo directivo– son los sujetos que mejor pueden transformar los logros de aprendizaje. El reconocimiento de la importancia de la familia justifica la creación de espacios para la formación y reflexión directiva en torno a sus problemas, necesidades y potencialidades.

4. Objetivo de mediano plazo

Promover el proceso de inserción de los directivos de EMS que facilite su integración a la comunidad escolar de manera acompañada y que les permita conocer la naturaleza de sus funciones y responsabilidades a partir de una práctica reflexiva y colegiada que promueva la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y de la gestión escolar, desde un enfoque humanista y de derechos humanos.

5. Ruta de avance general

El programa tiene un horizonte de mediano plazo desde el que se busca atender de manera progresiva al personal que se inserta en la educación media superior y desempeña funciones directivas: directores, personal directivo con funciones académicas o administrativas de apoyo a la dirección y supervisores.

A fin de visualizar esta progresión, la siguiente ruta de avance general muestra el orden en el que Mejoredu pondrá a disposición de las autoridades de los estados, la Ciudad de México y los organismos descentralizados las intervenciones formativas que conforman el programa.

Para cada figura educativa se prevé desarrollar intervenciones formativas, organizadas en fases, que abarcan los dos primeros años de su nueva función. En la ruta se puede apreciar su organización dependiendo del servicio al que se ingresa. Para ello se dio prioridad a los servicios que reciben un mayor número de directivos de nuevo ingreso al comienzo de cada ciclo escolar.

Tabla 1. Ruta de avance general

Servicio educativo	Actor ⁷	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Bachillerato general Bachillerato tecnológico Conalep	Directivos	Intervención formativa 1er año	Intervención formativa 2do año				
	Personal directivo con funciones académicas de apoyo a la dirección		Intervención formativa 1er año	Intervención formativa 2do año			
	Personal directivo con funciones administrativas de apoyo a la dirección			Intervención formativa 1er año	Intervención formativa 2do año		
	Supervisor					Intervención formativa 1er año	Intervención formativa 2do año
EMSAD, Intercultural y TBC	Director		Intervención formativa 1er año	Intervención formativa 2do año			
	Supervisor					Intervención formativa 1er año	Intervención formativa 2do año

⁷ Los nombres utilizados para identificar a los actores en esta ruta son genéricos y se refieren a quienes con distintas denominaciones ejercen funciones equivalentes en la educación media superior.

6. Mecanismos de seguimiento

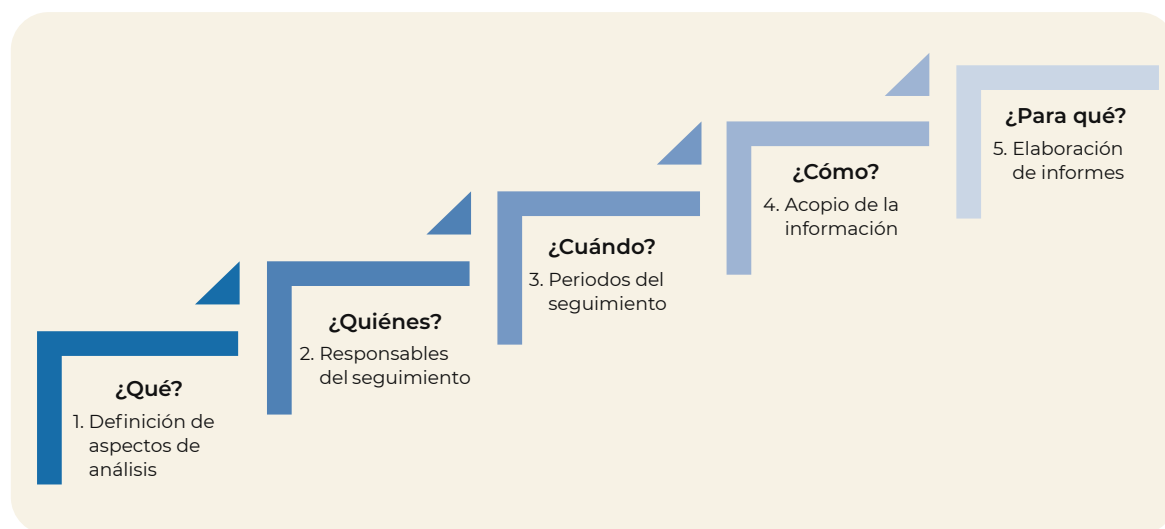
Los mecanismos de seguimiento del *Programa de formación para la inserción de directivos 2021-2026. Educación media superior* tienen como finalidad dar cuenta de si el diseño y las acciones realizadas para la gestión, comunicación y operación han permitido el avance en el objetivo de mediano plazo del Programa, así como el fortalecimiento de los saberes, conocimientos y la práctica de sus destinatarios. Para ello, se requiere de la planificación de un proceso continuo de observación y análisis que dé cuenta de los avances con respecto a lo programado y de las dificultades y problemáticas que pudieran limitar su desarrollo mediante instrumentos de apoyo que permitan obtener, generar, analizar y sistematizar la información.

El seguimiento tiene por objetivo reunir y analizar información para determinar el cumplimiento de la ruta de avance e identificar el correcto desarrollo de la operación del presente Programa (figura 4).

Adicionalmente, busca identificar el grado de participación, apropiación y satisfacción de las intervenciones formativas, sus dispositivos formativos y el uso de los recursos y materiales de apoyo, por parte de los participantes del Programa.

El seguimiento se estructura a partir de la definición de los siguientes elementos:

Figura 4. Elementos del seguimiento del programa



Fuente: elaboración propia.

1. 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 que se deben considerar durante el seguimiento a este Programa de formación 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 en los procesos de problematización de la práctica.
- ▶ Condiciones que facilitan o impiden la implementación del Programa y de las intervenciones formativas.

2. Responsables del seguimiento

El seguimiento es un proceso continuo, que involucra a diversos actores que contribuyen a recolectar, analizar y discutir la información con el fin de utilizarla para la mejora del Programa. Por ello, el seguimiento es responsabilidad de la instancia que formula el Programa (Mejoredu) con apoyo de las autoridades de EMS, las autoridades educativas de los estados y de la Ciudad de México, así como de los organismos descentralizados que lo operan.

La Comisión, además de brindar orientación a las autoridades educativas que implementen el Programa, procesará la información que estas recuperen del monitoreo de las intervenciones formativas, con el propósito de verificar los aspectos de análisis e implementar las acciones necesarias que coadyuven al cumplimiento de lo establecido en el Programa.

3. Periodos del seguimiento

El seguimiento es un proceso permanente que se realizará a lo largo de los seis años del mediano plazo del Programa y se alimentará a partir de la información que brinde el monitoreo de las intervenciones formativas, así como del acopio de información que realicen la Comisión y las autoridades educativas responsables de implementar el Programa.

4. Acopio de información

La obtención de evidencias es importante porque permite verificar aspectos 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 que se pueden plantear y aplicar para este fin, destacan: 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, la recopilación documental, entre otros.

5. Análisis y elaboración de informes

Toda vez que los instrumentos fueron aplicados, se procede a la sistematización, el análisis y la elaboración de informes producto del proceso de seguimiento. Los informes son documentos que sintetizan los principales hallazgos en el avance del Programa. Éstos incluyen dos tipos de información: los datos recolectados para que se puedan conocer, enriquecer y apreciar la forma en que se desempeña el programa; y los análisis que resulten de la reflexión crítica de los datos.

Los informes podrán llevar a la toma de decisiones que permitan implementar ajustes en la operación del Programa, la ruta de avance y el diseño de las intervenciones formativas, a fin de mantener la viabilidad del objetivo de mediano plazo.

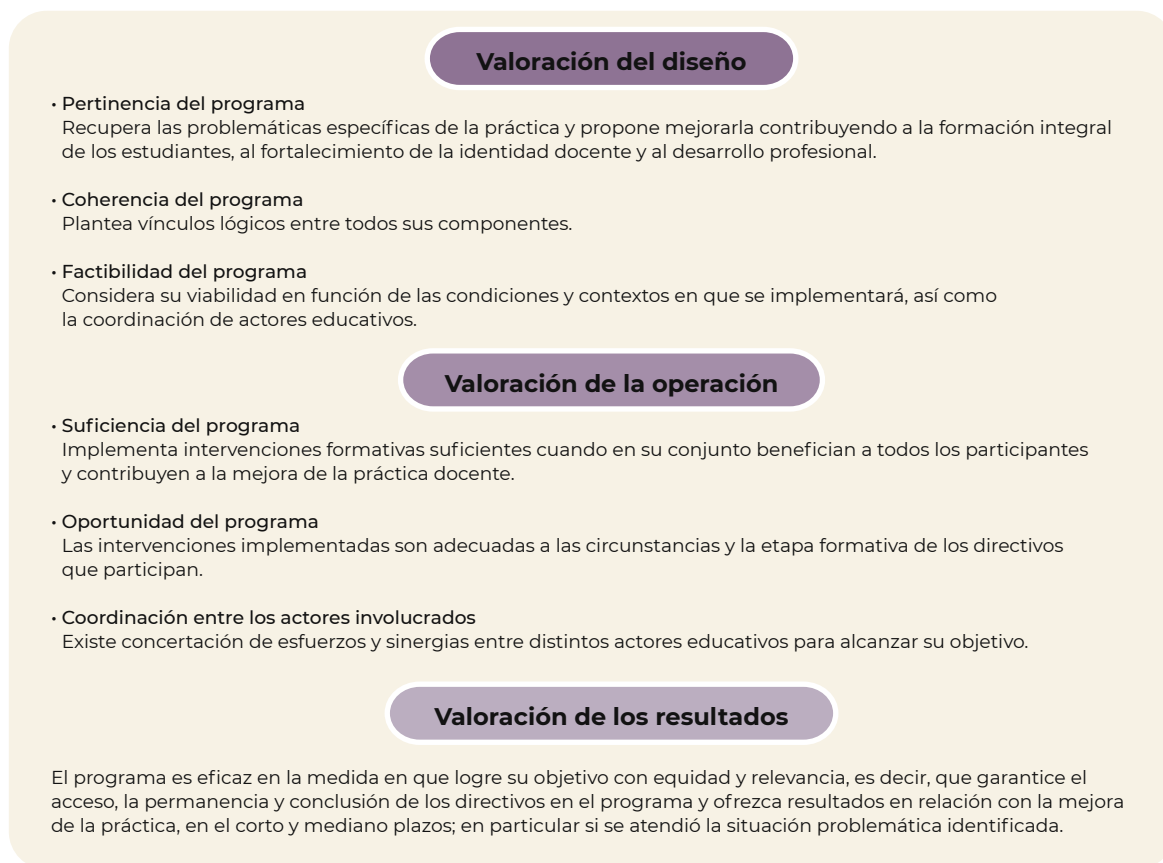
Valoración del Programa

La valoración consiste en realizar un análisis tendiente a obtener conocimiento del grado de cumplimiento del objetivo establecido en el diseño que permita tomar decisiones de diseño y política pública para su mejora. Para ello, resulta de utilidad integrar la información recabada a partir del seguimiento como insumo para valorar hasta qué punto las intervenciones formativas han dado respuesta a los intereses, motivaciones e inciden en la mejora de la práctica de los destinatarios.

La valoración de este Programa será responsabilidad de las autoridades de EMS, las autoridades educativas de los estados y de la Ciudad de México y los organismos descentralizados que lo implementen; y se realizará sobre los productos y procesos que se generen durante las etapas que comprenden el desarrollo del Programa: 1) el diseño, 2) la operación y 3) la evaluación de los resultados.

Para orientar este proceso valorativo, Mejoredu emite Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior; en los que se advierte 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* (Mejoredu, 2021).

Figura 5. Criterios para la valoración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente

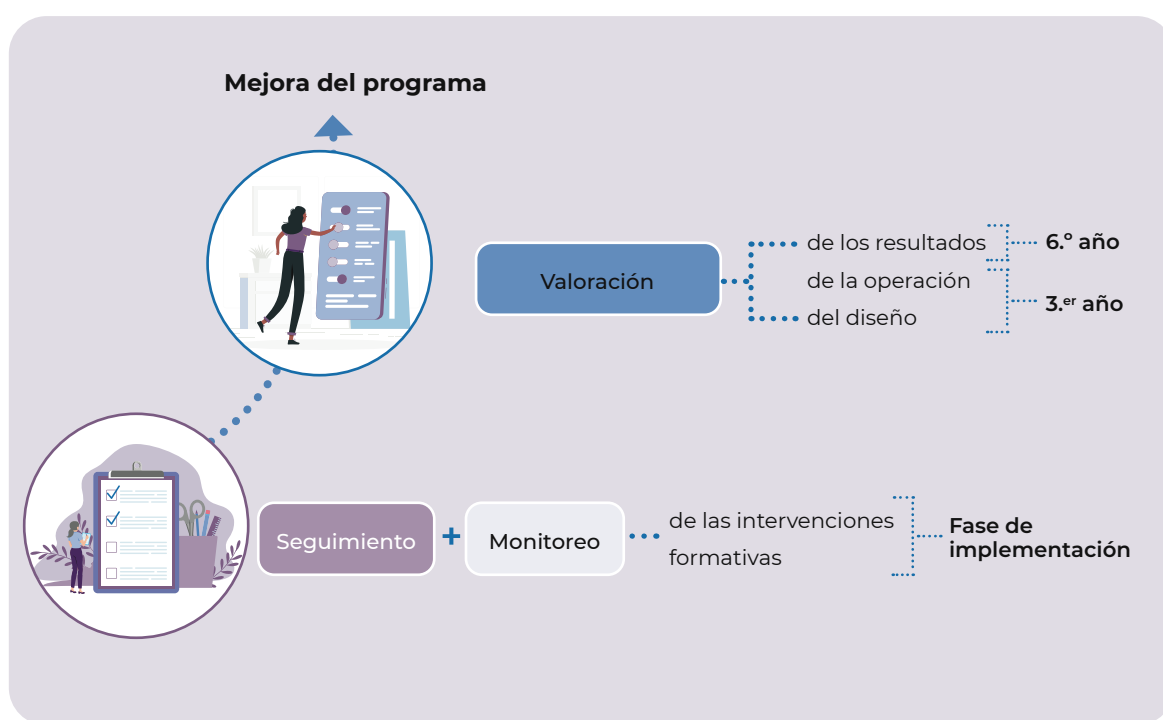


Fuente: elaboración propia con base en los *Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente*, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior.

Como se observa en la figura 6, a diferencia del seguimiento que es un proceso permanente y que se alimenta del monitoreo de las intervenciones formativas, la valoración del Programa se realizará en dos momentos:

1. uno *parcial*, a partir del tercer año de operación del Programa, que tendrá como objeto de valoración las etapas de diseño y operación, y
2. otro *integral final*, a los seis años o cuando concluya la operación del Programa, el cual se centrará en verificar en qué medida se logró el objetivo e identificar las causas que llevaron a obtener o no, resultados positivos.

Figura 6. Momentos del seguimiento y valoración de un programa de formación



Fuente: elaboración propia.

7. Mecanismos de difusión del Programa

En tanto que las autoridades de EMS, las autoridades educativas de los estados y de la Ciudad de México y los organismos descentralizados serán responsables de la operación de los programas y garantías del derecho a la formación continua de los actores educativos, es importante que implementen las estrategias de difusión y comunicación necesarias para que todos los destinatarios del Programa tengan conocimiento del objetivo de mediano plazo del Programa y de las intervenciones formativas que lo conforman.

Para ello implementarán las siguientes acciones:

- ▶ Emisión de las convocatorias públicas, en las que se invite a los directivos a participar en las intervenciones formativas que progresivamente formen parte del Programa.
- ▶ Comunicación a la estructura educativa sobre el Programa de formación, su ruta de avance y la agenda en la que se implementarán en el subsistema las intervenciones formativas.
- ▶ Distribución pública y abierta de los recursos y materiales que sean parte de las intervenciones formativas; y de forma particular y directa entre el personal que se registre como participante del Programa.
- ▶ Difusión de las actividades que se desarrollen en el contexto de los dispositivos formativos, a través de los medios de comunicación institucional que consideren pertinentes.
- ▶ Instalación de mesas de ayuda que coadyuven en la comunicación de información sobre el programa, registro, inscripción y atención a dificultades técnicas que limiten la colaboración de los participantes del Programa.

Referencias

- 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>>.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 43-59.
- Cobo, C. y J. Moravec, (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Universitat de Barcelona.
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (2020). *1er Reporte nacional de resultados: Los directores de Conalep y la Construcción de la Nueva Escuela Técnica Mexicana* [documento no publicado].
- 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. (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación* [autoedición].
- _____, (2021a). *Informe de organización y formación del bachillerato general* [documento interno].
- _____, (2021b). *Modelo interno para la formulación de lineamientos y criterios para la mejora de la formación continua y desarrollo profesional de docentes. Educación básica y media superior* [en edición].
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea editores.
- Diario Oficial de la Federación. (30 de septiembre de 2019). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.
- Egido, I. (2013). La profesionalización de la dirección escolar: tendencias internacionales. *Participación educativa*. 2 (2), 21-28. <<https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=16052>>.
- Fernández, M. (2002). Formar para la dirección escolar: Por qué, cuándo, cómo... *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, (6), 1-12. <<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41973>>.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción. Maestros y Enseñanza*. Paidós.
- Flores, M. A. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e Implicaciones. En C. Marcelo (Coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. (pp. 59-98). Octaedro.
- García, J. M., Slater, C. y López, G. (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. <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num3/art2.pdf>>.
- Gimeno, J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Morata.
- Gurr, D. (2019). Panorama del liderazgo en escuelas de alta complejidad socioeducativa. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas*. (pp. 19-70). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Gyssels, S. (2007). *La formación de directivos. Comprender su actuación para transformar sus prácticas*. Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Herrera, S. R. y Tobón, S. (2017). El director escolar desde el enfoque socioformativo. Estudio documental mediante la cartografía conceptual. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 164-194. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65952814009>>.
- Heros, M., de los, Zurita, U. y Valenti, G. (2020). Reformas e intervenciones de política educativa en la educación media superior de México: 2000-2018. En P. Núñez y D. Pinkasz (Coords.). *Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional* (pp. 15-38). FLACSO.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2011). *La educación media superior en México*. Autoedición. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D237.pdf>>.
- 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>>.

- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *ACUERDO por el que se establecen los Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior*.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. y Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Ciclo iberoamericano de encuentros con especialistas* [autoedición].
- Ortega, S. (2011). *Profesores para una Educación para Todos. Proyecto estratégico regional sobre docentes*. UNESCO-OREALC/CEPPE. <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Sylvia-Ortega-Formacion-Continua-Estrategia-Docente.pdf>>.
- Pesqueira, N. (noviembre 2011). *Formación de la identidad directiva. Estudio de casos con directores en educación primaria en Sonora*. En H. Casanova (Presidencia). XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso llevado a cabo en Ciudad de México, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0768.pdf>.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitectura de la participación*. Santillana.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*. OCDE. <<http://www.oecd.org/education/school/44374937.pdf>>.
- 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>>.
- Razo, A., De la Cruz, I.; Cabrero, I. y González, E. (2017). *El día a día de las figuras directivas en la Educación Media Superior en EMS*. PIPE-CIDE.
- 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), 16-31. <<https://doi.org/10.17227/01224328.1228>>.
- Vaillant, D. (2011). La escuela latinoamericana en busca de líderes pedagógicos. *EDUCAR*, 47(2), 327-338. <<https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130837007.pdf>>.
- Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docentes: algunos conceptos para su abordaje. *Revista del IICE*, 22, 3-12. <<http://repositorio.filo.uba.ar/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. <<https://revistas.uco.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/535>>.
- , (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14.
- , (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. OEI. IIPÉ-UNESCO. <<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativos%20-%20Pol%C3%ADticas%20Docentes.pdf>>.
- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M., & 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/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-45652016000100002&lng=es&nrm=iso>.
- Zorraquín, V. (2020). Diez desafíos de la formación docente en tiempos de pandemia y pospandemia. *SobreTiza, cultura de innovación en educación*. <<https://www.sobretiza.com.ar/2020/11/11/diez-desafios-de-la-formacion-docente-en-tiempos-de-pandemia-y-pospandemia/#1605126854897-0bada839-d3d4>>.

Programa de formación para la inserción de directivos 2021-2026.
Educación media superior 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: 978-607-8829-31-6



9 786078 829316

ISBN: 978-607-8829-32-3



9 786078 829323