

**EB**

Educación  
básica



 Supervisores

**SERVICIO  
EN LA FUNCIÓN  
EDUCATIVA**

**Intervención formativa**

# **Acompañamiento pedagógico de la supervisión para fortalecer la gestión escolar**



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



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

**Intervención formativa**

# **Acompañamiento pedagógico de la supervisión para fortalecer la gestión escolar**



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



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

*Acompañamiento pedagógico de la supervisión para fortalecer la gestión escolar. Intervención formativa*

Primera edición, 2022

**Coordinación general**

Susana Justo Garza y Marcela Ramírez Jordán

**Coordinación académica**

Verónica Luz Cárdenas Moncada y María Esther Padilla Medina

**Colaboración**

Alejandro Reyes Juárez y Luz Adriana Vargas Fuentes

**Redacción**

Daniel Avilés Quezada; Martha Leticia Casas Flores y Alejandro Gamboa Juárez

---

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación agradece la generosa colaboración de académicos especialistas, supervisores, integrantes de equipos técnicos estatales, consejeros técnicos y ciudadanos de Mejoredu que contribuyeron con sus comentarios y sugerencias a la elaboración de la intervención formativa *Acompañamiento pedagógico de la supervisión para fortalecer la gestión escolar*.

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**

Edna Erika Morales Zapata

**Fotografía de portada**

@Mejoredu / Juan Carlos Angulo

---

Hecho en México. Prohibida su venta.

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

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

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Acompañamiento pedagógico de la supervisión para fortalecer la gestión escolar*.

**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

Introducción .....	5
<b>1. Componentes de la intervención formativa .....</b>	<b>7</b>
Problematización de la práctica .....	11
Aspectos para la mejora de la práctica y propósitos formativos .....	20
Contenidos formativos .....	22
Dispositivo formativo .....	25
Acompañamiento pedagógico .....	39
Monitoreo de la intervención .....	40
<b>2. Documentación de la participación en la intervención formativa .....</b>	<b>44</b>
<b>3. Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa .....</b>	<b>48</b>
Antes de la implementación de la intervención formativa .....	48
Durante la implementación de la intervención formativa .....	53
Después de la implementación de la intervención formativa .....	58
Referencias .....	59



## Introducción

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) asume el mandato constitucional de revalorar a maestras y maestros<sup>1</sup> como agentes fundamentales del proceso educativo, así como de garantizar su derecho a la formación y el desarrollo profesional, a partir de una visión integral y amplia de la formación como un proceso continuo, que ofrece diversidad de oportunidades a los docentes para movilizar y resignificar sus saberes y conocimientos, mejorar su práctica, afirmar su compromiso ético y, en general, fortalecer el ejercicio de su profesión (Mejoredu, 2020a).

Para ello, en el marco de sus atribuciones jurídicas, Mejoredu ha puesto a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México el *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación básica*, que propone una ruta enfocada en el diseño y la implementación de intervenciones formativas graduales y progresivas que atiendan aspectos de mejora de la práctica, consideren el contexto y acompañen a quienes se desempeñan en dicho nivel educativo desarrollando funciones directivas.<sup>2</sup>

Como parte de este programa, se presenta la intervención formativa *Acompañamiento pedagógico de la supervisión para fortalecer la gestión escolar*, que busca constituirse en una oportunidad para que los integrantes de los equipos de supervisión<sup>3</sup> de educación básica fortalezcan su práctica con los directores y colectivos docentes con el fin de desarrollar los procesos de diagnóstico y la planeación de su Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) de manera pertinente y participativa en los planteles de su zona escolar.

En el documento se explican con detalle los componentes de la intervención formativa y se describe la estructura y las características generales del taller *Hacia una estrategia de acompañamiento para fortalecer la autonomía de gestión escolar* que es el dispositivo seleccionado con el fin de concretar la intervención. El taller se apoya en un cuaderno de trabajo dirigido a los participantes cuyo contenido presenta la secuencia de actividades propuestas a fin de alcanzar los propósitos de la intervención formativa (figura I.1).

<sup>1</sup> En Mejoredu nos interesa apoyar la equidad de género en todos sus aspectos, de ahí que procuremos emplear un lenguaje incluyente. Sin embargo, para favorecer la fluidez del texto y sin dejar de lado donde sea oportuno el lenguaje inclusivo, emplearemos el masculino, como es correcto en español, en la inteligencia de que de ningún modo implica una consideración peyorativa para el género femenino.

<sup>2</sup> El personal que desarrolla funciones de supervisión comprende a “supervisores, inspectores, jefes de zona o de sector de inspección, jefes de enseñanza en los casos que corresponda, o cualquier otro cargo análogo” (SEP-USICAMM, 2021a: 12).

<sup>3</sup> En la presente intervención formativa el *equipo de supervisión* es el personal adscrito a la supervisión de zona escolar –supervisor, asesor técnico pedagógico (ATP) y asesor técnico (AT) o figuras equivalentes–. La estructura básica del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas de educación básica (SAAE) en las supervisiones de zona escolar se deberá conformar, al menos, con un supervisor de zona; dos ATP, para educación inicial, preescolar o primaria; o tres ATP, para educación secundaria, y un AT en apoyo a actividades de dirección a otras escuelas (SEP-USICAMM, 2021a: 20).

**Figura I.1** Documentos que integran la intervención formativa dirigida a equipos de supervisión escolar

**Fuente:** elaboración propia.

La intervención formativa toma como referente la metodología de autoevaluación y autonomía escolar construida a partir de un proyecto conjunto entre el entonces Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Consejo Británico (BC, por sus siglas en inglés) (INEE, OEI y BC, 2018); (INEE y OEI, 2019a y 2019b).

El logro de los propósitos de la intervención formativa requiere de la participación comprometida de la autoridad educativa estatal responsable de su implementación, de tal manera que los espacios y procesos de formación resulten una experiencia enriquecedora para los integrantes de los equipos de supervisión.

En función de ello, el presente documento brinda información organizada en tres apartados. El primero aborda los componentes que integran la intervención formativa: problematización de la práctica; determinación de aspectos para la mejora y propósitos; definición de contenidos; selección e implementación de dispositivos formativos y recursos; mecanismos para el acompañamiento y el monitoreo.

En el segundo se enuncia el sentido, la importancia y las alternativas para documentar la participación de los integrantes de los equipos de supervisión en su recorrido por la intervención formativa, y también para otorgar la constancia respectiva a quienes concluyan su proceso de formación.

El último apartado presenta los aspectos clave para implementar la intervención formativa y propone a las autoridades educativas estatales las acciones de coordinación y colaboración a realizar entre las distintas figuras responsables, de manera que puedan brindar a los participantes las condiciones propicias para el logro de los propósitos previstos.

## 1. Componentes de la intervención formativa

Desde el enfoque de formación situada que impulsa la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), las intervenciones formativas (IF) constituyen un conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo de mediano plazo del programa, que generan constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría para contribuir a la movilización, la resignificación y el fortalecimiento de los saberes y conocimientos de los actores escolares, así como promover el diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo de los colectivos en un tipo, nivel o servicio educativo.

Durante el periodo de mediano plazo que define el *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación básica*, Mejoredu pondrá a disposición de las autoridades educativas distintas IF graduales y progresivas orientadas a profundizar en los diversos contenidos necesarios para responder a las situaciones problemáticas que enfrentan los integrantes de los equipos de supervisión en su práctica.

Cada IF está integrada por componentes que, como parte de un proceso en espiral, se van re-actualizando de manera continua (figura 1.1).

**Figura 1.1** Componentes de la intervención formativa



**Fuente:** elaboración propia.

En la construcción de las IF destaca la problematización de la práctica como centro y eje del proceso de diseño, a fin de comprender las causas de los problemas enfrentados y establecer su correspondencia con los saberes y conocimientos que se busca movilizar, resignificar y fortalecer. La Comisión toma como punto de partida la identificación de situaciones problemáticas desde un enfoque situado y una mirada nacional, que permita su expresión particular en el contexto de cada aula, escuela, zona y entidad, de tal modo que su implementación sea pertinente.

En tal sentido, la intervención formativa *Acompañamiento pedagógico de la supervisión para fortalecer la gestión escolar*, constituye un primer acercamiento a los múltiples y complejos desafíos educativos que día con día enfrentan quienes integran los equipos de supervisión escolar de los niveles de preescolar, primaria y secundaria con el fin de garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación de las y los estudiantes que asisten a las escuelas.

A lo largo de la historia de la educación básica en México, los integrantes de los equipos de supervisión han sido figuras clave en la atención de las necesidades, los retos y las fortalezas de cada nivel educativo, y, como menciona Carrillo (2018), sus responsabilidades se han reestructurado en distintos momentos, pero buscando siempre posicionarlos como un elemento estratégico para fortalecer la gestión escolar y la mejora educativa en su zona.

Las responsabilidades de los equipos de supervisión se caracterizan por tener una condición polifacética, signada por multiplicidad de atribuciones referidas en diversos lineamientos, orientaciones, reglamentos, acuerdos o manuales de carácter federal o estatal, que van desde cuidar el cumplimiento cabal de la jornada y el calendario escolar, hasta acompañar al personal docente para fortalecer su práctica y asegurar el aprendizaje de las y los estudiantes, pasando por su papel en la coordinación, la promoción o la aplicación de actividades generalizadas y sistemáticas, como las reuniones de los Consejos Técnicos Escolares o la instalación de los Consejos Escolares de Participación Social en la Educación (Arnaut, 2010; Mejoredu, 2020a).

Como parte de la normatividad vigente, el artículo 7 de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) establece que las y los supervisores tienen el deber de contribuir al cumplimiento de los fines de la educación en los centros que integran sus zonas escolares. Entre sus principales funciones están vigilar la aplicación de la normatividad vigente y brindar apoyo y asesoría a las escuelas con miras a la mejora de la práctica profesional de docentes y directivos, así como favorecer la comunicación entre escuelas, familias y comunidades.

El artículo 87 del mismo texto normativo establece que el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas de educación básica (SAAE)<sup>4</sup> operará bajo la responsabilidad de los supervisores de zona escolar (Cámara de Diputados, 2019). De manera específica, el numeral decimoséptimo de los Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría

<sup>4</sup> El SAAE es “el conjunto de mecanismos debidamente articulados, cuyas actividades están orientadas a apoyar la mejora de las prácticas educativas de maestras, maestros, técnicos docentes y directivos, así como a fortalecer la capacidad de gestión de las escuelas de educación básica, con la intención de impulsar el logro de los fines educativos” (SEP-USICAMM, 2021a: 13).

y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica (SEP-USICAMM, 2021a) indica que a los supervisores de zona escolar les corresponde, entre otras responsabilidades: a) establecer comunicación con los directivos escolares con el propósito de visitar las escuelas y organizar, de manera conjunta, los servicios de asesoría, acompañamiento y tutoría en el marco del SAAE, así como para realizar las actividades inherentes a la función de supervisión; y b) determinar, en colaboración con asesores técnico pedagógicos (ATP), asesores técnicos (AT) y directivos escolares, los planteles y el personal docente, técnico docente y directivo al que brindarán asesoría y acompañamiento en la zona, conforme a las necesidades técnicas pedagógicas identificadas en el Programa Escolar de Mejora Continua de los planteles. Por otra parte, el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en educación básica describe su perfil en cuatro dominios (SEP-USICAMM, 2021b: 5), señalando que una supervisora o un supervisor escolar...

1. asume su quehacer profesional apegado a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana;
2. conoce las políticas educativas vigentes y la cultura que prevalece en los planteles a su cargo para orientar la construcción de una perspectiva compartida de mejora educativa;
3. favorece la transformación de las prácticas pedagógicas y de gestión desde su ámbito de responsabilidad, para centrar su atención en la formación integral de los alumnos; y
4. se vincula con autoridades educativas, diferentes instancias de apoyo, comunidades y familias para que contribuyan a la transformación y mejora de las escuelas.

Con base en los datos de los *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México* (Mejoredu, 2021b) se señala que en el ciclo escolar 2019-2020 se desempeñaron como supervisores escolares 14 135 personas. Las cifras por nivel educativo, número de escuelas que atendieron y las supervisiones escolares que contaron con el apoyo de al menos un ATP se muestran en la tabla 1.1.

**Tabla 1.1** Supervisiones escolares por nivel educativo. Ciclo escolar 2019-2020

Nivel educativo	Supervisiones por nivel educativo (Abs.)	Supervisiones con más de 20 escuelas (Abs.)	Supervisiones con más de 20 escuelas (%)	Supervisiones con apoyo de 1 ATP (%)
Preescolar	4 242	502	11.8	50.2
Primaria	6 519	303	4.6	74.2
Secundaria	2 800	194	6.9	63.3
Multinivel	574	183	31.9	56.9
Total	14 135	1 182		

Abs. Cifras absolutas.

**Fuente:** elaboración propia con base en Mejoredu, 2021b.

Cabe señalar que 1182 de las 14135 supervisiones de educación básica, equivalentes a 8.4%, atendieron 21 o más escuelas.<sup>5</sup> Además, en el país existen zonas escolares que atienden a un número significativamente mayor de centros escolares. Entre los casos identificados, se encuentran Zacatecas –donde una supervisión atendía 87 escuelas de preescolar–, y Chihuahua –donde una supervisión atendía 82 escuelas primarias y otra, 62 secundarias–. Por otra parte, de las 574 supervisiones multinivel,<sup>6</sup> 183 se integraban por más de 20 escuelas que en su mayoría (31.9%) son de “preescolar y primaria, aunque en algunos casos las había de secundaria; esta característica les plantea a quienes se encuentran al frente de dichas supervisiones el reto de contar con conocimientos suficientes y adecuados sobre cada uno de los niveles de [educación básica]” (Mejoredu, 2021b: 332).

Respecto al personal de apoyo en las supervisiones, se identificó que 64.2% tenía asignado al menos un ATP. La información desagregada por nivel educativo mostró las diferencias existentes: 50.2% de las supervisiones de preescolar; 56.9% de las supervisiones multinivel; 63.3%, de secundaria; y 74.2%, de primaria cuentan al menos con un ATP.

El panorama expuesto sobre la disparidad en la conformación de las supervisiones escolares y los apoyos con los que cuentan para el ejercicio de su función permitió establecer algunos puntos de partida en el diseño de la presente intervención formativa:

- ▶ Se dirige a supervisoras y supervisores de educación básica, así como al personal de apoyo, con quienes conforman un equipo de trabajo para asumir los retos propios de la zona bajo su responsabilidad.
- ▶ Entre las funciones establecidas para las y los supervisores en la normatividad vigente, destaca la responsabilidad de: brindar apoyo y asesoría a las escuelas en función de la mejora de la práctica profesional de docentes y directivos; favorecer la transformación de las prácticas de gestión, y orientar la construcción de una perspectiva compartida de mejora educativa; aspectos que se destacan en la problematización de la práctica y los demás componentes de la intervención.
- ▶ Se identifican los límites para la mejora de la práctica de supervisión derivados de condiciones institucionales, por ejemplo, estos retos que el sistema educativo debe afrontar: la falta de personal de apoyo y la sobrecarga de trabajo derivada de tener un exceso de escuelas a su cargo.

<sup>5</sup> El corte de veintiún escuelas o más se estableció considerando que si los supervisores tuvieran que dedicar al menos un día al mes a la atención de cada escuela bajo su responsabilidad, experimentarían serias limitaciones de tiempo para realizar sus labores (Mejoredu, 2021b: 323).

<sup>6</sup> Las supervisiones escolares multinivel son las integradas por escuelas de los distintos niveles educativos de educación básica. Se identificaron en dieciséis entidades federativas: Baja California, Campeche, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guerrero, Jalisco, México, Michoacán, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Sonora, Veracruz y Yucatán. Oaxaca concentra 15% del total, es decir, 86 de 574. (Mejoredu, 2021b: 333).

Es importante mencionar que el diseño de la intervención formativa toma como referente central tanto el “Marco de referencia de saberes y conocimientos para la formación continua. Supervisor”,<sup>7</sup> como los elementos que dan sustento a la metodología de autoevaluación y autonomía escolar referida en la introducción.<sup>8</sup>

## Problematización de la práctica

El proceso de problematización realizado con la finalidad de formular la intervención formativa *Acompañamiento pedagógico de la supervisión para fortalecer la gestión escolar* implicó la recopilación y el análisis de distintos referentes, entre ellos los que dan sustento a la metodología de autoevaluación y autonomía escolar, como son testimonios y aprendizajes derivados de más de quince talleres de trabajo en los que participaron supervisores, directores de escuela y docentes (INEE y OEI, 2019b).

Asimismo, se analizaron artículos académicos (Antúnez, 2006; Antúnez, *et al.*, 2006; Arnaut, 2006 y 2013; Bolívar, 2006; Bonilla, 2006; Domingo, 2006; García y Zendejas, 2008; Gather, 2004; Reyes, 2017; Sáenz y Melo, 2017; Santizo, 2013; Urbina *et al.*, 2017; Zorrilla, 2013), textos normativos y de política educativa (DOF, 2019, 2020a, 2020b, 2020c y 2021; SEP-USICAMM, 2020) relativos a la tarea de supervisión, con la intención de identificar, con base en el “Marco de referencia de saberes y conocimientos para la formación continua. Supervisor”, las situaciones problemáticas enfrentadas por los equipos de supervisión en su tarea educativa y los problemas de su práctica, así como comprender sus causas, con el fin de determinar los aspectos que se pueden mejorar desde los procesos de formación y definir los propósitos de la intervención, los contenidos y el dispositivo formativo en función de los saberes y conocimientos que se espera que los supervisores y equipos de supervisión movilicen y fortalezcan.

El centro y eje puntual de la IF es la mejora de las prácticas de acompañamiento de la supervisión escolar para el fortalecimiento de la gestión escolar, por ser uno de los campos de acción prioritarios de su función.

La indagación puso de manifiesto que la supervisión escolar ha tenido un desarrollo histórico de naturaleza “política, normativa e institucional, como instancia de control estatal de la educación pública” (Tapia y Zorrilla, 2008: 99) acorde con el tipo de dominio ejercido por el Estado en la educación mediante procesos de centralización o descentralización del sistema educativo.

Así, en el último siglo, ideas de inspección/supervisión han evolucionado de un concepto que enfatiza su cometido en el control-fiscalización, a otro que busca ubicarlo en el control-apoyo,

<sup>7</sup> El marco de referencia puede consultarse en el *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación básica*, disponible en <<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/programa-de-formacion-continua-de-docentes>>.

<sup>8</sup> El enfoque de esta metodología intenta superar prácticas burocráticas y rutinarias para avanzar hacia la mejora sostenida y sustentada por lo que es consistente con lo establecido en el *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación básica*, así como en la política educativa vigente en materia de mejora educativa y gestión escolar, además de los principios y campos de actuación de Mejoredu (2020b).

cuyo objetivo es cuidar, vigilar y apoyar el desarrollo de la organización escolar mediante el diseño y la operación de propuestas de mejora de los procesos escolares (Zorrilla, 2013) en apego a las políticas vigentes.

Los antecedentes de la supervisión escolar datan de 1888-1891 cuando se constituye como *servicio especializado* de la administración pública de la educación. A partir de entonces, en particular en el periodo posrevolucionario, los procesos de expansión, desarrollo e institucionalización del sistema educativo público supusieron formas de control y regulación rigurosas en aras de asegurar su unidad y uniformidad, lo que constituyó el marco para el establecimiento de la figura del inspector escolar como responsable de vigilar y garantizar que la acción de los actores educativos se ajustara a las normas vigentes y a criterios técnicos, metodológicos y de eficiencia (Tapia y Zorrilla, 2008).

No obstante, hacia finales del siglo pasado, se iniciaron procesos de descentralización en distintos ámbitos públicos, incluyendo el educativo, ante la exigencia social de mayor participación en los asuntos públicos y de que las decisiones de los asuntos locales no se tomaran a nivel central.<sup>9</sup> Esto implicó la búsqueda de nuevas modalidades de gestión e inéditos ámbitos de autonomía.

A partir de la descentralización educativa pactada en 1992, varias entidades se dieron a la tarea de establecer, articular y hacer gobernable el nuevo sistema educativo local. En ese contexto surgió el tema de la supervisión escolar, aunado al apoyo y la asesoría a las escuelas –en oposición a la inspección–, como un asunto significativo para la mejora escolar, particularmente relacionado con la introducción del Proyecto Escolar como herramienta de gestión (Tapia y Zorrilla, 2008; Zorrilla, 2013).

Se intentaba que este Proyecto Escolar respondiera a una gestión más colaborativa con la participación de todos los integrantes de la comunidad escolar (Carrillo, 2018), orientada por una planeación estratégica sustentada en evaluaciones internas y externas, información derivada de ejercicios de transparencia y rendición de cuentas de la escuela, entre otros (Arnaut, 2010).

La introducción de los proyectos escolares, al inicio de este siglo, no fue exclusiva de México. En América Latina en general existió un cambio de la perspectiva administrativa, propia de sistemas centralizados, en la que los actores educativos encargados de planificar no se correspondían con aquellos responsables de ejecutar los planes (Casassus, 2002), hacia otra visión de gestión democrática y contextualizada, en la que las personas con funciones de dirección deben planificar y ejecutar el plan, con la participación de la comunidad escolar, el apoyo y acompañamiento de la autoridad y estructura educativa (Casassus, 2002; Zorrilla, 2013; SEP-USICAMM, 2021b).

<sup>9</sup> Considérese, además, que la descentralización se dio en el marco de la Modernización de la administración pública (1982-1994), a partir de la reconfiguración del sistema económico mundial que, desde el modelo neoliberal, buscaba alcanzar mayor eficacia de la administración pública; además de factores políticos que intentaban reforzar la estructura corporativa y clientelar cercana al partido hegemónico, donde el Sindicato de los Trabajadores de la Educación (SNTE) cobra relevancia en el contexto de alternancia electoral subnacional (Zorrilla y Barba, 2008; Fierro *et al.*, 2009).

De esta manera se buscó que la gestión educativa dejara de ser una actividad exclusiva de las áreas centrales del sistema educativo, produciendo redistribuciones de funciones entre los distintos actores, principalmente entre quienes participan en los espacios escolares (Reyes, 2017). Además de considerar la especificidad y el contexto institucional, las particularidades y los intereses en cada una de las comunidades, y fortalecer su protagonismo e identidad, en un marco de autonomía de gestión (Ibarra, 2017).

En esa misma dirección se señaló que “en lugar de estrategias burocráticas, verticales o racionales del cambio, la descentralización y la autonomía se consideraron como alternativas para incrementar la eficacia del sistema educativo, de modo que pudieran emerger dinámicas autónomas de cambio con el protagonismo y compromiso de los docentes” (Bolívar 2006: 77).

En México, este movimiento reformador de la gestión centrada en la escuela tuvo en el Programa Escuelas de Calidad (PEC), implementado a partir de 2001, una de sus expresiones más sostenidas. Durante más de una década, el PEC promovió la colaboración de directores, maestros y padres de familia en las escuelas participantes, para realizar ejercicios de planeación estratégica con el fin de mejorar el desempeño de la escuela (Reyes, 2017), lo que se concretaba en un Plan Estratégico de Transformación Escolar.

A partir del ciclo escolar 2013-2014, en el contexto de la institucionalización de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), todos los planteles educativos de educación básica debieron establecer una Ruta de Mejora Escolar (RME), desde una perspectiva de gestión similar a la impulsada en el PEC, de tal manera que la ruta fue definida como un “sistema de gestión que permite a la escuela ordenar y sistematizar sus decisiones con respecto al mejoramiento del servicio educativo y focalizar los esfuerzos de la autoridad educativa. Implica procesos de planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas” (SEP, 2017). En este contexto, se establecía que la supervisión escolar diera seguimiento, asesoría y acompañamiento sobre lo planeado en las sesiones de CTE en función de su ruta, a través de visitas directas y periódicas a los planteles y salones de clase (SEP, 2017).

Posteriormente, en 2019, con la reforma constitucional en materia educativa, se estableció que las escuelas debían desarrollar un Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), vigente hasta ahora y definido como “expresión de las voluntades del colectivo docente y de la comunidad escolar para organizar las acciones encaminadas a lograr mejores resultados educativos [...] a partir de un diagnóstico amplio de las condiciones actuales de la escuela, plantear objetivos de mejora, metas y acciones dirigidas a fortalecer los puntos fuertes y resolver las problemáticas escolares” (SEP, 2019: 7).

Las distintas propuestas, desde el Proyecto Escolar hasta el actual PEMC, han buscado que los colectivos docentes, con la participación de la comunidad escolar, el liderazgo de los directivos escolares, el acompañamiento de la supervisión y el apoyo de la autoridad educativa, establezcan objetivos de mejora compartidos por todos, sustentados en la realidad educativa de cada escuela y en el marco normativo e institucional vigente.

Así, desde el SAAE, el acompañamiento se entiende como la colaboración continua, planificada y sistemática que brinda la supervisión durante un ciclo escolar, a por lo menos dos escuelas de la zona que más lo requieren, pudiendo extender este periodo en caso necesario.

Se consideran escuelas de atención prioritaria las que presenten alguno o algunos de los siguientes retos:

- Tienen problemas vinculados con la convivencia escolar, presentan situaciones de acoso, violencia de género o discriminación.
- Manifiestan un cumplimiento irregular en la operación del servicio educativo.
- Presentan altos índices de ausentismo, reprobación o deserción escolares.
- Enfrentan dificultades para el logro de los aprendizajes esperados y los propósitos educativos en un alto porcentaje de los alumnos.

También se considerarán escuelas de atención prioritaria las que se dirigen a población indígena, migrante; con barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva; con alumnos con discapacidad y dificultades severas en conducta, comunicación y aprendizaje; o bien, son escuelas multigrado, telesecundarias o se encuentran ubicadas en zonas de alta marginalidad (SEP-USICAMM, 2021a: 37).

Ante tal perspectiva, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación considera que la gestión es uno de los campos de acción relevantes<sup>10</sup> para avanzar hacia el horizonte de mejora propuesto: “una buena educación con justicia social al alcance de todas y todos” (Mejoredu, 2020b: 35). La noción de gestión comprende varias dimensiones (Mejoredu, 2020b):

- ▶ la construcción de una *visión compartida sobre un proyecto común* para la mejora de la educación en un ámbito específico de participación y responsabilidad. En este caso la escuela y la zona o el sector escolar;
- ▶ el impulso o fortalecimiento de *prácticas y procesos viables y pertinentes* para ese ámbito específico, así como la administración y el aprovechamiento de los recursos disponibles en el contexto con objeto de llevar a cabo un proyecto;
- ▶ el impulso y sostenimiento de prácticas y procesos que contribuyan a la realización del proyecto común, mediante *la comunicación, el trabajo colaborativo, la distribución del liderazgo y el acompañamiento*, de manera que se logren articular las representaciones, motivaciones y acciones de los actores educativos que concurren en un mismo ámbito.

Estas dimensiones exponen el carácter articulador de la gestión educativa, en el sentido de que, a partir de la definición de un proyecto educativo común por parte de la comunidad escolar, es posible orientar los esfuerzos, aprovechar mejor los recursos y vincular las acciones, los programas y las políticas con la consecución de sus objetivos de mejora. Lo anterior requiere promover la comunicación y el trabajo colaborativo, y, en el caso específico de la supervisión, fortalecer o replantear el acompañamiento brindado a sus escuelas.

El marco de referencia anterior permite comprender que el cambio de perspectiva respecto a la gestión escolar desde hace más de dos décadas implicó expectativas y responsabilidades distintas para la supervisión. En principio, debía transitar hacia un perfil más amplio con tareas

<sup>10</sup> Mejoredu plantea siete campos de acción relevantes para la mejora continua de la educación: trabajo docente; formación continua y desarrollo profesional docente; participación estudiantil; participación social; diseño curricular; desarrollo de materiales educativos; y gestión educativa y escolar (Mejoredu, 2020b).

dirigidas a procesos de planeación, orientación técnico-pedagógica, control escolar, apoyo a la comunidad educativa y evaluación, entre otras (Tapia y Zorrilla, 2008; Zorrilla, 2013). Esto implicaba un cambio de su rol en el sistema educativo, pasando de la intermediación y el control político-administrativo, hacia funciones de orientación, apoyo y asesoría al personal docente, en los ámbitos académicos y de gestión.

No obstante, aunque cronológicamente la supervisión siguió a la inspección, no la anuló. La supervisión escolar conservó actividades administrativas y de regulación a las que se han agregado funciones de gestión educativa y desarrollo; su transformación ha sido uno de los retos más importantes del sistema educativo en el sentido sugerido por Torres (2007), tal como se muestra en la tabla 1.2.

**Tabla 1.2** Transformar la supervisión

Transitar	Hacia una supervisión que
Del control y verificación del cumplimiento de la norma legal o administrativa, en sí misma.	Apoye los procesos educativos en las escuelas (enseñanza, aprendizaje y gestión) con espacios de asesoría, seguimiento y evaluación de las acciones.
Del aseguramiento de la prestación del servicio educativo, privilegiando la eficiencia en el uso de los recursos en un ambiente de homogeneidad de las escuelas.	Apoye los procesos escolares para asegurar el logro del aprendizaje en un ambiente que reconoce la diversidad presente en la escuela y la singularidad de sus desafíos y fortalezas.
Del trabajo individual del supervisor, que privilegia la función de enlace entre las necesidades de la administración educativa y los quehaceres de las escuelas.	Procure el trabajo colectivo, con y entre sus iguales, y que además privilegie la atención a las necesidades de las escuelas, de los directores, docentes y estudiantes por encima de la estructura administrativa.
De formas de trabajo rutinarias, burocráticas y semiprofesionales del supervisor, basadas en la relación jerárquica con las escuelas y desde una posición de autoridad.	Construya formas de trabajo colegiado, de diálogo y acompañamiento a las escuelas, creativo y profesionalizado; sin relaciones jerárquicas tradicionales sino basadas en la colaboración y el liderazgo.

**Fuente:** elaboración propia con base en Torres, 2007: 71.

Con el fin de comprender el desafío que representa la transformación y mejora de la práctica de la supervisión escolar, es preciso mencionar que el propio sistema educativo difícilmente ha modificado o simplificado los procesos que generan una sobrecarga de trabajo –especialmente de tipo burocrático–, en la supervisión escolar.

Se trata de varios programas federales coordinados por distintas áreas de la administración central y organismos desconcentrados y descentralizados de la SEP, y que están llegando a las escuelas por medio de las distintas instancias de las administraciones educativas estatales. La desarticulación en el centro federal ha provocado la saturación de cargas de trabajo y la desestructura en el centro de la administración educativa de cada estado [...]. Hay escuelas que, además de atender la compleja gestión rutinaria (administrativa, académica, laboral, sindical y de atención a alumnos, padres y vecinos), tienen que asumir la gestión de hasta más de 50 o 60 programas o acciones educativas y no educativas promovidas desde las secretarías de educación y otras dependencias oficiales y organizaciones sociales.

[...] A pesar de que la mayoría de ellos no habían sido formados para el desempeño de estas tareas y que, a menudo, no cuentan con la organización y los recursos materiales y humanos para atender a los nuevos requerimientos (Arnaut, 2010: 245).

Relacionado con estas circunstancias, durante los talleres desarrollados en el marco del proyecto del que deriva la metodología de autoevaluación y autonomía escolar se detectó la preocupación de los supervisores por atender temas pedagógicos. Sin embargo, al tener varias escuelas en su zona, se da la tendencia a homogeneizar tareas, actividades y proyectos sin reconocimiento de la diversidad de contextos de cada uno de los centros educativos a su cargo (INEE y OEI, 2019b).

De manera complementaria, en un estudio diagnóstico de la supervisión escolar en el estado de Chihuahua, Anguiano Ronquillo y Cervantes identificaron que “continúa existiendo un énfasis muy marcado en las actividades administrativas, las cuales implican tener que efectuar la recopilación de información diversa, a saber: de la plantilla docente, las calificaciones bimestrales, informes sobre programas implementados, procesos relacionados con la normalidad mínima de operación escolar, administración de los recursos económicos en las escuelas, entre otros aspectos” (2019: 72).

La supervisión escolar extiende sus funciones a las acciones pedagógico didácticas que, a diferencia de los asuntos administrativos y organizativos, se manifiesta en diferentes formas de intervención por parte de supervisoras y supervisores: algunos consideran que su labor significa gestionar los medios y apoyar para que se lleven a cabo las acciones académicas, otros se involucran activamente en la planeación de estrategias, su puesta en práctica y la implementación de medidas de seguimiento y evaluación (INEE y OEI, 2019b).

En el estudio citado, las autoras identificaron que entre el personal con funciones de supervisión, los directores y los colectivos docentes existe una discrepancia respecto de la implicación de los supervisores en lo pedagógico: “Mientras los primeros consideran que operan de forma continua y profunda en este campo, el personal de las escuelas percibe que en relación con estos aspectos se ejerce más una labor de control y vigilancia que una de colaboración y apoyo” (Anguiano *et. al.*, 2019: 72).

La práctica educativa que se aspira para la supervisión escolar requiere romper inercias establecidas tanto en el sistema educativo como entre los integrantes de los equipos de supervisión escolar, los directivos y los colectivos docentes a partir de reconocer los aspectos heredados de

distintas políticas que conviven en su forma de trabajo e identificar puntos de contradicción o convergencia con los propósitos y objetivos actuales del sistema educativo (INEE y OEI, 2019b).

En este mismo orden de ideas, un referente para el análisis de la práctica lo proporcionan Leiva-Guerrero y Vásquez (2019), mediante el contraste de modelos de acompañamiento a la escuela con los que operan los directores y equipos de supervisión (tabla 1.3).

**Tabla 1.3** Modelos de acompañamiento

Dimensiones	Modelo de intervención (a)	Modelo de facilitación (b)	Modelo de colaboración (c)
Concepción epistemológica.	Servicio técnico.	Apoyo.	Mutua formación.
Enfoque prioritario de la intervención.	Ente resolutivo. Punto de vista del observador, asesor o acompañante.	Asesor orientador. Docente debe encontrar sus propias soluciones.	Figura de <i>coach</i> . Construcción conjunta y colaborativa, interdependiente y recíproca.
Finalidad de la intervención.	Remedial.	Enriquecedora – preventiva.	Cooperadora Formativa.
Relación.	Directiva, dominada por el asesor (diagnóstico y prescripción experta).	De apoyo, dominada por el docente (asesor como recurso para el profesor).	Colaborativa, dominada por ambos agentes (toma de decisiones en conjunto).

**Fuente:** elaboración propia con base en Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019: 231.

La categoría de acompañamiento transita de una concepción centrada en el apoyo o la ayuda instrumental a otra que consiste en estar presente desde una posición reflexiva (Mejoredu, 2021a; INEE y OEI, 2019a).

En este sentido, el acompañamiento propuesto para los equipos de supervisión consiste en dialogar, orientar y ofrecer un andamiaje a directores, colectivos docentes e integrantes de la comunidad escolar con el fin de enfocar su actuación en los elementos clave que influyen en los aprendizajes de alumnas y alumnos, y promover procesos de reflexión individual y colectiva a partir de los datos disponibles en la escuela, de sus condiciones particulares para el aprendizaje, y del conocimiento del contexto que poseen docentes y directivos (INEE y OEI, 2019a). Se busca que el equipo de supervisión fortalezca sus saberes y conocimientos para que mediante su labor de acompañamiento cada escuela contraste sus propias prácticas y cambie esquemas de trabajo hacia un enfoque de gestión de procesos y mejora continua (Hamilton, 2019).

Destaca que la función principal del acompañamiento por parte del equipo de supervisión se oriente a favorecer la transformación de las prácticas pedagógicas y de gestión. Para ello, los equipos de supervisión deben promover la reflexión e indagación por parte de los colectivos docentes sobre la situación educativa de su escuela, además de la identificación de las causas internas y externas de los problemas que enfrentan –con el fin de favorecer su comprensión y proponer acciones para la mejora–. Lo anterior demanda que quien acompaña sea empático, capaz de ponerse en el lugar del otro, de dialogar con verdadera apertura y asegurar un entendimiento claro y preciso por ambas partes, a fin de centrarse en la mejora de la gestión escolar.

El acompañamiento es un proceso de ida y vuelta quien acompaña también aprende y está interesado por saber el acontecer en las escuelas, lo que se hace, cómo y por qué, para así contextualizar su conocimiento y acción profesional, generando un mutuo aprendizaje (INEE y OEI, 2019b).

Si bien se reconoce la importancia de acompañar a las escuelas en la reflexión sobre y desde la práctica, una de las debilidades identificadas por la investigación educativa se centra en el carácter improvisado, ocasional y, por tanto, fragmentado de esta actividad, así como de las condiciones y los recursos para la organización de las estrategias de acompañamiento, en particular en los centros educativos más aislados (Alcalá, citado en Mejoredu, 2020a). En este sentido, el acompañamiento debe concebirse como un proceso dinámico, sistemático, sostenido, holístico e interdisciplinario, que debe asumir la realidad del contexto como el punto de partida y de convergencia de las acciones político-pedagógicas en la gestión de procesos de formación y de cambio (Martínez y González, y Segovia, citados en Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019).

El análisis de la información presentada manifiesta que uno de los problemas en el desarrollo de la función de supervisión escolar es la persistencia de prácticas de acompañamiento a las escuelas fundamentadas en una relación jerárquica, en una visión homogénea de las problemáticas de las escuelas y en la burocratización de los procesos de gestión, lo cual limita el desarrollo de un proyecto escolar que resulte de la participación real de los distintos integrantes del colectivo docente y la comunidad escolar, de la construcción de objetivos y visiones comunes para la ruta de acción a emprender en la atención a sus principales problemáticas educativas.

Así, el establecimiento del PEMC generalmente se asume y se acompaña desde la práctica de la supervisión como un ejercicio administrativo orientado a cumplir con indicaciones superiores, dejando en segundo lugar las problemáticas e iniciativas escolares; esto impide alcanzar su objetivo como herramienta estratégica para los procesos de gestión. Tal programa no logra centrarse en las necesidades reales de las escuelas a fin de organizar una respuesta institucional pertinente y articulada en las zonas escolares y en la entidad, tampoco orienta acciones de acompañamiento diferenciadas.

En función de lo anterior, con esta intervención formativa se pretende evitar que los equipos de supervisión persistan en prácticas de acompañamiento con un enfoque prescriptivo, remedial y generalizado que poco contribuye al fortalecimiento de la gestión escolar debido, entre otras causas, a lo siguiente: 1) se prioriza la función de control institucional sustentada en una

relación jerárquica entre los integrantes de la supervisión y los colectivos docentes, obturando posibilidades de diálogo y trabajo colaborativo; 2) se busca atender problemáticas o prioridades educativas generales establecidas por terceros –muchas veces emergentes– cuyas indicaciones, lejos de reconocer los desafíos específicos de cada centro escolar, dificultan que el colectivo docente sustente sus estrategias de mejora en procesos de autoevaluación conducentes a dar cuenta de la realidad escolar, y 3) se reduce la gestión escolar al ámbito administrativo, lo cual deriva en la burocratización y uniformidad de los procesos orientados a la mejora del servicio educativo de la escuela.

Lo dicho limita el desarrollo y fortalecimiento de los procesos de gestión escolar sustentados, participativos, contextualizados y orientados al logro de los aprendizajes de las y los estudiantes.

De tal manera que, de acuerdo con las orientaciones para la problematización, sugeridas en el “Marco de referencia de saberes y conocimientos para la formación continua. Supervisor”, la tabla 1.4 establece algunas causas asociadas a este problema desde la formación continua, organizadas a partir de los núcleos y las dimensiones con que se relacionan.

**Tabla 1.4** Causas asociadas al problema

En lo que respecta al núcleo	Los procesos formativos no han contribuido a que los equipos de supervisión
<p><b>I.</b> Saberes y conocimientos sobre el por qué y para qué de la educación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollen estrategias de intervención que posibiliten la atención pertinente de las necesidades y problemáticas educativas de cada escuela, además de la identificación y el aprovechamiento de los recursos disponibles para afrontar las dificultades que obstaculizan el derecho a la educación.</li> </ul>
<p><b>III.</b> Saberes y conocimientos para la mejora en colaboración:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre la vinculación y colaboración interna con la comunidad escolar.</li> <li>• Respecto a la mejora continua en colaboración.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollen actitudes y procesos que favorezcan la construcción de metas comunes entre padres de familia, docentes y personal directivo sobre la formación y el aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>• Generen espacios de reunión entre el colectivo docente que se orienten a la solución efectiva de problemas puntuales de enseñanza y aprendizaje.</li> </ul>
<p><b>IV.</b> Saberes y conocimientos de la práctica y la experiencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En torno a la innovación de la práctica del supervisor.</li> <li>• Sobre la reflexión de la práctica del supervisor.</li> <li>• Concerniente a la práctica y la experiencia del supervisor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendan y se apropien de los procesos de gestión de las escuelas y el acompañamiento a la comunidad escolar, como elementos clave para la mejora escolar.</li> <li>• Desarrollen nuevas prácticas para la mejora continua, el cambio, el fortalecimiento o la transformación de los procesos de supervisión y acompañamiento de las escuelas.</li> </ul>



En lo que respecta al núcleo	Los procesos formativos no han contribuido a que los equipos de supervisión
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollen mecanismos y actitudes orientados a posibilitar procesos de autoevaluación y reflexión de directivos y docentes en las escuelas.</li> <li>• Desarrollen acciones con el objetivo de que la práctica de acompañamiento responda a necesidades educativas reales del contexto educativo.</li> </ul>
<p><b>V.</b> Saberes y conocimientos para el fortalecimiento de la identidad profesional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tocante a autopercepción y autoconstrucción.</li> <li>• En torno a la pertenencia y la identidad del supervisor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuenten con espacios de reflexión entre supervisores que permitan deconstruir creencias acerca de la práctica que implica la supervisión, en el campo de acción específico de la gestión escolar.</li> <li>• Reconozcan el papel estratégico de la supervisión para enfrentar, desde la zona escolar, las problemáticas educativas en las que se involucra la gestión de los planteles y la mejora de las condiciones que propicien el aprendizaje de las y los estudiantes.</li> </ul>

**Fuente:** elaboración propia.

En este contexto, toma sentido que la formación continua de los equipos de supervisión promueva la participación, la reflexión colectiva y la corresponsabilidad de distintos actores –directores, docentes, estudiantes, familias y otros integrantes de la comunidad–, para encaminarlos a realizar su proyecto compartido. Llegar a acuerdos, tomar decisiones y comprometerse con ellas, fomenta la mejora.

### Aspectos para la mejora de la práctica y propósitos formativos

Una vez definido el problema a partir de la problematización de las prácticas de supervisión fue posible delinear, con apoyo del “Marco de referencia de saberes y conocimientos para la formación continua. Supervisor”, los aspectos abordados en la presente intervención formativa (IF) para contribuir a su mejora en el campo de acción de la gestión escolar, los cuales se relacionan con saberes y conocimientos que ofrecen los núcleos conforme se enlistan en la tabla 1.5.

**Tabla 1.5** Aspectos de mejora organizados por núcleos

Núcleos	Aspectos de mejora
<b>I.</b> Saberes y conocimientos sobre el por qué y para qué de la educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de intervención que reconozcan la diversidad académica, administrativa y operativa de las escuelas de la zona escolar para contribuir al cumplimiento del derecho a la educación.</li> </ul>
<b>III.</b> Saberes y conocimientos para la mejora en colaboración.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción con directores de nuevas formas de relación y colaboración con la comunidad escolar para el establecimiento y logro de metas educativas compartidas en las escuelas.</li> <li>• Diálogo basado en información sistemática y rigurosa, que posibilite la comunicación y el intercambio crítico y propositivo para la construcción de metas comunes y la mejora en la gestión escolar.</li> <li>• Acciones de coordinación de los procesos de recopilación y análisis de las evidencias del trabajo educativo e información sobre los avances y las dificultades en la implementación de los planes de mejora escolar y de la práctica docente.</li> </ul>
<b>IV.</b> Saberes y conocimientos de la práctica y la experiencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias para renovación de conocimientos, actitudes y habilidades que incorporan nuevos saberes a fin de modificar las prácticas directivas y docentes en el establecimiento e implementación de su PEMC.</li> <li>• Sistematización de los procesos de acompañamiento a las escuelas con el fin de analizar la práctica y la toma de acciones para la mejora continua.</li> <li>• Orientación a asesores y directores en procesos de planeación participativa, sistemática y pertinente con objeto de establecer un rumbo claro y viable de las prácticas docentes o de gestión escolar.</li> </ul>
<b>V.</b> Saberes y conocimientos para el fortalecimiento de la identidad profesional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actuación consciente y reflexiva relacionada con la complejidad de su función supervisora y la visión estratégica para la resolución de problemas relacionados con la mejora de las instituciones educativas.</li> <li>• Valoración de la función supervisora como guía y apoyo institucional, así como de enlace para el intercambio y la reflexión sobre saberes, experiencias y nuevos aprendizajes con directores, asesores y otros actores educativos de las escuelas de la zona escolar.</li> </ul>

**Fuente:** elaboración propia.

Con el objetivo de determinar el sentido y la finalidad que se pretende alcanzar con esta IF en el abordaje de los aspectos establecidos para la mejora de la práctica, se espera que las figuras educativas de los equipos de supervisión participantes logren:

- ▶ reconocer la diversidad académica, administrativa y operativa de las escuelas de la zona escolar y sus necesidades educativas como base para el desarrollo de estrategias de intervención que aprovechen los recursos disponibles para contribuir al cumplimiento del derecho a la educación;
- ▶ promover la participación de los distintos integrantes de la comunidad escolar en la construcción de metas de mejora compartidas para la atención de problemáticas educativas escolares identificadas;
- ▶ promover el trabajo colaborativo en espacios de diálogo profesional que tengan como base información sistemática que posibilite la comunicación y el intercambio crítico y propositivo para la solución efectiva de problemáticas escolares;
- ▶ identificar los principios clave de la metodología de autoevaluación y autonomía escolar en el marco del diseño del PEMC, con el fin de contrastar los procesos desarrollados en las escuelas de la zona de supervisión para identificar aspectos de mejora y definir estrategias de intervención que contribuyan al perfeccionamiento de los procesos de gestión escolar;
- ▶ reflexionar sobre la práctica de acompañamiento de la supervisión a partir de la revisión y el análisis de saberes y conocimientos dirigidos al fortalecimiento de actividades educativas, prácticas directivas y docentes para mejorar el desempeño de los estudiantes; y
- ▶ participar en procesos de reflexión individual y colectiva para deconstruir creencias acerca de la práctica de supervisión y acompañamiento, la gestión escolar y la diversidad inherente a las escuelas.

### Contenidos formativos

A partir de la revisión de la literatura consultada con el objetivo de llevar a cabo la problematización de la práctica de supervisión, de los aspectos de mejora de la práctica y de los propósitos establecidos, se definieron los contenidos de esta intervención formativa, los cuales comprenden la apropiación de conceptos, el desarrollo de habilidades y la expresión de actitudes que posibiliten a quienes participen en la IF nuevos significados sobre su práctica y contar con mejores herramientas para afrontar los desafíos de su profesión, jerarquizados a partir de la propuesta de Díaz-Barriga y Hernández (2005) en:

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

La tabla 1.6 muestra los contenidos que se abordan en esta intervención.

**Tabla 1.6** Contenidos formativos de la IF y su relación con los propósitos establecidos

N	Dimensión	Supervisión escolar			
		Propósitos	Contenidos		
			Declarativos	Procedimentales	Actitudinales
I.	Sobre el derecho a la educación.	Reconocer la diversidad académica, administrativa y operativa de las escuelas de la zona escolar y sus necesidades educativas como base para el desarrollo de estrategias de intervención que aprovechen los recursos disponibles con el fin de contribuir al cumplimiento del derecho a la educación.		Análisis de los procesos y resultados educativos en cada escuela (reprobación, abandono y eficiencia terminal) como elemento central que sustente el desarrollo de estrategias de intervención y la identificación y el aprovechamiento de los recursos disponibles para afrontar las dificultades que obstaculizan el derecho a la educación.	
III.	Sobre la colaboración interna.	Promover la participación de los distintos integrantes de la comunidad escolar en la construcción de metas de mejora compartidas para la atención de problemáticas educativas escolares identificadas.		Análisis e implementación de procesos de construcción de formas de participación en el contexto de la zona escolar y su implicación para el aprendizaje de los estudiantes.	



N	Dimensión	Supervisión escolar			
		Propósitos	Contenidos		
			Declarativos	Procedimentales	Actitudinales
III.	Sobre la mejora continua en colaboración.	Promover el trabajo colaborativo en espacios de diálogo profesional que tengan como base información sistemática que posibilite la comunicación y el intercambio crítico y propositivo, para la solución efectiva de problemáticas escolares.		Implementación de estrategias que permitan, a directores y docentes de las escuelas de la zona escolar, focalizar el trabajo colaborativo que se realiza en Consejo Técnico para la construcción de consensos y metas compartidas centradas en la solución puntual de situaciones de enseñanza y aprendizaje o de mejora de la operación escolar.	Desarrollo de actitudes enfocadas en promover la participación de la comunidad escolar en la definición de metas escolares para la mejora de los aprendizajes y el servicio escolar en general.
IV.	Sobre la reflexión de la práctica.	Identificar los aspectos clave de la metodología de autoevaluación y autonomía escolar en el marco del diseño del PEMC, y contrastar con los procesos desarrollados en las escuelas de su zona para identificar aspectos de mejora y definir estrategias de intervención orientadas a contribuir a la mejora de los procesos de gestión escolar.	Comprensión de los aspectos de gestión educativa implicados en la práctica docente, directiva y de supervisión, para analizar la posibilidad de cambios en el servicio escolar.		



N	Dimensión	Supervisión escolar			
		Propósitos	Contenidos		
			Declarativos	Procedimentales	Actitudinales
		Reflexionar sobre la práctica de acompañamiento de la supervisión a partir de la revisión y el análisis de saberes y conocimientos dirigido a la modificación de actividades educativas, prácticas directivas y docentes para mejorar el desempeño de las y los estudiantes.	Desarrollo de procesos de reflexión que favorezcan la implementación de estrategias de acompañamiento a docentes y directivos de la zona escolar, acordes con las necesidades y características contextuales de la zona escolar.		
V.	Saberes y conocimientos para el fortalecimiento de la identidad profesional.	Participar en procesos de reflexión individual y colectiva para deconstruir creencias acerca de la práctica de supervisión y acompañamiento, la gestión escolar y la diversidad inherente a las escuelas.	Procesos de reflexión y comprensión de la complejidad de la función del supervisor y su relación con la mejora institucional y el desarrollo profesional.		Procesos para la deconstrucción de creencias sobre la práctica de la supervisión a partir de la recuperación de saberes y experiencias.

**Fuente:** elaboración propia.

### Dispositivo formativo

Los dispositivos de formación son el componente de la intervención formativa que permite instrumentarla a partir de situaciones y experiencias planeadas, las cuales favorecen el diálogo, la reflexión individual y colectiva sobre la práctica, el intercambio de saberes y conocimientos, así como el acceso a información de interés para los equipos de supervisión, resultado de la determinación de aspectos para la mejora de la práctica (Mejoredu, 2021a).

Los dispositivos de formación integran diversos elementos relevantes para su desarrollo, entre ellos (Mejoredu, 2021a):

- ▶ finalidad acorde con el planteamiento general de la intervención formativa en que se desarrolla el dispositivo;
- ▶ contenidos definidos con base en la problematización de la práctica y los aspectos de ésta que se desean mejorar;
- ▶ actividades para la reflexión individual y colectiva, poniendo en juego referentes cuyo objetivo consista en movilizar y pensar la práctica, así como ser detonadores para la reflexión sobre la misma; y
- ▶ materiales y recursos acordes con el proceso de aprendizaje que los docentes desarrollan.

Considerando los propósitos de la IF, los aspectos para la mejora de la práctica, así como los contenidos que se abordarán, se decidió emplear un taller como dispositivo de esta intervención formativa, en función de las siguientes características:

El taller tiene el propósito de integrar práctica y teoría. Es entendido como el espacio donde se construye conocimiento en profundidad a través del intercambio “de experiencias, el diálogo, la crítica, la discusión y la reflexión” (Anijovich *et al.*, 2009: 137).

La finalidad, los contenidos y las situaciones de aprendizaje están definidos y estructurados para generar las condiciones que permitan la construcción de algo específico. Esto no significa que sea directivo o prescriptivo, porque en cada grupo de participantes las reflexiones en torno a los contenidos y las prácticas que se abordan toman formas particulares.

La elección del dispositivo taller se derivó, principalmente, de la necesidad identificada en el proceso de problematización, respecto de abrir espacios de discusión teórica y práctica relacionada con los problemas y las necesidades que enfrentan los supervisores –así como los asesores técnicos y asesores técnico pedagógicos que acompañan a la supervisión de zona en el SAAE– al realizar procesos de acompañamiento a los directivos y docentes de las escuelas de la zona para llevar a cabo sus procesos de planeación, seguimiento y evaluación de la gestión escolar, a fin de que reflexionen sobre sus nociones y definan estrategias acordes a los rasgos de las escuelas.<sup>11</sup> La figura 1.2 presenta los aspectos que se promueven con el dispositivo taller.

<sup>11</sup> En la metodología se definen diez principios clave que son transversales y sustentan la visión de la gestión escolar: 1) integración de multiplicidad de fuentes; 2) triangular información de distintas fuentes; 3) planear para crecer, no para resolver problemas; 4) trabajar con una mirada institucional y de generación; 5) pensar e intervenir con visión sistémica; 6) avanzar progresivamente en la pirámide de generación de conocimiento; 7) la escuela orientada a la transformación y mejora educativa; 8) acciones contextualizadas y pertinentes a cada cultura escolar; 9) la reflexión y el diálogo como ejes de la supervisión escolar; y 10) acompañamiento pedagógico permanente.

**Figura 1.2** Características del taller

**Fuente:** elaboración propia con base en Anijovich *et al.*, 2009.

El taller en el que se concreta la presente intervención formativa se titula *Hacia una estrategia de acompañamiento para fortalecer la autonomía de gestión escolar* y tiene énfasis en el intercambio de experiencias, por lo que la mayoría de las actividades están diseñadas para desarrollarse de forma colectiva entre los integrantes de los equipos de supervisión, ya sea de la misma zona escolar o sector o de diferentes zonas, e incluso de distintos niveles educativos.

Para reflexionar en torno a la práctica y la construcción de alternativas enfocadas en fortalecer el acompañamiento que realizan los supervisores y equipos de supervisión sobre los procesos de gestión escolar, los contenidos del taller se organizaron en cinco situaciones didácticas, que se desarrollarán en el transcurso de cincuenta horas, distribuidas en doce sesiones de trabajo.

En la primera situación didáctica se proponen el desarrollo de actividades cuya finalidad es que los integrantes de los equipos de supervisión se reconozcan como agentes de cambio enfocados en la transformación escolar.

Las actividades propuestas en la segunda y tercera situaciones didácticas, tienen la finalidad de que los participantes en el taller comprendan la importancia de la autoevaluación en los procesos de diagnóstico y planeación escolar a fin de fortalecer la autonomía de gestión, así como que identifiquen alternativas para su práctica de acompañamiento a directores y colectivos docentes en estos procesos.

Durante el desarrollo de las sesiones, los participantes recuperarán notas sobre los desafíos y fortalezas identificados en los procesos de diagnóstico y planeación de sus escuelas, que se concretan en los Programas Escolares de Mejora Continua (PEMC), así como del acompañamiento pedagógico que se les brindó.

En la cuarta situación didáctica cada equipo de supervisión establecerá su estrategia de acompañamiento. Para ello tomarán en cuenta los contextos, las condiciones escolares, así como las fortalezas y áreas de oportunidad que identificaron en los procesos de diagnóstico y planeación de las escuelas de la zona escolar. Establecerán acciones para la estrategia de acompañamiento y recuperarán la experiencia en un ejercicio de narrativa (escrita, grabada o videograbada) que será insumo para un espacio de intercambio, análisis y propuestas de mejora de dicha estrategia y, particularmente, de su práctica.

La quinta situación didáctica describe la secuencia de actividades, preguntas y orientaciones para analizar de forma colectiva en tres sesiones, la experiencia derivada del acompañamiento a los directores y colectivos docentes de las escuelas de la zona.

Las sesiones parten de la narración –de uno o varios integrantes del grupo– sobre la experiencia que haya resultado particularmente difícil o retadora en su práctica de acompañamiento (Souto, 2019; Robo, 2004; García y Cartuyvels, 2018; Blanchard-Laville, 2013). A partir de dicha narrativa, el grupo hará un análisis reflexivo, basado en sus saberes (datos, información, reacciones, interpretaciones, etcétera) y en las preguntas que formulen para comprender mejor la experiencia narrada.

Las aportaciones que hagan los otros integrantes de los equipos de supervisión, a quien comparte su experiencia favorecen un mejor entendimiento del contexto, además, propician tomar distancia del punto de vista inicial, lo que a su vez deriva en revisar o reformular las rutas de acción.

Este ejercicio tiene como base analizar los significados sobre lo que se hace y por qué se hace, las representaciones e imaginarios compartidos, los problemas, los aprendizajes y sus dificultades (Souto, 2019) y motivar la reflexión sobre la práctica de supervisión con miras a su mejora.

La tabla 1.7 presenta la distribución de contenidos, sesiones de trabajo y horas que dedicarán los participantes en cada una de las situaciones didácticas.

**Tabla 1.7** Situaciones didácticas, contenidos, sesiones y tiempo de dedicación

Situaciones didácticas	 Contenidos	 Sesiones / tiempo
<b>1.</b> Repensar la supervisión escolar para la mejora continua.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deconstrucción de creencias sobre la práctica de la supervisión a partir de la recuperación de saberes y experiencias.</li> <li>• Reflexión y comprensión de la complejidad de la función de supervisión y su relación con la mejora institucional y el desarrollo profesional.</li> <li>• Comprensión de los aspectos de gestión educativa implicados en la práctica docente, directiva y de supervisión, para analizar la posibilidad de cambios en el servicio escolar.</li> </ul>	Sesiones 1 y 2. 6 horas.
<b>2.</b> El diagnóstico escolar, espacio de reflexión y punto de partida.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de los procesos y resultados educativos en cada escuela (reprobación, abandono y eficiencia terminal) como elemento central que sustente el desarrollo de estrategias de intervención y la identificación y el aprovechamiento de los recursos disponibles para afrontar las dificultades que obstaculizan el derecho a la educación.</li> <li>• Comprensión de los aspectos de gestión educativa implicados en la práctica docente, directiva y de supervisión, para analizar la posibilidad de cambios en el servicio escolar.</li> </ul>	Sesiones 3 y 4. 8 horas.
<b>3.</b> La planeación: definir el rumbo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de actitudes para promover la participación de la comunidad escolar en la definición de metas escolares orientadas a la mejora de los aprendizajes y el servicio escolar en general.</li> <li>• Implementación de estrategias que permitan, a directores y docentes de las escuelas de la zona escolar, focalizar el trabajo colaborativo realizado en Consejo Técnico para la construcción de consensos y metas compartidas centradas en la solución puntual de situaciones de enseñanza y aprendizaje o de mejora de la operación escolar.</li> <li>• Análisis e implementación de procesos de participación en el contexto de la zona escolar y su implicación para el aprendizaje de los estudiantes.</li> </ul>	Sesiones 5, 6 y 7. 12 horas.



Situaciones didácticas	 Contenidos	 Sesiones / tiempo
4. Pautas para elaborar estrategias de acompañamiento a las escuelas de la zona escolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexión que favorezca la planeación de estrategias de acompañamiento a docentes y directivos de la zona escolar, acordes con las necesidades y características contextuales de las escuelas.</li> </ul>	Sesiones 8 y 9. 11 horas.
5. Espiral de reflexión y mejora continua.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo de procesos de reflexión que favorezcan la implementación de estrategias de acompañamiento a docentes y directivos de la zona escolar, acordes con las necesidades y características contextuales de las escuelas.</li> </ul>	Sesiones 10, 11 y 12. 13 horas.
		50 horas

**Fuente:** elaboración propia.

La figura 1.3 presenta los tres momentos propuestos para analizar la experiencia de acompañamiento. Se pretende que los participantes se apropien de la acción reflexiva involucrada y la transformen en algo que les permita afrontar y responder a las diversas situaciones de su práctica.

**Figura 1.3** Momentos de trabajo en las sesiones de análisis de la práctica



**Fuente:** elaboración propia con base en García y Cartuyvels, 2018; y Anijovich *et al.*, 2009.

El desarrollo del taller se apoya en un cuaderno de trabajo como recurso formativo dirigido a las personas participantes. En él encontrarán la descripción detallada de la secuencia de actividades

diseñadas para cada situación didáctica. Adicionalmente, se pide que cada participante registre en una libreta de notas (convencional o digital), elementos destacados de las actividades, de sus reflexiones o de sus experiencias.

Cada una de las cinco situaciones didácticas sigue una ruta de aprendizaje (figura 1.4) que parte de la recuperación de la experiencia de las figuras de supervisión, para ser contrastada con los planteamientos de la metodología de autoevaluación y autonomía escolar, a fin de identificar las áreas de mejora de las escuelas en los procesos de diagnóstico y planeación en el marco de sus programas escolares de mejora continua.

**Figura 1.4** Ruta de aprendizaje para el diseño de las situaciones didácticas del taller



**Fuente:** elaboración propia.

La tabla 1.8 presenta la propuesta de distribución de las actividades que integran las situaciones didácticas del taller en doce sesiones. Éstas se desarrollan ampliamente en el cuaderno de trabajo que, a manera de recurso, acompaña al taller como dispositivo formativo. Destacan las sesiones 9 y 11 correspondientes a la organización, el desarrollo y la documentación de las dos prácticas de acompañamiento que se prevé realicen los participantes del taller, en escuelas adscritas a su zona, las cuales serán motivo de análisis colectivo en las sesiones 10 y 12.

**Tabla 1.8** Distribución de actividades por sesión de trabajo

<b>Situación didáctica 1.</b> Repensar la supervisión escolar para la mejora continua			
<b>Actividad</b>	<b>Denominación / descripción</b>	<b>Producción</b>	<b>Organización</b>
Sesión 1 (3 horas de trabajo)			
1	<b>Para iniciar</b> Presentación de participantes, toma de acuerdos, intercambio de una experiencia significativa vivida en la supervisión.	Mapa conceptual sobre la función supervisora.	Colectivo
2	<b>¿Inspeccionar o supervisar?</b> Lectura para contrastar sus ideas iniciales sobre la función supervisora.	Reflexión relativa al enfoque predominante en su tarea de supervisión.	Colectivo
3	<b>¿Qué es la mejora continua de la educación?</b> Construcción de un concepto respecto a la mejora continua de la educación.	Notas concernientes al sentido de la supervisión, con el fin de identificar fortalezas y áreas de oportunidad.	Colectivo
4	<b>Hacer tareas de supervisión escolar</b> Reflexión en torno al sentido personal de ser integrante del equipo de supervisión.		Individual
5	<b>La responsabilidad supervisora</b> Aproximación conceptual al acompañamiento pedagógico.	Narrativa sobre una experiencia significativa en el acompañamiento a las escuelas.	Individual
Sesión 2 (3 horas de trabajo)			
6	<b>El equipo de supervisión frente a la mejora continua</b> Reflexión tocante a las responsabilidades específicas de los integrantes del equipo de supervisión.	Compromisos para mejorar como equipo de supervisión.	Colectivo
7	<b>Autonomía de gestión escolar</b> Reflexión acerca del significado de autonomía de gestión escolar y las formas en que se manifiesta en las escuelas de la zona. Contrastación entre un sistema centralizado uniforme y un sistema con autonomía.	Organizador gráfico relacionado con aciertos y retos de las escuelas de la zona en materia de autonomía de gestión escolar.	Colectivo



8	<b>La autoevaluación como detonador de la autonomía de gestión escolar</b> Reflexión sobre el significado de la autoevaluación y su relación con la autonomía escolar.	Registro de ideas principales.	Colectivo
9	<b>La metodología de autoevaluación y autonomía escolar para el acompañamiento de la supervisión</b> Análisis del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) de unas escuelas frente a los planteamientos de la metodología de autoevaluación y autonomía escolar.	Registro de ideas principales.	Colectivo
<b>Situación didáctica 2.</b> El diagnóstico escolar, espacio de reflexión y punto de partida			
Actividad	Denominación / descripción	Producción	Organización
Sesión 3 (4 horas de trabajo)			
10	<b>¿Qué sabe sobre lo que implica diagnosticar?</b> Análisis de un diagnóstico escolar (como ejemplo) y recuperación de los aportes de la metodología al proceso de diagnóstico.	Imagen que se forman de la escuela a partir del diagnóstico.	Colectivo
11	<b>Integrar distintas fuentes de información</b> Análisis de la calidad de la información y la narrativa de un diagnóstico escolar, desde una visión sistémica.	Registro de ideas principales.	Colectivo
Sesión 4 (4 horas de trabajo)			
12	<b>Valorar las condiciones y el contexto del aprendizaje en las escuelas</b> Reflexión sobre las dimensiones en la metodología y su relación con los ámbitos del PEMC.	Notas relativas a la forma de acompañar a las escuelas de la zona escolar en el desarrollo de procesos de análisis.	Colectivo
13	<b>Identificar focos de trabajo sobre el contexto y las condiciones de la escuela</b> Acompañamiento en el mapeo de relaciones y dinámicas de las condiciones escolares que impactan en el aprendizaje.	Notas referentes a las fortalezas y los retos identificados en el proceso de diagnóstico de las escuelas de la zona.	Colectivo



<b>Situación didáctica 3. La planeación: definir el rumbo</b>			
<b>Actividad</b>	<b>Denominación / descripción</b>	<b>Producción</b>	<b>Organización</b>
Sesión 5 (5 horas de trabajo)			
14	<b>¿Cómo planean las escuelas de la zona?</b> Análisis de la forma en que se desarrolla la planeación en las escuelas.	Notas concernientes a los aspectos que habría que revisar en la planeación de las escuelas de la zona.	Colectivo
15	<b>Un cambio de paradigma</b> Reflexión respecto a la importancia de transitar de un modelo administrativo uniforme a un paradigma de mejora continua y contextualizada.	Notas sobre los retos en las escuelas de la zona para planear conforme a un paradigma de mejora continua y contextualizada.	Colectivo
16	<b>Líneas de trabajo y construcción de objetivos</b> Planteamientos de la metodología para la definición de líneas de trabajo y la construcción de objetivos.	Registro de ideas principales relacionadas con la construcción de líneas de trabajo y objetivos.	Colectivo
17	<b>Definición de líneas de trabajo</b> Pautas para acompañar a las escuelas de la zona en la construcción de líneas de trabajo.	Sistematización de situaciones identificadas por la escuela y su correspondencia con los ámbitos del documento <i>Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua</i> . Registro de líneas de trabajo.	Colectivo
18	<b>Construcción de metas</b> Pautas para acompañar a las escuelas de la zona en la definición de metas.	Registro de las metas.	Colectivo
Sesión 6 (5 horas de trabajo)			
19	<b>Diseño de indicadores</b> Pautas para acompañar a las escuelas de la zona en el diseño de indicadores.	Registro de los indicadores.	Colectivo



20	<b>Formulación de acciones</b> Pautas para acompañar a las escuelas de la zona en la determinación de acciones en sus PEMC.	Notas con elementos para acompañar a las escuelas en la definición de acciones en sus PEMC.	Colectivo
21	<b>Análisis de acciones</b> Identificación de acciones dirigidas al logro de objetivos propuestos por las escuelas de la zona.	Registro de las acciones.	Colectivo
22	<b>Alineación entre elementos (objetivos, metas, indicadores y acciones) del PEMC</b> Verificación de la coherencia entre cada una de las partes de los PEMC y determinación de tareas de acompañamiento.	Notas con los retos y las fortalezas identificadas en los PEMC.	Colectivo
Sesión 7 (2 horas de trabajo)			
23	<b>Acompañar la construcción del plan de monitoreo de metas en las escuelas</b> Identificación de metas para elaborar un plan de monitoreo.	Registro de ideas principales.	Colectivo
24	<b>Acompañar la planeación escolar</b> Identificación de fortalezas, debilidades y áreas de mejora en los PEMC para fortalecer la gestión escolar.	Notas sobre las fortalezas y los retos identificados en el proceso de planeación de las escuelas de la zona.	Colectivo
<b>Situación didáctica 4.</b> Pautas para elaborar la estrategia de acompañamiento a las escuelas de la zona escolar			
<b>Actividad</b>	<b>Denominación / descripción</b>	<b>Producción</b>	<b>Organización</b>
Sesión 8 (6 horas de trabajo)			
25	<b>¿Para qué diseñar una estrategia de acompañamiento?</b> Reflexión en torno a la importancia de diseñar una estrategia de acompañamiento.	Registro de ideas principales.	Individual
26	<b>¿Qué es una estrategia de acompañamiento?</b> Reflexión sobre los principios y rasgos de una estrategia de acompañamiento.	Razones para elaborar una estrategia de acompañamiento.	Colectivo



27	<b>Lecciones aprendidas en el acompañamiento</b> Relato de alguna situación difícil vivida en el acompañamiento.	Lecciones aprendidas a partir de su experiencia de acompañamiento.	Individual
28	<b>Elementos de la estrategia de acompañamiento</b> Puesta en común de situaciones y lecciones aprendidas en el acompañamiento a las escuelas.	Registro de ideas principales.	Colectivo
29	<b>Organización de las notas de trabajo</b> Revisión y sistematización de notas de trabajo para la determinación de acciones orientadas a fortalecer los procesos de diagnóstico y planeación escolar.	Sistematización de notas de trabajo.	Colectivo
30	<b>Cómo seleccionar los contenidos para el acompañamiento</b> Identificación de acciones de acompañamiento.	Ejercicio para identificar contenidos de mejora y objetos de acompañamiento a las escuelas.	Colectivo
31	<b>Planeación de la estrategia de acompañamiento</b> Determinación de tiempos y acciones para el acompañamiento a las escuelas de la zona.	Documento con el diseño de la estrategia de acompañamiento a las escuelas de la zona escolar, argumentando las decisiones conforme a los contenidos abordados en el taller.	Individual
Sesión 9 (5 horas de trabajo en las escuelas de la zona escolar)			
32	<b>Implementación de la estrategia de acompañamiento a las escuelas de la zona</b> Organización y desarrollo de las primeras acciones de acompañamiento consideradas en su estrategia.	Narración (escrita, grabada o videograbada) sobre la experiencia de acompañamiento brindado a un(a) director(a) o colectivo en el marco de su estrategia.	Individual



<b>Situación didáctica 5. Espiral de reflexión y mejora continua</b>			
<b>Actividad</b>	<b>Denominación / descripción</b>	<b>Producción</b>	<b>Organización</b>
Sesión 10 (4 horas de trabajo)			
33	<b>Mi experiencia en el acompañamiento</b> Intercambio de experiencias con base en las narrativas elaboradas y selección de alguna o varias de ellas para un ejercicio de análisis de la práctica de supervisión vinculada al acompañamiento a los procesos de diagnóstico y planeación definidos en los PEMC de las escuelas de la zona.	Registro de ideas principales.	Colectivo
34	<b>Repensar mi práctica de supervisión</b> Diálogo reflexivo entre pares, para identificar y determinar alternativas de atención a aspectos de la práctica que cada participante identifique como elementos susceptibles de mejora.	Registro de ideas principales.	Colectivo
35	<b>Mejorar mi práctica de supervisión</b> Planteamiento de las acciones necesarias para avanzar en la atención a las áreas de mejora de la práctica de supervisión derivadas de la situación analizada.	Estrategia de acompañamiento a las escuelas con ajustes.	Colectivo
Sesión 11 (4 horas de trabajo en las escuelas de la zona escolar)			
32 bis	<b>Implementación de la estrategia de acompañamiento a las escuelas de la zona</b> Se continúa con la implementación de la estrategia de acompañamiento para elaborar una segunda narrativa de la experiencia y llevarla a la reflexión colectiva.	Narración (escrita, grabada o videograbada) sobre las experiencias durante el acompañamiento brindado a un(a) director(a) y colectivo en el marco de su estrategia.	Individual
Sesión 12 (5 horas de trabajo)			
33 bis	<b>Mi experiencia en el acompañamiento</b> Análisis de una situación de la práctica de supervisión vinculada al acompañamiento a los procesos de diagnóstico y planeación escolar de las escuelas.	Registro de ideas principales.	Colectivo



34 bis	<b>Repensar mi práctica de supervisión</b> Reflexión colectiva de la situación de la práctica de supervisión elegida.	Registro de ideas principales.	Colectivo
35 bis	<b>Mejorar mi práctica de supervisión</b> Planteamiento de las acciones necesarias para avanzar en la atención a las áreas de mejora de la práctica de supervisión, derivadas de la situación analizada.	Narrativa escrita sobre su participación, experiencia y reflexiones derivadas del análisis de los aspectos de mejora de su práctica identificados para el fortalecimiento de la gestión escolar.	Individual

**Fuente:** elaboración propia.

Es importante considerar un periodo de un mes entre las sesiones 9 y 10, 11 y 12 para que los participantes implementen algunas acciones de su estrategia de acompañamiento y reflexionen al respecto. Ese trabajo será el insumo para dialogar entre pares y generar alternativas de atención de aspectos o prácticas susceptibles de mejora. El diálogo, la reflexión y el análisis requieren de tiempo suficiente con la intención de que cada integrante comparta su experiencia y sus puntos de vista, de modo que se favorezca una comprensión más profunda de las situaciones que repercuten en la práctica de supervisión.

En el cuaderno de trabajo que apoya el desarrollo del taller se especifica cada uno de los tres momentos de trabajo en las sesiones de análisis de la práctica. Para profundizar en el diálogo, se sugieren preguntas y algunas consideraciones para su desarrollo.

En la intervención formativa los *detonadores para la reflexión* cumplen una tarea importante. Su uso busca propiciar la introspección de las figuras de supervisión enfocada en explicar su práctica, cuestionar las formas de intercambio y retroalimentación que llevan a cabo con los directivos y colectivos docentes, así como el impacto de sus iniciativas en su aprendizaje. Es decir, posibilitan la problematización de la práctica con el fin de modificar inercias y rutinas de gestión escolar incompatibles con los aprendizajes significativos y pertinentes para las y los estudiantes (Mejoredu, 2021a).

En este caso, uno de los detonadores principales es una conversación sobre la práctica entre docentes, directivos, asesores técnico pedagógicos o supervisores escolares a partir de insumos preparados por los participantes, quienes tienen una misma versión de los hechos, pero miradas e interpretaciones distintas de ellos. El diálogo reflexivo es una herramienta para el aprendizaje profesional. En este sentido, las conversaciones en colaboración invitan a los participantes a exponer casos particulares y a plantear dilemas o dificultades, también contribuyen a descubrir aspectos controvertidos de la práctica.

El objetivo de dicho diálogo es asistirse mutuamente para encontrar soluciones diversas a problemas encontrados en el desempeño de la función; se presupone que ambos aprendan, tanto el que sabe como el que no. El diálogo favorece la vinculación de las figuras educativas al permitirles identificar sus diferencias y aprender sobre lo que comparten como profesionales e incluso como personas.

Al interactuar después de una clase o de una observación, al escuchar un relato, al responder a interrogantes sobre la práctica o cualquier otra actividad desarrollada en conjunto, las figuras de supervisión deben establecer diálogos para interpretar y construir historias compartidas de aprendizaje que les permitan establecer nuevos significados.

### Acompañamiento pedagógico

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

El acompañamiento integra acciones realizadas e impulsadas por la autoridad educativa y los equipos técnicos estatales, además de otras efectuadas por quienes coordinan la intervención formativa, por ejemplo, jefes de sector, personal de Centros de Maestros o algún otro profesional de la educación, incluyendo a las propias figuras de supervisión escolar.

Las autoridades educativas y los equipos técnicos estatales acompañan a partir de:

- ▶ atender los requerimientos que aseguren implementar la intervención formativa, focalizando la disponibilidad de recursos en zonas escolares que necesiten mayor atención;
- ▶ asesorar al personal responsable de implementar las intervenciones en las zonas escolares y escuelas para que lleven a cabo las actividades formativas propuestas en el taller;
- ▶ brindar asesoría al personal responsable de implementar la intervención formativa para que reconozcan y valoren las dificultades por afrontar y tomen medidas oportunas con el propósito de garantizar la participación y continuidad de las figuras de supervisión;
- ▶ apoyar el fortalecimiento de las capacidades de organización, comunicación y coordinación de los responsables de implementar la intervención formativa.

Es importante asegurar que las autoridades educativas estatales realicen un acompañamiento permanente de la intervención desde su planeación, durante la implementación y al concluirla.

Cabe recordar que, el acompañamiento pedagógico potencializa el trabajo colaborativo mediante la constitución o el fortalecimiento de comunidades profesionales de práctica, el aprendizaje situado, la reflexión individual y colectiva sobre la práctica, la profundización en los contenidos de formación y la retroalimentación de los aprendizajes de quienes integran los equipos de supervisión.

Este acompañamiento se desarrolla desde el comienzo de la intervención formativa, a partir de la problematización de la práctica y durante las diversas actividades propuestas en el dispositivo formativo. Para ello, las figuras educativas mencionadas pueden llevar a cabo acompañamiento pedagógico a partir de las siguientes acciones:

- ▶ impulsar la reflexión y el aprendizaje sobre y desde la práctica para fortalecer el proceso de formación propiciado en el taller;
- ▶ crear espacios de discusión, análisis y reflexión de la práctica de la supervisión escolar en los que se impulse la toma de decisiones para su mejora a partir de los conocimientos y saberes movilizados en esta intervención formativa;
- ▶ generar opciones para la interacción, formal e informal, con y entre supervisores e integrantes de los equipos de supervisión enfocadas en compartir experiencias de aprendizaje que profundicen los contenidos abordados durante el taller;
- ▶ orientar la creación, el desarrollo y la consolidación de comunidades profesionales de práctica a partir de la experiencia formativa del taller; y
- ▶ acompañar a las figuras de supervisión en la construcción de los saberes y conocimientos derivados de la intervención para la mejora de su práctica.

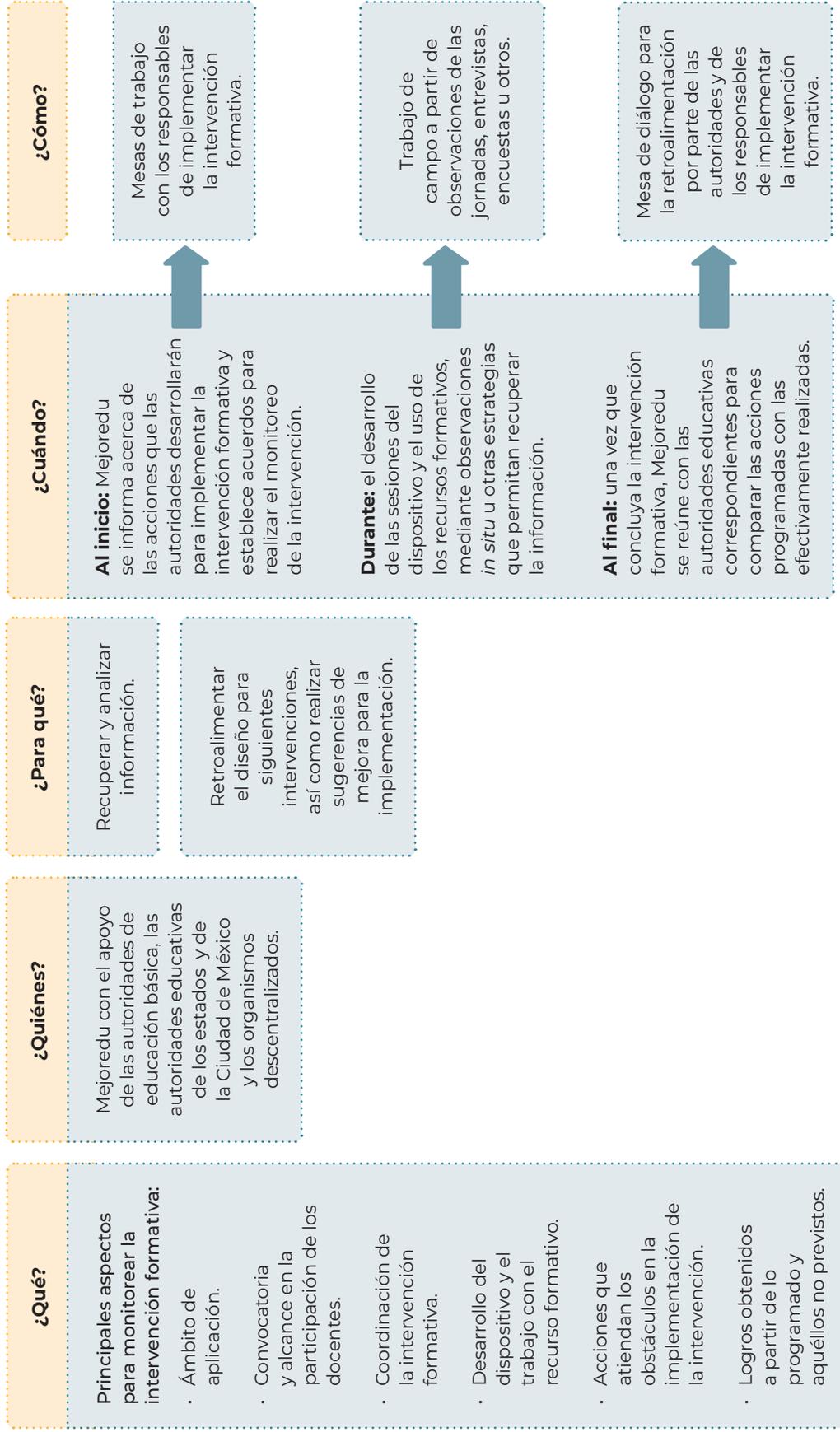
El acompañamiento pedagógico no se limita al seguimiento de los aprendizajes construidos mediante la intervención formativa, sino que debe trascender a lo ocurrido en la práctica de la tarea de supervisión durante, al término y posterior a la conclusión de esta intervención.

En consonancia con lo anterior, es pertinente considerar que la metodología de autoevaluación y autonomía escolar no es un proyecto que se pone en marcha, en cambio, es una forma de trabajar en las escuelas cuya implementación está pensada para funcionar a través de redes en el sentido no sólo de ir ampliando el universo de atención sino de acompañarse entre equipos de supervisión escolar, directores, colectivos docentes y comunidades educativas. Avanzar sin pausa, pero sin prisa en su desarrollo en un grupo de escuelas permitirá que se vayan consolidando sus planteamientos, para después apoyar a otras escuelas, y así contar con mejores posibilidades de que permeen los efectos de fortalecimiento tanto en la práctica de supervisión y sus tareas de acompañamiento, como de la gestión escolar a más largo plazo.

### Monitoreo de la intervención

El monitoreo de la IF implica un proceso de aprendizaje, reflexión y retroalimentación sobre su diseño e implementación; así como la valoración del avance en el cumplimiento de sus propósitos. Este proceso será llevado a cabo por Mejoredu en coordinación con las autoridades educativas (figura 1.5).

Figura 1.5 Proceso para el monitoreo de la intervención formativa



Fuente: elaboración propia.

En la realización del monitoreo se considerarán tres momentos de recolección de información:

- 1. Al inicio:** una vez que las autoridades hayan establecido la estrategia para implementar la intervención formativa, comprendida como el conjunto de actividades a realizar para la consecución de sus propósitos, considerando las características regionales, de las escuelas y de las zonas escolares.
- 2. Durante:** en la puesta en marcha de las acciones definidas en la estrategia para implementar la intervención y efectuadas por los equipos técnicos estatales, el personal responsable de la implementación, quienes coordinan el taller u otras figuras de apoyo y acompañamiento.
- 3. Al finalizar:** una vez que haya concluido la intervención y se haya obtenido la información de los aspectos monitoreados.

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

- ▶ En el inicio se contactará a las autoridades educativas correspondientes que hayan decidido llevar a cabo la presente intervención con el objeto de revisar las acciones para su implementación relacionadas con los tiempos, los contextos, las condiciones, los factores facilitadores y obstáculos, las actividades, los riesgos y las posibilidades, los equipos responsables, entre otros, así como inquietudes, condiciones, retos y dificultades previstas para su puesta en marcha.
- ▶ En un segundo momento se observará el desarrollo del dispositivo formativo o la recuperación de documentos que den cuenta de la participación de los docentes, tales como testimonios, narrativas elaboradas durante su implementación, relatorías de las sesiones de trabajo colectivo del taller, algunas muestras de las producciones de los docentes en los recursos utilizados –cuaderno y libreta de notas–, además, se identificarán los avances para la consecución de los propósitos.
- ▶ Por último, al finalizar la intervención se llevarán a cabo diálogos de retroalimentación, con las autoridades y los responsables de la implementación, que permitan enriquecer el diseño de las intervenciones, así como los aspectos de mejora de la implementación.

Las autoridades educativas, los responsables de implementar la intervención y el personal de Mejoredu desarrollarán por lo menos tres reuniones de trabajo –virtuales o presenciales– para registrar la información correspondiente en la ficha de monitoreo (figura 1.6).

Con el objeto de que el monitoreo sea significativo y aporte elementos relevantes para la mejora de la intervención formativa, Mejoredu seleccionará una muestra de las entidades federativas que la implementen; ésta debe ser representativa de las distintas regiones del país y de la diversidad de servicios educativos y contextos que operan en ellas.

Por último, es importante señalar que el monitoreo que realice la Comisión será independiente del que lleven a cabo las autoridades educativas de las intervenciones que implementen durante la operación de los programas de formación que ellos mismos diseñen y operen, de conformidad con lo establecido en los Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior. CGPFCDPD-2021 (Mejoredu, 2021c).

**Figura 1.6** Ficha de monitoreo

Propósitos de la intervención:						
Primer momento	Segundo momento		Tercer momento			
	Actividades planeadas	Actividades realizadas	Resultados de la intervención		Factores que imposibilitaron el logro de resultados	
	Sí	No	Planeados	Obtenidos	Internos	Externos
Sugerencias:						

**Fuente:** elaboración propia.

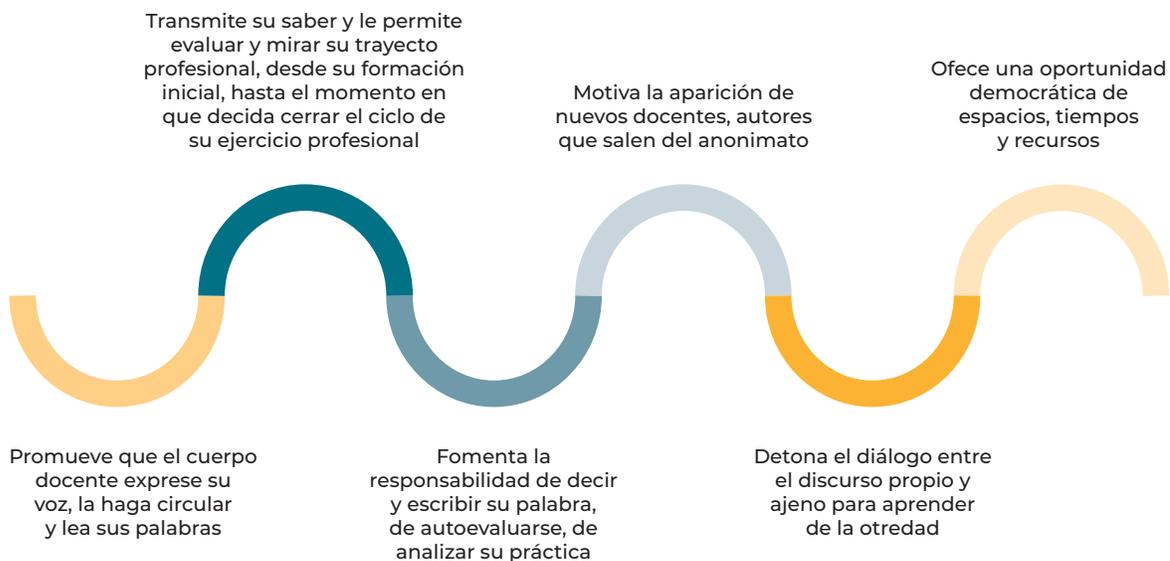
## 2. Documentación de la participación en la intervención formativa

La acción de documentar generalmente está asociada al hecho de contar con evidencias para acreditar algo que se hace, se dice o se escribe. Si bien el proceso de documentación de la participación en formación continua se puede llevar a cabo con el fin de dar cuenta y visibilizar el trabajo realizado, en las intervenciones formativas diseñadas por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) la intención es que toda actividad de documentación sea parte del proceso de formación para mirar y pensar la propia práctica desde otras perspectivas.

La documentación es un medio para conversar, reflexionar y ampliar la comprensión de lo ocurrido en las aulas y en los diversos espacios en los que se desenvuelven las figuras educativas. Invita a pensar desde un lugar distinto respecto al trabajo realizado hasta el momento, lo cual implica una manera de aprender (Suárez, 2005; Hernández-Hernández, 2013).

La documentación de la participación destaca y reconoce el valor de la narrativa docente para movilizar y pensar la práctica a través de sus experiencias pedagógicas. A partir de la narrativa como referente, Suárez, Ochoa y Dávila (2004) aportan algunas consideraciones (esquema 2.1).

### Esquema 2.1 Consideraciones sobre la narrativa docente



**Fuente:** elaboración propia con base en Suárez, Ochoa y Dávila, 2004.

Documentar significa ir más allá de la descripción de hechos para poner en marcha un “proceso de reflexión crítica que se realiza en torno a una práctica realizada o vivida, que efectúa una reconstrucción ordenada de lo ocurrido y que produce nuevos conocimientos” (Zúñiga *et al.*, 2015: 43). La reflexión gira principalmente en torno al porqué de lo realizado en el aula y la escuela y permite compartir con otros colegas esa reflexión. Por tanto “la documentación no es una mera acción de dar cuenta de, sino un medio para que quienes documentan y comparten sus narraciones, se formen” (Hernández-Hernández, 2013: 37).

En las sesiones del taller, la narrativa es un recurso que permite recuperar, valorar y analizar, individual y colectivamente, experiencias significativas de acompañamiento pedagógico de los equipos de supervisión a los directores y colectivos docentes de su zona, en los procesos de gestión escolar y mejora continua. A partir de esto, dichos actores educativos reflexionan sobre su actuación y plantean alternativas para su práctica en el contexto específico en que laboran. Asimismo, la participación en el desarrollo del dispositivo, como experiencia de formación, es motivo de documentación a través de una narrativa orientada a entretener las reflexiones, miradas, propuestas y, sobre todo, los aprendizajes derivados del proceso formativo.

Para documentar la participación de las figuras de supervisión en esta intervención formativa (IF) se propone considerar dos tipos de producciones:

1. Las *recomendables*, derivadas de acciones de aprendizaje que realizan los participantes a lo largo de la implementación de la IF; esto implica la narración de experiencias o el registro de elementos que son insumo para la reflexión o resultado de ésta, en un apartado o actividad específica.
2. Las *necesarias*, resultado de mirar, desde una perspectiva de proceso amplia y articulada, los aprendizajes y las reflexiones sobre la mejora de la práctica de las figuras de supervisión al participar en el desarrollo del dispositivo, dando cuenta de sus saberes y conocimientos movilizados. Por tanto, se consideran indispensables para documentar la participación en la IF.

Las producciones necesarias permitirán a los participantes obtener la constancia correspondiente, conforme lo establezca cada autoridad educativa.

La tabla 2.1 sintetiza las producciones que documentarán la participación en la intervención formativa.

Tabla 2.1 Documentación de la participación en el taller

Secuencia didáctica	Duración	Producciones para documentar el proceso formativo	
		Recomendables	Necesarias
I. Repensar la supervisión escolar para la mejora continua.	6 horas	Narrativa sobre una experiencia significativa en el acompañamiento a las escuelas de la zona y notas derivadas de su análisis a partir de los contenidos abordados y las reflexiones desarrolladas en la situación didáctica.	Documento con el diseño de la estrategia de acompañamiento a las escuelas de la zona escolar, argumentando las decisiones conforme a los contenidos abordados en el taller, las reflexiones sobre su práctica de supervisión y las áreas de oportunidad identificadas en el diagnóstico y la planeación que desarrollan sus escuelas.
II. El diagnóstico escolar, espacio de reflexión y punto de partida.	8 horas	Notas relacionadas con las fortalezas y áreas de mejora identificadas en el proceso de diagnóstico de las escuelas de la zona y las implicaciones para su práctica de acompañamiento.	
III. La planeación, definir el rumbo.	12 horas	Apuntes respecto a las fortalezas y áreas de mejora identificadas en el proceso de planeación de las escuelas de la zona y las implicaciones para su práctica de acompañamiento.	
IV. Pautas para elaborar la estrategia de acompañamiento a las escuelas de la zona escolar.	11 horas	Narrativa (escrita, grabada o videograbada) del acompañamiento brindado a un(a) director(a) o colectivo en el marco de su estrategia, como insumo para la siguiente sesión.	



Secuencia didáctica	Duración	Producciones para documentar el proceso formativo	
		Recomendables	Necesarias
V. Espiral de reflexión y mejora continua.	13 horas	Narrativa (escrita, grabada o videograbada) del acompañamiento brindado a un(a) director(a) o colectivo en el marco de su estrategia, como insumo para la última sesión.	Narrativa escrita acerca de su participación, reflexiones y aspectos de mejora identificados en las dos últimas sesiones del taller, diseñadas para el análisis de su práctica en la implementación inicial de la estrategia de acompañamiento.

**Fuente:** elaboración propia.

Documentar la participación en la intervención formativa permitirá que las figuras de supervisión cuenten con referentes a fin de revisar el propio proceso de formación, los aprendizajes construidos y la reorientación de su práctica; además, dará oportunidad, a la autoridad estatal responsable de la implementación de la IF, de conocer la forma en que se concretó el desarrollo del dispositivo, se abordaron los contenidos y se lograron los propósitos de la intervención desde la mirada y voz de los supervisores participantes.

### 3. Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa

El logro de los propósitos de la presente intervención formativa (IF) requiere de la coordinación por parte de las autoridades de educación básica de los estados y de la Ciudad de México para su implementación, con mecanismos claros de organización y colaboración entre las distintas áreas y el personal involucrado, de tal manera que los espacios y procesos resulten una experiencia enriquecedora para los integrantes de los equipos de supervisión.

Con la intención de contribuir al establecimiento de condiciones para su participación, se plantean algunos aspectos clave en la toma de decisiones antes, durante y después de la implementación de la IF por parte de los principales actores involucrados.

Un elemento central de todo el planteamiento es el desarrollo de acciones eficaces cuyo objetivo es comunicar a los participantes el sentido, el enfoque y los propósitos de la IF, así como los mecanismos para su participación que permitan a la autoridad educativa recuperar y atender de manera oportuna, por una parte, sus dudas e inquietudes, y por otra, las necesidades o circunstancias que enfrentan quienes ya participan en el proceso formativo, a fin de evitar comprometer su permanencia o el logro de los propósitos de la intervención. Asimismo, es fundamental que los integrantes de los equipos de supervisión cuenten con información clara sobre las formas de documentar su participación en la IF, y su importancia como parte de su proceso formativo y para el otorgamiento de las constancias de participación.

#### Antes de la implementación de la intervención formativa

##### Autoridad educativa / Responsable estatal de la implementación

La coordinación del proceso de implementación de la intervención formativa es responsabilidad de las autoridades educativas. La organización de una estrategia general que posibilite la participación de las figuras de supervisión y permita alcanzar los propósitos formativos debe considerar, entre otros aspectos, los siguientes:

- ▶ El conocimiento del *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación básica*, diseñado por Mejoredu con una visión de mediano plazo sobre la formación y el desarrollo profesional docente, del que deriva el diseño de intervenciones formativas, progresivas y graduales, orientadas al fortalecimiento de la práctica docente, directiva, de supervisión, asesoría y acompañamiento.
- ▶ El análisis y la comprensión detallada de los distintos componentes de la presente intervención formativa, dirigida a figuras de supervisión y sus equipos, así como del dispositivo taller y su recurso (cuaderno) mediante los cuales se concreta su implementación.
- ▶ La identificación de los actores educativos con conocimientos y experiencia idónea para acompañar el proceso de formación y coordinar las actividades del taller conforme a las modalidades (presencial, a distancia o híbrida) determinadas. Es conveniente integrar

un equipo que apoye la planeación de una estrategia de organización, considerando la capacidad técnica y logística, así como las condiciones y los recursos disponibles en la entidad federativa.

- ▶ La organización de espacios de diálogo con los responsables de los niveles educativos y los equipos técnicos de las áreas estatales de formación continua para analizar la intervención formativa, el taller como dispositivo dirigido a los integrantes de los equipos de supervisión y el recurso formativo que lo acompaña, el “Marco de referencia de saberes y conocimientos para la formación continua. Supervisor”, además del enfoque de formación situada en el que se sustentan. Es muy importante comunicar el énfasis de la IF con el propósito de asegurar una visión común, así como tomar decisiones respecto de los espacios, tiempos, responsables y participantes, el registro, la implementación, el acompañamiento pedagógico, el monitoreo y la documentación de la participación, hasta el otorgamiento de las constancias correspondientes.
- ▶ Los acuerdos para definir los aspectos logísticos: los criterios de participación de los integrantes de los equipos de supervisión, las condiciones necesarias (espacios, tiempos, conectividad, canales de comunicación permanente) y apoyos requeridos para su implementación, a fin de asegurar la mayor participación posible y favorecer su permanencia en todo el proceso formativo, precisando los mecanismos de registro, las fechas y los horarios de las sesiones del taller y, dependiendo de la modalidad seleccionada, los espacios o las plataformas disponibles para su desarrollo. En caso de realizar una sesión a distancia es conveniente brindar las orientaciones técnicas con anticipación y, de ser necesario, ofrecer las mejores condiciones enfocadas en asegurar la disponibilidad de acceso y la conectividad.
- ▶ Designar al coordinador o coordinadores para el desarrollo del dispositivo taller, quienes tendrán bajo su responsabilidad coordinar las sesiones de trabajo colectivo tomando como base el enfoque, los propósitos, los contenidos y las actividades de la intervención formativa.
- ▶ Para el desarrollo favorable del dispositivo se espera que quien lo coordine conozca los contenidos de la IF y comprenda el enfoque de formación situada que promueve Mejoredu. Puede ser personal del equipo técnico estatal, figuras educativas adscritas a los Centros de Maestros, supervisores con experiencia en coordinar procesos de formación con sus pares.
- ▶ Analizar el sentido de documentar la participación en la intervención formativa y los propósitos que persigue, tanto para el desarrollo de las situaciones de aprendizaje desde un enfoque situado, como para otorgar una constancia a quienes concluyan satisfactoriamente su participación en el proceso formativo. Al tratarse de un cambio respecto a los procesos de acreditación generalmente propuestos en otras opciones de formación, es necesario que el o los coordinadores y demás figuras educativas de apoyo a la implementación, identifiquen la importancia de acompañar a los participantes en la documentación cuidando siempre su sentido formativo.
- ▶ Determinar qué otros actores, además del coordinador, serán responsables de informar, explicar, acompañar y, en su caso, recibir las producciones que documenten la participación de supervisoras y supervisores y, en su caso, de los equipos de supervisión en la intervención formativa. Para esto es necesario:

- Identificar claramente las actividades del desarrollo del dispositivo en que se solicitará la elaboración de las narrativas u otras producciones asociadas con la documentación de la participación, en especial las establecidas como necesarias, y en función de ello prever acciones y orientaciones puntuales para asegurar que cumplan su propósito.
  - Brindar al coordinador o a los coordinadores del desarrollo del dispositivo las orientaciones referentes al proceso de documentación y la forma de llevar a cabo las acciones de acompañamiento pedagógico para el diseño de las producciones necesarias, o, en su caso, la coordinación con otra figura educativa que realice este acompañamiento.
  - Designar a la o las personas responsables de recibir las producciones necesarias a fin de documentar la participación –preferentemente cada coordinador–, y los mecanismos a seguir para promover su sentido formativo mediante la retroalimentación, por ejemplo, entre pares, al interior de cada grupo de participantes conformado.
  - Establecer canales diversos de comunicación con los participantes (correo electrónico, teléfono y de ser posible mensajería instantánea, redes sociales o plataformas virtuales), con la finalidad de resolver posibles dudas técnicas y de logística del proceso de documentación o reportar alguna incidencia antes o durante el desarrollo del taller.
- ▶ La autoridad educativa designará a un equipo responsable de llevar a cabo el monitoreo de la implementación de la intervención formativa *Acompañamiento pedagógico de la supervisión para fortalecer la gestión escolar*. En caso de ser una entidad seleccionada en la muestra que establezca Mejoredu para un monitoreo nacional, designará a quien participará como enlace estatal.

#### Equipo técnico estatal

- ▶ Como se mencionó, los equipos técnicos de las áreas estatales de formación continua –por su conocimiento en los procesos de formación y las dinámicas de cada nivel educativo– son piezas clave en la implementación de la intervención formativa y el dispositivo de formación propuesto para concretarla. Por ello, es indispensable que revisen a profundidad el *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación básica*, la presente IF, el dispositivo formativo, y el recurso que la integran. También importa su participación en los espacios de diálogo establecidos por el responsable estatal de la intervención formativa a fin de planear la implementación, el acompañamiento y monitoreo solicitados.
- ▶ Es importante que los integrantes del equipo técnico estatal dialoguen sobre la centralidad de la problematización de la práctica de supervisión en la implementación de la IF, y analicen la forma en que los problemas y sus causas se manifiestan en la práctica de los participantes, en el contexto de su zona escolar o en la entidad. De igual manera, la problematización debe ser referente para centrar el diálogo y la reflexión sobre la práctica con el fin de identificar los aspectos de mejora y los propósitos que la IF busca alcanzar. También es fundamental tener claros los saberes y conocimientos implicados.
- ▶ Durante el desarrollo del dispositivo es importante prestar atención a otros problemas relevantes de la práctica de supervisión dado que serán motivo para diseñar nuevas intervenciones formativas. Con ello, toma forma el carácter de progresividad de las intervenciones, tanto las que Mejoredu diseña y pone a disposición de las autoridades educativas para la formación de las figuras de supervisión, como las

que se formulen a nivel local, a partir de la convocatoria a las distintas vertientes de participación.<sup>12</sup>

Para ello, se pueden aprovechar los espacios de diálogo de los equipos responsables de la implementación de la IF, a fin de acordar los tiempos y mecanismos para recuperar las situaciones problemáticas, las preguntas, las necesidades, y los intereses de los participantes.

- ▶ La IF requiere que los supervisores e integrantes de sus equipos participen en todas las sesiones del taller, debido a que, como dispositivo de formación, no refiere a eventos aislados, sino que forma parte de un proceso cuyo objetivo es brindar tiempo y espacio suficiente para el diálogo y la reflexión sobre la práctica, además de favorecer el trabajo colaborativo.
- ▶ Los integrantes del equipo estatal designados para desarrollar el monitoreo elaborarán un plan con las siguientes características:
  - Establecer los propósitos y las acciones a realizar durante el monitoreo.
  - Determinar responsables o participantes de los momentos en los que se llevará a cabo el monitoreo, considerando principalmente los espacios de trabajo individual y en colectivo –revisión y desarrollo de los contenidos– previos a cada una de las sesiones del taller.
  - Seleccionar las estrategias a utilizar para recolectar la información básica que permita monitorear el avance de la implementación de la IF.
  - Establecer los aspectos a monitorear, registrar la información pertinente, identificar las diferencias entre lo planeado y lo obtenido y las acciones a realizar, con el fin de orientar la ejecución conforme a los objetivos planteados al inicio. Para ello, se sugieren algunos aspectos básicos a monitorear, mismos que pueden ser complementados por el equipo técnico estatal teniendo en cuenta la realidad y el contexto local (tabla 3.1).

<sup>12</sup> Mejoredu (2021c) define a las vertientes de participación como el agrupamiento de los actores educativos que pueden participar en los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, mediante la formulación de intervenciones formativas que sean congruentes y se integren a los programas diseñados y operados por las autoridades de educación educación básica y media superior. Las vertientes de participación son: 1) los colectivos docentes de escuelas, zonas o sectores escolares; 2) las redes de docentes; 3) las instituciones formadoras de docentes y de educación superior; 4) las organizaciones de la sociedad civil; y 5) los organismos internacionales.

Tabla 3.1 Aspectos a monitorear

Dispositivo	Aspecto a monitorear	Resultados programados	Resultados obtenidos	Diferencia entre lo programado y lo ejecutado	Acciones para su atención
Taller	Se realizó la totalidad de actividades programadas para cada secuencia didáctica del taller.				
	La modalidad seleccionada para el desarrollo del taller permitió la asistencia de la totalidad de los convocados.				
	El espacio físico o la plataforma elegida para la realización del taller facilitó la participación de todos los asistentes.				

**Fuente:** elaboración propia.

### Coordinador del desarrollo del dispositivo

En los procesos de formación continua, el papel de quien coordina el desarrollo del dispositivo al frente de un grupo de participantes es fundamental para comprender y concretar el enfoque de formación situada sustentado por la intervención formativa. Por lo anterior, además de ser un profesional con experiencia en la formación de figuras educativas, en este caso, de personal de los equipos de supervisión escolar, es importante que cuente con conocimientos sobre acompañamiento pedagógico, los rasgos que adquiere en los distintos contextos y las condiciones en que se realiza.

Entre las funciones a realizar con el fin de lograr un adecuado desarrollo de las sesiones del taller destacan:

- ▶ Participar en reuniones convocadas por la autoridad educativa a fin de aportar propuestas cuyo objetivo sea compartir con los supervisores y los integrantes de los equipos de supervisión el sentido del taller, la reflexión sobre la práctica y la documentación de su participación en la IF, así como de lo que implica para considerarlo un proceso formativo. Igualmente, estas reuniones permitirán analizar y prever posibles riesgos y dificultades durante la implementación.

- ▶ Organizar los tiempos destinados a su desarrollo, atender e informar las fechas en las que se realizarán las sesiones del taller –presencial, a distancia o híbrida–.
- ▶ Revisar los contenidos que se abordan en el dispositivo con apoyo del cuaderno, así como la estructura de las sesiones en lo concerniente a la secuencia de contenidos, la ruta de aprendizaje, las situaciones didácticas, las actividades y los momentos de reflexión individual y colectiva.
- ▶ Identificar las actividades y producciones que se consideran necesarias en el proceso de documentación de la participación en la IF de quienes integran los equipos de supervisión, para orientar y acompañar su elaboración, además de promover procesos de retroalimentación.
- ▶ Atender los canales de comunicación designados por la autoridad educativa para externar las dudas que surjan.

### Durante la implementación de la intervención formativa

La implementación de la IF se concreta en el desarrollo del dispositivo taller. Su caracterización, estructura, contenidos y recurso que lo acompaña se describen en la siguiente sección junto con elementos clave adicionales que pueden considerarse en la organización estatal, en su mayoría referidos al monitoreo que debe realizarse durante el desarrollo del dispositivo.

#### Equipo técnico estatal

- ▶ A partir del monitoreo, durante la implementación de la IF es necesario recolectar información sobre los aspectos determinados en el plan de monitoreo mediante la estrategia seleccionada, como la aplicación de entrevistas, encuestas en línea, visitas, grupos de enfoque, observación de las actividades de formación del taller. Además, es importante recuperar:
  - La percepción de los supervisores y equipos de supervisión en cuanto a la organización, la pertinencia de la intervención y la relevancia de los contenidos, lo cual se sugiere llevar a cabo en la última sesión del taller.
  - La percepción del coordinador o de los coordinadores del desarrollo del dispositivo sobre la implementación de la intervención. Se sugiere organizar mesas de análisis con los coordinadores para escuchar qué ha sucedido, cómo les está yendo, conocer incidencias y dificultades a las que se han enfrentado, así como las áreas de oportunidad que identifican, entre otros aspectos.

#### Coordinador del desarrollo del dispositivo

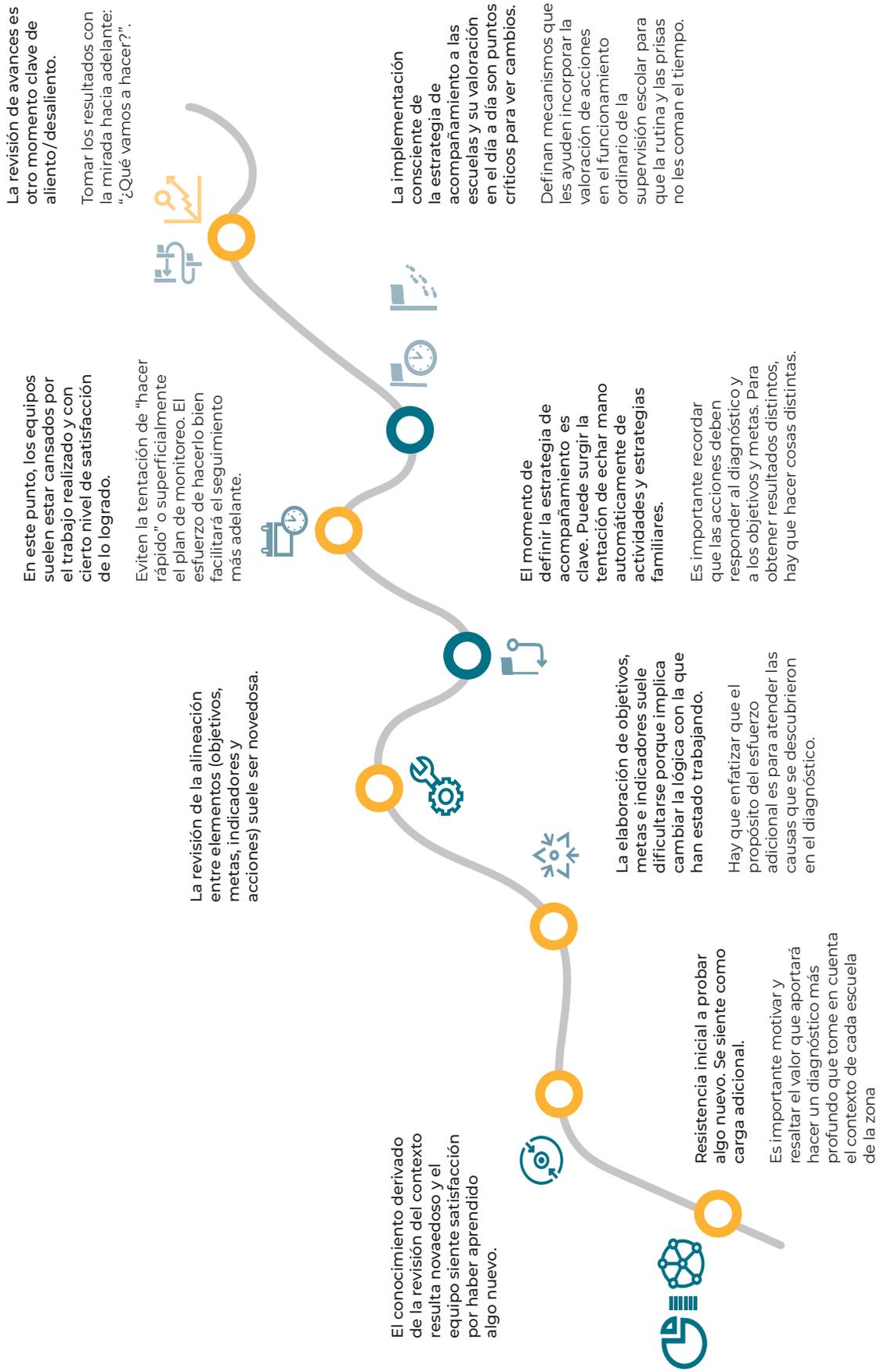
- ▶ El enfoque de formación continua situada impulsado por Mejoredu sustenta el diseño y desarrollo del dispositivo en el que se concreta la IF; lo cual implica una permanente reflexión sobre la práctica, en diálogo con la teoría y con otros colegas, en función de su fortalecimiento y mejora. Esto puede resultar un reto para algunos participantes, considerando que la literatura refiere a que es limitada la disposición del personal docente para el análisis crítico de su práctica (González-Weil *et al.*, citados en Rodríguez y Hernández, 2018), lo que los lleva a buscar el origen, la explicación y la solución de los problemas que enfrentan en ámbitos externos a la misma, y no en lo que hacen (o dejan de hacer) en la zona escolar. Por ello, es importante que el coordinador o coordinadores

del desarrollo del dispositivo puedan anticipar posibles resistencias en los participantes, por ejemplo, que centren el diálogo en las condiciones institucionales que no favorecen su labor, como la gran cantidad de asuntos administrativos por resolver o el tener que representar a su zona escolar en múltiples reuniones extraescolares, entre otros (Torres, 2007). Estas condiciones, si bien requieren atención por parte de la autoridad educativa no son materia de este espacio de formación.

Sin embargo, si el coordinador o coordinadores valoran la conveniencia de que los participantes expresen dichas resistencias, considerando que son parte del proceso formativo, se debe abrir un espacio breve para ello y posteriormente reorientar las ideas a los propósitos del taller. Se trata de enfocar la mirada y el diálogo en los problemas vinculados a la práctica de acompañamiento de los integrantes de los equipos de supervisión.

- ▶ Además, debe abrirse la posibilidad de que el análisis y la reflexión promovidos en el dispositivo lleven a los participantes, con apoyo del “Marco de referencia de saberes y conocimientos para la formación continua. Supervisor”, a identificar aspectos adicionales susceptibles de abordar en el contexto específico en que laboran, con el fin de profundizar o particularizar en lo propuesto y enriquecer la experiencia de formación al participar en ésta o subsecuentes intervenciones formativas.
- ▶ Por otra parte, es necesario tener presente que, desde la perspectiva impulsada por Mejoredu, la formación continua se aleja de propósitos instrumentalistas o remediales y se orienta hacia la movilización, la resignificación y el fortalecimiento de saberes y conocimientos que contribuyan a resolver situaciones problemáticas de la práctica. Lo anterior significa un abordaje distinto a las opciones formativas que tratan temas buscando un desarrollo teórico o bagaje conceptual que después cada participante debe traducir a la práctica en su contexto específico. Por el contrario, cada coordinador del desarrollo del dispositivo debe poner en juego el saber, el saber hacer y el saber ser: contrastar teoría y práctica, generar nuevas formas de gestionar, favorecer el desarrollo de actitudes orientadas a la mejora, entre otros aspectos.
- ▶ Atender de forma individual o grupal las dudas de los participantes respecto a las actividades, su participación en cada dispositivo y, en general, sobre el proceso de formación, incluyendo la documentación de su participación.
- ▶ Todo aprendizaje supone un cambio –tanto mental como de prácticas–, y todo cambio enfrenta resistencias, como es natural en cualquier proceso de desarrollo y formación, tanto individual como grupal. Por tanto, es importante ser consciente de que los participantes en la intervención formativa pasarán por distintas fases de motivación y resistencia. En cada equipo de supervisión se presentarán distintas reacciones, sin embargo, resulta útil tener un panorama general a fin de ubicar en qué momento del proceso se encuentran para manejarlo de forma adecuada. Puede ayudar que el mismo equipo de supervisión conozca la etapa formativa y el punto donde se encuentra, así como lo esperado en las siguientes fases. La figura 3.1 ilustra la trayectoria anímica y de esfuerzo comúnmente recorrida por los equipos al trabajar con la metodología de autoevaluación y autonomía escolar.

**Figura 3.1** Curva de ánimo y esfuerzo durante el trabajo con la metodología de autoevaluación y autonomía escolar



**Fuente:** INEE *et al.*, 2018: 12.

- ▶ Se requiere generar confianza y acuerdos de confidencialidad entre todos (Bossé y Solé, 2017), debido a la importancia de realizar análisis críticos y a profundidad de las acciones de los integrantes del equipo de supervisión sobre la o las situaciones de la práctica analizadas; el objetivo es que los participantes compartan su experiencia sin sentirse juzgados, sino acompañados en el proceso de mejora de su práctica.
- ▶ Gestionar el tiempo de cada sesión a fin de analizar y reflexionar en torno a los contenidos programados para el taller y alcanzar los objetivos planteados en la intervención formativa.
- ▶ Conducir cada sesión de trabajo, fomentando y dinamizando la participación de todos los integrantes.
- ▶ Recuperar las ideas clave y los acuerdos de cada sesión, y compartirlos con el grupo de participantes.
- ▶ Llevar el registro y acopio de las producciones necesarias para documentar la participación en la intervención formativa, así como para la emisión de constancias.
- ▶ Mantener informada a la autoridad educativa sobre el avance en el desarrollo del taller y los posibles incidentes que surjan.

A continuación, se presentan algunas orientaciones y sugerencias para facilitar el desarrollo de las sesiones del dispositivo taller considerando: el inicio de la sesión, el periodo transcurrido durante la realización de las actividades y el cierre de la sesión. La autoridad educativa, junto con el coordinador del desarrollo del dispositivo, podrá definir los tiempos y la dinámica de acuerdo con la organización y las condiciones en la entidad.

#### *Inicio de cada sesión*

Tiene como propósito establecer el encuadre de la sesión de trabajo a modo de generar un ambiente de confianza y propiciar una dinámica participativa y respetuosa entre las y los participantes, movilizar sus saberes y conocimientos relacionados con el contenido por abordar y comenzar el diálogo reflexivo entre colegas.

- ▶ En plenaria, el coordinador del desarrollo del dispositivo da la bienvenida y establece el encuadre de la sesión. En la primera sesión es conveniente:
  - Abrir un espacio para la presentación de los participantes, particularmente cuando sean integrantes de equipos de supervisión de distintos niveles educativos. Es importante pedirles que compartan sus motivos y expectativas al participar en esta IF.
  - Presentar los propósitos, los contenidos y el enfoque de la IF, así como la dinámica de trabajo, la explicación del dispositivo, del cuaderno y de la libreta de notas. También se debe explicar cómo se documentará la participación y los mecanismos para la entrega de constancias.
  - Es importante enfatizar que el logro de los propósitos establecidos para la IF requiere del compromiso de cada participante; esto generará un ambiente propicio orientado al diálogo reflexivo, a optimizar el tiempo y a promover un sentido de respeto y confianza que ofrezca oportunidades para hablar de manera honesta, abierta, crítica y propositiva.

- ▶ En el desarrollo de las siguientes sesiones –en las que se trabajarán los contenidos abordados en las diferentes situaciones didácticas–, se recomienda siempre, al inicio, presentar brevemente los contenidos correspondientes para favorecer el intercambio entre los participantes.
  - Es importante recomendar a los participantes una segunda lectura de sus principales reflexiones y apuntes sobre las actividades de las situaciones didácticas, así como sus experiencias en el trabajo con las escuelas. Además de la revisión de los acuerdos de la sesión anterior, para vincular los contenidos entre situaciones didácticas y sesiones.
- ▶ Los grupos de trabajo que se conformen designarán un relator para registrar las reflexiones e ideas relevantes; en sesiones posteriores se puede rotar dicha función. Los registros servirán de apoyo para elaborar las producciones con las que los integrantes de los equipos de supervisión documentarán su participación en la IF.

#### *Durante la realización de las actividades*

Es la parte medular de cada sesión del taller en la que se abordan, mediante el diálogo y la reflexión, los contenidos previstos para cada situación didáctica descritos en el cuaderno.

El coordinador del desarrollo del dispositivo acompaña el progreso en el trabajo de los equipos de supervisión, con el propósito de avanzar de la generalidad del discurso normativo, conceptual o técnico, a la especificidad de las problemáticas, los conocimientos, las actitudes, visiones, preguntas y aportaciones de cada participante.

En las sesiones de la quinta situación didáctica se trata de tejer un aprendizaje participativo cuyo inicio consiste en el intercambio de narrativas individuales de una experiencia difícil –porque genera duda, confusión o perplejidad– vivida por cada participante del grupo durante la implementación de las primeras acciones de la estrategia de acompañamiento. En este sentido, es importante asegurar que los participantes desarrollen esta narrativa escrita, grabada o videograbada del acompañamiento brindado a un director o colectivo escolar en el marco de su estrategia y cuenten con ella como insumo principal para compartir con sus colegas, seleccionar una en el grupo y analizarla en colectivo, en las sesiones 10 y 11.

Por tanto, considérese en el cierre de la cuarta situación didáctica, que el coordinador del desarrollo del dispositivo brinde orientaciones sobre la dinámica de trabajo a realizar en la última parte del taller y la importancia de asistir con su narrativa como insumo para el intercambio, el análisis de la práctica y las reflexiones en colectivo.

#### *Cierre de cada sesión*

El cierre de cada sesión constituye la oportunidad para retomar las ideas clave y proponer en colectivo algunas conclusiones respecto de los contenidos, por tanto, será importante que todos aporten ideas. La persona responsable de la recuperación de ideas clave podrá concluir su registro y acordar junto con el coordinador del desarrollo del dispositivo y los participantes el mecanismo para compartirlo.

Adicionalmente, el coordinador del desarrollo del dispositivo puede pedir al grupo tomar los acuerdos necesarios a fin de mejorar la dinámica de participación, la profundidad de las reflexiones y la confianza entre colegas, entre otros elementos identificados durante la sesión que podrían afectar el establecimiento de condiciones propicias para el logro de los propósitos de la intervención formativa.

## Después de la implementación de la intervención formativa

### Autoridad educativa

Determinar a la autoridad que firmará las constancias y a la persona responsable de validarlas, con el fin de emitir las de forma oficial.

Las autoridades deberán asegurar un adecuado proceso de entrega de constancias, conforme a los mecanismos específicos que se determinen; si fuera el caso deberán resolver las incidencias presentadas durante este proceso.

Llevar a cabo una reunión de cierre con el equipo técnico estatal y los coordinadores del desarrollo del dispositivo con objeto de realizar un balance de fortalezas, obstáculos, aprendizajes y áreas de mejora en la implementación de la IF, también de problemas de la práctica adicionales o vinculados a los contenidos abordados, que sean materia para el diseño de futuras intervenciones formativas en la entidad, dirigidas a los equipos de supervisión. En apoyo a este último punto, conviene valorar la participación de los equipos de supervisión, el personal de Centros de Maestros, los equipos técnicos u otras figuras para sistematizar una muestra de producciones recibidas como documentación de la participación, pues es insumo para identificar problemas de la práctica que sustenten el diseño de futuras IF, así como las fortalezas y áreas de mejora en la organización y el desarrollo del dispositivo, de acuerdo con la opinión de los participantes.

Elaborar un informe sobre los hallazgos obtenidos durante el monitoreo y remitirlo a la Unidad de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje de Mejoredu con la finalidad de aportar información cuyo objetivo consista en mejorar el diseño y las orientaciones para la implementación de la IF.

## Referencias

- Anguiano, B., Ronquillo, C. y Cervantes, E. (2019). *Diagnóstico de la supervisión escolar en el estado de Chihuahua*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Antúnez, S. (2006). Principios generales de la asesoría a los Centros Escolares. En Secretaría de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (57-73). <<http://ceai.edu.mx/pdf/foro%20itinerante/asesoria.pdf>>.
- Antúnez, S., Silva, B., González, J. y Carnicero, P. (2013). Formación de los supervisores y supervisoras escolares en México. Análisis de necesidades. *Educar*, 49(1), 83-102. <<https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130840006.pdf>>.
- Arnaut, A. (2006). La función de apoyo técnico-pedagógico: su relación con la supervisión y la formación continua. En Secretaría de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (15-27). <<http://ceai.edu.mx/pdf/foro%20itinerante/asesoria.pdf>>.
- , (2010). Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010. En A. Arnaut y S. Giorguli (coords.). *Los grandes problemas de México* (233-267). Volumen VII Educación. El Colegio de México. <<https://www.ses.unam.mx/curso2016/pdf/19-ago-Arnaut-cap8.pdf>>.
- Blanchard-Laville, C. (2013). Para una clínica grupal del trabajo docente. *Revista del IICE*, (34), 7-28. <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1440/1380>>.
- Bolívar, A. (2006). La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula. En Secretaría de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (75-105). <<http://ceai.edu.mx/pdf/foro%20itinerante/asesoria.pdf>>.
- Bonilla, R. (2006). La asesoría técnica a la escuela. En Secretaría de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (29-56). <<http://ceai.edu.mx/pdf/foro%20itinerante/asesoria.pdf>>.
- Bossé, B. y Solé, J. (2017). *Análisis de la práctica profesional. Un lugar para pensar*. UOC. <<http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/An%C3%A1lisis%20de%20la%20pr%C3%A1ctica%20profesional.%20Un%20lugar%20para%20pensar.pdf>>.
- Cámara de Diputados (2019, 30 de septiembre). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf)>.
- Cantón Mayo, I. (2004). Reseña de “Innovar en el seno de la institución escolar” de M. Gather Thurler. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 206-208. <<https://www.redalyc.org/pdf/274/27418216.pdf>>.
- Carrillo, E. (2018). La supervisión escolar: impactos, dilemas y transformación en educación básica. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 8(16), 30-39. <<https://riege.mx/index.php/riege/article/download/464/302>>.
- Casassus, J. (2002). Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Revista Em Aberto*, 19(75), 49-69. <<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2570/2308>>.

- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill. <<http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Educacion%20Primaria/Repositorio%20Planeacion%20educativa/diaz-barriga---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>>.
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>>.
- , (2020a, 10 de enero). Anexo del Acuerdo número 22/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2020, publicado el 29 de diciembre de 2019. <[https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5583735&fecha=10/01/2020](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583735&fecha=10/01/2020)>.
- , (2020b, 19 de junio). Programa Institucional 2020-2024 de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/558694/PI-2020-2024-mejoredu.pdf>>.
- , (2020c, 6 de julio). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. <[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020)>.
- , (2021, 28 de mayo). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>>.
- Domingo, J. (2006). Los momentos del proceso asesor. En Secretaría de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (107-134). <<http://ceai.edu.mx/pdf/foro%20itinerante/asesoria.pdf>>.
- Fierro, C., Tapia, G. y Rojo, F. (2009). *Descentralización educativa en México. Un recuento analítico*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. <[https://www.researchgate.net/publication/44841518\\_Descentralizacion\\_educativa\\_en\\_Mexico\\_un\\_recuento\\_analitico](https://www.researchgate.net/publication/44841518_Descentralizacion_educativa_en_Mexico_un_recuento_analitico)>.
- García, M. y Cartuyvels, Y. (2018). El método de análisis en grupo: un instrumento de formación en mediación. Oñati Socio-Legal Series, en preparación. <<https://ssrn.com/abstract=3177097>>.
- García Cabrero, B. y Zendejas, L. (coordinadoras) (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C131.pdf>>.
- Hamilton, E. (2019). Programa anual de actividades 2020. Ficha técnica de actividad [manuscrito no publicado]. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación-Área de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje.
- Hernández-Hernández, F. (2013). Documentar y narrar la relación pedagógica en la universidad como proceso de formación e investigación. En J. M. Correa y E. Aberasturi (coords.) (24-41). *(Re) pensar la innovación en la universidad desde la indagación*. Universidad del País Vasco. <<https://addi.ehu.es/handle/10810/15064>>.
- Ibarra, J. (2017). *Perspectivas críticas de la autonomía escolar: El caso de 6 instituciones educativas de la ciudad de Cartagena de Indias, 2015-2016* [tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura]. <[http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/5837/1/Perspectivas%20cr%C3%ADticas%20de%20la%20autonom%C3%ADa%20\\_Jes%C3%BAs%20Ibarra%20L\\_2017.pdf](http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/5837/1/Perspectivas%20cr%C3%ADticas%20de%20la%20autonom%C3%ADa%20_Jes%C3%BAs%20Ibarra%20L_2017.pdf)>.
- INEE, OEI y BC. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y British Council (2018). *Autoevaluación y autonomía escolar: principios y herramientas para la gestión*. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/07/Autoevaluacio-1.pdf>>.
- INEE y OEI (2019a). *Autoevaluación en escuelas mexicanas: una ruta para la mejora de la calidad en los centros educativos*. <<https://oei.int/oficinas/mexico/publicaciones/autoevaluacion-en-escuelas-mexicanas-una-ruta-para-la-mejora-de-la-calidad-en-los-centros-educativos>>.

- , (2019b). *Introducción a los principios de autoevaluación y autonomía en la gestión escolar*. <<https://oei.int/oficinas/mexico/publicaciones/introduccion-a-los-principios-de-autoevaluacion-y-autonomia-en-la-gestion-escolar>>.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198005>>.
- Leiva-Guerrero, M. y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, (51), 225-251. <<https://doi.org/10.31619/caledu.n51.635>>.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020a). *Modelo interno para la formulación de lineamientos y criterios para la mejora de la formación continua y desarrollo profesional de docentes*. Educación básica y media superior. <[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/596819/modelo-formulacio\\_n\\_de\\_lineamientos\\_y\\_criterios-fdpd.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/596819/modelo-formulacio_n_de_lineamientos_y_criterios-fdpd.pdf)>.
- , (2020b). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>>.
- , (2021a). *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente*. Educación básica y media superior. <[https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/modelo-interno\\_para\\_la\\_elaboracion\\_de\\_programas\\_FDPD.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/modelo-interno_para_la_elaboracion_de_programas_FDPD.pdf)>.
- , (2021b). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2021: cifras del ciclo escolar 2019-2020*. <[https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores\\_nacionales\\_2021.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores_nacionales_2021.pdf)>.
- , (2021c, 13 de diciembre). Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior. CGPFCDPD-2021. Diario Oficial de la Federación. <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5638012&fecha=13/12/2021](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5638012&fecha=13/12/2021)>.
- Reyes, A. (2017). Autonomía escolar y cambio educativo, consideraciones desde la implementación de PEC-FIDE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 12-21. <<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/643/1531>>.
- Robo, P. (2004). Análisis de prácticas profesionales. Dispositivo de formación de acompañamiento. <[http://probo.free.fr/ecrits\\_app/analisis\\_de\\_practicas\\_profesionales.pdf](http://probo.free.fr/ecrits_app/analisis_de_practicas_profesionales.pdf)>.
- Rodríguez, J. y Hernández, K. (2018). Problematización de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 507-524. <<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.211>>.
- Sáenz Melo, J. A. y Molina, A. (2017). Autonomía escolar en la educación básica (1982-2014). Estado de la cuestión desde la perspectiva supranacional. *Journal of Supranational Policies of Education*, (6), 141-164. <<https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/9342/9570>>.
- Santizo, C. (2013). ¿Qué se puede esperar de la autonomía de gestión en las escuelas? *Educación a Debate*. <[https://www.academia.edu/35779490/Que\\_se\\_puede\\_esperar\\_de\\_la\\_autonomia\\_de\\_gestion\\_en\\_las\\_escuelas](https://www.academia.edu/35779490/Que_se_puede_esperar_de_la_autonomia_de_gestion_en_las_escuelas)>.
- Saracho, C. y Peralta, S. (2010). *Documentación, sistematización y socialización de "buenas prácticas" en educación*. Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires. <[https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/RLE3475\\_Saracho.pdf](https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/RLE3475_Saracho.pdf)>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2017, 10 de octubre). Acuerdo número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. Diario Oficial de la Federación. <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5500755&fecha=10/10/2017](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500755&fecha=10/10/2017)>.

- , (2019). *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua*. <<https://educacionbasica.sep.gov.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-jMPI5xCRGJ-OrientacionesPEMCOK.pdf>>.
- SEP-USICAMM. Secretaría de Educación Pública - Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2020). *Perfil profesional, criterios e indicadores para personal con funciones de asesoría técnica pedagógica. Ciclo escolar 2020-2021*. <[https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wp-content/uploads/sites/3/2020/03/perfil\\_profesional\\_atp\\_eb.pdf](https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wp-content/uploads/sites/3/2020/03/perfil_profesional_atp_eb.pdf)>.
- , (2021a). Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica. Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas. <[https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/FDocenteDoc/Lineamiento\\_Generales\\_SAAE\\_EB\\_2021.pdf](https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/FDocenteDoc/Lineamiento_Generales_SAAE_EB_2021.pdf)>.
- , (2021b). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en educación básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. Ciclo escolar 2022-2023. <[http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/EB/Marco\\_EB.pdf](http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/EB/Marco_EB.pdf)>.
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XVI(16), 1-16. <<http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>>.
- Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina; Organización de los Estados Americanos. <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>>.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos y nudos*, 2(17), 16-31. <<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1228/1225>>.
- Tapia, G. y Zorrilla, M. (2008). Antecedentes de la supervisión escolar en México. En B. García y L. Zendejas (coordinadoras). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas (97-152)*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C131.pdf>>.
- Torres, A. (2007). *La constitución de las prácticas de supervisión escolar en educación primaria dentro del orden institucional* [tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. <[https://www.uaeh.edu.mx/nuestro\\_alumnado/icshu/doctorado/documentos/La%20constitucion%20de%20las%20practicas.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/nuestro_alumnado/icshu/doctorado/documentos/La%20constitucion%20de%20las%20practicas.pdf)>.
- Urbina, B., Ticay, I. y Matamoros, M. (2017). *Acompañamiento pedagógico como función de control y evaluación por parte de la dirección a docentes del turno matutino, en el Centro Escolar Público Bertha Díaz, durante el II semestre del año lectivo 2017*. Seminario de graduación para optar al título de técnico superior en pedagogía con mención en administración de la educación. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.
- Zorrilla, M. (2013). Transformar la supervisión escolar: ¿sólo una aspiración o puede ser una meta razonable y posible? *Educar*, 49(1), 49-66. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130840004>>.
- Zorrilla, M. y Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Revista Electrónica Sinéctica*, (30), 1-30. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. <<https://www.redalyc.org/pdf/998/99819167001.pdf>>.
- Zúñiga, R., Mejía, M., Fernández, B y Duarte, I. (2015). La sistematización de experiencias en América Latina y el Caribe. Aportes a la práctica docente. *Docencia*, (55), 41-50. <<https://docplayer.es/52753394-Sistematizacion-de-experiencias-una-instancia-colectiva-de-construccion-del-saber-pedagogico-docencia-hacia-un-movimiento-pedagogico-nacional.html>>.



*Acompañamiento pedagógico de la supervisión para fortalecer la gestión escolar* es una publicación digital de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Julio de 2022



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



**MEJOREDU**

COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA  
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN