

EB

Educación
básica



 Docentes

**SERVICIO
EN LA FUNCIÓN
EDUCATIVA**

Intervención formativa emergente

Los docentes y los programas de estudio: nuevas miradas y nuevas relaciones



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Intervención formativa emergente

Los docentes y los programas de estudio: nuevas miradas y nuevas relaciones



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Los docentes y los programas de estudio: nuevas miradas y nuevas relaciones. Intervención formativa emergente

Primera edición, 2023
ISBN digital: 978-607-8915-94-1

Coordinación general

Susana Justo Garza y Remigio Jarillo González

Coordinación académica

Luz Adriana Vargas Fuentes y Pamela Manzano Gutiérrez

Redacción

Itzel Díaz Martínez, Miriam Espinosa Macias, Diana Esparza Valadez, Alejandro Gamboa Juárez, Tania García Hernández, Jazmín Lara Martínez, Mayra Macedo Herrera, Ana Yajaira Santiago Matias y Gloria Xolot Verdejo.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación agradece la generosa colaboración de académicos y especialistas que contribuyeron con sus comentarios y sugerencias en la mejora de *Los docentes y los programas de estudio: nuevas miradas y nuevas relaciones. Intervención formativa emergente*.

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 general

Juan Jacinto Silva Ibarra. Director general

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

Desarrollo editorial

Efrén Calleja Macedo. Edición y formación

Fotografía de portada

iNNoVaNDiS. Flickr.com

Atribución-No Comercial-Sin derivados.

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 (2023). *Los docentes y los programas de estudio: nuevas miradas y nuevas relaciones. Intervención formativa emergente*.

**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	4
1. Componentes de la intervención formativa	6
a) Problematización de la práctica.....	8
b) Determinación de aspecto para la mejora y establecimiento de propósitos.....	19
c) Definición de contenidos.....	19
d) Selección e implementación del dispositivo formativo.....	20
e) Acompañamiento pedagógico.....	41
f) Monitoreo.....	43
2. Documentación de la participación en la IFE	46
3. Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa	50
Antes de la implementación de la intervención formativa.....	50
Durante la implementación de la intervención formativa.....	51
Después de la implementación de la intervención formativa.....	52
Referencias	53

Introducción

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), en el marco de sus atribuciones y responsabilidades jurídicas, impulsa una visión amplia de la formación continua y el desarrollo profesional docente, como un proceso institucional, intencionado, sistemático y permanente, que asume la complejidad y el carácter colectivo y contextualizado de la práctica docente, así como una mirada de mediano y largo plazo para su mejora con la intención de revalorar a los docentes como agentes fundamentales del proceso educativo y garantizar su derecho a la formación.

Con base en lo anterior, Mejoredu diseñó y puso a disposición de las autoridades educativas estatales, entre otros, el *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación básica* y el *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*, los cuales se concretan a través de la formulación e implementación de intervenciones formativas previstas en una ruta de avance gradual hacia la atención de la totalidad de docentes de los distintos niveles y servicios de educación básica (EB) y la profundización progresiva en los contenidos formativos que amplían sus saberes y conocimientos (Mejoredu, 2022).

Los objetivos de ambos programas buscan fortalecer la práctica docente, al atender los retos específicos que los docentes¹ enfrentan a lo largo de su trayectoria profesional, considerando la etapa formativa en la que se encuentran y los contextos diversos y en constante cambio en los cuales realizan su labor. En este sentido, los programas de formación no pueden estar ajenos a decisiones de política educativa y factores coyunturales que impactan el Sistema Educativo Nacional, y en particular la práctica docente, situación que ocurre con la propuesta curricular 2022.

El Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, en adelante Plan de Estudio 2022, publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 19 de agosto de 2022, mediante el Acuerdo número 14/08/22 (SEP, 2022), junto con los avances de los programas sintéticos, representa un desafío y una oportunidad para fortalecer la práctica docente, considerando sus planteamientos centrales: el derecho humano a la educación, la integración curricular, la autonomía profesional del docente y la comunidad como núcleo integrador; todos buscan una transformación profunda en el proceso educativo escolar.

Ante esta importante decisión de política educativa, Mejoredu busca aportar al proceso de formación docente que ha propuesto la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la apropiación del Plan de Estudio 2022 y contribuir al análisis y deliberación de sus elementos, para lo cual ha diseñado la presente intervención formativa emergente (IFE), enmarcada en los

¹ 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.

programas emitidos por la Comisión que, si bien no está considerada en la ruta de avance, responde y contribuye al logro del objetivo previsto desde un enfoque de formación continua situada.

Mejoredu pone a disposición de las autoridades educativas en las entidades del país, dos intervenciones formativas emergentes que tienen como base los problemas de la práctica que enfrenta el personal docente para dar sentido y concreción a los planteamientos curriculares. La primera de ellas está dirigida a docentes de preescolar, primaria y telesecundaria, quienes son responsables de todas las asignaturas que integran los cuatro campos formativos en un mismo grupo, y la otra a docentes de secundaria, en los servicios general y técnica, quienes tienen la particularidad de ser responsables de asignaturas específicas.

La presente IFE, *Los docentes y los programas de estudio: nuevas miradas y nuevas relaciones*, se dirige a docentes de EB de los niveles de preescolar, primaria y telesecundaria.

A continuación, se describe su organización que considera tres apartados. El primero, “Componentes de la intervención formativa”, presenta los argumentos que permiten identificar, definir y comprender el problema de la práctica y los elementos que se proponen en esta IFE para atenderlo, concentrándose en seis componentes: a) problematización de la práctica; b) determinación de aspectos de mejora y establecimiento de propósitos; c) definición de contenidos; d) selección e implementación de dispositivos formativos; e) acompañamiento pedagógico; y f) monitoreo.

En el segundo apartado, “Documentación de la participación en la intervención formativa”, se plantea el sentido, la importancia y las propuestas que permiten organizar y sistematizar la experiencia de los docentes durante el proceso formativo, además de posibilitar que las autoridades educativas estatales cuenten con elementos que les permitan otorgar la constancia respectiva a quienes concluyan su formación.

El tercer y último apartado, “Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa”, tiene la intención de orientar a las autoridades educativas estatales para definir las acciones de coordinación entre las distintas figuras educativas involucradas en la implementación, de manera que se garanticen las condiciones para que el personal docente participe en la IFE y se logren los propósitos establecidos.

La intervención formativa emergente se implementará a través de dos dispositivos: un Taller y un *Grupo de análisis de la práctica (GAP)*, que se organizan en cuatro bloques (tres corresponden al Taller y uno al GAP). Los dispositivos se desarrollarán en ocho sesiones de trabajo colectivo de cuatro horas cada una, en modalidad presencial, y ocho horas de trabajo independiente, sumando un total de cuarenta horas destinadas al proceso formativo por parte de los docentes participantes. Para apoyar a los participantes en la IFE se cuenta con un Cuaderno que sirve como recurso de apoyo para el aprendizaje en el Taller y el GAP.

1. Componentes de la intervención formativa

Las intervenciones formativas se definen como un:

conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo de un programa de formación, que generan una constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría para contribuir a la movilización, resignificación y fortalecimiento de los saberes y conocimientos y al ejercicio del diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo de los colectivos docentes de un tipo, nivel, modalidad, opción o servicio educativo (Mejoredu, 2022: 7).

Las intervenciones formativas se integran por seis componentes (figura 1.1), que tienen como eje la problematización de la práctica, lo que en el caso específico de esta intervención formativa emergente (IFE), permite identificar las problemáticas que los docentes de preescolar, primaria y telesecundaria experimentan cuando enfrentan el reto de incorporar en su trabajo cotidiano los planteamientos de una nueva propuesta curricular. Esto ayuda a determinar los aspectos que es posible mejorar y los propósitos que se espera alcancen al participar en esta IFE y, posteriormente, definir los contenidos y seleccionar los dispositivos formativos, diseñar los recursos y materiales para uso de los participantes durante la implementación, así como los mecanismos de acompañamiento pedagógico y monitoreo.

Figura 1.1 Componentes de la intervención formativa

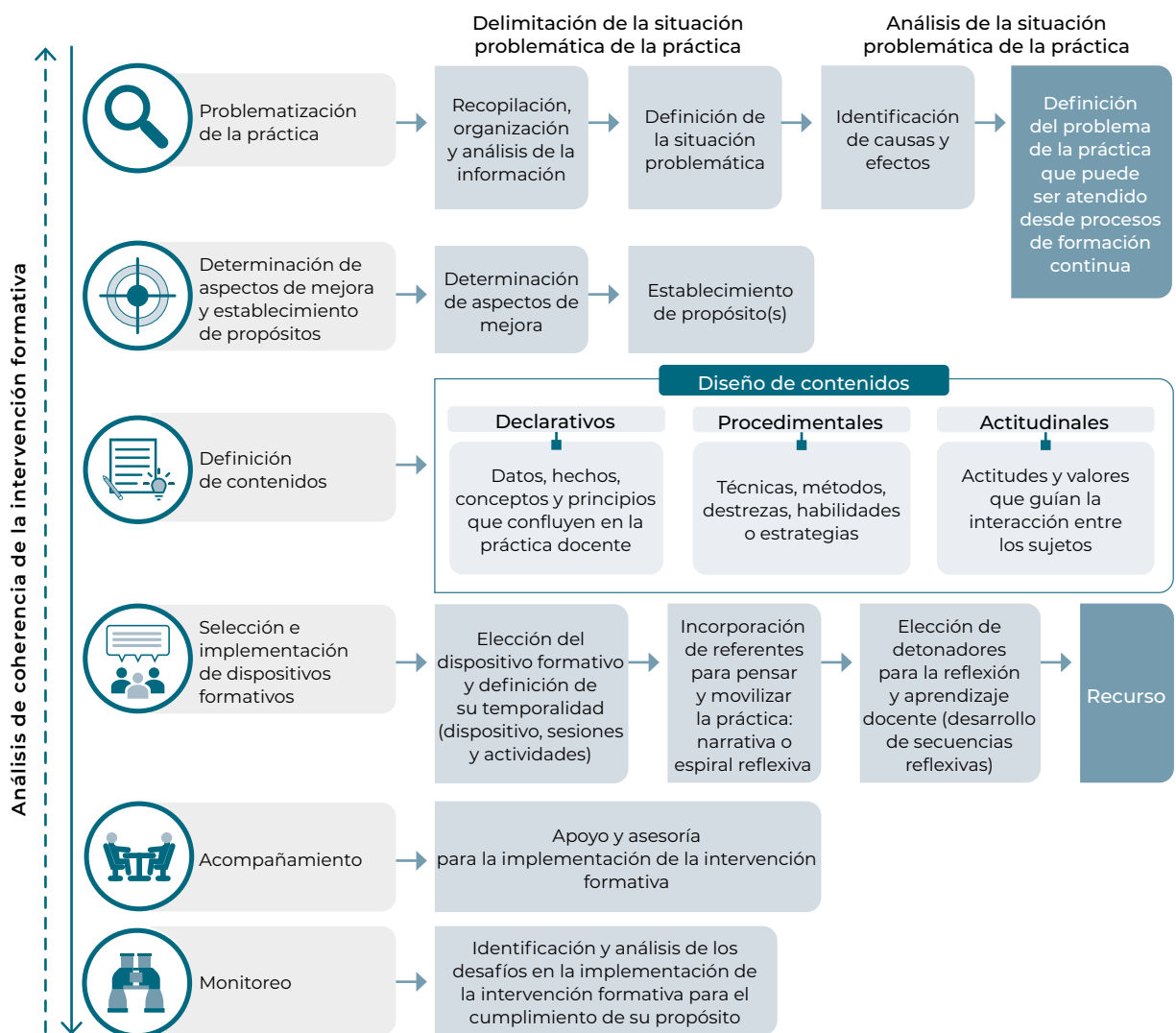


Fuente: elaboración propia.

La definición de estos componentes en la presente IFE da cuenta del recorrido que se sigue para formular una propuesta de formación continua que contribuye a la atención del problema de la práctica identificado, la cual se plantea desde un enfoque de formación situada a partir de la interacción, el diálogo y la movilización de saberes y conocimientos de los docentes de educación básica (EB).

A manera de resumen, el proceso de formulación y los componentes de la IFE se representan en la figura 1.2.

Figura 1.2 Proceso para la formulación de la intervención formativa



Fuente: elaboración propia.

a. Problematicación de la práctica

La problematicación de la práctica docente es un proceso que busca identificar y comprender un problema de la práctica, a través del análisis de causas y efectos de una situación problemática que los docentes experimentan en su trabajo cotidiano, y que generalmente asocian a factores externos a ellos. Esto permite construir los aspectos que se pueden mejorar y, en consecuencia, definir el propósito de la intervención formativa, sus contenidos, así como el o los dispositivos formativos más pertinentes para su abordaje (Mejoredu, 2022).

También implica reflexionar y cuestionarse sobre la normativa que regula o enmarca la práctica docente, la cultura escolar en la que se desarrolla, la infraestructura y los recursos que se tienen a su disposición y otras situaciones que los docentes experimentan como dificultad o desafío. Es decir, se deben considerar los contextos particulares y las condiciones formativas, históricas, sociales, culturales y profesionales en las que los docentes realizan su labor a fin de lograr una comprensión integral que permita fortalecer y, en su caso, resignificar o reformular la práctica docente e involucrarse en su transformación para mejorarla (Tovar; Rodríguez y Hernández, citados en Mejoredu, 2022).

En la presente IFE, *Los docentes y los programas de estudio: nuevas miradas y nuevas relaciones*, la problematicación toma como referentes las dificultades que los docentes de los niveles de preescolar, primaria y telesecundaria expresan en el proceso de apropiación del Plan de Estudio 2022 y que la Comisión recupera mediante un ejercicio de seguimiento a las sesiones de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) en ocho entidades del país; las orientaciones que las autoridades han ofrecido en los CTE y los talleres intensivos de formación continua durante el ciclo escolar 2022-2023; así como en lo que la investigación educativa señala sobre el impacto en la práctica docente de las reformas educativas, particularmente, de los planes y programas de estudio de los últimos años. Así, se partió de las siguientes preguntas: ¿qué retos y dificultades en la práctica docente representa la apropiación de un nuevo planteamiento curricular?, ¿de qué manera se han relacionado los docentes con los planes y programas de estudio en EB?, y ¿cómo han impactado en la práctica de los docentes los cambios en los diferentes planes y programas de estudio?

Para responder a estas interrogantes, se realizó una búsqueda de información en fuentes primarias que recuperan testimonios y opiniones de docentes de preescolar, primaria y telesecundaria a partir del seguimiento y análisis a las sesiones de CTE,² mesas de diálogos académicos y opiniones de docentes publicadas en redes sociales. Del mismo modo, se realizó el análisis de fuentes secundarias con base en libros y artículos académicos, de difusión o divulgación e investigación; tesis, tesinas y ponencias de congresos, lo que aportó información respecto a los retos y las dificultades que enfrentan los docentes ante la apropiación e implementación de nuevos planes de estudio y sus propuestas curriculares específicas.

² Recuperación de informes y transcripciones del seguimiento a las sesiones de los CTE en estado de México, Morelos, Nayarit, Sinaloa, Tabasco y Tamaulipas, realizado por Mejoredu, así como en el análisis de opiniones de docentes identificados en redes sociales: páginas de Facebook, Twitter y siete mesas de análisis en YouTube.

Este análisis se orientó a través del uso del “Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua”, en adelante Marco de referencia. En él se reconoce la multidimensionalidad y complejidad de la práctica docente y se incluye como anexo de 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.³ En la tabla 1.1 se muestran las orientaciones para la problematización del Marco de referencia.

Tabla 1.1 Orientaciones para la problematización

Núcleo	Dimensión	Orientaciones para la problematización
1. Saberes y conocimientos sobre el por qué y para qué de la educación	1.2 Sobre los fines de la educación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo apropiarse del enfoque humanista de la educación? • ¿Cómo se desarrollan estrategias que incidan en la formación de los estudiantes considerando su contexto? • ¿Cómo se identifica la apropiación de los elementos del currículo en la práctica profesional? • ¿Cómo se puede adaptar o adecuar lo que prescribe el currículo a fin de atender situaciones de aprendizaje prioritarias en el contexto escolar? • ¿Cómo se construyen nuevos aprendizajes y se desarrollan habilidades que fortalezcan la práctica a partir de tomar como referente lo prescrito por el currículum y de los planes y programas de estudio?
2. Saberes y conocimientos para fortalecer, asesorar y acompañar la enseñanza y el aprendizaje	2.2 Sobre la enseñanza y el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué elementos del currículo son significativos y permiten que la práctica docente propicie el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes? • ¿Qué estrategias, procesos y recursos permiten adaptar y adecuar los contenidos del currículo para atender situaciones de aprendizaje prioritarias en el contexto educativo?
3. Saberes y conocimientos para la mejora en colaboración	3.1 Sobre la vinculación y colaboración interna con la comunidad escolar	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se articulan los saberes docentes sobre el contexto (creencias o preconcepciones) con la información disponible sobre el contexto y las formas de colaboración en la comunidad escolar? • ¿Qué implicaciones tiene para el aprendizaje de los estudiantes la articulación del contexto con las prácticas docentes?

³ <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf>.

	3.3 La mejora continua en colaboración	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes y valores se requieren en el docente para reconocer su lugar y ser parte de un colectivo que comparte metas en común? • ¿Cómo se puede construir una visión compartida de la enseñanza, el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes, considerando las diferentes integrantes de la comunidad escolar?
4. Saberes y conocimientos de la práctica y la experiencia	4.1 Sobre la innovación de la práctica	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actitudes favorecen la implementación de cambios y nuevas prácticas docentes? • ¿Qué características del contexto y condiciones educativas son indispensables valorar para proponer cambios en la adecuación del currículo a los contextos específicos?
	4.2 Sobre la reflexión de la práctica	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué rasgos de la reflexión de la práctica docente permiten tomar decisiones y modificar procesos de enseñanza y el logro de los objetivos educativos? • ¿Cómo enfrentar desde la interacción en el aula las problemáticas educativas en las que se involucra generar ambientes y situaciones de aprendizaje que propicien la apropiación del currículo? • ¿Qué actitudes y valores del docente favorecen los procesos de reflexión sobre, desde y para la mejora de la práctica? • ¿Qué estrategias de valoración permiten reconocer si el desarrollo de la práctica docente es adecuado a los cambios educativos?
5. Saberes y conocimientos para el fortalecimiento de la identidad profesional	5.1 Sobre la autonomía docente	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo desarrollar la autonomía profesional docente?
	5.3 Sobre la pertenencia y la identidad	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué estrategias permiten deconstruir creencias acerca de la práctica docente?

Fuente: elaboración propia con base en Mejoredu, 2022.

Como se mencionó antes, mediante la recopilación y el análisis de la información recuperada de fuentes primarias y secundarias, se realizaron diversos ejercicios de discusión, clasificación y síntesis para identificar las dificultades más recurrentes,⁴ considerando el contexto actual de reforma curricular y los trabajos para la comprensión de la propuesta en los CTE. A partir de esto, se construyeron categorías, las cuales derivaron en la identificación de las situaciones problemáticas que se presentan a continuación:

⁴ Se consideran las experiencias de los últimos treinta años respecto a los ajustes definidos para los planes, los programas de estudio y las propuestas curriculares.

Los docentes manifiestan incertidumbre y confusión en la comprensión de las transformaciones que implica en su práctica el cambio de planes y programas de estudio para la educación básica.

La actualización o modificación de planes y programas de estudio tiene la intención de impulsar cambios significativos en las experiencias educativas, especialmente en la escuela, el aprendizaje y, por consecuencia, en la práctica docente. En el caso de esta última implica comprender qué es lo que se espera del docente para su concreción. Esto trae consigo dudas por parte de los docentes sobre cómo dar significado a los nuevos planteamientos, cómo aterrizarlos en el aula y en el trabajo cotidiano con los estudiantes, lo que genera que los profesores se pregunten sobre qué enseñar y cómo enseñar (Aguayo y López-Velarde, 2017). Aunque a veces esto no sucede, como lo refiere Backhoff (2022), cuando el nuevo planteamiento curricular queda sólo en papel y no hay oportunidad para que el docente pueda incorporarlo a su práctica.

Con respecto a lo que implica entender los nuevos planteamientos y superar la confusión que esto representa, Díaz-Barriga (citada en Ventura, 2017) comenta que los expertos en el tratamiento del tema ofrecen ideas novedosas con reiteración de problemas ya abordados en la historia del pensamiento educativo, pero desconocidos incluso por quienes los postulan. Esto en muchas ocasiones crea desconcierto, incertidumbre y desorientación en el trabajo educativo. Algunos testimonios que expresan estas inquietudes se recuperan a continuación:

Creo que las bases teóricas y filosóficas no son bien conocidas ni comprendidas por todos los docentes, por lo que llegamos a creer que es más de lo mismo, pero con diferentes nombres.

Docente de preescolar

A mí me hubiese gustado más que nos empapen a nosotros como docentes, porque nosotros somos los de las trincheras, o sea, nosotros somos los de las trincheras, que vamos a salir a ejecutar algo que a veces desconocemos, ¿no?

Docente de primaria

Fui creando mi propia metodología, [...] adaptando... al principio fue un choque culturalmente [...] ¿cómo le voy a hacer para comprenderlos? Adapto el plan y programa de estudio porque no se manejan los referentes culturales en el currículo oficial... Tú como maestro debes buscar una alternativa.

Docente de telesecundaria

En los testimonios analizados se reconocen sentimientos de preocupación e incertidumbre por parte de los docentes, la necesidad de tener información, pertinente y verídica, así como la importancia de contar con espacios colaborativos de trabajo que les permitan resolver dudas e intercambiar experiencias, siendo éstas, entre otras, algunas de las dificultades más recurrentes.

Expresan falta de acompañamiento y retroalimentación de sus colegas y autoridades por lo que no se sienten respaldados en la toma de decisiones para la enseñanza y el aprendizaje.

Considerar la labor de los docentes como artífices principales del cambio educativo, deposita en ellos la tarea de concretar el cambio desde la dimensión didáctica en el aula, lo que ha sucedido con una recurrente carencia de acompañamiento y formación y dificulta la aceptación del cambio (Díaz-Barriga, 2010). Por esta razón, el acompañamiento es de vital importancia y su ausencia ha llevado a los docentes a enfrentar los cambios en solitario, por lo que resulta un error responsabilizarles del éxito o fracaso de la implantación de las nuevas propuestas, así como de otras innovaciones que se asocian a éstas.

Por su parte, Rockwell (2018) concluye que las reformas se plantean reinventar la escuela sin tomar en cuenta la historia educativa nacional, haciendo que toda reforma se inserte en una compleja y larga historia de formación de culturas escolares y magisteriales, en las que los actores educativos se apropian parcialmente de lo nuevo desde lo que ya saben hacer, y lo adaptan a las condiciones reales del trabajo en cada escuela.

Comúnmente, la participación de los docentes se limita a la asistencia a capacitaciones, talleres y jornadas de formación establecidas y normadas por los diseñadores del nuevo planteamiento (Díaz e Inclán, citados en Bodewig, 2018). Sin embargo, observan la ausencia de un acompañamiento pedagógico por parte de las autoridades educativas que impulse el trabajo colaborativo entre colegas y otras figuras educativas para reflexionar sobre lo que implican los cambios curriculares en su trabajo cotidiano.

Que no se entiende y ni la supervisora sabe bien explicarlo.

Docente de preescolar

Nos piden integrar a la comunidad, pero los directivos no apoyan. Te abandonan ante las adversidades.

Docente de primaria

No siento que mi trabajo se valore, no siento que logre yo muchos avances con mis alumnos [...] también hay directivos que no tienen un buen trato ni liderazgo.

Docente de telesecundaria

Manifiestan apatía, desinterés e inseguridad para incorporar ajustes en su práctica que responda a las demandas de nuevos planteamientos curriculares.

Campos (2022) señala que cuando los docentes recién ingresan al servicio educativo, se apropian ávidamente de los principios y elementos pedagógicos de la reforma vigente, acomodan su práctica de acuerdo con ellos, la valorarán como el referente ideal a lo largo de su carrera. No obstante, los cambios en las políticas educativas y su traducción en cambios en la implementación del plan y programa de estudios les llevan a percibir su carácter pasajero, por lo que tienden a considerar que “no es menester ni comprometerse, ni estudiarla, ni defenderla, ni criticarla. De antemano se sabe que cada reforma será sustituida por otra ‘más nueva y mejor’”

(Campos, 2022: 2); de manera que los docentes con más experiencia tienden a perder el interés por incorporar o conocer las nuevas reformas educativas.

Por otra parte, siguiendo a Cabrera (2017), cuando se presenta una nueva propuesta curricular, existe un grupo de docentes que no se identifica con los fundamentos propuestos desde su concepción, lo que genera ambientes de poca participación debido a que considera que los planteamientos son distantes con respecto al trabajo en el aula.

En este sentido, Lozano y Levinson señalan que los docentes viven una relación ajena con las políticas y decisiones educativas que afectan sus ritmos de vida cotidianos, ya que “se encuentran enajenados, porque no sienten control de lo que hacen... manifiestan anomia e impotencia” (2018: 6). Adicionalmente, cuando los docentes expresan no haber sido considerados para participar seriamente en la construcción de los diversos planes, programas de estudio y propuestas curriculares se genera una actitud de resistencia al cambio como consecuencia de la introducción forzada de nuevas ideas, métodos o dispositivos (Cabrera, 2017; Córica, 2020). Esto propicia que el docente actúe con inseguridad e inhibición en su trato con los estudiantes y, en general, con toda actividad educativa, por lo que, va perdiendo no sólo energía, sino motivación por su trabajo (Domínguez, 2016).

Respecto al equipo colegiado, [sí] percibo apatía y desinterés, considero que todavía no se logran involucrar por completo después del confinamiento por la pandemia que los llevó a permanecer en zonas de confort. Se dificulta tomar la iniciativa para actualizarse, incluso esperaban recibir capacitación.

Docente de preescolar

Los maestros que tienen dieciséis años de servicio, como mi generación, no queremos aceptar las nuevas técnicas: queremos seguir como nos las enseñaron a nosotros... El modelo educativo anterior era mejor pues, aunque era muy rutinario y estaba muy restringido, el profesor tenía mejores cimientos para ponerlo en práctica en comparación con lo que sucede con los programas actuales.

Docente de primaria

Siempre nos han impuesto las decisiones, y nunca se nos ha considerado profesionistas. Hemos sido obreros de la educación. Y hoy si no funciona, seguro seremos responsables de la implementación de este programa.

Docente de primaria

Ningún plan de estudios está adecuado al contexto mexicano, además de lo agobiante que es entregar actividades que de verdad no aportan y no dan tiempo para que los maestros puedan abocarse a sus alumnos.

Docente de telesecundaria

La información recuperada representa un insumo relevante para identificar y comprender las dificultades que experimentan los docentes de educación preescolar, primaria y telesecundaria en el proceso de apropiación del Plan de Estudio 2022, así como las condiciones en las que viven este proceso y las inquietudes que vislumbran en lo individual y colectivo. Esto hizo reconocer una sensación de incertidumbre por parte de los docentes, el requerimiento de

contar con información, pertinente y verídica, así como la importancia de disponer de acompañamiento y espacios colaborativos de trabajo que les permitan resolver dudas e intercambiar experiencias, siendo éstas, entre otras, algunas de las dificultades más recurrentes.

Con base en lo anterior, se construyó la siguiente situación problemática que refleja la dificultad que perciben los docentes en el contexto específico de apropiación del Plan de Estudio 2022.

Los docentes de preescolar, primaria y telesecundaria manifiestan confusión en el proceso de apropiación del Plan de Estudio 2022 debido a que consideran que la información, orientación y formación que han recibido en los CTE y por medio de las autoridades escolares es insuficiente para aclarar sus inquietudes acerca de la construcción de los programas analíticos.

La situación problemática, según la percepción de los docentes, puede ser solventada atendiendo a factores externos a su práctica. Sin embargo, limita lo que puede hacerse desde la formación continua para contribuir a movilizar los conocimientos y saberes que han desarrollado a lo largo de su trayectoria profesional con el fin de enfrentar con mayores posibilidades de éxito dichas situaciones, que podrían poner en riesgo el derecho a la educación de sus estudiantes.

Por ello, se realizó un análisis de las causas que se asocian a esta situación problemática para construir un problema de la práctica factible de ser atendido desde la formación continua, a partir de la siguiente interrogante: ¿por qué los docentes consideran que la información que han recibido es insuficiente para aclarar sus dudas e inquietudes respecto a los programas analíticos?

La investigación realizada señala las siguientes razones:

Los docentes se perciben como receptores de información y ejecutores de la política educativa.

Viña (citado en Cuevas, 2015) señala que los docentes consideran impracticables y artificiales las reformas cuando los cambios se perciben como diseñados desde agentes externos o *desde el gabinete*, ya que no toman en cuenta las exigencias de su trabajo cotidiano que incluyen: planear la clase, desarrollar actividades extraescolares, efectuar gestiones administrativas, atender a estudiantes y familias, entre muchas otras. En este sentido, los docentes asumen una postura de respuesta automática, lo que limita su participación en la implementación de las propuestas curriculares al sólo atender lo indispensable que se les requiere.

Guzmán (citado en Cabrera, 2017) señala que el ideal de un profesional autónomo que decide sobre asuntos pedagógicos pierde toda relevancia, cuando se plantea al docente como un sujeto pasivo, sumiso, obediente y ejecutor técnico de lo que deciden los gobiernos centrales.

Las reformas educativas les parecen impuestas y ajenas a sus realidades, como una acción que irrumpe desde *arriba* y desde *afuera* en su trabajo cotidiano, y como una normativa a cumplir.

Cuando los docentes no identifican que han sido considerados seriamente en la construcción de las nuevas propuestas y a lo largo de todo el proceso, se generan ambientes de nula o poca participación porque consideran que todo ello se piensa por fuera de sus aulas (Cabrera, 2017).

Sandoval (2020) señala que hay que considerar y valorar que las prácticas educativas cotidianas no se rigen del todo por los dispositivos normativos puestos en marcha por las autoridades. Tienen un peso importante, pero no necesariamente definitorio, pues están en juego múltiples intereses, sujetos, historias, culturas magisteriales y voluntades que pueden rebasar, cambiar o adaptar propuestas regresivas.

Desarrollan y asumen sus prácticas docentes a través del conocimiento y apropiación del plan de estudios diseñado desde un enfoque técnico.

Desde el enfoque técnico, el currículo se concibe como un instrumento normativo, acabado, prescriptivo, que está orientado al producto, sobre la base de intenciones bien determinadas y previamente establecidas, es decir, está interesado por los resultados de aprendizaje deseados en los estudiantes (Cazares, 2012; Portela *et al.*, 2017).

Cuando este enfoque predomina, los docentes se asumen como agentes acrílicos más cerca de un rol de instructores, comprometidos sólo con las tareas que les asignan para cumplir metas establecidas por otros en función de lineamientos, normas y recomendaciones que se originan desde fuera del aula, la escuela y la comunidad, por lo que toda iniciativa por cuestionar lo previamente establecido se considera como una irrupción no deseable que se condena con el rechazo de toda práctica no prevista (Díaz-Barriga, 2010; Torres, citado en Bodewig, 2018).

La formación inicial no considera al diseño curricular como objeto de estudio, y durante su trayectoria profesional los docentes no han participado en los primeros niveles de diseño curricular.

Los docentes manifiestan dificultades para involucrarse en el diseño curricular porque la mayoría no cuenta con formación que le permita participar activamente en la construcción del currículo.⁵ Cano y Bustamante lo señalan de la siguiente forma al acentuar el impacto que tiene para impulsar la pertinencia en la atención a la diversidad en el contexto escolar: “[...] se destaca la necesidad de contar con una formación inicial con las bases necesarias para el

⁵ En la revisión efectuada a las diversas mallas curriculares para la formación inicial de docentes de educación básica, el diseño curricular sólo se considera como contenido en el plan de estudio 2018 de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje en telesecundaria.

desarrollo curricular, así como para laborar en ámbitos de diversidad cultural y lingüística como los que caracterizan a nuestro país” (2017: 3).

Esto se refleja en la preocupación que expresan cuando son llamados a participar en la toma de decisiones sobre elementos del currículo, como son la construcción de un programa analítico y la selección de contenidos. También se expresa un desinterés por participar en procesos formativos que involucren el diseño curricular al considerar que es materia y responsabilidad de otros actores educativos.

Perciben que un nuevo planteamiento curricular les exige cambiar o abandonar las teorías pedagógicas y estrategias didácticas que hasta ahora les han funcionado, por lo que no perciben la necesidad de un cambio educativo, ni la necesidad de resignificar concepciones.

Hultman (citado en Yvon, 2016) señala que ante las nuevas propuestas curriculares, el primer nivel de complejidad radica en la resistencia de los actores por cambiar su manera de trabajar. A decir de Aguerrondo (2002: 137) “[...]cualquier propuesta de cambio debe prever la posibilidad de enfrentarse con actores que no saben encararla [...]”. Asimismo, al no tener experiencia en la introducción de cambios, es probable que las nuevas situaciones generen reacciones de desconfianza, inseguridad y recelo ante lo desconocido, incrementando ante ello las resistencias.

Con base en estas causas, se identificaron los posibles efectos en la práctica docente si las causas de la situación problemática no son atendidas. En ese caso los docentes de preescolar, primaria y telesecundaria:

Aprenden y repiten los nuevos términos, autores referenciales o principios pedagógicos sin darles sentido y significado para transformar su práctica.

Cuando no se genera una consciencia crítica sobre la práctica docente, se corre el riesgo de generar una apropiación superficial de los nuevos planteamientos curriculares: “El docente es un actor al que, en el marco de las reformas, se le limita a cumplir y reproducir, incluso con prisas, lineamientos, normas y recomendaciones que la reforma exige, sin permitirle detenerse a contextualizar prácticas y problemas propios de cada escuela y cada aula” (Bodewig, 2018: 8).

Si la lectura de los documentos oficiales se realiza visualizándolos como “[...] herramientas de normalización de las prácticas docentes, pero no logran incidir, por lo menos de la manera esperada, en el quehacer escolar cotidiano” (Díaz-Barriga, 2010: 43), el sentido de un nuevo planteamiento curricular se aleja de su fundamento original.

Buscan distintas fuentes de información no oficiales como YouTube, Facebook, grupos de WhatsApp para aclarar sus dudas o tener acceso a los *cómo* que no encuentran en los documentos oficiales.

A decir de Marcelo *et al.* (2023), las redes sociales digitales se han configurado como un espacio abierto para la comunicación y el intercambio de ideas y recursos entre docentes y como una fuente de información importante para el desarrollo profesional, ya que facilita el acceso a recursos y materiales específicos que, de otra forma, serían de difícil acceso para quienes tienen preguntas muy particulares que resolver en sus aulas; sin embargo, la inmediatez con la que fluye la información puede limitar la capacidad de las personas para generarse una opinión propia sobre la veracidad de la información o para buscar en sus propias experiencias y saberes las posibles respuestas.

Del mismo modo, si bien se reconoce la función social que ejercen los docentes que comparan sus particulares lecturas de los planteamientos oficiales por medio de los espacios virtuales de socialización (Cordero *et al.*, 2021), en muchas ocasiones representan lecturas que se contraponen entre sí con las versiones oficiales. Esto genera más dudas, especialmente si no se tienen habilidades para diferenciar entre opinión e información, de tal forma que cada docente pueda desarrollar su propio criterio para orientar las decisiones que se requieran tomar.

Concentran sus esfuerzos en encontrar los formatos o la retroalimentación que les aporte certeza de estar cumpliendo con lo solicitado.

A partir de la experiencia de los últimos procesos de cambio curricular y de la visión que se ha desarrollado del currículo, los docentes pierden seguridad en las decisiones que pueden tomar, limitándose a esperar indicaciones sobre qué, cómo y cuándo realizar su trabajo. El exceso de normas y lineamientos con los que normalmente se les da seguimiento ha generado una actitud pasiva donde el docente: “espera a que se le indique cómo debe hacer, implementar las nuevas propuestas tal y como se le indica. Se preocupa más por lo que debe hacer que por tratar de reflexionar sobre los modelos propuestos y crear estrategias acordes a las necesidades específicas de sus alumnos” (Bodewig, 2018: 11). Difícilmente el docente, ante los nuevos planteamientos, reconoce su experiencia profesional y la del colectivo como herramientas valiosas para su comprensión.

Experimentan estrés y carga emocional.

Los docentes perciben que se les demandan cambios inmediatos y automáticos en su práctica sin reconocer las tensiones y la complejidad cognitiva que implican apropiarse de un nuevo planteamiento curricular. Las experiencias negativas vividas con anterioridad generan sensaciones desagradables como enfado, frustración, ansiedad y nerviosismo por las demandas que estos cambios generan sobre el trabajo docente, manifestándose en agotamiento físico, emocional y actitudinal (Domínguez, 2016).

Álvarez (2018) señala que los docentes no suelen utilizar estrategias institucionales o de trabajo colaborativo entre pares y escasamente utilizan estrategias de autorregulación emocional y control del estrés, además de que las que utilizan las buscan por fuera del trabajo y de manera individual.

En la figura 1.3 se presenta la identificación de causas y efectos respecto a la situación problemática identificada.

Figura 1.3 Identificación de causas y efectos respecto a la situación problemática



* Está orientado al producto, sobre la base de intenciones bien determinadas y previamente establecidas, es decir, está interesado por los resultados de aprendizaje deseados en los estudiantes (Cazares, 2012; Portela *et al.*, 2017).

Fuente: elaboración propia.

A partir del reconocimiento de las causas y los efectos, es posible reinterpretar la situación problemática y delimitar un problema de la práctica susceptible de ser atendido en la presente IFE, como se expone a continuación:

La práctica de los docentes de preescolar, primaria y telesecundaria durante el proceso de construcción colectiva del programa analítico se desarrolla a partir de una perspectiva técnica-instrumental del currículo que los posiciona como ejecutores de planes y programas de estudios. Esto compromete la apropiación del Plan de Estudio 2022, que busca transformaciones profundas en el Sistema Educativo Nacional para hacer efectivo el derecho humano de todas y todos los estudiantes a una educación equitativa y con justicia social.

b. Determinación de aspecto para la mejora y establecimiento de propósitos

El aspecto de mejora pone de manifiesto hacia dónde se desea movilizar o fortalecer la práctica docente. La presente IFE plantea el siguiente aspecto de mejora:

De una práctica docente centrada en una perspectiva técnica-instrumental del currículo, que los posiciona como ejecutores de planes y programas de estudio, a una práctica crítica y reflexiva desde una perspectiva deliberativa del currículo para la toma de decisiones en colectivo sobre el programa analítico.

Esta construcción parte de reconocer que los docentes requieren movilizar sus saberes y conocimientos para dar sentido a una propuesta curricular diferente que cuestiona lo que sucede en el aula, no por descalificar lo que se hace, sino por la importancia que tiene mirar la docencia ante las transformaciones del contexto sociocultural actual y que se expresa en la forma en la que se construye el conocimiento desde el ámbito escolar.

Estos planteamientos permiten establecer el siguiente propósito para la IFE:

Que los docentes de preescolar, primaria y telesecundaria resignifiquen su papel en la comprensión y apropiación del Plan de Estudio 2022, desde una perspectiva deliberativa, para la elaboración colectiva del programa analítico.

Para alcanzar este propósito es relevante identificar qué saberes y conocimientos se ponen en juego a fin de movilizarlos y así contribuir a la resignificación y el fortalecimiento de la autonomía e identidad profesional.

c. Definición de contenidos

De acuerdo con Martínez y Rodríguez (2017), los contenidos son el fundamento cultural de las capacidades, las actitudes, los compromisos y los valores docentes que son necesarios para la mejora de la enseñanza, las experiencias escolares y los aprendizajes del alumnado alejándose de las consideraciones de contenidos como temas a abordar. En el ámbito de la formación docente, los contenidos dan lugar a la construcción de nuevos significados,

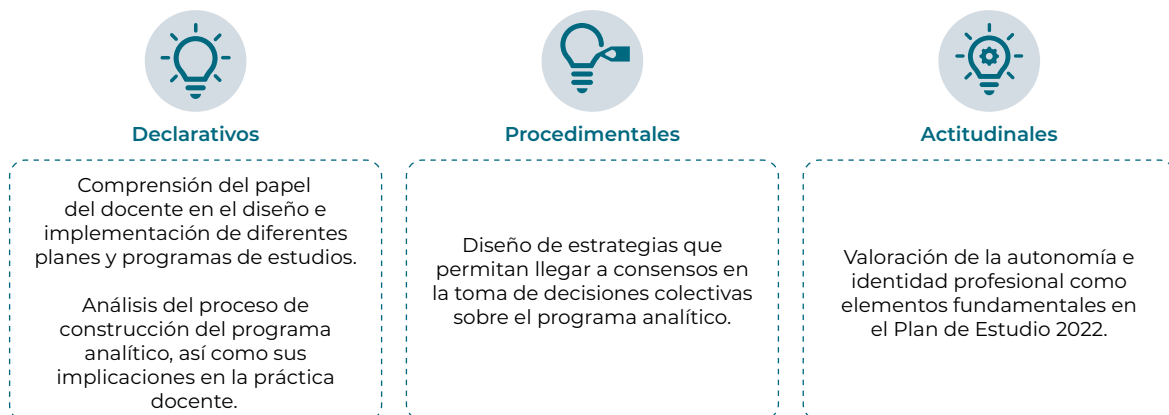
es decir, a la atribución de un sentido diferente o más amplio a los saberes y conocimientos docentes.

Los contenidos se identifican a partir de la propuesta de Díaz y Hernández (2005) como:

- ▶ *Declarativos*: contenidos que se refieren al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios que confluyen en la práctica docente. Permiten el análisis y contraste de ideas con la posibilidad de tener nuevas perspectivas y acordar concepciones que adquieren significado común en el contexto de su práctica y se relacionan con el saber qué.
- ▶ *Procedimentales*: contenidos que engloban diferentes tipos de reglas, técnicas, métodos, habilidades o estrategias. Posibilitan y potencian las experiencias de los docentes en variedad de ejecuciones y permiten compartir diferentes formas de realizar sus tareas para aprender del otro y con el otro; se relacionan con el saber hacer.
- ▶ *Actitudinales*: contenidos que hacen referencia a las actitudes y los valores que guían la interacción entre los sujetos y generan nuevos esquemas de colaboración, participación y diálogo que impactan en la cultura escolar, al considerar el saber ser y saber convivir.

Para la determinación de los contenidos de la IFE se consideraron las fuentes sobre la selección de contenidos identificadas en el Marco de referencia (figura 1.4).

Figura 1.4 Contenidos de la IFE



Fuente: elaboración propia.

d. Selección e implementación del dispositivo formativo

Los dispositivos formativos organizan a los colectivos docentes en un espacio y tiempo predeterminados para promover el aprendizaje individual y grupal, a partir de situaciones y experiencias planeadas que favorecen el diálogo, la reflexión sobre la práctica, el intercambio de saberes y conocimientos, la producción de narrativas escritas y orales, el uso de detonadores para la reflexión, y el acceso a información de interés para los docentes, resultado de la determinación de aspectos considerados necesarios para la mejora de la práctica docente (Mejoredu, 2022).

En este sentido y con la finalidad de recuperar la experiencia de apropiación del Plan de Estudio 2022, se han seleccionado los dispositivos: Taller y *Grupo de análisis de la práctica* (GAP). El primero constituye un espacio de intercambio de experiencias, diálogo, crítica y reflexión sobre la práctica que permite el desarrollo de habilidades y la elaboración colaborativa y puesta en marcha de acciones y estrategias específicas orientadas a mejorar la práctica docente (Hargreaves y O'Connor, 2020; Fierro y Fortoul, 2017). El segundo se trata de un modo participativo de construcción del saber, donde los integrantes del grupo desarrollan juntos un trabajo reflexivo, a partir de la narración, por ejemplo, de una experiencia vivida por un participante del grupo. La construcción del saber común sobre el caso se realiza a partir del saber de las partes. Son los participantes quienes, a partir de su propio conocimiento, aportan datos, reaccionan a las interpretaciones de otros participantes, profundizan su conocimiento y se cuestionan a partir del saber y las preguntas de otros participantes (García y Cartuyvels, 2018).

Siguiendo a Souto (2004), el carácter grupal de los dispositivos seleccionados, entendidos como arreglos de tiempo, espacios, recursos y metas comunes, promueven el desarrollo profesional colocando como prioridad el análisis de la práctica y la reflexión acerca del rol y de sí mismo como profesional, al provocar el diálogo entre los participantes cuando al mismo tiempo da lugar a la diversidad de opiniones.

De esta forma, el Taller promueve la vinculación de la teoría con la práctica a través de la construcción colectiva como una oportunidad para aprender entre colegas e incidir en el trabajo en el aula; mientras que el GAP hace énfasis en las experiencias personales actuales que se narran y que se comparten para aprender de los otros y mejorar la práctica, lo que permite reflexionar e intercambiar experiencias con base en la recuperación de los saberes y conocimientos de los docentes que participan en él, razón por la cual se ha elegido para profundizar el análisis del proceso de construcción de sus programas analíticos.

¿A quiénes se dirige?

Los destinatarios de la presente IFE son docentes de escuelas preescolares, primarias y telesecundarias,⁶ quienes imparten todos los campos formativos y asignaturas a un sólo grupo de estudiantes.

¿Quién lo coordina?

Con la finalidad de contar con una figura responsable de realizar el encuadre de las sesiones, organizar las dinámicas de trabajo y brindar acompañamiento a los docentes durante su participación en la presente IFE, la implementación requiere de la asignación de uno o varios coordinador(es) de desarrollo de los dispositivos (CDD), cuya selección y designación está a cargo de las autoridades educativas estatales correspondientes.

⁶ Mejoredu diseñará una IFE dirigida a docentes de secundaria general y técnica, quienes, por la forma de contratación, imparten una sola asignatura a diferentes grupos.

Se sugiere convocar para esta función a directores, supervisores, o personal de acompañamiento, así como podrían ser los tutores y asesores técnico pedagógicos. Es deseable que el responsable presente las siguientes características:

- ▶ Experiencia docente frente a grupo y para orientar el trabajo colaborativo y la reflexión sobre la práctica.
- ▶ Disposición para la escucha activa y la observación sin prejuicios.
- ▶ Sensibilidad y apertura hacia el proceso de aprendizaje de los docentes.
- ▶ Empatía y respeto hacia el trabajo de los participantes.
- ▶ Conocimiento del Plan de Estudio 2022.

Para la coordinación de las sesiones es pertinente atender los siguientes aspectos:

1. Sobre el conocimiento de la IFE:
 - Analizar y comprender detalladamente los componentes de la IFE, de los dispositivos Taller y GAP y del recurso Cuaderno dirigido a los participantes con el fin de apoyar su proceso formativo.
2. Sobre la coordinación del proceso formativo:
 - Valorar la atención a probables dudas de los participantes en una sesión informativa previa al inicio formal de la primera sesión del Taller para hablar de la estructura de los dispositivos, los tiempos, los espacios y la modalidad en que se desarrollarán;
 - Considerar que el análisis y la reflexión que se promueven tanto en el Taller como en el GAP dirijan a los docentes a identificar aspectos adicionales sobre los contenidos que sería conveniente abordar en el contexto específico en que laboran y así profundizar o particularizar lo propuesto y enriquecer la experiencia de formación al participar en la IFE;
 - Orientar la dinámica de trabajo del grupo, así como el desarrollo de las actividades planteadas y reorientar las ideas cuando sea necesario;
 - Analizar las construcciones y reflexiones individuales y colectivas, así como enfocar la mirada y el diálogo en las dificultades para la práctica del docente;
 - Promover que se ponga en juego el saber conocer, el saber hacer y el saber ser a partir de la movilización y resignificación de los saberes y conocimientos de los participantes y los propios;
 - Contrastar teoría y práctica, generar nuevas formas de enseñar, favorecer el desarrollo de actitudes positivas que orienten a la mejora;
 - Organizar a los participantes en equipos o pequeños grupos, de acuerdo con las necesidades de las secuencias reflexivas y los espacios disponibles;
 - Se recomienda revisar las pautas que Mejoredu ha publicado en el *Blog entre docentes*.⁷
3. Sobre la logística:
 - Conocer con anticipación las fechas y los horarios de cada sesión colectiva.
 - Atender los canales de comunicación que designe la autoridades educativas estatales para externar las dudas que se puedan presentar.

⁷ Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020, 14 de septiembre). *Blog entre docentes*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/>>.

- Sobre la documentación de la participación:
- Comunicar el proceso y los elementos para documentar la participación con un sentido formativo y sobre la entrega de la constancia correspondiente⁸ a quienes concluyan con éxito su participación en la IFE.

¿Cómo se desarrolla?

La presente IFE tiene una duración de cuarenta horas en total, de las cuales, treinta y dos se destinan al trabajo colectivo y ocho horas corresponden al trabajo independiente. A su vez, el trabajo colectivo se desarrolla en seis sesiones de cuatro horas en el dispositivo Taller y dos sesiones de cuatro horas en el GAP. Las ocho horas de trabajo independiente se plantean al final de cada bloque del Taller y al finalizar el GAP.

Las sesiones colectivas y los momentos de trabajo independiente se organizan a partir de secuencias reflexivas que promueven el uso de la narrativa y la espiral reflexiva como referentes para pensar y movilizar la práctica. Ambos están presentes en el Taller y el GAP, a través de diversas situaciones que permiten a los docentes, recordar, relatar y compartir anécdotas, historias y experiencias sobre su práctica docente con el fin de avanzar en la construcción del propio conocimiento, su resignificación y reconstrucción.

La espiral reflexiva⁹ se refleja a lo largo de todas las situaciones de aprendizaje. Es una herramienta que facilita repensar la experiencia en continuo cuestionamiento con la teoría, la práctica propia y los espacios que se comparten para la formación. De este modo se logra que las inquietudes profesionales y personales se analicen de forma crítica y propositiva, siempre con orientación a la mejora de la práctica docente. Para alcanzar el objetivo, la descripción de lo vivenciado resulta clave. En este sentido la narrativa recupera situaciones individuales o colectivas concretas que documentan preocupaciones, aciertos y emociones experimentadas por los docentes. También permite un análisis de lo experimentado en primera persona y desde lo compartido por los otros.

⁸ Los coordinadores del desarrollo del dispositivo deberán conocer y analizar los procesos de documentación y, en su caso, externar sus dudas a la autoridades educativas estatales.

⁹ Si bien se reconoce que existen diversos modelos para orientar la reflexión sobre la práctica docente, en el contexto de la formulación de esta IFE, se recupera la propuesta elaborada con base en Smyth (1991).

Figura 1.5 Referentes para pensar y movilizar la práctica docente

Fuente: elaboración propia a partir de Smyth, 1991.

En ambos dispositivos, se plantean detonadores¹⁰ que desencadenan los procesos reflexivos y de diálogo sobre la práctica docente a partir de las narrativas sobre situaciones problemáticas que acontecen en el aula, la escuela y la comunidad. Todo en el marco del cambio curricular que plantea el Plan de Estudio 2022, a partir de ejemplos o demostraciones que incitan al cuestionamiento y el análisis de las decisiones y acciones que se toman en el ejercicio de la profesión docente. Los detonadores pueden presentarse como registros escritos, auditivos o visuales.

Por su parte, el recurso Cuaderno es el soporte que orienta el trabajo tanto colectivo como independiente que se realiza durante las sesiones del Taller y del GAP. Plantea situaciones de aprendizaje organizadas en tres grandes apartados que abordan los contenidos de la presente IFE de manera transversal y permite recuperar ideas y notas que ayuden a los participantes a documentar su participación en este proceso formativo.

Tanto el Taller como el GAP pueden llevarse a cabo en modalidad presencial o híbrida. Si bien se espera que en la medida de lo posible se promueva la presencialidad en la implementación de la IFE, las autoridades educativas de los estados y de Ciudad de México podrán definir la modalidad considerando las características del contexto, la carga de trabajo de los docentes y las recomendaciones que la autoridad competente a nivel federal emita para salvaguardar la integridad de las personas ante riesgos sanitarios. En las tablas 1.2 y 1.3 se incluye la distribución de las sesiones del taller y del GAP.

¹⁰ En el marco de la formulación de las intervenciones formativas, los detonadores son situaciones, sucesos o información significativa sobre la práctica docente que se utilizan en los dispositivos formativos para promover procesos de reflexión y que constituyen ejemplos o demostraciones con capacidad para cuestionar su práctica y favorecer su análisis entre los docentes (Mejoredu, 2022).

Tabla 1.2 Distribución de las sesiones del Taller

Taller	Sesiones de trabajo colectivo	Cuestionamientos que guían el desarrollo de cada sesión	Tiempo
1. Distintas miradas del currículo	Sesión 1. De lo conocido a lo desconocido	¿Cómo se construye el currículo desde distintos enfoques? ¿Cómo se han involucrado los docentes en el diseño de planes y programas de estudio?	4 horas
	Sesión 2. Nuevos significados	¿Qué papel tienen la escuela, la comunidad-territorio, en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el Plan de Estudio 2022? ¿Cómo se conciben la enseñanza y el aprendizaje?	4 horas
		Trabajo independiente	2 horas
2. Caminemos juntos	Sesión 3. Hacia una práctica colectiva	¿Qué experiencias tienen en la construcción colectiva de procesos educativos? ¿Cómo pueden trabajar juntos docentes de distintos grados de una misma fase? ¿Qué estrategias les permiten llegar a consensos en la toma de decisiones colectivas sobre el programa analítico?	4 horas
		Trabajo independiente	2 horas
3. El plan y los programas de estudio que nos movilizan	Sesión 4. ¿Qué se mueve y qué permanece?	¿Qué implica para el colectivo docente desarrollar la lectura de la realidad en la construcción del programa analítico?	4 horas
	Sesión 5. En constante cambio	¿Qué implica para el colectivo docente desarrollar la contextualización y el codiseño en la construcción del programa analítico??	4 horas
	Sesión 6. Del abordaje por disciplinas a la integración curricular	¿Qué implica en la práctica docente la integración curricular? ¿Qué caminos conocen para la integración curricular?	4 horas
		Trabajo independiente	2 horas
Tiempo total			30 horas

Fuente: elaboración propia.

Tabla 1.3 Distribución de las sesiones del GAP

GAP	Sesiones	Cuestionamientos que se desarrollan dentro de cada sesión	Tiempo requerido
Nuestros programas analíticos	Sesión 7. El reto de participar en la construcción del programa analítico	¿Cuál es el sentido de que los programas analíticos se construyan desde una perspectiva colectiva?	4 horas
	Sesión 8. Deliberemos y construyamos juntos	¿Cuál es el papel del docente en la toma de decisiones para la elaboración del programa analítico conforme al Plan de Estudio 2022?	4 horas
		Trabajo independiente	2 horas
Tiempo total			10 horas

Fuente: elaboración propia.

Con la finalidad de brindar mayores orientaciones para el desarrollo del Taller y del GAP se especifican algunos elementos para ser considerados por parte de los CDD en las sesiones colectivas¹¹ (tabla 1.4).

Indicaciones generales:


- ▶ La conformación de los equipos de trabajo estará sujeta al número de participantes, si son de un solo nivel educativo o de varios, sus años de servicio, entre otros. Lo importante es recuperar la experiencia.
- ▶ Los videos recomendados en la descripción de secuencias reflexivas son para que los CDD tengan una noción más precisa de cómo llevar a cabo la actividad. Su visualización no es indispensable para el desarrollo del Taller, pero sí contribuye con ideas adicionales.

En caso de que se decida realizar alguna sesión en modalidad virtual, a continuación se sugieren las siguientes aplicaciones que pueden ser de utilidad para el desarrollo de algunas actividades:

Pizarra colaborativa < https://miro.com/es/ >	Creación de líneas del tiempo < https://www.visme.co/es/linea-de-tiempo/ >	Importador de preguntas < https://quizizz.com/?lng=es-ES >
Lluvia de ideas < https://kahoot.it/ >	Mensajes de forma asincrónica < https://info.flip.com/ >	Reuniones dinámicas < https://www.beekast.com/es/ >
Presentaciones con cuestionarios interactivos < https://www.classpoint.io/ >	Mapas mentales, lluvia de ideas y gestión de proyectos < https://buzanlat.com/imindmap/ >	Tomar notas creativas < https://www.mindboardapps.com/ >

¹¹ Dado que el trabajo individual y la sistematización de la experiencia son espacios en los que no se espera directamente el acompañamiento del CDD, las especificaciones que resulten necesarias se incluyen en el desarrollo de las sesiones colectivas.

Tabla 1.4 Orientaciones específicas para cada sesión**Bloque 1: Distintas miradas del currículo**


Sesión 1. De lo conocido a lo desconocido	
<p>Se pretende que el colectivo reflexione ¿cómo desde su práctica docente se han relacionado con el currículo? a fin de resignificar su papel en el codiseño del Plan de Estudio 2022. Para ello se plantea iniciar con la reflexión de cómo han vivenciado los docentes los cambios curriculares; continúa con la revisión de tres perspectivas sobre el currículo para reconocer distintas lógicas en su construcción –enfocando la mirada en las implicaciones de la práctica docente en el co-diseño curricular desde una visión deliberativa– y finaliza con la recuperación de sus saberes y experiencias en el trabajo con diferentes planes y programas de estudio.</p>	
Descripción de las secuencias reflexivas	
<p>Bienvenida y presentación de la IFE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dé la bienvenida a los participantes y realice una breve actividad de presentación para que los participantes se conozcan. • Exponga el propósito de la IFE y los elementos que la componen, la organización de actividades y los tiempos en que se llevarán a cabo. Al finalizar la presentación de la IFE brinde un espacio para responder dudas y establecer acuerdos respecto a la forma de trabajo en las sesiones. 	20 minutos
<p>Es momento de empezar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pida a los participantes que cierren los ojos mientras respiran lento y profundamente. Lea en voz alta la frase de Heráclito: “Todo fluye, todo cambia, nada permanece”. Repita algunas veces más la frase hasta que note que empezaron a relajarse, y a continuación solicite que traigan a su mente recuerdos de su época de estudiantes de preescolar, primaria y secundaria. • Puede guiar la evocación con detalles como: imágenes de su trayecto a la escuela; las horas en el patio; los momentos en los que hacían tareas; la forma en que sus maestros impartían las clases; lo que les facilitaba o dificultaba aprender. Llévelos a enfocarse en cómo fueron cambiando con el paso de los años. • Ahora pida a los participantes que abran los ojos e invite a algunos de ellos a compartir sus recuerdos. Haga énfasis en los cambios personales y profesionales. 	20 minutos
<p>Conversación entre docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con el propósito de que los docentes transiten de los aspectos conocidos a los desconocidos sobre el cambio curricular que plantea el Plan de Estudio 2022, la actividad propone que, primero, reflexionen sobre cómo han vivenciado el cambio curricular, tomando como punto de partida la conversación de un colectivo en la que se les invita, de manera individual, a participar en ella. • Asegúrese de que los participantes registren, al final del texto, el diálogo en el que han participado. 	30 minutos



<ul style="list-style-type: none"> • Posteriormente, en colectivo dirija la conversación respecto a qué les parece conocido y qué desconocido en este nuevo planteamiento curricular. • En esa reflexión puede considerar que los cambios conllevan una diversidad de experiencias y que la adaptación es una oportunidad de crecimiento, sobre todo, si se afronta de forma positiva. • En el diálogo colectivo pueden empezar a surgir elementos como: el derecho a la educación, la integración curricular, la autonomía profesional y el papel de la comunidad, entre otros. 	
<p>La educación pública en México en imágenes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para abordar el cambio educativo en las escuelas y las aulas se hará uso de fotografías. Algunas de ellas ya vienen en el Cuaderno, pero otras las solicitará a los participantes. Serán fotos que ellos mismos hayan tomado en sus espacios escolares. Esto se pedirá con antelación porque hay que planear cómo exhibirlas el día de la sesión, por ejemplo: compilar las imágenes digitales en una presentación para proyectarlas; o destinar un espacio predeterminado para una exposición; u organizar al colectivo en grupos pequeños para verlas en los celulares. Si no le es posible comunicarse previamente con los participantes, lleve algunas fotografías actuales de aulas y escuelas que pueda compartir. • El día de la sesión apreciarán las distintas imágenes para comparar el pasado y el presente. • Acompañe la reflexión con los cuestionamientos sugeridos para identificar aquellos aspectos que han cambiado y los que han permanecido. Enfatique en los argumentos a los que se atribuyen o no los cambios. 	20 minutos
<p>Distintas miradas sobre el currículo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta actividad está pensada para realizarse por equipos. Si las condiciones lo permiten, integre a los docentes de distintas fases o grados escolares. Realizarán un análisis comparativo de tres perspectivas sobre el currículo. Para ello, primero revisarán un texto en el que se encuentran compiladas las principales características de las perspectivas y después completarán una tabla para contrastar algunos de sus elementos. • Acérquese a cada equipo para escuchar sus participaciones. • Al finalizar, en colectivo compartirán lo registrado en las tablas, complementarán con aportaciones que no habían sido contempladas y comentarán qué elementos identifican en el Plan de Estudio 2022. 	1 hora
<p>Línea del tiempo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los maestros, organizados en los mismos equipos –con base en su experiencia y conocimiento– complementarán una línea del tiempo (figura 1.1 del Cuaderno). Prevea papel rotafolio o bien hojas blancas en las que puedan hacer sus diseños. • Para el desarrollo de la actividad, considere los aspectos que se enuncian en el Cuaderno, con relación al cambio curricular. • Una vez concluidas las líneas del tiempo, colóquelas en un lugar visible para organizar un recorrido para que los participantes conozcan las construcciones de otros equipos. Conduzca la reflexión colectiva en torno a las preguntas sugeridas en el Cuaderno. 	1 hora



<p>Cierre</p> <p>Para el cierre invite a los participantes a tomar postura sobre los elementos que consideren más relevantes en cada caso. Pídeles que recuerden o recuperen lo que respondieron al inicio de la sesión en torno a qué les parece conocido y qué desconocido en este nuevo planteamiento curricular. Comente si las respuestas de los participantes siguen siendo las mismas o también han cambiado.</p> <p>Finalmente, guíe el registro en la tabla referente a los aspectos que se mantienen igual y los que se pretenden modificar con el nuevo planteamiento curricular, en cuanto al sentido de la escuela, la práctica docente, las dinámicas escolares y los aprendizajes de los estudiantes. Reflexionen respecto a la transformación que se pretende realizar desde la Nueva Escuela Mexicana.</p>	<p>30 minutos</p>
Total	4 horas

Sesión 2. Nuevos significados	
<p>Se busca que el colectivo docente reconozca la importancia de vincular la autonomía profesional con su identidad profesional como un aspecto valioso para fortalecer su práctica docente. Inicia con una ronda de desafíos que ponen a prueba sus esquemas mentales para reconocer la complejidad que implica un cambio de paradigma. Posteriormente, se analizan situaciones desafiantes en el trabajo con los estudiantes como pretexto para dialogar sobre la identidad docente y la importancia de reinventar la práctica. Finaliza con la revisión de diferentes experiencias que provocan el análisis sobre los márgenes de autonomía profesional que experimentan con la idea de encontrar nuevas formas de mirarla y ejercerla.</p>	
<p>Descripción de las secuencias reflexivas</p>	
<p>Ronda de desafíos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antes de llevar a cabo esta actividad, observe el video con el desarrollo de los desafíos y su solución en la siguiente liga electrónica: <https://youtu.be/gAHRQaPF7n0>. • Previamente deberá tener preparados los materiales y espacios o estaciones donde ubicará cada uno de los desafíos para su realización. Es importante que los participantes puedan manipular los objetos que se proponen en las imágenes. • Inicie formando siete equipos al azar integrando a todos los participantes, ubique a cada equipo en un desafío diferente y lleven a cabo rondas hasta pasar por cada uno de ellos. • Tenga presente que debe dar un tiempo breve para que los equipos intenten responder el desafío que les corresponda en ese momento (dos minutos) que deberá cronometrar y avisar, ya sea con un silbato o sonido para que los equipos se muevan de estaciones y desarrollen otro; así hasta pasar por los siete desafíos. • Especifique que cuando silbe o escuchen el sonido de cambio, vuelvan a dejar el material como lo encontraron al inicio. • Aclare a los participantes que deben registrar la solución en la hoja o tarjeta que se les haya proporcionado; si no logran concretarlo sólo registren <i>pendiente</i>. También pueden tomar una fotografía con la solución. 	<p>30 minutos</p>



Para dichos desafíos consideren lo siguiente:

- **Vasos vacíos**

Material: seis vasos de plástico desechables o impresiones (un vaso por hoja); tres con agua y los otros tres vacíos.

Coloque tres vasos vacíos y tres vasos llenos en una sola línea, o bien, las impresiones o dibujos de los vasos como se muestra en el Cuaderno. Los integrantes de los equipos deberán, en un movimiento, lograr que ningún vaso vacío quede a lado de otro vaso vacío y que ningún vaso lleno quede al lado de otro vaso lleno.

- **Triángulos equiláteros**

Material: seis palitos de madera, lápices o bolígrafos del mismo tamaño.

Proporcione a los participantes seis palitos de madera, lápices o bolígrafos. Los participantes deberán formar cuatro triángulos equiláteros con ellos.

- **Serie de letras**

Material: siete impresiones o rotafolio, pizarrón, plumones o gises, plumas o lápices. Puede considerar siete impresiones con la siguiente secuencia de letras. Si no cuenta con copias, escríbala en el pizarrón o en un rotafolio y que en las hojas brinden la solución.

U D T C C S S O _.

Los equipos deberán encontrar la letra que continúa en la secuencia.

- **Serie de números**

Material: siete impresiones o rotafolio, pizarrón, plumones o gises, plumas o lápices.

Puede considerar siete impresiones con la siguiente secuencia de números. Si no cuenta con copias escríbala en el pizarrón o un rotafolio y que en las hojas brinden la solución. Los equipos deberán encontrar los dos números que continúan la serie.

**1
11
211211
111221
312211**

- **Trazando líneas**

Material: siete impresiones o rotafolio, pizarrón, plumones o gises, plumas o lápices.

Considere siete impresiones con la siguiente secuencia de puntos. Si no cuenta con copias escríbalo en el pizarrón o un rotafolio y que en las hojas den la solución. Los equipos deberán unir los nueve puntos utilizando cuatro líneas rectas sin levantar el lápiz.

. . .
. . .
. . .

- **Partida de pastel**

Material: siete impresiones o rotafolio, pizarrón, plumones o gises, plumas o lápices.

Puede considerar siete impresiones con la figura de un pastel. Si no cuenta con copias dibújelo en el pizarrón o un rotafolio y que en las hojas brinden la solución. Pida que intenten cortar el pastel en ocho pedazos utilizando sólo tres cortes.

- **Reglas cuadradas**

Material: cuatro reglas o palitos de madera planos y sin bordes ovalados.

Coloque las reglas o palitos de madera para formar una cruz como se muestra en el Cuaderno, los equipos tratarán de formar un cuadrado moviendo sólo una de las reglas.




<p>Al finalizar, proyecte el video para conocer las respuestas. En caso de no tener internet, lleve preparada la explicación sobre la solución de los desafíos y compárala con el grupo.</p> <p>Con la solución de estos desafíos, dirija la reflexión en torno a que, para ser capaces de mirar con otros ojos, es importante partir de reconocer que algo debe ser mirado desde otra perspectiva. De tal forma que los cambios en los planes y programas de estudio pueden ser vistos como una oportunidad para resolver un problema o situación de diversas maneras y poder responder de forma asertiva al cambio al poner a prueba su capacidad para entender y proponer acciones ante un cambio de visión.</p>	
<p>Experiencias que desafían la práctica docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicite a los participantes que compartan algunas experiencias del trabajo con sus estudiantes que hayan desafiado su práctica. A partir de ello, los participantes deben reflexionar sobre las preguntas que se plantean en el Cuaderno del Taller. Aproveche este espacio para detonar la discusión respecto a cómo perciben su identidad docente. • Sugiera que registren sus reflexiones en su Cuaderno ya que le servirán como insumo para su narrativa al final del bloque. 	1 hora
<p>Experiencia de un maestro que trabaja en una escuela multigrado</p> <ul style="list-style-type: none"> • De manera voluntaria o al azar solicite que varios participantes lean el texto. • Al concluir la lectura, coordine la participación de los docentes para que compartan con el colectivo las reflexiones que les provocó el texto, especialmente con relación al planteamiento curricular del Plan de Estudio 2022 respecto a la autonomía profesional. 	30 minutos
<p>Análisis de experiencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tenga en mente la actividad anterior, organice tres equipos y solicite que lean los casos que se presentan sobre el desarrollo de clubes o talleres en preescolar, primaria y telesecundaria. Cada equipo debe analizar la narrativa de sólo un nivel. Por ejemplo, dependiendo del número de docentes por nivel, pueden quedar dos equipos que analicen el caso de preescolar y tres equipos de primaria y tres de secundaria. La organización dependerá de las características del grupo. • Al concluir la lectura, organice y coordine a los equipos para que en colectivo describan los alcances y las limitaciones que identifican en el ejercicio de autonomía docente que encuentran en la narrativa que les tocó analizar. 	40 minutos
<p>Ejemplos de autonomía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicite que en un papel o tarjeta anoten de forma individual y sin poner sus datos personales, uno o varios ejemplos que vengan a su mente sobre su autonomía profesional. Tome en cuenta las acciones o decisiones específicas que se ejemplifican en el Cuaderno. Para el desarrollo de esta actividad prevea llevar una caja, bote o bolsa donde los participantes puedan introducir sus papelitos. 	20 minutos



<p>Cierre</p> <p>De la caja o bolsa, saque al azar algunos de los papelitos y lea en voz alta lo que dice. Puede pedir el apoyo de algún participante para su lectura. A partir de ello detone y coordine el diálogo sobre la autonomía que pueden reconocer los participantes en su práctica docente.</p> <p>Finalmente, coordine la participación de los docentes para que compartan sus reflexiones respecto al margen de autonomía que han experimentado en su práctica docente en comparación con lo que se plantea en el Plan de Estudio 2022. Profundicen en qué aspectos perciben plena autonomía, en cuáles no la perciben y en qué otros están en punto medio.</p> <p>Finalmente, brinde un espacio para el intercambio de dudas y comentarios respecto a la sesión.</p> <p>Haga un recordatorio sobre la importancia de generar la narrativa que se solicita en el trabajo independiente, pues es el insumo necesario para acreditar su participación en la IFE.</p>	60 minutos
Total	4 horas


Bloque 2: Caminemos juntos

Sesión 3. Hacia una práctica colectiva	
<p>Se pretende que el colectivo reflexione sobre las dificultades y los retos del trabajo colaborativo para la construcción del programa analítico. Inicia con una discusión colectiva del para qué de la escuela a partir del análisis de los ejes articuladores y perfil de egreso del Plan de Estudio 2022 y continúa con la discusión sobre la diferencia entre un ejercicio individual y uno colectivo en la elaboración del programa analítico. Posteriormente, se presentan desafíos en la práctica docente para reconocer la importancia del trabajo colaborativo a fin de prever estrategias que les permitan participar, de una manera distinta, en la toma de decisiones centradas en el aprendizaje, mirándolo como un proceso.</p>	
<p>Descripción de las secuencias reflexivas</p>	
<p>Construcción colectiva del sentido de la escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicite a algunos participantes que lean en voz alta las diferentes expresiones de la figura 3.1 del Cuaderno, y que las relacionen con el perfil de egreso y los ejes articuladores del Plan de Estudios 2022. • Posteriormente, organice equipos de máximo cinco integrantes de una misma fase para que comenten y discutan las preguntas planteadas en la actividad. Al concluir, compartirán sus conclusiones. Es importante recalcar la importancia de identificar lo que hacen en sus colectivos para contribuir al perfil de egreso. • Dirija la reflexión respecto a la transformación que se pretende en la relación aula-escuela-comunidad y los fines de transformación social que plantea la Nueva Escuela Mexicana. 	40 minutos



<p>Trabajo colectivo en colaboración</p> <ul style="list-style-type: none"> De los mismos equipos solicite que dos voluntarios lean el diálogo de los docentes Alma y Alejo. A partir de la lectura, en colectivo comparen las diferencias entre la elaboración individual y colectiva del programa analítico. A continuación, solicite que tres participantes del colectivo, de forma voluntaria o al azar, lean los planteamientos de Krichesky y Murillo (2018) con relación al trabajo colaborativo en las escuelas; comparen los rasgos de cada forma y brinden algunos ejemplos de cómo se llevan a cabo en las escuelas y aulas. Anote en algún lugar visible las principales reflexiones. 	50 minutos
<p>Desafíos en el aula</p> <ul style="list-style-type: none"> Organizados en tres equipos, solicite que lean los desafíos docentes planteados en distintos CTE. Pida que tomen nota sobre los acuerdos para formular una propuesta de atención. El énfasis de esta actividad no está en la propuesta de atención, sino en el proceso de construcción. En colectivo, los equipos compartirán los acuerdos generados y describirán el proceso que siguieron para llegar a consensos. Tome en cuenta las pautas para orientar la discusión. Invite a que registren sus reflexiones en torno a cómo se viven los acuerdos al interior de los equipos cuando realizan las actividades del Taller. 	1 hora
<p>Decisiones en colectivo para construir el programa analítico</p> <ul style="list-style-type: none"> Para iniciar esta actividad, solicite a tres o cuatro participantes que compartan su experiencia de trabajo en el CTE al trabajar con docentes de la misma fase con un objetivo común: la construcción de los programas analíticos. Organice nuevos equipos de trabajo para revisar diferentes formas de participación en los colectivos escolares (figura 3.2 del Cuaderno). Los docentes identificarán la forma en que participaron en el proceso de construcción del programa analítico. Si no encuentran una imagen que los represente, dibujarán o describirán la que sí lo ilustre. En los mismos equipos, comentarán sus reflexiones respecto a ¿qué implica para el colectivo tener que organizarse y tomar decisiones para trabajar con otros docentes de la misma fase cuando no hay una buena interacción entre las personas?, ¿por qué es importante que los integrantes del colectivo identifiquen su postura ante los demás? 	30 minutos
<p>Cierre A partir de este diálogo, diseñarán tres estrategias que les permitan llegar a consensos en la elaboración del programa analítico, desde un trabajo colectivo. Registrarán dichas estrategias en la tabla correspondiente y las compartirán al grupo. Concluya con la lectura del texto de cierre de la sesión.</p>	1 hora
Total	4 horas

Bloque 3: El plan y los programas de estudio que nos movilizan


Sesión 4. ¿Qué se mueve y qué permanece?	
<p>Se pretende que el colectivo encuentre el sentido de lectura de la realidad en la elaboración del programa analítico. Inicia con una analogía para reconocer la complejidad de ésta y su papel en la elaboración del programa analítico y continúa con el análisis de situaciones o problemas sociales que sean relevantes y pertinentes también para la comunidad. Concluye con un juego de roles que permite reflexionar sobre la importancia de escuchar distintas voces para tomar mejores decisiones respecto a los contenidos.</p>	
Descripción de las secuencias reflexivas	
<p>Análisis de una pintura</p> <ul style="list-style-type: none"> • El propósito de esta actividad es realizar una analogía entre una obra de arte y la lectura de la realidad que plantea la elaboración del programa analítico. • Para ello, previo a la sesión, observe la pintura de Omar Rodríguez-Graham, <i>Solo los muertos han visto el final de la guerra</i>, y lleve a cabo el ejercicio correspondiente (tal como se solicita a los participantes en el Cuaderno). Esto le dará elementos para orientar al colectivo. • Disponga al grupo por equipos. Fomente la participación entre los integrantes y coordine la participación para su exposición. 	20 minutos
<p>Lectura de la realidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • En esta actividad los participantes deberán leer la información de la tabla 4.1 del Cuaderno y a partir de ello tienen que dialogar sobre cómo las características del análisis del contexto socioeducativo de la escuela aportan al plano de la lectura de la realidad en la elaboración de los programas analíticos o si se puede omitir en su construcción. • Si es necesario, integre nuevos equipos para el desarrollo de esta actividad. 	30 minutos
<p>Identificar situaciones o problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestre la figura 4.2 en la pantalla o invite a que la vean en el Cuaderno. Fomente el diálogo entre los participantes en torno a las implicaciones que tiene la identificación de situaciones o problemas, ya sea en relación con el aprendizaje de los estudiantes o, en su caso, los de índole social que influyen en la comunidad. • Lleve la discusión considerando los siguientes puntos: <ul style="list-style-type: none"> - La vinculación de contenidos que se aprende en la escuela con lo que viven los estudiantes en su comunidad. - Las implicaciones en la elaboración del programa analítico. 	20 minutos



<p>Lista de posibles situaciones o problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continúe el trabajo en colectivo y en un papel rotafolio o en el pizarrón escriba en forma de lista las situaciones o problemas que los participantes identifican en las comunidades de sus escuelas. Concluida la lista, acuerde con el colectivo la que consideren más pertinente o susceptible de ser estudiada en sus escuelas. Sean cuidadosos en no registrar situaciones relacionadas con el aprendizaje o conducta de los estudiantes. • Reitere que el objetivo no es solucionar o prevenir la situación o el problema. Lo importante es que pueda ser comprendido, analizado o problematizado por los estudiantes y el colectivo docente. 	<p>20 minutos</p>
<p>Análisis de situaciones o problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forme equipos por fase y pida que realicen un ejercicio de análisis de alguna de las situaciones o problemas que identificaron en la actividad previa considerando los ejes articuladores del Plan de Estudio 2022. • Presente o remita a la figura 4.3 del Cuaderno, que son ejemplos de preguntas que pueden considerar los participantes para desarrollar la actividad. • Igual que en la actividad anterior, comente que la idea no es proponer una solución, sino tratar de ampliar su comprensión. • Comente a los participantes que formulen otras preguntas, si lo consideran necesario, que ayuden a detonar el análisis eje-situación o problema y que, al finalizar, se compartan algunas de ellas. Identifiquen si son similares a las de otros equipos o qué diferencias se pueden percibir. Fomente la reflexión y el diálogo. 	<p>40 min.</p>
<p>Juego de roles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comente con el colectivo que se llevará a cabo una dinámica de juego de roles y solicite cinco voluntarios. Cada uno desempeñará un rol diferente tal como se menciona en el Cuaderno. Comente que deberán representar su participación (dependiendo del rol asignado) en una reunión de la comunidad escolar para definir lo contenidos que deben abordarse en alguna fase del Plan de Estudio 2022. • Es importante que cada voluntario tome en cuenta el rol que le corresponda representar y con la consideración del contexto socioeducativo de la comunidad responda: ¿qué es lo que deben aprender niñas, niños y adolescentes a lo largo de la fase acordada? (en el caso de primaria, elijan solo una fase). • El resto de los participantes observará la dinámica y tomará nota de los argumentos de cada actor. • Al terminar, en colectivo pida que compartan sus comentarios con relación a las coincidencias y diferencias que pudiesen notar en el juego de rol y si pueden complementar las que otros participantes mencionen. • Considere los puntos marcados en el Cuaderno para orientar esta actividad. 	<p>1 hora 10 minutos</p>



<p>Cierre</p> <p>Para cerrar la sesión, solicite que describan sus reflexiones respecto a los desafíos que enfrentan en sus colectivos docentes para recuperar la voz de distintos actores interesados en la formación de los estudiantes para definir, organizar y contextualizar los contenidos y cuál es el papel del colectivo docente en este proceso. Compartan en colectivo algunas participaciones.</p> <p>Brinde un espacio para el intercambio de dudas y comentarios respecto a la sesión. Pida a los participantes que para la próxima sesión traigan consigo el programa analítico que elaboraron en sus escuelas, ya que será un insumo para las actividades a realizar.</p>	40 minutos
Total	4 horas


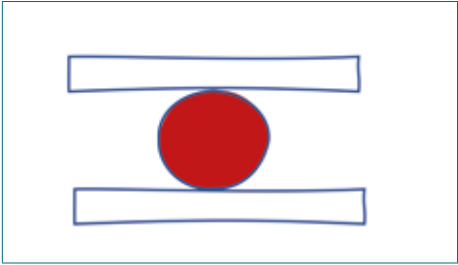
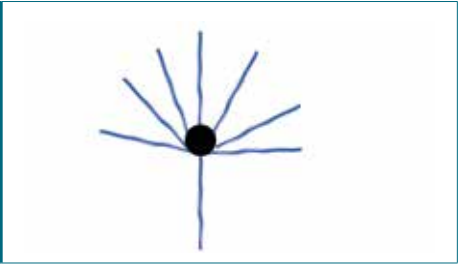
Sesión 5. En constante cambio	
<p>En esta sesión se espera que el colectivo docente analice cómo se pueden seleccionar y abordar los contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) a lo largo de una fase de aprendizaje, considerando los ejes articuladores y campos formativos, así como la importancia de incorporar los contenidos locales en el codiseño. Se inicia con un acercamiento a la definición de contenidos apelando a los saberes y conocimientos docentes, continúa con la adecuación de contenidos a partir del uso del programa sintético y concluye con una actividad que favorece la reflexión sobre la autonomía profesional.</p>	
Descripción de las secuencias reflexivas	
<p>Definición de contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es importante que todos los equipos trabajen con la misma situación o problema social para ver la riqueza de construcciones y reflexionar sobre la flexibilidad curricular. Asimismo, es necesario que acuerden la fase con la que trabajarán. Promueva que el ejercicio se haga pensando en una fase y no en un grado escolar. • En esta actividad los participantes se verán tentados a revisar los programas sintéticos; solicite que intenten el ejercicio confiando en sus saberes y conocimientos. 	30 minutos
<p>Adecuación de contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ahora sí, con apoyo del programa sintético, los participantes (en los mismos equipos) identificarán aquellos contenidos y PDA (de los cuatro campos formativos) que se relacionan con la situación o problema. • Complementarán la información en la tabla por fases. En caso de que se requiera, ajustarán los aspectos de acuerdo con sus necesidades. Por ejemplo, en el caso de primaria, se elegiría una sola fase. 	1 hora 30 minutos



<p>Semejanzas y diferencias</p> <ul style="list-style-type: none"> Para esta actividad se requiere papel rotafolio con el objeto de mostrar lo registrado en la tabla, y establecer semejanzas y diferencias en la construcción. Argumentarán las decisiones tomadas. 	<p>1 hora 30 minutos</p>
<p>Cierre</p> <p>Se concluye abordando el papel de la autonomía profesional en el codiseño y con la reflexión acerca de cómo se toman las decisiones y éstas cómo inciden en los aprendizajes de los estudiantes. Brinde un espacio para el intercambio de dudas y comentarios respecto a la sesión.</p>	<p>30 minutos</p>
<p style="text-align: right;">Total</p>	<p>4 horas</p>

Sesión 6. Del abordaje por disciplinas a la integración curricular

Se pretende que los colectivos conozcan alternativas para concretar la integración curricular planteada en planes y programas de estudio. Se inicia con un ejercicio que pone a prueba su pensamiento divergente como una provocación para pensar el trabajo docente desde distintas lógicas. Se continúa y finaliza con un ejercicio práctico de toma de decisiones sobre contenidos a partir de diferentes formas de lograr la integración curricular.

<p>Descripción de las secuencias reflexivas</p>	
<p>Reto mental</p> <ul style="list-style-type: none"> Previo al desarrollo de la sesión, prepare las siguientes imágenes en una presentación en PowerPoint o impresas en papel, las cuales mostrará o proporcionará a los integrantes de los equipos. <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <ul style="list-style-type: none"> La actividad consiste en que los participantes podrán visualizar durante un minuto los dibujos y anotar durante otro minuto todas las ideas que les vengan a la mente respecto a qué representa el dibujo. Para ello, organice a los participantes en dos equipos y asigne una imagen a cada equipo. Pida a un participante del equipo que muestre el dibujo correspondiente o bien, proyéctelo al frente del grupo durante un minuto. Pida que al interior de cada equipo haya un voluntario para medir el tiempo. 	<p>25 minutos</p>




<ul style="list-style-type: none"> • Después, de nueva cuenta solicite que ajusten su lista pensando en las respuestas que podrían dar los estudiantes que tienen a su cargo, y realicen nuevamente la actividad. • En colectivo, coordine la actividad para que los integrantes de los dos equipos compartan y comparen sus respuestas, viendo las diferencias entre la primera y segunda ronda. • Al finalizar sus participaciones, muestre el video <i>Buscando soluciones creativas</i> en el siguiente enlace <https://youtu.be/bg_a3SueG0>. En caso de no contar con internet, lleve preparada la explicación sobre la reflexión con este ejercicio. • Use este ejercicio como una invitación a pensar el trabajo pedagógico desde tres lógicas distintas para que exploren las ventajas, las limitaciones y los retos de cada una: <ul style="list-style-type: none"> - Una disciplina. - Campos formativos que integran distintas disciplinas. - La articulación de diferentes campos formativos. 	
<p>Integración curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integre cinco equipos. Al interior de cada uno pida que comenten por qué consideran importante la integración curricular como uno de los cuatro elementos que articulan el Plan de Estudio 2022. Indague con los participantes aquellos aspectos que consideran son parte de la integración y cuáles se requieren fortalecer. Asimismo, pueden profundizar a partir de las preguntas que se plantean en el Cuaderno (puede asignar una pregunta por equipo). • Coordine el trabajo en los grupos y en colectivo compartan sus reflexiones. 	1 hora 20 minutos
<p>Caminos hacia la integración curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forme seis equipos. La intención es que construyan un trayecto formativo que considere contenidos nacionales y locales que les permita integrar los campos formativos y ejes articuladores del Plan de Estudio 2022 con base en los diversos caminos para la integración curricular que se muestran en la figura 6.1 del Cuaderno. Cada equipo deberá elegir un camino distinto de los seis que se mencionan con el fin de poder articular los campos formativos con los ejes articuladores. Para ello es importante que acuerden la fase y el grado con el que trabajarán. • Mencione la importancia de integrar contenidos nacionales como locales, distinguiéndolos con colores diferentes, así como poner en diálogo saberes científicos con saberes comunitarios. Pida que mencionen qué elementos están tomando en cuenta para su elección, si consideran la fase o el grado previo y cómo se ponen de acuerdo para llegar a un consenso. • Invite a utilizar el esquema del Cuaderno para organizar sus propuestas (pueden ajustarlo a sus necesidades). 	45 minutos
<p>Reflexión en grupos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pida que dentro de los mismos equipos compartan sus reflexiones en torno a los cuestionamientos que plantea cada camino de integración curricular que se ubican en el Cuaderno. • Es importante que los participantes logren distinguir cuáles son contenidos en el programa analítico y cuáles son actividades de la planeación didáctica. Hay que comentar que en este momento aún no se ha llegado a la planeación. 	1 hora



<p>Cierre</p> <p>Para cerrar la sesión, solicite que cada equipo presente el trayecto formativo que elaboró en un formato más visible para que todos puedan conocer lo que otros equipos realizaron. Se puede plasmar en un papel rotafolio con plumones o de ser posible proyectarlo en la computadora o pantalla.</p> <p>Pida a los demás participantes tomar nota de lo más relevante que observan de cada ruta de contenidos y, al finalizar, pida que compartan sus reflexiones en colectivo.</p> <p>Brinde un espacio para el intercambio de dudas y comentarios respecto a la sesión. Es importante que recuerde a los participantes que para la siguiente sesión traigan consigo los programas analíticos que construyeron en los CTE.</p>	30 minutos
Total	4 horas

Bloque 4: Nuestros programas analíticos

Sesión 7. El reto de participar en la construcción del currículo	
Durante la sesión se busca que los participantes analicen sus programas analíticos con la intención de reconocer el proceso de construcción, las implicaciones y los desafíos que enfrentan respecto a ello, específicamente en su práctica docente.	
Descripción de las secuencias reflexivas	
<p>Encuadre</p> <ul style="list-style-type: none"> Al iniciar la sesión, realice un recuento de lo revisado durante el Taller. Después, dé a conocer en qué consiste el GAP y presente de manera general el bloque 4. Comente que es válido expresar dudas e inquietudes, ya que son un insumo útil para resolver los dilemas que se presentan en el proceso de construcción de los programas analíticos. Oriente el diálogo hacia la reflexión de la experiencia en la construcción y, en particular, sobre la toma de decisiones. 	1 hora
<p>Espacios de análisis</p> <ul style="list-style-type: none"> Divida en triadas al colectivo. Considere ubicar en distintos equipos a aquellos docentes que sean de la misma escuela. Solicite que hagan una presentación del proceso que siguieron en la construcción de sus programas analíticos. Pídales que mencionen algunos datos del contexto de la escuela y el colectivo docente. Si las condiciones lo permiten, favorezca que cada triada esté representada por docentes que laboran en distintas fases. Solicite que cada triada designe un relator a fin de que recupere las conclusiones de los participantes. Comente que cada integrante de la triada tiene aproximadamente diez minutos para presentar y veinte minutos más para analizarlo con los colegas. 	2 horas



<ul style="list-style-type: none"> • A partir de la presentación al interior de los equipos pida que realicen preguntas a sus colegas que les permitan conocer las dificultades, retos, estrategias u otros aspectos que consideren relevantes para profundizar la comprensión de los programas analíticos. • Propicie el análisis de los programas analíticos para que identifiquen aquellos elementos que requieren fortalecer y aquellos que han logrado consolidar. Considere las preguntas descritas en el Cuaderno. Pueden sugerir otras que vayan acorde a sus necesidades como colectivo. 	
<p>Cierre En plenaria, ofrezca un espacio para que cada relator comparta las conclusiones de la triada. Resalte la importancia del trabajo en colectivo para la construcción de los programas analíticos e invite a los participantes a que comenten al respecto a partir de la pregunta que viene descrita en el Cuaderno.</p>	1 hora
Total	4 horas

Sesión 8. Deliberemos y construyamos juntos

Durante la sesión se busca que los participantes se reconozcan como diseñadores de currículo compartiendo su experiencia en el proceso de construcción colectiva realizada durante la IFE.

Descripción de las secuencias reflexivas



Encuadre

- Para iniciar la sesión, recapitule lo trabajado durante la sesión anterior y realice un encuadre respecto a lo que se abordará en esta sesión.
- En plenaria, propicie que los participantes reflexionen sobre la importancia de su participación en la construcción de los programas analíticos. Sugiera a los participantes tomar notas y que construyan sus conclusiones al respecto.

1 hora

Espacio de análisis

- Organice en triadas al colectivo (distintas a las de la sesión anterior) y pida que presenten brevemente su programa analítico, pero ahora resaltando los elementos que lo integran y las razones por las que los consideraron. Haga énfasis en llevar a cabo la dinámica considerando las preguntas que vienen en el Cuaderno. Mencione que al interior de cada triada elegirán a un relator, quien tomará notas y compartirá sus conclusiones al finalizar la sesión.
- Brinde un espacio para que los equipos compartan sus hallazgos, reflexiones y consideren preguntas e inquietudes. Resalte la importancia de la toma de decisiones y sus repercusiones en la comunidad escolar. Invite a que los participantes comenten cuáles fueron las mejores decisiones y qué otras modificarían, justificándolas.

2 horas



<p>Cierre</p> <p>En colectivo, ofrezca un espacio para que cada relator comparta las conclusiones de la triada.</p> <p>Solicite a un voluntario para que lea <i>¿La misma tarea?</i> Propicie la reflexión en torno a lo que ellos construyen desde su lugar como docentes y cómo se concreta en el programa analítico.</p> <p>Invite a los participantes a reflexionar sobre las herramientas con las que ahora cuentan para asumirse como sujetos activos en la construcción del currículo nacional.</p> <p>En plenaria, ofrezca un espacio para compartir las experiencias vividas en el GAP.</p>	1 hora
Total	4 horas

Fuente: elaboración propia.

e. Acompañamiento pedagógico

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

El acompañamiento pedagógico integra acciones que realiza e impulsa la autoridad educativa estatal, los equipos técnicos estatales y otras figuras educativas: el supervisor, el asesor técnico pedagógico (ATP), el director, entre docentes, o algún otro profesional de la educación asignado.

Desde las autoridades educativas de los estados y de Ciudad de México

Es importante que realicen un acompañamiento permanente de la IFE desde su planeación, durante la implementación y al concluirla. En este sentido será importante considerar lo siguiente:

- ▶ Promover espacios para que todas las figuras educativas involucradas realicen un análisis del sentido y componentes de la IFE para diferenciarla de otras maneras de promover la formación docente.
- ▶ Organizar espacios de diálogo con los responsables de los niveles educativos y de considerarse pertinente, a las supervisiones de zona escolar para analizar la IFE dirigida a docentes de preescolar, primaria y telesecundaria, con la finalidad de asegurar mayor participación y favorecer su permanencia en todo el proceso de formación.
- ▶ Seleccionar al o a los CDD. Su perfil debe ser pertinente a los contenidos que promueve la IFE, ya que tendrán bajo su responsabilidad la organización y gestión de las sesiones colectivas.
- ▶ Promover que todas las figuras participantes realicen el análisis del sentido de documentar la participación en la IFE y cuál es su finalidad para diferenciarla de los procesos de acreditación y recuperación de evidencias que por lo general se proponen en otras opciones de formación.

El papel de quien coordina el desarrollo del dispositivo es fundamental para que se comprenda y desarrolle el proceso formativo desde el enfoque situado¹² que sustenta la IFE y los dispositivos seleccionados. Es importante que sea un profesional con experiencia en acompañamiento pedagógico a figuras docentes.

De manera particular, además del conocimiento y comprensión de la IFE, de los dispositivos Taller y GAP y del recurso Cuaderno que apoyan su implementación, es fundamental que analice y organice los tiempos destinados a su desarrollo y las fechas en las que se realizarán las sesiones colectivas.

Desde los equipos técnicos y otras figuras educativas

Este acompañamiento pedagógico tiene el propósito de potencializar el trabajo colaborativo mediante la constitución o el fortalecimiento de comunidades profesionales de práctica,¹³ el aprendizaje situado, la reflexión individual y colectiva sobre la práctica, la profundización en los contenidos de formación y la retroalimentación de los aprendizajes docentes.

Se realiza fundamentalmente durante el desarrollo de las diversas actividades propuestas en los dispositivos formativos. Para ello, las figuras educativas designadas pueden llevar a cabo las siguientes acciones:

- ▶ Impulsar la reflexión y el aprendizaje sobre y desde la práctica para fortalecer el proceso de formación que se propicia en el Taller y el GAP.
- ▶ Recuperar los saberes y conocimientos construidos en el Taller y el GAP, mediante los recursos que acompañan su desarrollo para retroalimentar los procesos de formación.
- ▶ Crear espacios de discusión, análisis y reflexión de la práctica docente en los que se impulse la toma de decisiones para su mejora a partir de los conocimientos y saberes movilizados en esta IFE.
- ▶ Generar opciones para la interacción, formal e informal, con y entre docentes en las que se compartan experiencias de aprendizaje que profundicen los contenidos abordados durante el Taller y el GAP.
- ▶ Orientar la creación, el desarrollo y la consolidación de comunidades profesionales de práctica a partir de la experiencia en la IFE.
- ▶ Acompañar al colectivo docente en la construcción y reconstrucción de los saberes y conocimientos que se movilizan durante la IFE para la mejora de la práctica.

¹² Para profundizar en el enfoque de formación situada, se recomienda revisar el capítulo “Encuentro 3. Formación docente situada”, del *Ciclo iberoamericano de encuentros con especialistas. La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades*, organizado por Mejoredu y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>> y <https://www.youtube.com/watch?v=5_k9Oe8aU48>.

¹³ Refiere a los colectivos docentes que comparten intereses, problemas, propósitos, lenguajes y compromisos comunes con los que fundan su cotidianidad, cuyos miembros profundizan en su conocimiento y experiencia a través de la interacción continua que fortalece su práctica. En estas comunidades se enlazan historias, rituales y ritmos de vida y se comparten y desarrollan valores, normas y símbolos; por lo que son un lugar privilegiado para la adquisición de conocimientos y un medio para reflexionar y dialogar sobre su quehacer e identificar de manera conjunta alternativas de mejora (Mejoredu, 2022).

Estas acciones no tienen que limitarse a los aprendizajes que se construyeron mediante la IFE, sino que debe trascender a lo que ocurre en la práctica docente durante, al término y posterior a la conclusión de esta intervención formativa. Lo anterior implica establecer estructuras organizativas sólidas y la actuación de asesores como interlocutores y promotores de la mejora educativa con docentes y directivos en lo individual y en lo colectivo.

En este sentido, será importante considerar que vincular el acompañamiento a la IFE con el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE) es una buena opción, ya que prevé en su objetivo general coadyuvar a la mejora del funcionamiento de la escuela y de las prácticas profesionales tanto docentes como directivas, “por medio de la asesoría y el acompañamiento especializados, así como de la tutoría al personal de nuevo ingreso al servicio público educativo, bajo la responsabilidad del supervisor de zona escolar” (USICAMM, 2021: 13).

De esta manera, la convocatoria a los equipos de supervisión para asumir su participación en el marco del SAAE, con apoyo de los equipos técnicos estatales y los Centros de Maestro –o espacios homólogos–, contribuirá de modo significativo al logro de los propósitos planteados para ir articulando en mayor medida, la formación continua y la práctica cotidiana, como parte del desarrollo profesional docente.

Derivado de que este equipo es conducido y coordinado por la autoridad educativa estatal, de manera conjunta definirán las estrategias para llevar a cabo el acompañamiento de acuerdo con las características y necesidades de los docentes de preescolar, primaria y telesecundaria.

f. Monitoreo

Las intervenciones formativas serán monitoreadas de forma anual para reconocer el cumplimiento de su propósito y recopilar información sobre las características, condiciones y problemáticas para su implementación, lo que contribuye también a la valoración de la operación del programa y el cumplimiento de su objetivo de mediano plazo.

Al inicio del monitoreo, Mejoredu establecerá comunicación con las autoridades educativas correspondientes o equipos responsables de la formación en el estado que decidan implementar la IFE, con el objeto de orientar las acciones de planeación y coordinación relacionadas con el tiempo para su implementación, modalidad, organización y las condiciones institucionales que permitan su puesta en marcha.

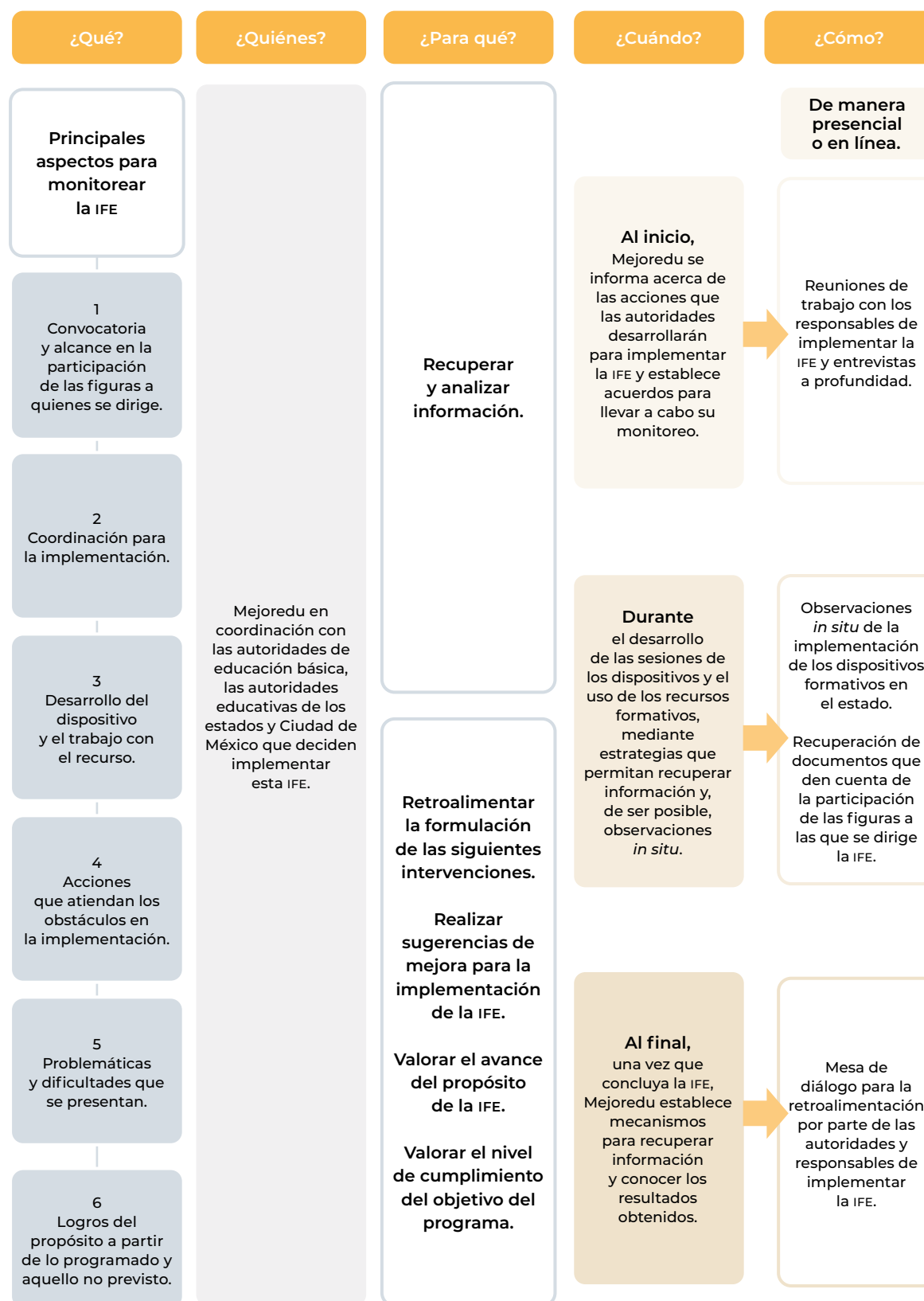
Mejoredu seleccionará algunas entidades federativas y servicios educativos que implementen la presente intervención para llevar a cabo el monitoreo. Éste se realizará en coordinación con las autoridades de educación básica, las autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México, y los organismos descentralizados, en modalidades en línea o de manera presencial mediante el uso de técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información, tales como encuestas, entrevistas, y pautas de observación; a fin de contar con datos que serán insumo para los informes de monitoreo.

Durante el monitoreo, se buscará información acerca de dificultades u obstáculos que se presenten durante la implementación de la IFE. Igualmente se valorarán los avances en la consecución de los propósitos; de ser posible, se realizarán observaciones *in situ* y se privilegiará la recuperación y análisis de la documentación y sistematización de la experiencia formativa de los docentes.

Una vez concluida la IFE, Mejoredu establecerá mecanismos que permitan recuperar información adicional, a partir de entrevistas, grupos de enfoque, entre otras estrategias, para conocer los resultados obtenidos.

Finalmente, es importante señalar que el monitoreo que realice Mejoredu será independiente del que efectúen las autoridades educativas respecto de las intervenciones que ellos mismos formulen e implementen durante la operación de los programas de formación, 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, 2022).

Figura 1.6. Elementos por considerar en el monitoreo de la IFE



Fuente: elaboración propia.

2. Documentación de la participación en la IFE

La documentación de la participación en esta intervención formativa emergente (IFE) se concibe desde un sentido pedagógico como un proceso intencionado y sistemático de selección, organización y registro de relatos o narraciones que posibilitan la resignificación de la práctica docente, de forma individual y colectiva, a través de la confrontación entre el decir y el hacer en un ejercicio de auto reflexividad que puede convertirse en fuente de debate y análisis crítico (Barrandica y Cardinal, 2016).





Desde esta perspectiva, en esta IFE los docentes documentan su participación en el Taller y el *Grupo de análisis de la práctica* (GAP) mediante la construcción individual de una narrativa de la experiencia. Para ello, los participantes dispondrán de dos horas al final de cada uno de los cuatro bloques que componen la IFE (ver tablas 1.2 y 1.3).

La narrativa de la experiencia permitirá dar cuenta de los saberes y conocimientos docentes que se han movilizado y se encuentran en proceso de transformación y será la construcción que recupere la experiencia formativa de los participantes que, a su vez, se considera como insumo para orientar la reflexión a lo largo del proceso.

Si los educadores (directores, supervisores, maestros y profesores) y estudiantes se toman en serio el escribir, leer, conversar y pensar, y se disponen a destejer sus experiencias para volver a tejerlas a través de relatos pedagógicos, luego de hacerlo no serán los mismos, porque asumir esas posiciones y llevar adelante esas tareas cognitivas sobre sus propias prácticas escolares significa arriesgarse a mucho: poner en cuestión lo que se es y tematizar lo que se hace; dar cuenta de lo que pasa en las escuelas y otras situaciones educativas y reflexionar sobre lo que les pasa a sus actores cuando esas cosas suceden; objetivar lo que se sabe y admitir lo que no se sabe; aceptar lo que se quiere y ponderar lo que no se quiere; evaluar lo que se necesita e identificar lo que se desecha; amplificar lo que se escucha y poner en palabras lo que se omite; interpretar lo que se dice y decir lo que se calla. Implica, en síntesis, poder sostener una interpretación narrativa de sí mismos y aventurarse en una reconstrucción relatada de la propia posición en la enseñanza escolar y de la propia identidad como docentes (MECTN, 2005: 37).

A su vez, este proceso reflexivo permitirá también que, conforme lo establezca la autoridad educativa sea posible obtener la constancia correspondiente.

Tabla 2.1. Documentación de la participación en la intervención formativa

 Figura educativa	 Duración de la IFE	 Instrumento para documentar la participación en la IFE	 Tipo de documento
Docentes de preescolar, primaria y telesecundaria	40 horas	Narrativa de la experiencia	Constancia al término de la intervención formativa emergente

Fuente: elaboración propia.

Con la finalidad de orientar los aspectos mínimos indispensables a considerar en la construcción de la narrativa de la experiencia de los participantes, se recomienda considerar al menos los siguientes aspectos:

- ▶ Bloque 1. Distintas miradas del currículo
 - Reflexiones en torno a la relación de la práctica docente y el currículo, así como las implicaciones en la identidad y la autonomía profesional.
- ▶ Bloque 2. Caminemos juntos
 - Experiencias y estrategias de trabajo colaborativo para la toma de decisiones individuales y colectivas, y la manera en que éstas impactan en la construcción y concreción de los programas analíticos.
- ▶ Bloque 3. El plan y los programas de estudio que nos movilizan
 - Reflexiones sobre la integración curricular y su impacto en la práctica docente a partir de la experiencia de construcción del programa analítico.
- ▶ Bloque 4. Nuestros programas analíticos
 - Implicaciones y los desafíos de reconocerse como diseñadores del currículo a partir de reconstruir su experiencia en el proceso vivido para la construcción de los programas analíticos.

Las construcciones de los docentes pueden incorporar fotografías, videos o audios que den cuenta de los saberes y conocimientos que se reflexionaron y pusieron en práctica a lo largo de la IFE.

Con la finalidad de hacer del proceso de documentación de la participación una experiencia formativa, es importante considerar lo siguiente:

- ▶ Convocar a los coordinadores de desarrollo de los dispositivos (CDD) para brindar las orientaciones referentes al proceso de documentación y cómo tendrían que llevar a cabo las acciones de acompañamiento pedagógico para la construcción de la narrativa de la experiencia, o, en su caso, la coordinación de la intervención se podrá apoyar con otra figura educativa que efectúe este acompañamiento, como puede ser un supervisor, asesor técnico pedagógico, director o tutor.
- ▶ Realizar las reuniones informativas previas con los CDD y docentes participantes en la IFE con la finalidad de que se resuelvan las dudas sobre el proceso de documentación.
- ▶ Establecer los canales de comunicación con los CDD para conocer y resolver las incidencias que se presenten durante el proceso de elaboración de la documentación con la que los docentes participantes recuperarán su participación. Estos canales pueden ser diversos –correo electrónico, teléfono y de ser posible a través de mensajería instantánea, redes sociales o plataformas virtuales–.
- ▶ Definir desde la autoridad educativa estatal al responsable de validar y rubricar las constancias para que puedan ser emitidas oficialmente.
- ▶ Determinar el proceso de entrega de las constancias. Será importante que se diseñen las rutas de acción –vía electrónica o física– para que estas certificaciones lleguen a los participantes de la IFE en tiempo y forma.

Sobre la participación del (los) CDD...

Es importante considerar la documentación de la práctica de coordinación y acompañamiento que realizan estas figuras educativas en el desarrollo de esta IFE.

Figura 2.1 Elementos para documentar el proceso formativo



Fuente: elaboración propia.

Características de la narrativa de la experiencia para documentar la participación del CDD:

- ▶ Recupera sus reflexiones respecto a lo experimentado durante el acompañamiento a la IFE de docentes de preescolar, primaria y telesecundaria.

- ▶ Concentra sus observaciones respecto a las fortalezas y áreas de oportunidad que encuentra en las herramientas planteadas para la reflexión de los participantes con respecto a la resignificación de su papel en el proceso de codiseño del Plan de Estudio 2022 y las implicaciones en su práctica.
- ▶ Recupera observaciones y reflexiones respecto a incidentes específicos en el grupo, lo que puede incluir algunas hipótesis que ayuden a la identificación de causas que expliquen los resultados obtenidos.

La documentación quedará bajo resguardo de los docentes participantes en la IFE, del o de los CDD y a disposición del área estatal responsable de la formación continua correspondiente, en caso de ser requerida para constatar el trabajo efectuado y elaborar las constancias al término de cada intervención formativa. En su confección es importante que consideren las fracciones III y IV del artículo 19 de los CGPFCDPD-2021 (Mejoredu, 2022).

3. Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa

La implementación de la intervención formativa emergente (IFE) requiere que en las entidades se generen mecanismos claros de coordinación y colaboración entre las autoridades educativas, las áreas estatales responsables de formación continua y distintos actores que participan, de tal manera que la organización favorezca el logro del propósito planteado.

Por esta razón, la comunicación debe ser oportuna sobre la decisión de implementar la IFE y emitir una convocatoria que plantee los mecanismos para que todos los docentes de preescolar, primaria y telesecundaria puedan participar en el proceso formativo. Para ello, es importante establecer mecanismos para la resolución de dudas e inquietudes de los docentes interesados en participar.

Adicionalmente, la coordinación de la IFE corresponde al ámbito de responsabilidad de las autoridades educativas estatales, así como la organización de una estrategia general que debe considerar lo siguiente:

Antes de la implementación de la intervención formativa

Promover en todas las figuras educativas involucradas:

- ▶ El análisis y la comprensión detallada de los componentes de la IFE, de los dispositivos Taller y *Grupo de análisis de la práctica* (GAP) y del recurso Cuaderno dirigido a los participantes con el fin de apoyar el proceso formativo.

Delimitar responsabilidades:

- ▶ La designación de un responsable estatal de la implementación de la IFE, quien identificará a los actores educativos con conocimientos y experiencia para acompañar la formación conforme a la modalidad que se determine (presencial –de preferencia–, o híbrida).
- ▶ Se debe integrar un equipo que apoye la planeación de una estrategia de organización, considerando la capacidad técnica y logística, las condiciones y los recursos disponibles en la entidad federativa, así como criterios para la participación de los docentes.
- ▶ La organización del trabajo con los responsables de los niveles educativos de las escuelas preescolar, primaria y telesecundaria con la finalidad de promover la mayor participación de personal docente y favorecer su permanencia en todo el proceso de formación.
- ▶ Seleccionar al o los coordinadores de desarrollo de los dispositivos (CDD). Su perfil debe ser pertinente a los contenidos que se trabajan en la IFE, ya que tendrán bajo su responsabilidad la organización y gestión de las sesiones.

Definir los siguientes aspectos logísticos:

- ▶ Compartir con todos los participantes la toma de decisiones con respecto a los espacios, tiempos, responsables y participantes en los procesos de convocatoria, difusión, registro, implementación, acompañamiento pedagógico, monitoreo y documentación de la participación del personal docente hasta la entrega de las constancias correspondientes.
- ▶ Difundir información suficiente y oportuna (particularmente, de la convocatoria definida) para que docentes de preescolar, primaria y telesecundaria participen en la IFE, destacando sus propósitos, contenidos, enfoque, documentación de su participación; así como los aspectos de organización y logística –fechas, horarios, duración, modalidad–.
- ▶ En cuanto a los espacios para el desarrollo de las sesiones, el criterio para su selección tiene que considerar que todas las actividades sean accesibles, privilegiar la seguridad –elementos indispensables en el diseño universal de aprendizaje– antes que la estética; valorar la mejor posibilidad de visión, audición y movilidad para cada asistente y tomar en cuenta que, si durante su desarrollo en la modalidad presencial, ocurre un incendio, un temporal o un sismo, por ejemplo, se deberá contar con la señalización e información para actuar en beneficio de la seguridad de todos los participantes.
- ▶ En el caso de realizar sesiones a distancia, es conveniente brindar las orientaciones técnicas con anticipación y ofrecer las mejores condiciones para asegurar la disponibilidad de acceso y la conectividad.

Durante el desarrollo de la intervención formativa

- ▶ Brindar las condiciones para que los responsables designados realicen el acompañamiento pedagógico y el monitoreo en los términos establecidos en los componentes *d* y *e*, de la presente IFE.
- ▶ Realizar la aplicación de entrevistas, encuestas en línea, visitas, grupos de enfoque, observación de las actividades de formación en las sesiones del Taller y del GAP. En este sentido, será importante recuperar la percepción de los docentes participantes en cuanto a la organización, la pertinencia de la IFE y la relevancia de los contenidos planteados, y de los CDD respecto a su implementación. Se sugiere organizar mesas de análisis con los CDD designados para resolver en tiempo y forma las incidencias reportadas por los docentes participantes y por otros actores educativos, a fin de promover una experiencia positiva en el proceso de formación e identificar áreas de oportunidad, entre otros elementos.
- ▶ Identifiquen si entre los asistentes puedan estar presentes docentes con alguna discapacidad. Esto permitirá prever aquellas condiciones y materiales que necesiten, lo que ofrecerá igualdad de oportunidades para quien participe. Es importante preparar información en materia de protección civil, en caso de que las sesiones sean presenciales, por lo que se sugiere considerar los protocolos sanitarios que correspondan al semáforo epidemiológico y demás contingencias posibles en la entidad.

Después de la implementación de la intervención formativa

- ▶ Valorar la participación de los equipos de supervisión, equipos técnicos u otras figuras para sistematizar la documentación recibida, como insumo, para identificar las áreas de mejora que permitan formular futuras intervenciones formativas emergentes.
- ▶ Validar un adecuado proceso para la recepción de las producciones y los documentos que los participantes generen con el fin de garantizar que el proceso de entrega de las constancias se realice en tiempo y forma para todos los participantes y sin contratiempos.

Área responsable de la formación continua y equipos de supervisión

Los integrantes del área responsable de la formación continua en la entidad y de los equipos de las supervisiones de zona, por su conocimiento de los procesos de formación y de las dinámicas de cada nivel y servicio educativo, así como de la organización de las zonas escolares, son piezas clave en la implementación de la IFE y de los dispositivos de formación que se proponen para concretarla. Por ello, es indispensable que:

- ▶ Revisen con detalle este documento y el recurso que acompaña esta IFE.
- ▶ Participen en los espacios de diálogo que la autoridad educativa estatal establezca para planear su implementación, el acompañamiento y el monitoreo que se requieren.
- ▶ Apoyen con la difusión de información suficiente y oportuna para que docentes de pre-escolar, primaria y telesecundaria participen en la IFE.

Referencias

- Aguayo, L. y López-Velarde, J. (2017). Tensiones y (dis)tensiones en el nuevo modelo educativo. *Revista interamericana de educación de adultos*, 39(1): 142-152. <<https://www.redalyc.org/journal/4575/457555511009/html/>>.
- Aguerrondo, I. (2002, 10 al 12 de julio). *Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente* [ponencia]. El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades, Brasilia, Brasil. <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Universitaria/Documents/desafios_politica_educativa_reformas_formacion_docente_aguerrondo.pdf>.
- Álvarez, E. (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. *Revista Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(17): 199-220. <<http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/77/80>>.
- Backhoff, E. (2022). Currículo improvisado y empobrecimiento educativo. Primera parte. *Revista Nexos*. <<https://educacion.nexos.com.mx/curriculo-improvisado-y-empobrecimiento-educativo-primera-parte/>>.
- Barrandica, M. y Cardinal, M. (2016). La documentación pedagógica, posibilidades para enriquecer la reflexión-acción del maestro en formación. *Hojas y Hablas*, (13): 179-191. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6628777>>.
- Bodewig, C. (2018). El docente en la Reforma Educativa: Construcción de una representación social. *Revista Estudiantil Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 7(13): 1-18. <https://relacso.flacso.edu.mx/sites/default/files/docs/2018-02/docente_en_la_reforma.pdf>.
- Cabrera, G. (2017). Reformas educativas y desigualdad social en México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XXVII(1): 27-48. <<https://www.redalyc.org/journal/654/65456040004/html>>.
- Campos, L. (2022). Apropiación, resistencias y transformaciones de las reformas educativas: la visión docente. *Revista Nexos*. <<https://educacion.nexos.com.mx/apropiacion-resistencias-y-transformaciones-de-las-reformas-educativas-la-vision-docente/#:~:text=Cuando%20los%20docentes%20reci%C3%A9n%20ingresan,lo%20largo%20de%20su%20carrera>>.
- Cano, A. y Bustamante, A. (2017). Telesecundarias de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes. *Sinéctica, Revista electrónica de educación*, (49): 1-17. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99854580003>>.
- Cazares, M. (2012). Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares. *Revista Universidad de Huelva*.
- Cordero, D., Murillo, S. y Valenzuela, I. (2021). Estudio de caso de los canales de edutubers mexicanos especializados en contenidos para profesores. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa*, 6(2): 25-37. <<https://zenodo.org/record/4701807/files/Art-2.pdf>>.
- Córica, J. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2): 255-266. <<https://www.redalyc.org/journal/3314/331463171013/331463171013.pdf>>.
- Cuevas, Y. (2015). Representaciones sociales de la reforma de educación básica: La visión de los directivos. *Perfiles educativos*, 37(147): 67-85. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100005&lang=es>.

- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 1(1): 37-57. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000100004>.
- Domínguez, C. (2016). Docente entre su compromiso áulico y la evaluación a su desempeño en el contexto de la Reforma 2013. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Evaluación 2016*, 2(2): 2832-2842. <<https://docplayer.es/94967055-Docentes-entre-su-compromiso-aulico-y-la-evaluacion-a-su-desempeno-en-el-contexto-de-la-reforma-2013.html>>.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. Fundación SM.
- García, M. y Cartuyvels, Y. (2018) El método de análisis en grupo: un instrumento de formación en mediación. *Serie sociojurídica de Oñati*. <https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3177097>.
- Hargreaves, A. y O'Connor, M.T. (2020). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.
- Lozano, I. y Levinson, B. (2018). El docente de secundaria ante las reformas educativas en México. De apóstol a empleado desechable. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1): 321-344. <<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v18n1/1409-4703-aie-18-01-321.pdf>>.
- Marcelo, P., Yot, C. y Marcelo, C. (2023). Los docentes y las redes sociales: usos y motivaciones. *RED, Revista de educación a distancia*, 72(23): 1-20. <<https://revistas.um.es/red/article/download/523561/332931/2003541>>.
- Martínez, B. y Rodríguez, M. (2017). Los contenidos del desarrollo profesional docente: presencias y omisiones. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3): 41-61. <<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59788>>.
- MECTN. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>>.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *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>.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). 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). <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf>.
- Portela, H., Taborda, J. y Loiza, Y. (2017). El currículum en estudiantes y profesores de los programas de formación de educadores de la Universidad de Caldas de la ciudad de Manizales: significados y sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1): 17-46.
- Rockwell, E. (2018). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de investigación*, XVI(16): 7-29. <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/22963/23219>>.
- Sandoval, E. (2020). Formación en la práctica. Maestros principiantes en telesecundarias indígenas y secundarias generales. *Revista del IIICE*, (46): 99-112. <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/8591>>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2022). ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0>.

- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, (294): 275-300. <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:48778ad4-643b-4fb8-b5dc-2277afbe240b/re29414-pdf.pdf>>.
- Souto, M. (2004). La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases. *Educación, Lenguaje y Sociedad. Red Universidad Nacional de La Pampa*, 11(2): 11-135. <<https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/4978>>.
- USICAMM. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2021). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*. <https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/FDocenteDoc/Lineamiento_Generales_SAAE_EB_2021.pdf>.
- Ventura, F. (2017). *La formación docente bajo las condiciones de la reforma educativa* [ponencia]. Congreso Internacional de Educación Evaluación. COMIE. San Luis Potosí, México. <<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1643.pdf>>.
- Yvon, F. (2016). Las aportaciones de los docentes a la reforma integral de la Educación Básica. En A. Díaz-Barriga (coord.), *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria* (141-167). IISUE. <<https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-reforma-integral-de-la-educacion-basica-perspectivas-de-docentes-y-directivos-de-primaria>>.

Los docentes y los programas de estudio: nuevas miradas y nuevas relaciones. Intervención formativa emergente es una publicación digital de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Agosto de 2023



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU

COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

ISBN: 978-607-8915-94-1



9 786078 915941