



## MUJERES CON FUNCIONES DE SUPERVISIÓN ESCOLAR: TRABAJO DOCENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL

**EVANGELINA CERVANTES HOLGUÍN**  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

**FÁTIMA ANAYA RAMÍREZ**  
**CARLOS SANDINO GUTIÉRREZ SANDOVAL**  
CENTRO CHIHUAHUENSE DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**TEMÁTICA GENERAL:** SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

### Resumen

El presente estudio tiene como propósito profundizar en las trayectorias profesionales y los procesos identitarios vinculados al trabajo de las supervisoras escolares a fin de recuperar los significados que otorgan a su participación en el sistema educativo. En la investigación se emplea un enfoque teórico basado en los Estudios sobre el Trabajo Docente y un enfoque metodológico de carácter cualitativo que confluyeron en tres dimensiones de análisis: trayectoria profesional, procesos identitarios y condiciones laborales de la supervisión escolar. Dado el interés del estudio se recuperó la experiencia de seis supervisoras de educación básica adscritas al subsistema federal en Ciudad Juárez, Chih., durante el ciclo escolar 2016-2017. A partir del estudio se concluye que: llegar al puesto de supervisión escolar simboliza un logro individual y del colectivo docente femenino para el que la experiencia docente, directiva o de asesoría previa, así como una insuficiente formación continua constituyen sus principales referentes; las supervisoras poseen una diversidad de habilidades para atender los retos de la función, entre las que destacan las interpersonales y de gestión, consideradas tradicionalmente como femeninas; y, el trabajo en la supervisión se acompaña de problemas y recursos limitados que, pese a los esfuerzos, continua priorizando las funciones administrativas.

**Palabras clave:** Supervisión, trayectoria profesional, identidad docente, trabajo docente, educación básica.

### INTRODUCCIÓN

En México, la escuela al centro del sistema educativo constituye un eje de la política educativa actual orientada en alcanzar el máximo logro de aprendizaje de todos los estudiantes. Para ello se propone “pasar gradualmente de un sistema educativo que históricamente se ha organizado de manera vertical a uno más horizontal, para construir un sistema compuesto por escuelas con mayor

autonomía de gestión” (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017, p. 28), en donde la supervisión escolar se incorpora para “apoyar, asesorar y acompañar el desarrollo profesional y el mejor funcionamiento de las escuelas” (p. 101). Así, con el presente trabajo se busca contribuir a la generación de conocimiento sobre la supervisión escolar, en tanto que ésta “y el apoyo técnico a las escuelas no se han constituido como campos independientes de investigación educativa en nuestro país” (Tapia & Zorrilla, 2008, p. 131).

En el país, la actividad investigativa sobre el tema se ha realizado alrededor de diversas líneas: la perspectiva histórica sociopolítica sobre el puesto y sus relaciones de poder; las estructuras y relaciones de poder en el ejercicio del cargo de supervisión escolar; el rol de la supervisión en procesos de cambio; las funciones de la supervisión escolar; los procesos de reforma e innovación de las estrategias; las estructuras y prácticas de la supervisión escolar; el papel que representa la figura y la función de la supervisión escolar en las escuelas; la formación para el ejercicio del cargo de supervisión escolar, entre otros (Tapia & Zorrilla, 2008). Aun cuando se observa un avance en el conocimiento sobre el tema, se requieren estudios que amplíen la información sobre “aquellos sujetos sociales que ocupan una posición subordinada y/o marginal en la sociedad, y quienes realizan sus tareas en la invisibilidad de la vida cotidiana, como es el caso de (...) los supervisores” (p. 168), en especial, que profundicen en los “rasgos y características profesionales del supervisor, campos de significado y sentido cultural [*que ayuden a*] recuperar su experiencia y vocación y valorar las alternativas para adecuar sus funciones a los compromisos de la escuela pública” (SEP, 2015, p. 6), particularmente desde la voz de las mujeres de modo que se hagan visibles sus formas de estar y de hacer, sobre todo porque “no están suficientemente ponderados los puntos positivos de un liderazgo femenino en educación” (Marqués, 2016, párr. 15).

El presente trabajo parte del supuesto de que profundizar en las trayectorias profesionales y los procesos identitarios vinculados al trabajo docente de las supervisoras escolares, permite recuperar los significados que las mujeres en cargos de máxima autoridad<sup>1</sup> otorgan a su participación en el sistema educativo, y con ello, aportar elementos que contribuyan al diseño de políticas públicas que tiendan a su desarrollo profesional. En el estudio se consideraron tres dimensiones de análisis: a) Trayectoria profesional, dirigida a recuperar los momentos clave en el desarrollo profesional; b)

---

<sup>1</sup> El supervisor escolar es “la máxima autoridad educativa de la zona escolar y un líder académico y democrático que debe asegurar, dentro de sus ámbitos de acción y responsabilidad, el derecho de todos los alumnos a una educación de calidad” (SEP, 2016, p. 105).

Procesos identitarios, tendiente a identificar los significados compartidos entorno a las funciones de supervisión; y, c) Trabajo docente, orientada a analizar las condiciones de trabajo en que se desarrolla la supervisión escolar. Dado el interés del trabajo, el foco se centró en la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las trayectorias profesionales y los procesos identitarios vinculados al trabajo docente de las supervisoras escolares?

## **DE LA ESCUELA AL CENTRO A LA CONQUISTA DE LOS ESPACIOS ESCOLARES: EL CASO DE LAS SUPERVISORAS**

La investigación que se presenta parte de un enfoque teórico basado en los Estudios sobre el Trabajo Docente, entendidos como aquellos que “reúne[n] un conjunto de conceptualizaciones que considera[n] al maestro como un sujeto histórico, social y económico, ubicado en su tiempo y contexto (...) Se mira al maestro como un trabajador dentro del conjunto de los trabajadores” (Ministerio de Educación, 2011, p. 11), e incluyen aspectos como: jornada laboral, lugar de trabajo, intensificación laboral, género, salud, factores de riesgo, sindicalización, identidad, entre otros; y un enfoque metodológico de carácter cualitativo para “estudia[r] las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan” (Denzin & Lincoln, 2011, p. 49). Para tal efecto se entrevistó a seis supervisoras de educación básica: dos de preescolar, dos de primaria y dos de secundaria; todas adscritas al subsistema educativo federal en Ciudad Juárez, Chih., durante el ciclo escolar 2016-2017.

En el marco de la reforma educativa de las 14 innovaciones del modelo educativo (SEP, 2017), cuatro trastocan la supervisión escolar: la escuela al centro de la gestión del sistema educativo, la autonomía de gestión, la asistencia y supervisión pedagógica, y la gobernanza. En conjunto, parten del reconocimiento pleno del supervisor escolar como autoridad educativa y líder pedagógico. En este contexto se entiende por supervisor:

Es el responsable de vigilar el cumplimiento de las disposiciones normativas y técnicas aplicables; apoya y asesora a las escuelas para facilitar y promover la calidad de la educación; favorece la comunicación entre escuelas, padres de familia y comunidades; y realiza las demás funciones que sean necesarias para la debida operación de las escuelas, el buen desempeño y el cumplimiento de los fines de la educación. El supervisor es también responsable de la alerta temprana

para detectar a los estudiantes que están en riesgo de reprobación o exclusión (SEP, 2017, p. 213).

A nivel nacional, el equipo de supervisión escolar se compone por aproximadamente “16,000 supervisores a lo largo del país que enfrentan el reto de superar su condición, de actuar bajo una nueva visión de su responsabilidad, de convertirse en apoyos efectivos en los procesos de cambio de las escuelas” (Valenti & Pérez, 2015). Sin embargo, aun cuando la docencia constituye una profesión feminizada, la presencia de las mujeres en puestos de toma de decisión es precaria. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016)

las mujeres representan una minoría en los puestos de liderazgo escolar (...). Esto parece ilógico, para la mayoría de los países de la OCDE, dado que los directores son reclutados a menudo de las filas de maestros, y la mayoría de los maestros desde preescolar a secundaria en México son mujeres (p. 2).

Con todo, las mujeres profesoras han conquistado espacios en las direcciones y supervisiones escolares –que incluye a las jefas de enseñanza en la educación secundaria, y jefas de sector-, tomando como propia la tarea de “asegurar, dentro de sus ámbitos de acción y responsabilidad, el derecho de todos los alumnos a una educación de calidad” (SEP, 2016, p. 105). Para Morgade (2007) la gradual transición del trabajo docente femenino, del aula a los espacios de autoridad, atiende al modelo jerárquico de gestión estatal fundado en el patriarcado, así “la asunción de cargos de poder por parte de las mujeres solo recientemente devino un derecho legítimo y ejercido” (p. 1).

### ***Trayectoria profesional docente: De docente a supervisor***

Al inicio del siglo XXI, Calvo, Zorrilla, Tapia y Conde (2002) concluyeron que “el servicio de supervisión tanto en México como en Chihuahua [requería] de una urgente renovación” (p. 189) por lo que se necesitaba acelerar los procesos jubilatorios a fin de permitir el ingreso de personal joven con expectativas de mayor permanencia en el servicio. Con la reforma educativa, en especial con la Ley General del Servicio Profesional Docente, promulgada en el año 2013, se implementaron concursos de oposición para la promoción a cargos con funciones de supervisión; con lo que se “cumple con el mandato constitucional de que la promoción a estas funciones se lleve a cabo mediante concursos

públicos y abiertos que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan” (SEP, 2016, p. 7). En la experiencia de las supervisoras se observan tres rutas de acceso a la función: comisión, escalafón y promoción.

Ingresé por examen del Servicio Profesional Docente hace un año y éste va a ser mi segundo año de funciones, después de 30 años –bueno, duré 25 o 26 años frente al grupo, tres años de directivo y luego en el 2013-2014 hice el examen (SE-Preescolar-02).

La formación de los supervisores escolares “ha sido uno de los más graves problemas de nuestra educación, y uno de los menos atendidos” (Calvo, et al., 2002, p. 226). A la fecha se cuenta con tres opciones, de las cuales las dos primeras cuentan con reconocimiento oficial: el diplomado *Una Supervisión efectiva para la mejora del aprendizaje de nuestros alumnos*, de alcance nacional; los cursos de nivel regional que conforman la *Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional*; y, el *Diplomado en Formación de equipos de directivos y supervisión académica*, ofertado por el Instituto Promotor de Educación (IPE)<sup>2</sup>. Para atender los retos de la función, las supervisoras aluden a tres trayectos formativos: experiencia docente, los cursos y diplomados que oferta la SEP, así como la formación particular.

Pienso que me sirvió la experiencia de ser docente por veintitantos años, tres años de dirección... me ayudó la Maestría en Gestión Educativa que fue donde se trabaja la cuestión de los proyectos escolares, liderazgo, comunicación... pero realmente una preparación sobre supervisión apenas hace la semana pasada tuvimos el primer taller en línea del Servicio Profesional Docente y apenas me avisaron que estoy contemplada para el curso de Supervisión Efectiva *que supuestamente a todos los supervisores se los tienen que dar (SE-Preescolar-02)*.

Para las supervisoras dichas oportunidades de formación son insuficientes, alejadas de la realidad escolar, con mínima correspondencia a sus necesidades –liderazgo, manejo de personal, recursos financieros-, además de que llegan “*muy correteadas*” y de forma tardía. Ante el tema se

---

<sup>2</sup> Es una organización sin fines de lucro, con el objeto social de mejorar la calidad de la educación básica en el Estado de Chihuahua. El IPE está integrado por educadores, académicos, personas de la sociedad civil, empresarios, organizaciones e instituciones educativas (IPE, 2017, párr. 1).

realiza una autocrítica en relación con el impacto de la formación en el ejercicio profesional, ante lo que se concluye que el mayor desafío de la formación radica en las posibilidades que abre para la transformación de la práctica supervisora.

He participado en diplomados de liderazgo, gestión escolar, de una supervisión efectiva... igual puedes tener todos los cursos, te digo teníamos 23 años con los cursos de carrera y dime si han cambiado algo en el aula (SE-Preescolar-01).

Frente a las cada vez mayores responsabilidades de la supervisión escolar, las supervisoras han puesto en práctica una serie de acciones para su propio desarrollo profesional entre la que se destaca las sesiones del Consejo Técnico, las reuniones con directores y la participación en cursos ofrecidos por diversas instituciones como el IPE.

#### ***Procesos identitarios: Del aula a la oficina***

En el discurso de las supervisoras, la identidad aparece vinculada al *servicio al otro* que se denota como una aptitud personal para escuchar, orientar y apoyar, conductas tradicionalmente femeninas. Desde la posición de Marqués (2016) son las mujeres quienes cumplen con mayor “éxito el liderazgo que demanda la sociedad de hoy y del futuro porque las competencias que este exige son las que siempre han desarrollado, como mediar, prever, llegar a compromisos, reconocer las necesidades del otro, ponerse en su lugar (párr. 15).

Me dijeron que en esta zona había muchos problemas, que el supervisor tenía que salir de ahí. Me dijeron que me habían visto muchas cualidades y que había recibido algunos comentarios que yo era buena en el trato con la gente (SE-Primaria-03).

Además, para desarrollar una supervisión escolar se requiere una diversidad de competencias de liderazgo pedagógico que incluyen las competencias: a) de gestión: dirigir personas, gestionar recursos; b) interpersonales: negociar y resolver conflictos; y, c) pedagógicas: conocer los propósitos y enfoques didácticos, las características de las prácticas educativas y los principios éticos y legales de la educación.

Se necesitan habilidades en el manejo de las tecnologías, manejo de personal, de comunicación, de los contenidos del programa, de los enfoques, de los campos formativos. Es necesario estar siempre a la vanguardia de todo lo que haya de novedades porque tenemos que estar un brinquito adelante de los docentes, ¿verdad? No somos enciclopedias andantes, pero de pérdida saber en dónde está la información y saber localizarla (SE-Preescolar-02).

Para Morgade (2007) esta forma de legitimación femenina se denomina *modelización* y alude a la responsabilidad que se autoimponen las supervisoras para responder ante cualquier cuestionamiento de las comunidades escolares.

Directoras y supervisoras parecen tener en común una forma particular para asegurarse el éxito de la construcción de su autoridad: transformarse en “modelo” (real o imaginario), “haciendo primero” lo que otros y otras deben hacer y “estando presentes” para que continúen haciéndolo (p. 276).

Desde la experiencia de las mujeres estar en la supervisión escolar ofrece múltiples satisfacciones como el trabajar en favor de la educación, implementar programas como la biblioteca escolar, vincularse con diversas instituciones, promover el trabajo colegiado entre el profesorado, así como el reconocimiento a determinados alumnos. Asimismo se reconoce entre las dificultades la sobrepoblación escolar, la carencia de apoyos –materiales y humanos-, los conflictos interpersonales, los bajos índices de aprovechamiento escolar, la inestabilidad de los Asesores Técnico-Pedagógicos (ATP), la débil transformación de la práctica docente, a las que se suman aquellas de carácter personal o familiar.

Ahora estoy lejos de mi familia porque esto de ganar la supervisión no era donde yo vivo, que es en Chihuahua. Me tuve que alejar de mi familia, trasladarme a Juárez y eso, eso es lo más difícil (SE-Secundaria-05).

Para Carrasco (2002) las mujeres ocupan estos centros porque tienen capacidad para salvar dificultades, aportar soluciones, escuchar, acercarse a la realidad y ponerse al nivel. Se trata de generar un nuevo estilo de supervisión basado en las relaciones interpersonales y en el servicio de la

comunidad educativa; un estilo que “se aleja de los modelos (masculinos) que se han ido transmitiendo a lo largo del tiempo” (p. 8).

Sigue siendo difícil incluso porque la mayoría de los directores son hombres y es un poco difícil para la mujer y más por pensamiento del hombre del norte, de no recibir órdenes de una mujer, si es complicado (SE-Primaria-04).

### ***Trabajo docente: Del gis al clic***

Ciudad Juárez constituye la zona fronteriza de mayor importancia y la de mayor población en el estado. Junto con algunas regiones de la Sierra Tarahumara, la ciudad compone la franja del 100% de sobresueldo por concepto de vida cara, lo que constituye un atractivo para el profesorado con planes de jubilación que labora en el resto del estado. Además, en el caso de los docentes frente a grupo con plaza inicial acceder al puesto de supervisión escolar y laborar en Ciudad Juárez representa una mejoría en el ingreso. No obstante, ante la diversidad de acceso a la supervisión, las prestaciones salariales difieren.

En relación al salario ahora no me retribuye. Tengo dos plazas y dos claves, yo no cobré el salario del supervisor escolar. Yo he tenido que sostener de mi bolsa para poder sacar el trabajo adelante porque siempre he sido una persona comprometida con mi trabajo (SE-Primaria-01).

Una constante en el ejercicio de la supervisión escolar es trabajar con “serias limitaciones de apoyos y de recursos” (Calvo, et al., 2002, p. 201). En algunos casos las supervisiones se ubican al interior de los espacios oficiales, en otras se habilita de manera emergente algún salón o se emplean los recursos financieros de la supervisión para la renta de un local. Con frecuencia dichos espacios presentan grave deterioro -carentes de aire acondicionado, calefacción, teléfono, internet, energía eléctrica, agua potable, mobiliario-, lo que hace difícil la atención a padres de familia, docentes o directivos.

Tenemos lo básico... De pérdida ahora sólo estoy yo, mi ATP y mi secretaria; pero las condiciones en cuanto a clima; en el invierno tenemos frío, en el verano tenemos calor. El internet está muy deficiente... y tenemos que pagar para tener un internet funcional (SE-Preescolar-02).

En términos generales las tres funciones genéricas de la supervisión escolar –control y monitoreo, enlace y, apoyo, asesoría y orientación se concentran en 18 funciones específicas que, en suma, deben “contribuir significativamente al logro del ejercicio pleno al derecho a la educación” (Martínez, 2011, p. 21). Las funciones de control y monitoreo se realizan a partir de las visitas mensuales a las escuelas, las estrategias de seguimiento de la ruta de mejora, la resolución de conflictos, el establecimiento de metas institucionales de logro, el uso adecuado del tiempo y de los materiales y herramientas disponibles. Las funciones de enlace se llevan a cabo en dos sentidos: a) para informar a las escuelas de las normas e indicaciones provenientes de las autoridades escolares se emplea el correo electrónico, las redes sociales, las reuniones de organización, así como las sesiones del Consejo Técnico; y, b) para informar a las autoridades educativas de las necesidades y demandas de las escuelas se recurre a los oficios y a la comunicación directa con autoridad inmediata.

Cuando se presenta alguna necesidad en las escuelas, bueno, primeramente yo tengo que darlo a conocer a mi jefa todas las incidencias. Esa es una indicación que se tiene, ¿verdad?, que primeramente a la jefa de sector es a la que a la que se informa y luego ya ella nos orienta (SE-Preescolar-02).

Respecto a las funciones de apoyo, asesoría y orientación, éstas se cumplen promoviendo el trabajo colaborativo -principalmente en las sesiones del Consejo Técnico- y en las reuniones con directivos, apoyando en la construcción de la ruta de mejora.

Finalmente, lograr equilibrio entre la atención a las funciones pedagógicas y las administrativas constituye el mayor desafío para las supervisoras, para quienes pese al discurso oficial que insiste en privilegiar la tarea pedagógica, la compleja dinámica escolar convierte los asuntos administrativos en eje rector de la supervisión escolar.

[La nueva] visión del supervisor escolar dista de los planteamientos que colocan a este actor educativo como aquel que inspecciona, controla y se ocupa casi exclusivamente de ciertos procesos administrativos. Al contrario, se plantea que el centro de su función es asegurar que las escuelas funcionen y se organicen adecuadamente para ofrecer una educación de calidad (SEP, 2016, p. 105).

Al respecto, una supervisora expresa:

Es bien difícil (risa nerviosa). Muchas veces nos gana lo administrativo y nuestra jefa de sector así lo ha hecho saber: “es que tú primero tienes que cumplir con lo administrativo”... no había podido ir a las escuelas a hacer eso, por todooooo lo administrativo de todos estos días (SE-Preescolar-02).

## CONCLUSIONES

Para comprender los procesos de supervisión escolar se requiere tener presente que éstos son resultado de un conjunto de condiciones internas y externas al sistema, ya sea pedagógicas, laborales, administrativas, políticas o sindicales (Calvo, Zorrilla, Tapia, & Conde, 2002). Sin embargo cualquier lectura sobre la supervisión escolar estaría inconclusa sin considerar la vida, experiencia y contribución de las mujeres. Revisar las trayectorias de las supervisoras escolares permitió identificar las rutas de formación, los elementos identitarios y las condiciones laborales en que realizan su función. Con todo, queda pendiente el diseño e implementación de acciones afirmativas positivas encaminadas a favorecer el liderazgo femenino en el ámbito educativo.

A partir del estudio se concluye que llegar al puesto de supervisión escolar simboliza un logro individual y del colectivo docente femenino para el que la experiencia docente, directiva o de asesoría previa, así como una insuficiente formación continua constituyen sus principales referentes; las supervisoras poseen una diversidad de habilidades para atender los retos de la función, entre las que destacan las interpersonales y de gestión, consideradas tradicionalmente como femeninas; el trabajo en la supervisión se acompaña de problemas y recursos limitados que, pese a los esfuerzos, prioriza las funciones administrativas.

El recorrido por las trayectorias profesionales, la identidad y el trabajo de las supervisoras escolares, permite concluir que se trata de un colectivo heterogéneo cuyas diferencias refieren a su antigüedad en el servicio, la experiencia docente, directiva y de asesoría previa, los mecanismos de acceso a la función, el desarrollo de competencias para la supervisión escolar, entre otras que se diluyen frente a una meta compartida: el servicio al otro. Además, las conversaciones con las maestras permitieron recuperar el camino recorrido hasta la supervisión escolar, así como promover una lectura crítica respecto a la función. Un punto común en el discurso de las supervisoras lo constituyó el autoreconocimiento como agentes de cambio.

La relevancia científica del estudio radica en la contribución de nuevos elementos sobre la supervisión escolar; mientras su relevancia social se centra en el reconocimiento al trabajo de las supervisoras escolares a fin de visibilizar su participación en el sistema educativo, y con ello, contribuir al diseño de políticas públicas que tiendan a su desarrollo profesional.

## BIBLIOGRAFÍA

- Calvo, B., Zorrilla, M. M., Tapia, G., & Conde, S. L. (2002). La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas. Paris: UNESCO/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Carrasco, M. J. (2002). El lado no visible del gobierno de los centros escolares: mujeres directoras. *Ágora Digital*(4), 1-9.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Manual de Investigación Educativa. Volumen I. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-101). Barcelona: Gedisa.
- Instituto Promotor de Educación (IPE). (2017). Instituto Promotor de la Educación. Obtenido de Inicio: <http://ipe-chihuahua.org.mx/>
- Marqués, S. (22 de Septiembre de 2016). ¿Quién quiere ser directora? Solo son el 45% [Mensaje en un blog]. Obtenido de El diario de la educación: <http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2016/09/22/quien-quiere-ser-directora/>
- Martínez, A. (2011). Orientaciones para fortalecer las competencias profesionales de los equipos de supervisión en las Escuelas de Tiempo Completo. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública.
- Ministerio de Educación. (2011). Trabajo Docente. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección de Currícula y Enseñanza.
- Morgade, G. (2007). Mujeres que dirigen (poniendo el cuerpo). Género, autoridad y poder en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires [Tesis doctoral]. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras / Universidad de Buenos Aires.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). Nota País. Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE. México. Obtenido de Organización para la

- Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE): <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2016-Mexico.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015). Demandas específicas del sector de educación básica. Convocatoria de Investigación en Educación Básica. SEP/SEB-CONACYT, Etapa 2015. Recuperado el 08 de Noviembre de 2015, de Subsecretaría de Educación Básica: <http://basica.sep.gob.mx/scde2015.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (07 de Diciembre de 2016). Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica en Educación básica. Ciclo escolar 2017-2018. Recuperado el 03 de Marzo de 2016, de Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/promocion/PPI\\_PROMOCION\\_EB\\_2017.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/promocion/PPI_PROMOCION_EB_2017.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Tapia, G., & Zorrilla, M. (2008). Antecedentes de la supervisión escolar en México. In B. García, & L. Zendejas, Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas (pp. 99-152). México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Valenti, G., & Pérez, M. E. (2015). Elementos y orientaciones par innovar en el sector educativo. Análisis del diseño el proyecto Fogise. En G. Valenti Nigrini, Nueva cultura educativa. Los sistemas educativos estatales (págs. 1676-2296). México, D.F.: FLACSO México