

**EB**

Educación  
básica



© Docentes

**SERVICIO  
EN LA FUNCIÓN  
EDUCATIVA**

**Intervención formativa**

# **Prácticas docentes que fortalecen los puentes entre la escuela y las familias**



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



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

Intervención formativa

# Prácticas docentes que fortalecen los puentes entre la escuela y las familias



GOBIERNO DE  
**MÉXICO**



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

***Prácticas docentes que fortalecen los puentes entre la escuela y las familias. Intervención formativa***

Primera edición, 2023  
ISBN digital: 978-607-8915-64-4

**Coordinación general**

Susana Justo Garza

**Coordinación académica y redacción**

Luz Adriana Vargas Fuentes y Ana Yajaira Santiago Matias

**Colaboración**

Itzel Díaz Martínez, Jazmín Lara Martínez y Mayra Macedo Herrera

---

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación agradece la generosa colaboración de especialistas, integrantes de equipos técnicos estatales, consejeros técnicos, docentes y ciudadanos de Mejoredu, que contribuyeron con sus comentarios y sugerencias a la elaboración de *Prácticas docentes que fortalecen los puentes entre la escuela y las familias. Intervención formativa*.

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

**Corrección de estilo**

María Luisa Santiago López. Jefa de departamento  
Edna Érika Morales Zapata. Jefa de departamento

**Formación**

Jonathan Muñoz Méndez. Jefe de departamento

**Fotografía de portada**

©UNICEF/ECU/2018/González. Atribución (CC BY 2.0)

---

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). *Prácticas docentes que fortalecen los puentes entre la escuela y las familias. Intervención formativa*.

**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

<b>Introducción</b> .....	5
<b>1. Componentes de la intervención formativa</b> .....	8
a) Problematización de la práctica .....	11
b) Determinación de aspectos de mejora y establecimiento de propósitos .....	28
c) Definición de contenidos .....	30
d) Selección e implementación de dispositivos formativos .....	32
e) Acompañamiento pedagógico .....	51
f) Monitoreo .....	53
<b>2. Documentación de la participación en la intervención formativa</b> .....	55
<b>3. Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa</b> .....	58
Antes de la implementación de la intervención formativa .....	58
Durante la implementación de la intervención formativa .....	63
Después de la implementación de la intervención formativa .....	64
<b>Referencias</b> .....	66



## Introducción

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) asume el mandato constitucional de revalorar a maestras y maestros<sup>1</sup> como agentes fundamentales del proceso educativo, así como de garantizar su derecho a formación y desarrollo profesional, a partir de una visión integral y amplia de la formación continua como un proceso institucional, intencional, sistemático y permanente que se organiza en etapas formativas que “van de la formación inicial y la inserción laboral en distintas funciones, a la formación en el servicio y hasta el final de la vida laboral” (Mejoredu, 2020b: 36).

Por ello, en el marco de sus atribuciones jurídicas, la Comisión puso a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y la Ciudad de México, el *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*, con el objetivo de...

fortalecer la práctica docente y el desarrollo profesional de maestras y maestros en servicio en la educación básica, mediante la formulación de intervenciones formativas graduales y progresivas con un enfoque situado que recuperen los saberes y conocimientos docentes; consideren el contexto escolar y sociocultural en el que laboran; promuevan la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo para compartir y generar saberes, impulsen la autonomía e identidad docente; contribuyan a garantizar el derecho de los docentes a su formación y de niñas, niños, adolescentes y jóvenes del país a una educación de excelencia (Mejoredu, 2022b: 9).

Como parte de este Programa, se presenta la intervención formativa (IF) *Prácticas docentes que fortalecen los puentes entre la escuela y las familias*, la cual busca que docentes de primaria de escuelas de servicio general<sup>2</sup> reflexionen y movilicen sus saberes y conocimientos respecto a la relación familia-escuela, a partir de valorar la diversidad de familias de los estudiantes, sus características, necesidades y contextos socioculturales, así como el potencial de la vinculación con la comunidad para promover la corresponsabilidad de los actores involucrados en la mejora de los aprendizajes, la formación integral y el bienestar de los estudiantes.

La IF está dirigida a las autoridades de educación básica de los estados y la Ciudad de México, para que la implementen a lo largo de un ciclo escolar a través del dispositivo formativo Taller concebido como 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).

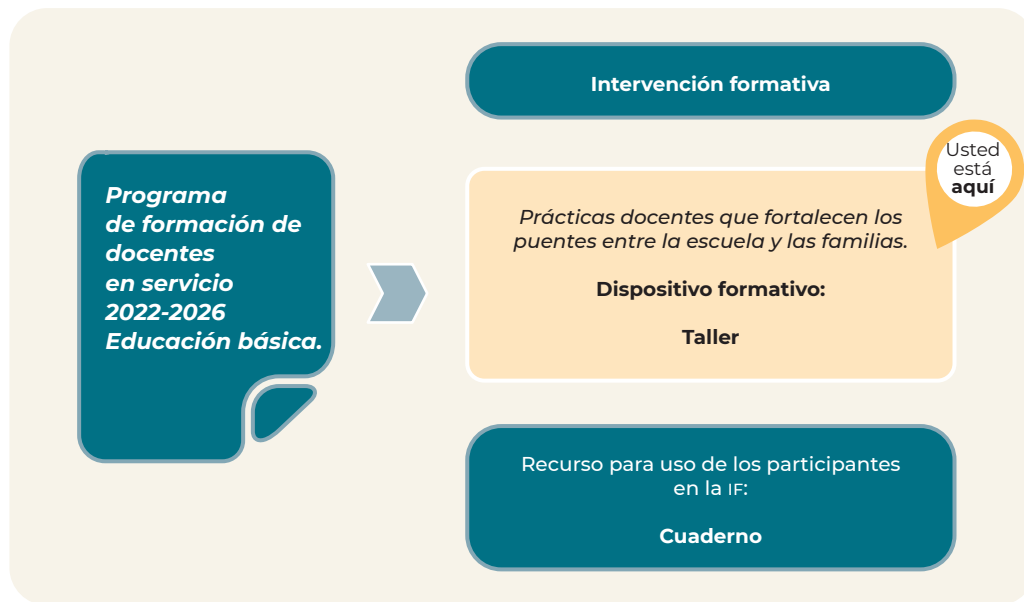
<sup>1</sup> En Mejoredu nos interesa apoyar la equidad de género en todos sus aspectos, de ahí que procuremos emplear un lenguaje incluyente. Sin embargo, para favorecer la fluidez del texto y sin dejar de lado donde sea oportuno el lenguaje inclusivo, emplearemos el masculino, como es correcto en español,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

<sup>2</sup> Mejoredu publicará intervenciones formativas específicas para los docentes que trabajan en primarias indígenas y de organización multigrado.

## Prácticas docentes que fortalecen los puentes entre la escuela y las familias. Intervención formativa

Para acompañar a los docentes durante su participación en la IF se elaboró el recurso formativo Cuaderno. En la figura I.1 se presenta la relación de documentos que integran el *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*.

**Figura I.1** Documentos que integran el *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*



Para la problematización de la práctica, se consideró el "Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua",<sup>3</sup> en adelante Marco de referencia, así como análisis teóricos e investigaciones empíricas que enfatizan situaciones problemáticas enfrentadas por el magisterio que labora en de primarias de servicio general durante el ejercicio de su práctica docente.

El logro de los propósitos de la IF requiere la participación de las autoridades educativas (AE) responsables de su implementación y de diversos actores educativos que contribuyan al desarrollo profesional de los docentes a lo largo de su trayectoria profesional, a partir de reconocer y movilizar sus saberes y conocimientos; valorar el sentido del pleno ejercicio de su derecho a la formación y del derecho de los estudiantes a una educación de excelencia. De esta forma, los espacios y procesos de formación resultan una experiencia enriquecedora y pertinente, que permita fortalecer y revalorar su función como profesionales de la educación. En función de ello, la presente intervención formativa se organiza en tres apartados.

<sup>3</sup> El "Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua" puede consultarse en el 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 (Mejoredu, 2022a: 16-32).

En el primer apartado se fundamentan las decisiones respecto a los componentes de la IF. En él se comparte el análisis y el proceso de toma de decisiones que orienta la problematización de la práctica de los docentes en servicio en las escuelas primarias del servicio general. En el segundo, se enuncia el sentido, la importancia y alternativas para la documentación de la participación en la intervención formativa, con el fin de organizar y sistematizar la experiencia de los docentes en el proceso de formación, además de posibilitar que la AE cuente con los elementos para otorgar la constancia respectiva a quienes concluyan su formación. Finalmente, el tercer apartado plantea aspectos clave para la implementación de la intervención formativa con la intención de contribuir con las AE a definir las acciones de coordinación entre las distintas figuras educativas involucradas en la implementación, de manera que se garanticen las condiciones para que los docentes participantes en la intervención formativa logren los propósitos establecidos.



## 1. Componentes de la intervención formativa

Como se indica en el *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*, en adelante Programa, las intervenciones formativas (IF) 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, la resignificación y el 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, 2022b: 7).

Las intervenciones formativas están integradas por seis componentes (figura 1.1) cuyo eje es la problematización de la práctica, lo que permite identificar las principales problemáticas que experimentan los docentes durante su carrera profesional, determinar los aspectos que es posible mejorar y los propósitos que se espera alcancen al participar en las IF. Esto a fin de que, posteriormente, se puedan definir los contenidos y seleccionar el o los dispositivos formativos, diseñar los recursos y materiales para uso de los participantes en su implementación, así como los mecanismos de acompañamiento pedagógico y monitoreo.

**Figura 1.1** Componentes de la intervención formativa



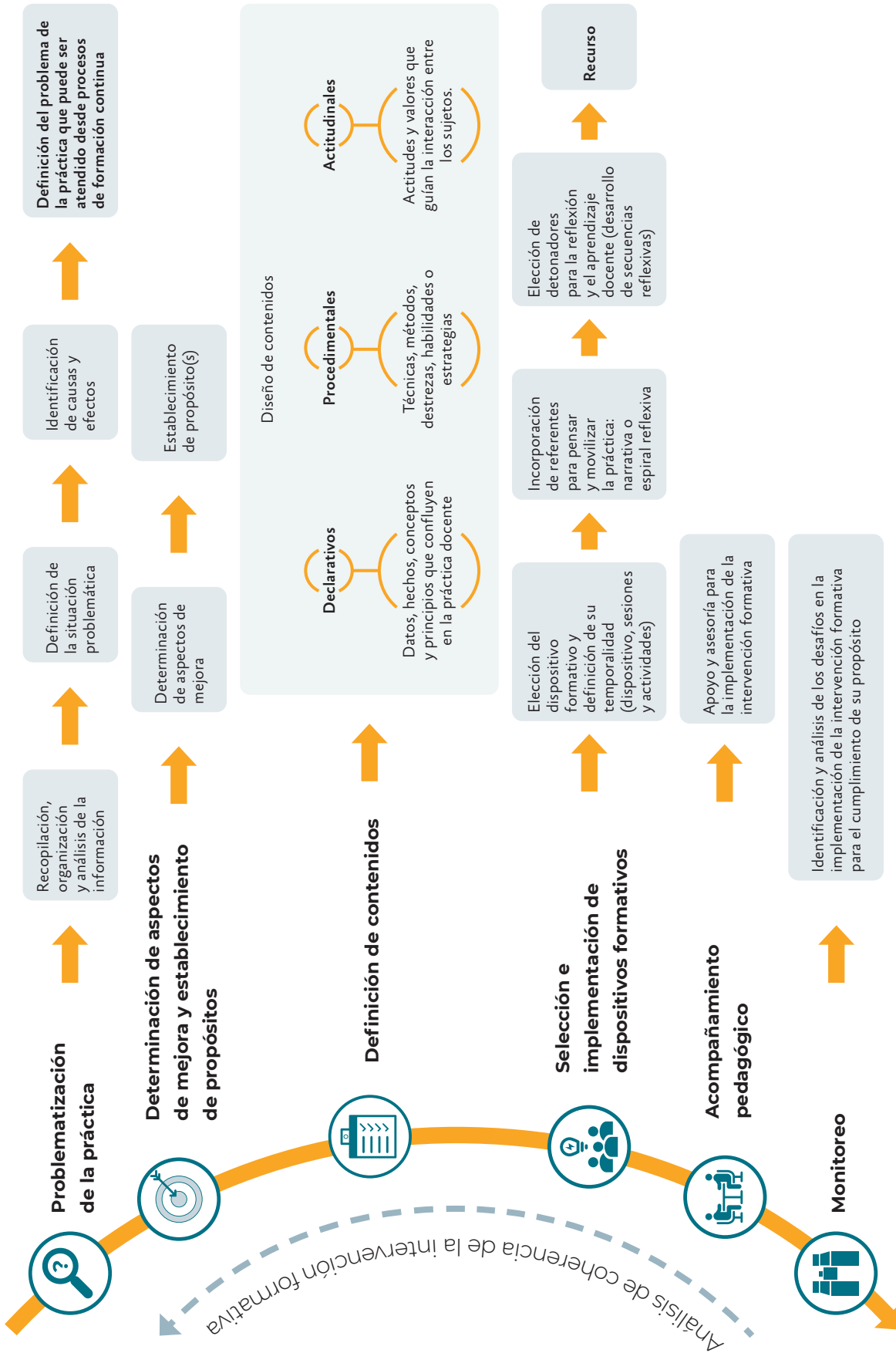
A partir de la ruta de avance definida en el Programa, Mejoredu pondrá a disposición de las AE distintas intervenciones formativas graduales, con el objetivo de ofrecer oportunidades formativas para los docentes de educación básica de diferentes niveles y tipos de servicio, y también progresivas, con el fin de profundizar en los contenidos formativos que son necesarios para responder a las diversas situaciones problemáticas que enfrentan los docentes en su práctica a lo largo de su carrera profesional. En su carácter de instancia federal, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) toma como punto de partida dificultades identificadas desde una mirada nacional, con la intención de que, a partir de su enfoque situado, la IF se implemente al considerar las expresiones particulares de dichas problemáticas en el contexto de cada escuela, zona o entidad.

La definición de estos componentes en la presente IF aporta elementos para atender el problema de la práctica docente identificado, a partir de la interacción, el diálogo y la movilización de los saberes y conocimientos de los docentes que laboran en escuelas primarias del servicio general.

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

Prácticas docentes que fortalecen los puentes entre la escuela y las familias.  
Intervención formativa

Figura 1.2 Proceso para la formulación de la intervención formativa



## a) Problematicación de la práctica

La problematicación es un proceso reflexivo y complejo cuyo resultado es el planteamiento de un problema de la práctica en el que se desea intervenir para mejorarla (Aguirre, 2016). Para esta IF la indagación comenzó con la pregunta: ¿qué dificultades<sup>4</sup> enfrentan los docentes de primaria en escuelas de organización completa del servicio general al desarrollar su práctica docente? Con el fin de dar respuesta a ello, desde una mirada nacional, se analizaron *fuentes primarias*,<sup>5</sup> a través de testimonios de docentes de educación primaria de diferentes estados del país<sup>6</sup> que se recuperaron en investigaciones publicadas entre 2018 y 2022.

Por otra parte, se retomaron los resultados de una *consulta en línea* realizada al inicio de 2022 por Mejoredu, en colaboración con las AE, para recuperar la voz de los docentes de manera directa. En la consulta participaron 383 docentes<sup>7</sup> de primaria en la etapa de servicio que mencionaron tener una antigüedad mayor a 2 años en la función –con nombramiento como docente o técnico docente– y se encontraban ejerciendo la docencia frente a grupo en el ciclo escolar 2021-2022.

Adicionalmente, el análisis se enriqueció con *fuentes secundarias*,<sup>8</sup> a partir de artículos de investigación educativa que exploran las principales dificultades experimentadas por docentes que trabajan en escuelas primarias del servicio general, de los cuales fueron seleccionados los que atienden de manera puntual la identificación de desafíos de la práctica docente durante la etapa de servicio, así como sus causas, efectos y las alternativas para su atención.

Para comprender las problemáticas que enfrentan los docentes en primaria, es importante reconocer algunas condiciones de contexto. Estadísticamente, las escuelas primarias del servicio general conforman el conjunto más grande de docentes (519 987), escuelas (76 441) y estudiantes (12 574 824) de educación básica (SEP-DGPPYEE, 2021: 24), e históricamente han sido objeto de mayor interés en la investigación educativa (Espinosa, 2002). Dicho servicio cuenta con la mayor asignación de docentes (37 940) por grupo (38 886) a nivel nacional (SEP-DGPPYEE, 2020: 91), por lo tanto, la mayoría de estos docentes trabaja con colegas que imparten clases en el mismo grado escolar en la misma escuela durante toda la jornada escolar.

Por otra parte, de acuerdo con datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015: 29) la práctica docente se realiza en estas escuelas bajo condiciones hete-

<sup>4</sup> Entendidas como retos, desafíos, obstáculos, preocupaciones y limitaciones que afectan la práctica docente.

<sup>5</sup> Información que se recuperó de la investigación educativa que no ha sido alterada, interpretada o analizada por otros autores.

<sup>6</sup> Se retomaron de estudios e investigaciones publicadas, ciento cuarenta y seis citas textuales de docentes en las que expresan percepciones, ideas, emociones, preocupaciones, dificultades e intereses durante el ejercicio de la docencia frente a grupo en escuelas primarias del servicio general.

<sup>7</sup> Si bien, la muestra participante no es estadísticamente representativa de los docentes de primaria, los desafíos y dificultades planteadas sobre la práctica docente por quienes participaron en la consulta se configuran en insumos relevantes para la formulación de intervenciones formativas.

<sup>8</sup> Información recuperada de la investigación educativa, la cual es producto de análisis de terceros, traducciones, o la reorganización de información obtenida de una fuente primaria. Para la presente IF se seleccionaron veinticinco artículos publicados entre 2018 y 2022.

rogéneas, por ejemplo, 73% de los docentes trabaja en localidades urbanas, y, aunque son egresados de distintas instituciones de educación superior, al menos 50% reconoce alguna formación normalista (INEE, 2015: 41).

En el transcurso de sus años en servicio, un docente de primaria general puede pasar de atender a estudiantes de primer grado de entre cinco o seis años en un ciclo escolar, a trabajar con preadolescentes de once o doce años en el siguiente, lo que hace necesario desarrollar una gran capacidad de adaptación, según los requerimientos de cada nuevo grupo.

Al considerar estas particularidades, para el análisis de las fuentes primarias y secundarias, se utilizó el Marco de referencia con el fin de comprender las problemáticas identificadas y darles un sentido desde la complejidad que implica la práctica docente en este nivel y servicio educativo. Es decir, sin dejar de reconocer que el ejercicio profesional de docentes de primaria está influenciado por distintos factores como la formación inicial, los años de experiencia profesional, las condiciones materiales, institucionales y laborales, así como por el contexto escolar y entorno socioeconómico de las escuelas en las que trabajan (INEE, 2017; Rockwell y Mercado, 2003).

Un aspecto clave al problematizar la práctica docente es reconocer que la realidad está permeada por un conjunto de factores que van más allá de lo que el docente puede resolver desde su actuación como individuo. Las normas establecidas por los distintos niveles de autoridad, la complejidad del contexto socioeconómico y cultural en el que se ubican las escuelas, la particular cultura escolar que existe entre los actores que ahí convergen y las interacciones específicas entre las personas, entre muchos otros que podrían identificarse, son elementos que influyen en la toma de decisiones concreta y en la construcción de los saberes y conocimientos docentes que suceden en el aula.

En este sentido, los núcleos del Marco de referencia se constituyen como una guía para caracterizar los elementos de la práctica que hacen viable centrar la atención en las dimensiones en las que es posible intervenir desde la formación.

Con estas bases, se identificaron problemas comunes que afectan la práctica docente en las escuelas primarias del servicio general, los cuales se presentan a continuación.<sup>9</sup>

#### **Núcleo I. Saberes y conocimientos sobre el porqué y para qué de la educación**

Los docentes son actores fundamentales para garantizar que los estudiantes tengan acceso a una buena educación con justicia social y al alcance de todos. Con este horizonte como meta, atienden al logro de los fines de la educación con miras a consolidar prácticas docentes con la finalidad de una formación integral de los estudiantes con quienes trabajan.

En este sentido, resulta fundamental para su trabajo cotidiano reconocer la diversidad como una característica inherente al aula, pues día a día responden a las exigencias didácticas que les representa la heterogeneidad de características de los estudiantes, particularmente

<sup>9</sup> El ejercicio de análisis que se presenta no pretende abordar de manera absoluta todos los problemas de la práctica docente sino priorizar algunos desde la mirada analítica específica del equipo formulador de esta IF.

relacionadas con sus contextos socioculturales, sus habilidades de aprendizaje, conocimientos previos y actitudes (INEE, 2017); esto en un marco de apego a las normas administrativas, laborales y pedagógicas de las escuelas (Ezpeleta, 2004).

Los docentes han manifestado tener dificultades para desarrollar prácticas inclusivas que les permitan abordar los diversos ritmos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes que desafían sus saberes docentes porque tienen alguna discapacidad, declaran problemas de salud o carencias económicas, presentan rezago o ausentismo u otras problemáticas que ponen en riesgo su derecho a la educación, ante lo cual responden bajando el nivel de exigencia, al trabajar sólo contenidos básicos y asignar tareas diferenciadas al resto del grupo o con atención en espacios distintos al aula (Weiss *et al.*, 2019).

Hay alumnos que no cuentan con recursos básicos para el estudio y mucho menos con servicio de internet. Como docente tengo que buscar las estrategias didácticas para atenderlos.

**Maestro de 5° de primaria, Puebla**

La gran diferencia que existe entre los niveles de los niños en un mismo grado, unos dominan a la perfección la lectura, escritura y pueden resolver algunos problemas matemáticos, otros presentan gran dificultad para leer, escribir o resolver operaciones.

**Maestro de 6° de primaria, Coahuila**

No obstante que en los artículos 128 y 129 de la Ley General de Educación está previsto que quienes ejerzan la patria potestad, tutela o guarda y custodia tienen derecho a intervenir en la educación que habrá de darse a niñas, niños y adolescentes (Cámara de Diputados, 2019), los docentes mencionan que una de las principales dificultades que enfrentan para garantizar el ejercicio de este derecho se relaciona con la participación de las familias en la escuela; reto que se hizo más evidente a raíz de la pandemia de covid-19, como se muestra en los siguientes testimonios:

En mi escuela existe poco apoyo de los padres de familia, en su mayoría no le toman importancia a la educación de sus hijos y faltan mucho, no llevan su material y no hacen tareas en algunos casos.

**Maestra de 2° de primaria, Coahuila**

Estos dos años de pandemia atrasaron a los alumnos ya que un porcentaje de los alumnos no tuvieron apoyo, reglas, límites en casa, varios padres de familia no pusieron a estudiar ni trabajar con las tareas a sus hijos.

**Maestra de 3° de primaria, Coahuila**

La falta de compromiso y apoyo de las familias repercute en su comportamiento y atención en clase.

**Maestra de 1° de primaria, Jalisco**

**Núcleo II. Saberes y conocimientos para fortalecer, asesorar y acompañar la enseñanza y el aprendizaje**

Desde 1970 la educación primaria ha sufrido diferentes transformaciones, con mayor intensidad a partir de las reformas educativas de los años noventa. En los últimos treinta años los docentes de primaria han transitado por cuatro reformas educativas, ante ello perciben una demanda continua de transformar sus concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza y emprender cambios en su práctica docente. En este sentido, se advierte “que los cambios conceptuales, de terminología o de enfoque en los currículos pueden tener impactos no esperados y [...] adversos en la vida escolar y la práctica docente” (Tapia, 2022: 22) como carga laboral y administrativa.

El que cada cierto tiempo cambien el plan y programas da incertidumbre ya que cuando apenas se está adaptando el docente a un plan y programas hay uno nuevo y no se alcanzan a ver los logros reales de cada plan y programas.

Maestra de 2° de primaria, Coahuila

En las aulas de primaria existen rutinas de trabajo y secuencias didácticas estructuradas, pero homogéneas, para mantener cierto orden y ritmo durante las clases. Los docentes están preocupados en responder las exigencias de documentos oficiales o evidenciar –ante familiares y autoridades educativas– el trabajo realizado con los estudiantes; por lo tanto, existe poca variabilidad de actividades lo cual no favorece que los estudiantes logren “mayores retos cognitivos [...] para desarrollar capacidades de expresión, creatividad, reflexión, colaboración, debate de ideas e interrelación de temas o disciplinas entre sí y con otros aspectos de la vida de los alumnos” (Weiss *et al.*, 2019: 355). Además, los docentes consideran que el tamaño del grupo influye en la práctica docente, cuando éste es numeroso (a veces hasta de sesenta estudiantes) las posibilidades de realizar una intervención didáctica efectiva disminuyen (INEE, 2017).

La atención a las diversas necesidades que implican atender lo que solicitan nuestras autoridades y los padres de familia.

Maestra de 5° de primaria, Aguascalientes

Respecto a la planeación de la enseñanza, a través de estudios etnográficos y observación de la práctica se ha identificado que los docentes de primaria planean sus clases de varias formas, por una parte realizan una planeación anual o bimestral basada en los libros de texto, el plan y programas de estudio vigentes, la cual perciben como poco útil y como parte de un proceso administrativo que deben cumplir (Aguilar *et al.*, 2019), por lo que en algunos casos bajan documentos de internet o compran planeaciones que ajustan; sin embargo, la postura de los directivos es que estas planeaciones dejan de lado los propósitos educativos, las características de los estudiantes y el contexto (González *et al.*, 2019). A la par realizan otra planeación semanal o incluso diaria “más cotidiana, menos sistemática” (Civera, 2017: 3) a la que le encuentran mayor sentido pedagógico para organizar sus clases. En algunas aulas no se utilizan planeaciones, sino que operan los libros de texto para cumplir los propósitos educativos (Weiss *et al.*, 2019).

Atendemos el diseño de la planeación y nos enfocamos a especificar actividades que contribuyan a la regularización académica de los alumnos.

Maestra de 5° de primaria, Aguascalientes

Ajustar la planeación a los tiempos, no concuerda con lo administrativo.

Maestra de 4° de primaria, Chihuahua

En este mismo sentido, es común que se piense que el desarrollo de las clases suele basarse en los planes y programas, así como en los libros de texto (Carvajal, 2001; Civera, 2017; Partido, 2007), por lo tanto, “pocos docentes tienen un amplio espectro de actividades” (Weiss *et al.*, 2019: 354). Por otra parte, algunos docentes identifican inconsistencias entre los programas y los libros de texto o materiales disponibles (Civera, 2017; Weiss *et al.*, 2019) por lo cual utilizan distintas estrategias de uso de espacios y materiales adicionales.

Los planes y programas, los libros de texto y la carga curricular están descontextualizados del presente de la sociedad mexicana.

Maestro de 4° de primaria, Coahuila

Los libros de textos tienen pocos ejercicios que realmente apoyen el aprendizaje. Y los programas [son] confusos.

Maestra de 1° de primaria, Chihuahua

Los libros de texto no tienen actividades diseñadas para los alumnos con necesidades educativas especiales, y los contenidos son muy elevados.

Maestra de 3° de primaria, Aguascalientes

Por otra parte, los docentes manifiestan preocupación por cumplir el calendario anual y abordar todos los contenidos curriculares establecidos en el plan y programas de estudio de educación primaria; sin embargo, éstos son demasiados, lo que genera poca flexibilidad para que los docentes se acoplen al ritmo y necesidades que requieren los estudiantes para aprender (Weiss *et al.*, 2019). Además, el tiempo en las escuelas primarias está regulado por mecanismos institucionales que prescriben la forma de realizar las actividades escolares, los tiempos para su concreción, así como los lugares idóneos para realizarlas (Pérez *et al.*, 2015). Esta cualidad normativa del tiempo escolar estructura y ritualiza las actividades y los comportamientos escolares de los distintos actores educativos (Gimeno Sacristán, 2008).

Creo que hace falta un currículo más concreto, con aprendizajes trascendentales, porque se trata de abarcar mucho en tiempos que son idealistas mas no reales.

Maestra de 5° de primaria, Aguascalientes

“Los periodos lectivos oficiales no contemplan las adaptaciones que se realizan ante la diversidad del alumnado, tanto por sus necesidades como por sus conocimientos previos y ritmos de aprendizaje, ni las actividades propias de la dinámica escolar: organización del grupo, evaluaciones, celebraciones cívicas, llenado de documentos administrativos, atención a las familias, suspensiones e imprevistos, entre otras” (Tecamachaltzi, 2022: 8), por lo cual los docentes tienen la percepción de que el tiempo es insuficiente para alcanzar los propósitos estableci-



dos, y, por consecuencia, sienten la presión de invertir tiempo personal para cubrir las expectativas educativas; es decir, hay un “despojo del tiempo personal” (Pérez *et al.*, 2015: 517).

Nos piden, administrativamente, tantas cosas que nos cuesta abarcar todos los planes y programas al pie de la letra.

Maestra 6° de primaria, Chihuahua

Tener más tiempo efectivo con los alumnos y no llenando exámenes de diagnóstico a destiempo u otros requisitos ilógicos.

Maestra de 6° de primaria, Chihuahua

Referente a la evaluación y retroalimentación del aprendizaje, se concluye que se perciben como dos procesos separados (Weiss *et al.*, 2019). Los docentes distinguen a la evaluación como una herramienta que les permite identificar áreas de oportunidad en el rendimiento de los estudiantes, gestar acciones de mejora del aprendizaje y, en menor medida, mejorar las prácticas de enseñanza. En su práctica cotidiana incorporan la evaluación tanto con fines formativos como sumativos. Existen indicios del uso de herramientas como la observación y las preguntas directas con el fin de conocer en tiempo real los aprendizajes de los estudiantes; sin embargo, prevalecen prácticas de retroalimentación basadas en señalar aciertos y errores en los trabajos, y en pocos casos se realizan actividades como modelamiento o involucramiento del grupo para analizar los errores (INEE, 2011).

Otro aspecto que se manifiesta reiteradamente en las preocupaciones de los docentes es la infraestructura y el equipamiento escolar, pues, en su opinión, éstos determinan las actividades que pueden desarrollar para propiciar el aprendizaje de los estudiantes. En general, valoran estas condiciones como insuficientes o no adecuadas (Acosta, 2014; INEE, 2007). También señalan la existencia de limitaciones para hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación pues son obsoletas, o no están disponibles o al alcance de los estudiantes (Martínez, 2017; Villegas *et al.*, 2017).

Por la falta de material didáctico se limitan las actividades a realizar, la infraestructura inadecuada expone al alumno a las inclemencias del tiempo.

Maestro de 1° de primaria, Chihuahua

No se cuenta con la infraestructura en las escuelas (tecnologías) bibliotecas y materiales.

Maestra de 2° de primaria, Chihuahua

Entrega de libros de texto gratuitos SEP [Secretaría de Educación Pública] en tiempo y forma con total cobertura de las asignaturas. Los libros de texto llegan a inicio del ciclo escolar y en la mayoría de los años escolares hacen falta para cubrir la totalidad de alumnos, sobre todo con el material correspondiente.

Maestro de 2° de primaria, Aguascalientes

Otro reto señalado para fortalecer, asesorar y acompañar el aprendizaje de los estudiantes involucra nuevamente a los padres de familia, pues los docentes de primaria reconocen que a mayor disposición e involucramiento de las familias, mejor desempeño de los estudiantes (INEE, 2017), por lo cual asignan a las familias un papel de apoyo o extensión en casa de lo

revisado en la escuela, a través del cumplimiento de tareas; sin embargo, sus acciones para comunicarse con las madres, los padres y tutores se limita a informar cuando el desempeño de los estudiantes es bajo o existen dificultades en sus comportamientos.

Mi práctica docente se ve afectada cuando los aprendizajes no se refuerzan en casa con padres o tutores.

Maestro de 4° de primaria, Coahuila

Hay muchos padres y madres de familia que trabajan (ambos) y, aunque quieran, no pueden [colaborar con la escuela] por sus horarios de trabajo.

Maestra de 5° de primaria, Aguascalientes

Los padres no aportan de su tiempo para apoyar a sus hijos con actividades.

Maestra de 2° de primaria, Coahuila

### Núcleo III. Saberes y conocimientos para la mejora en colaboración

Respecto al aprendizaje entre pares y el trabajo colaborativo, en las escuelas primarias, los docentes expresan que no se han establecido las condiciones necesarias para que hablen sobre su práctica docente, se observen unos a otros mientras enseñan, diseñan o evalúan, tampoco para que investiguen y diseñen juntos materiales o recursos, es decir, para que aprendan en colectivo (González-Vargas, 2014). Incluso son más recurrentes los intentos por mantener cierta distancia de los colegas por lo que prevalece el aislamiento profesional generado por una cultura de trabajo individual (Ezpeleta, 2004), la cual es propiciada por la propia organización escolar o por las actitudes, creencias y expectativas del profesorado (González-Vargas, 2014).

En algunas escuelas se observan grupos de docentes que trabajan juntos ya sea porque atienden el mismo grado o por afinidad, sin embargo, manifiestan la necesidad de una convivencia más sana en los espacios institucionales en donde consideran que se deben propiciar actitudes de respeto, tolerancia y empatía entre compañeros, así como la disposición de éstos para apoyar el trabajo colaborativo de manera generosa y cordial.

Poca comunicación entre pares o personal de la escuela en general.

Maestro de 5° de primaria, Chihuahua

Que algunos maestros no colaboran y eso me pone en conflicto.

Maestra de 6° de primaria, Aguascalientes

Mucha carga de papelería, por ejemplo demasiados formatos que llevar.

Maestra de 4° de primaria, Nuevo León

En cuanto a los contenidos que se dialogan entre docentes, si bien los Consejos Técnicos Escolares (CTE) han favorecido el aprendizaje colaborativo, son pocos los momentos disponibles para tener intercambios entre pares, que prioricen el diálogo pedagógico y no sólo logístico (INEE, 2017 y Martínez, 2019). Existen visiones encontradas sobre el trabajo en los CTE, algunos docentes consideran que existe cierta o completa autonomía, mientras otros creen que los directores controlan el proceso, dando poca o nula libertad al colectivo docente;

asimismo, se piensa que los colegas con menor antigüedad proponen actividades escolares, en tanto que los de más años de servicio prefieren hacer lo que involucre menos esfuerzo o tiempo. Sobre las principales problemáticas que se abordan en estos espacios, por su recurrencia y efectos en la práctica, sobresalen aspectos de conducta, inasistencias de los estudiantes, aprovechamiento escolar, rezago académico, dificultades en lectoescritura y matemáticas, así como lo relacionado con la poca o nula participación de madres y padres de familia (Gutiérrez *et al.*, 2021).

No hay un énfasis en compartir cómo llevan a cabo su trabajo entre compañeros.

**Maestro de 4° de primaria, Chihuahua**

Sería de gran ayuda tener espacios específicos para la reflexión y el diálogo entre docentes, se compartirían estrategias, métodos e innovaciones en el ámbito educativo. Todos los maestros necesitamos un continuo acompañamiento.

**Maestra de 5° de primaria, Aguascalientes**

Motivación de la comunidad escolar para que se comuniquen, socialicen, participen y colaboren en los procesos de gestión escolar.

**Maestra de 1° de primaria, Chihuahua**

Además de sus pares, los docentes reconocen a madres, padres y tutores, pues trabajar colaborativamente con ellos contribuye al logro de los fines educativos y la mejora de los aprendizajes. En torno al tema, un estudio realizado por el INEE, en 2017, identificó que...

el factor que consideran preponderante [los docentes] para la consolidación de aprendizajes y valores [de los estudiantes], así como para propiciar condiciones y motivación para el estudio es el involucramiento de la familia en la educación de los estudiantes. Esta valoración coincide con lo reportado en el estudio *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación: México 2012* [...], el cual señala que los docentes mexicanos son conscientes de la necesidad de mantener una comunicación fluida con los padres de familia para beneficiar los procesos de aprendizaje y desarrollo de sus alumnos (INEE, 2017: 134).

Lo anterior se refuerza con los testimonios de los docentes.

Trabajar en la misma dirección tanto maestros como padres de familia para aportar y reforzar lo aprendido tanto en el ambiente escolar como familiar.

**Maestro de 6° de primaria, Aguascalientes**

Es importante sensibilizar a madres y padres de familia respecto a su rol primordial en la educación de sus hijas e hijos.

**Maestra de 3° de primaria, Baja California**

No todos los padres de familia se integran a la dinámica de trabajo de la escuela, casualmente sus hijos son los que presentan mayor dificultad para acceder a los aprendizajes.

**Maestro de 6° de primaria, Aguascalientes**

Establecer una relación efectiva con las familias para que se involucren en el aprendizaje de los niños, ya que los ritmos de trabajo, las ocupaciones de cada familia y la falta de compromiso hace que no se realice una actividad educativa provechosa.

**Maestra de 4° de primaria, Aguascalientes**

Al respecto es necesario reconocer que las relaciones entre docentes y familias son complejas. Si bien los docentes comprenden la relevancia de su participación, expresan que la constante es la ausencia de las familias en los procesos educativos, la desvalorización del trabajo docente, incluso la mirada amenazante de ellas, pues perciben que buscan influir en la forma en que deben enseñar a sus hijos (Weiss *et al.*, 2019).

La poca valorización de los padres al trabajo de los maestros.

**Maestra de 1° de primaria, Ciudad de México**

Se promueve la forma tradicionalista de trabajo, impidiendo el desarrollo de actividades interdisciplinarias, pues los padres de familia buscan la manera de interceder y obtener lo que ellos desean, incluso amenazando con recurrir a autoridades educativas superiores, con la finalidad de remover al maestro que no obedezca sus órdenes.

**Maestro de primaria 6° de primaria, Puebla**

Los padres de familia sugieren que la única evidencia a evaluar sea el examen escrito, dejando de lado procesos cognitivos, de convivencia, participación y desarrollo de cada uno de los alumnos: [...] señalan que, si los niños no sacan diez en el examen, el maestro no está trabajando y ellos no han aprendido nada.

**Maestra de 2° de primaria, Puebla**

Una de las principales complejidades que enfrentan los docentes de primaria en servicio, para establecer una adecuada vinculación con las familias, es generar nuevas formas de interiorizar los cambios en sus estructuras, pues éstas se ven afectadas por las dinámicas socioculturales y económicas de cada contexto; incluso, a partir de los impactos de la pandemia, por la muerte de familiares, lo que se traduce en dificultades de aprendizaje en los estudiantes por los impactos emocionales que estas pérdidas causan, la incorporación de personas distintas a su cuidado, y el cambio del encargado de interactuar con los docentes en las escuelas.

Algunos alumnos pasan por situaciones difíciles ya que sus padres perdieron el trabajo, enfermaron o hubo muerte en la familia.

**Maestra de 1° de primaria, Coahuila**

La problemática del contexto familiar de los alumnos, influyendo en la inasistencia o poco interés a la escuela.

**Maestro de 6° de primaria, Aguascalientes**

Poca participación de los padres de familia ya que la mayoría trabaja y deja a sus hijos al cuidado de sus abuelitos o hermanos mayores.

**Maestra de 1° de primaria, Coahuila**

#### Núcleo IV. Saberes y conocimientos de la práctica y la experiencia

La experiencia en el aula da cuenta de que existen prácticas innovadoras en las escuelas primarias; sin embargo, no se han generado suficientes condiciones para que se sistematicen, existen pocos espacios de difusión y no se ha instalado una cultura colaborativa enfocada en compartirlas. Además, la carga de trabajo limita las posibilidades para que los docentes realicen una “reflexión sobre la práctica” (Canedo, 2018: 6) como actividad sistemática e inherente a su profesión. Al respecto, Ezpeleta (2004) señala que la innovación es inseparable de los contextos, procesos y culturas institucionales que permean en las escuelas.

Innovar en mi práctica docente a partir de las nuevas exigencias de los alumnos.

**Maestro de 6° de primaria, Aguascalientes**

No hay espacios suficientes para reflexionar sobre nuestra práctica y cómo mejorar.

**Maestra de multigrado, Puebla**

Los espacios para conversar con docentes se han reducido, así como los tiempos, puesto que nos hemos enfocado a dar prioridad a la atención de aprendizajes que son fundamentales y, con tantos cambios en la educación, nos encontramos muy desfasados de lo que deberíamos lograr; eso hace que en ocasiones el trabajo se vuelva muy individual puesto que los problemas de cada grupo son complejos y urgentes por atender.

**Maestra de 5° de primaria, Aguascalientes**

La complejidad de la práctica requiere reflexionar sobre los aspectos que permitan generar acciones a partir de lo que se forja con la experiencia, la forma de pensar y sentir del docente, su actuar diario ante la diversidad de situaciones por las que transita y la forma de orientar su búsqueda de alternativas de solución a los problemas.

La reflexión sobre lo que cada docente hace en el aula y en la escuela requiere tiempos y espacios colaborativos que recuperen sus preocupaciones y experiencias específicas; sin embargo, a veces por las cargas laborales u otros motivos se complejiza. Esta reflexión es entendida como un proceso de transformación de la experiencia convertida en pensamientos, compromisos, y acciones de mejora. Tal proceso parte de la historia y la cultura, asimismo, es mediado por las situaciones vividas en la escuela.

No permite crear una reflexión profunda el exceso de trabajo administrativo.

**Maestro de 2° de primaria, Chihuahua**

Al no haber una reflexión es imposible crear un plan de trabajo nuevo e innovador que ayude al cambio de la forma de la práctica educativa.

**Maestra de 4° de primaria, Coahuila**

Al no analizar mi propio desempeño no hago una retroalimentación de los aspectos en los que necesito fortalecer mi práctica.

**Maestra de 5° de primaria, Chihuahua**

Falta de uso de la reflexión como una herramienta cotidiana para comprender la complejidad en y desde su propia práctica con el fin de mejorarla.

**Maestra de 1° de primaria, Coahuila**

Por tanto, es preciso considerar al docente como un sujeto transformador de su propia práctica, lo que implica procesos de construcción y reconstrucción fruto de la interacción con otros y de las necesidades y demandas que la sociedad presenta con la finalidad de adoptar otra mirada de la realidad. En el ejercicio de su práctica, el docente realiza descubrimientos, aprende y reelabora sus conocimientos y acciones, (re)significa su formación y la adapta a la profesión (Jiménez *et al.*, 2017).

Además, la interacción de los docentes con otros actores de la comunidad educativa, como los estudiantes y sus familias, sus pares y autoridades, les posibilita aportar o recibir retroalimentación acerca de su práctica pedagógica y enriquecer su desempeño profesional, con la finalidad de empoderarlos como profesionales reflexivos, autónomos y autocríticos, conscientes de sus fortalezas y debilidades, capaces de adoptar las decisiones más convenientes e informadas ante los diferentes retos y problemáticas que les corresponda afrontar.

La falta de incentivo de docentes a padres para la participación de la comunidad escolar.

**Maestra de 4° de primaria, Coahuila**

Los saberes docentes desarrollados a partir de la experiencia adquirida durante los años de servicio permiten innovar y responder de forma espontánea y pertinente ante las nuevas y cambiantes situaciones que suceden en el aula y en la escuela, lo cual se evidenció recientemente con la pandemia de covid-19 (Gómez-Nashiki y Quijada-Lovatón, 2021), particularmente en lo relativo a la comunicación con las familias, quienes se constituyeron en piezas clave para la continuidad de las tareas educativas, reforzando la nada novedosa idea de que su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje es fundamental.

Plantear estrategias que involucren a los padres y madres de familia que figuran en la comunidad, para la participación activa después de la pandemia.

**Maestra de 4° de primaria, Coahuila**

Afrontar los retos que se presentaron por la pandemia como la socialización y la convivencia.

**Maestra de 5° de primaria, Puebla**

Después de la pandemia se notó a los padres de familia sin ganas de apoyar. Las faltas aumentaron.

**Maestra de 3° primaria, Chihuahua**

Concientizar a los padres de familia sobre la importancia de asistir a la escuela nuevamente, trabajar de la mano con ellos y hacerles saber que son parte fundamental en el proceso de desarrollo de sus hijos. Trabajar priorizando los aprendizajes esperados para ir llenando esas lagunas que se formaron durante la pandemia.

**Maestra de 3° primaria, Coahuila**

**Núcleo v. Saberes y conocimientos para el fortalecimiento de la identidad profesional**

En las últimas décadas, los docentes de primaria se han enfrentado a diferentes cambios sociales, económicos y culturales que impactan en la realidad que viven en las aulas. Los cambios educativos, así como las dificultades y los retos que experimentan en cada ciclo escolar los llevan a reconstruir continuamente su identidad profesional tanto a nivel individual como colectivo. Si bien ellos mismos se reconocen como profesionales que aportan al progreso cultural y económico de la sociedad, perciben una desvaloración y falta de reconocimiento de su labor por parte de las familias, la sociedad y las autoridades educativas, así como un incremento en las demandas y expectativas sobre su profesión.

En este sentido, se dice que...

la sociedad y las mismas autoridades educativas han cuestionado y devaluado demasiado el trabajo del maestro, pues se le exige mucho en cuanto a la enseñanza y además se le hace responsable del cuidado de los estudiantes, pero en cambio, no se le brindan las condiciones necesarias para la planeación, para el trabajo colectivo y para una actualización de calidad; tampoco se le estimula, ni se le reconoce cuando obtiene logros importantes (Torres, 2007: 6).

La manera en que los docentes van formando su identidad profesional está influida, depende y se basa en la existencia e interacción con *otros* (estudiantes, madres y padres de familia, pares y directivos) quienes “día a día dotan al docente de argumentos y relatos que le permiten construir una narrativa respecto de quiénes son, este último aspecto [es fundamental] para realizar ajustes pertinentes y efectivos a su práctica (Day, Ávalos y Sotomayor, citados en Fuentealba e Imbarack, 2014).

Recuperar el respeto por parte de la comunidad, alumnos y padres de familia.

Maestra de 3° de primaria, Coahuila

La construcción de una adecuada interacción con la comunidad escolar.

Maestra de 1° de primaria, Puebla

Existe poco reconocimiento y valorización de la labor docente.

Maestra de 6° de primaria, Chihuahua

La formación de un profesional autónomo y responsable implica la adquisición de la capacidad de reflexionar en y sobre la acción, es decir, ejercer desde una práctica reflexiva que supone una postura, una forma de identidad o un *habitus*, en función del lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, es decir, en el contexto que considera las situaciones de la crisis o el fracaso y del ritmo normal de trabajo (Caporossi y Salazar, 2019). Esta identidad es una tarea que cada docente emprende, observando las prácticas de otros, intercambiando experiencias y reflexionando en conjunto (Calvo, 2014), es decir, los docentes aprenden de sus prácticas pedagógicas y del trabajo e interacción con otros.

Henríquez (2008) menciona que constituir una identidad conlleva asumir un papel responsable y protagónico en los diversos ámbitos de interacción con las familias. En la práctica se consolidan y verifican: la apropiación de la realidad en el desarrollo de su identidad, el crecimiento de la autoestima y autovaloración, el conocimiento de sus valores y límites. Sin

embargo, a veces esta corresponsabilidad se ve permeada por algunas familias que delegan la responsabilidad de la educación de sus hijos a la escuela exclusivamente, cuando es un trabajo colaborativo y de vinculación de ambas partes.

Pocas oportunidades de reflexión entre pares.

**Maestra de 2° de primaria, Coahuila**

Al no tener un compromiso del aprendizaje de sus hijos, los padres de familia delegan toda la responsabilidad al docente; se considera que la educación es en equipo y al no cumplir este requisito, provoca bajo rendimiento académico y desfase en el avance de los contenidos.

**Maestra de 3° de primaria, Puebla**

La realidad en los núcleos familiares, como lo son las familias disfuncionales, incide en mi labor docente ante la realidad de no tener un adulto a cargo de la educación de mis estudiantes dado que no existe la responsabilidad de un tutor que dirija y responda a las necesidades de mis estudiantes en casa.

**Maestra de 2° de primaria, Aguascalientes**

Finalmente, los entrevistados señalaron como reto en su práctica docente la autonomía curricular y en general la toma de decisiones para enfrentar la diversidad y los problemas que se presentan en las aulas; esto implica no sólo la delimitación de contenidos, su planificación y valoración, sino una reflexión crítica de la práctica docente, mayor comprensión de las políticas educativas, de los fundamentos curriculares desde el ámbito psicológico, sociológico, pedagógico y cultural (Ávila *et al.*, 2019; Ortiz *et al.*, 2021).

Que no me permitan ser original en mis clases.

**Maestra de 1° de primaria, Chihuahua**

No se sabe tomar una decisión o no se tiene la autonomía de decisión al momento de enfrentar un problema. Falta de autonomía real en la escuela.

**Maestro de 5° de primaria, Aguascalientes**

El análisis de fuentes primarias y secundarias proporciona un panorama amplio de las principales dificultades que enfrentan los docentes durante su etapa de servicio en escuelas primarias de servicio general, por ejemplo, la apropiación del marco de derecho en el que se desarrolla el sistema educativo, la necesidad de reflexionar sobre su práctica para mejorarla y hacer posibles los aprendizajes de los estudiantes en el modelo educativo vigente, así como la atención a los diversos requerimientos de información a los que está obligada su función, entre muchos otros retos. De todos éstos, en el proceso de problematización se fueron haciendo presentes con mayor intensidad los que se fundamentan en la complejidad de la interacción con otros actores, como autoridades escolares, colegas y familias.

En este sentido, una de las preocupaciones más significativas señaladas por los docentes es la participación de las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, pues es un elemento fundamental que considera tanto la disposición de condiciones tan básicas como la asistencia a la escuela, como su contribución en el reforzamiento de lo aprendido y el establecimiento de una colaboración respetuosa con los docentes para favorecer el



aprendizaje y la formación integral de los estudiantes. Con estos elementos y con el fin de formular la presente IF se seleccionó y definió la situación problemática señalada con mayor recurrencia por los docentes de los distintos grados escolares de primaria:

Los docentes de primaria de escuelas de servicio general perciben que los estudiantes no reciben apoyo de madres, padres y tutores en su proceso de aprendizaje, lo cual repercute en su motivación e interés en la escuela y su formación integral.

Esta problemática cobró mayor relevancia a raíz de la pandemia por covid-19. Las experiencias vividas durante el periodo de confinamiento y el cierre temporal de las escuelas abrieron una oportunidad para que la sociedad y las comunidades educativas revalorizaran el papel de los docentes, las familias y la escuela en el cumplimiento de los fines educativos (Mejoredu, 2020a). Además, se hizo más evidente la necesidad de establecer una estrecha relación entre la escuela y la comunidad para seguir haciendo frente a la crisis sanitaria y educativa que se vive actualmente.

Otro aspecto que suma a la relevancia de atender esta problemática es el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2020), el cual establece que la comunidad es el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, enfatizando la atención a las necesidades y demandas sociales a través de proyectos educativos. Esto implica la necesidad de resignificar los lazos entre la escuela, las familias y la comunidad para superar la fragmentación del currículo por asignaturas a través de campos formativos y ejes articuladores que permiten construir saberes desde el abordaje de problemas conectados a los intereses y contextos de los estudiantes y sus familias.

En un video de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) Díaz Barriga señala que, para los docentes de educación básica, el nuevo planteamiento curricular implica otra disposición didáctica orientada a acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como a comprender y analizar críticamente la realidad desde diversos planos (disciplinas); de tal manera que el entorno inmediato debe ser reconocido como punto de partida y llegada para el aprendizaje. Ante este escenario, se hace evidente la necesidad de que los docentes dispongan de tiempo, espacios y herramientas para reflexionar y repensar, en lo individual y en lo colectivo, la relación escuela-familia-comunidad.

Respecto a la pertinencia de atender esta situación problemática, se encontró que “en México, en comparación con otros países, existen pocos estudios e información sobre la participación de los padres en las actividades escolares de sus hijos y la investigación educativa sobre la familia-escuela es emergente” (Sánchez y Valdés, 2014: 55).

Para comprender por qué sucede esta situación problemática, se partió de cuestionar ¿por qué las madres, los padres o tutores no participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos para favorecer su formación integral y bienestar? La literatura especializada sobre el tema indica que existen factores familiares, escolares e institucionales, de los propios estudiantes y de las comunidades escolares, que limitan o posibilitan las relaciones entre la escuela y las familias, los cuales se presentan a continuación:

- ▶ Existen variables estructurales que se constituyen en barreras para una participación efectiva de las familias en la educación de sus hijos.

El nivel socioeconómico, la escolaridad, la composición y el tamaño de la familia, el número de hijos y la ocupación de madres, padres y tutores, la cultura y la lengua, el género, entre otros, son variables de influencia que determinan el tipo y profundidad de participación de las familias tanto en actividades de apoyo al aprendizaje como en las que se dirigen al fortalecimiento de la gestión educativa y el funcionamiento de las escuelas (Sánchez y Valdés, 2014; Blat Gimeno, 1984).

La actividad económica de la comunidad y de las familias es un factor importante, ya que determina las posibilidades de los padres de trabajar cerca del domicilio y tener estabilidad económica y tiempo para involucrarse en la educación de sus hijos (INEE, 2017).

- ▶ Las creencias y expectativas de las familias sobre el aprendizaje y la educación determinan su nivel de participación (Bolívar, 2006; Martínez y Álvarez, 2005; Valdés y Urías, citados en Sánchez y Valdés, 2014; Tierney, 2002).

Algunas familias manifiestan sentimientos de incompetencia e inseguridad para apoyar el desarrollo académico de sus hijos, lo cual se refleja en el siguiente testimonio: “Es muy difícil para nosotros ayudar en el aprendizaje de nuestros hijos porque, en mi caso, no me siento competente para ayudarles. Sí tengo algo de escuela, pero no suficiente para ayudar a mis niños en lo que les enseñan ahora” (Martin y Guzmán, 2016: 12). Además, la mayoría de las madres y los padres perciben que sólo se les convoca a la escuela cuando existe un problema con sus hijos o se requiere su apoyo económico (Castro-Zubizarreta y García-Ruiz, 2016; Martin y Guzmán, 2016: 10).

De acuerdo con Martin y Guzmán (2016: 2) “los padres y las madres, usuarios de la escuela, no se oponen a desempeñar un papel más activo en la organización de la escuela y les interesa saber lo que sucede en ella, pero no saben cómo acercarse y participar”.

- ▶ Las políticas y prácticas de gestión escolar y el liderazgo directivo limitan o favorecen la participación de las familias (Kim, 2009).

Martin y Guzmán (2016) refieren que la relación escuela-familia en México se ha legislado en políticas educativas desde hace más de veinte años, en los que los Consejos de Participación Social y las asociaciones de padres de familia (entre otras formas de organización) han sido relevantes pues se reconoce la importancia de la escuela en el sistema educativo. De acuerdo con Ochoa (2018), la escuela debe construir puentes para acercarse a otras instancias de participación en la comunidad. Esto hace evidente la necesidad de que las escuelas se construyan como espacios naturales donde madres, padres y tutores tengan oportunidad de reflexionar sobre su papel y pertenencia en la comunidad educativa y en torno a cómo pueden tener una participación activa en la formación de sus hijos (Sierra-Suárez, 2014). Sin embargo, los espacios y tiempos institucionales no favorecen que así sea.

De acuerdo con Acuña *et al.* (2018), una línea de tensión entre la escuela y la familia se origina por la escasa difusión de los proyectos educativos que se llevan a cabo en la escuela,

la falta de apropiación de éstos por parte de estudiantes, madres y padres de familia, directivos y docentes, así como la difusa relación de la vida escolar con los proyectos de vida familiares en el entorno. Esto hace evidente que el nexo familia-escuela no puede ser mirado sin asociarlo con la comunidad.

No obstante, existen condiciones, dentro y fuera de las escuelas, que ejercen un papel determinante con respecto a la escasa o nula integración de los padres con la institución educativa, entre éstas se encuentran: cultura de no participación, circunstancias económicas, sociales y culturales difíciles. Todos estos factores se conjugan, impidiendo la participación apropiada de las familias (Pedraza *et al.*, 2017).

Respecto a los factores escolares, el principal obstáculo reportado es la incompatibilidad del horario escolar con el horario laboral de las familias (Altarejos, 2002; Castro-Zubizarreta y García-Ruiz, 2013; Kñallinsky-Ejdelman, 2003).

Cuando se indaga sobre esta situación problemática desde la perspectiva de los docentes, generalmente se ofrecen explicaciones de las causas adjudicadas a factores externos a la práctica docente, lo cual deja de lado muchos aspectos que caracterizan su complejidad, sin embargo, el potencial de la problematización radica en reconocer aquellos aspectos factibles de atender desde la formación docente, por lo que, para poder construir un problema de la práctica que pueda ser atendido desde la formación continua, se planteó la siguiente interrogante: ¿qué conocimientos y saberes docentes causan o mantienen la situación problemática descrita?

Para responder esta pregunta se realizó un ejercicio de identificación de *causas* a partir de las orientaciones para la problematización sugeridas en el Marco de referencia y el análisis de literatura especializada sobre el tema. Al respecto, se reconoce que la delimitación del problema de la práctica<sup>10</sup> es un proceso complejo, en el que es necesario considerar la multiplicidad de factores que pueden estar asociados, y sus interrelaciones.

Como resultado se identificaron las siguientes *causas* relacionadas con la situación problemática:

- Las creencias, expectativas y actitudes de los docentes respecto a cuál es el papel que deben tener las familias en la educación favorecen o limitan la participación de las familias.

Si bien los docentes reconocen en su discurso la importancia del involucramiento de madres, padres y tutores en la escuela, e identifican beneficios para los estudiantes y sus familias, persisten creencias encontradas respecto a las formas, la intensidad y el alcance de su participación, ya que no perciben con claridad cómo se beneficia su práctica docente de este vínculo (Castro-Zubizarreta y García-Ruiz, 2016; Hoover-Dempsey *et al.*, 2002; Hepworth y Riojas-Cortez, citados en Sánchez y Valdés, 2014; Kim, 2009). Un ejemplo de las creencias respecto al papel de las familias está reflejado en el siguiente testimonio docente: “todo lo que

<sup>10</sup> Desde Mejoredu se plantea un acercamiento al problema que no agota todas las posibilidades de comprenderlo para intervenir en su mejora, ni busca representar a todos los docentes de primaria de México, por el contrario, es una aproximación que puede ser precisada o redefinida por los colectivos docentes considerando sus realidades, contextos y experiencias.

avanzaba entre semana se perdía en dos días del fin de semana en casa” (Castro-Zubizarreta y García-Ruiz, 2016: 203).

Otras reflexiones indican que “los maestros creen que la familia debe implicarse en ‘su justa medida’” (Garreta-Bochaca, citado en Castro-Zubizarreta y García-Ruiz, 2016: 205). Por otra parte, después de entrevistar a docentes y directivos de escuelas primarias públicas de la ciudad de México, se concluyó que estos actores piensan que: “La intervención en lo académico del padre de familia sólo entorpecería la labor del maestro [...] los padres sí pueden participar, pero sólo en cuestiones sociales o en recaudación de fondos para mantenimiento de las escuelas, pero en lo académico no, porque no tienen la formación de un docente, en lo pedagógico y didáctico” (Bello, citado en Sánchez, 2006: 6). También hay quienes afirman que “los maestros no están interesados en una participación de los padres, la cual ven como una intromisión ‘externa’ a su quehacer en el aula” (Martín y Guzmán, 2016: 1).

- ▶ En las relaciones de los docentes con las familias se construyen vínculos e interacciones complejas que pueden ser positivas o negativas (Bemak y Cornely, 2002; García-Sanz *et al.*, 2010; García-Bacete, 2006; Santos-Guerra, 2000; Llevot y Bernad, 2015).

En la vida concreta de las escuelas se experimenta la participación de las familias como un conflicto aparente que compromete la privacidad y el profesionalismo de los docentes (Pedraza *et al.*, 2017). Existen resistencias y actitudes del profesorado que se constituyen en barreras para la colaboración, lo que se refleja en su práctica limitando la participación de la familia a lo legal y organizativamente estipulado, por lo que en la práctica prevalecen estrategias para fomentar un tipo de participación informativa o una *pseudoparticipación* (Castro-Zubizarreta y García-Ruiz, 2016) caracterizada por una comunicación unidireccional, en la cual las familias reciben información sobre las actividades escolares, los resultados de aprovechamiento, el funcionamiento de las escuelas y las decisiones que en éstas se han tomado. En cambio, no se promueve la participación de las familias en la toma de decisiones de gestión o pedagógicas, y las reuniones entre ellas y los docentes consisten en informar decisiones y resultados.

A partir de la identificación de estas *causas*, se indagó para determinar los principales *efectos* ocasionados por la situación problemática, para esto se cuestionó qué pasaría si no se interviene sobre ella.

En la investigación educativa y el discurso político se escucha reiteradamente la necesidad de una mutua colaboración entre familias y docentes (Pedraza *et al.*, 2017). Para entender los efectos de no atender la situación problemática, se parte de reconocer los beneficios de estudiantes, familias y escuelas reportados en la investigación, en el entendido de que éstos no se obtienen cuando los docentes se enfrentan a la escasa o nula participación de las familias.

Existen numerosos estudios que exploran el entorno familiar como factor asociado al éxito o fracaso escolar (Reparaz y Naval, 2014; Epstein, 1995; Bazán, Félix y Domínguez, 2014; Blanco, 2008; Martínez González, 1992; Ruiz y García, 2001; Henderson y Mapp, 2002). Al respecto, se ha encontrado que cuando las escuelas, las familias y la comunidad trabajan juntos para apoyar el aprendizaje de los hijos, éstos tienden a estar más tiempo en la escuela, mejoran su logro escolar y presentan mayor compromiso en la realización de las actividades escolares y el aprendizaje en general. No obstante, también existen formas de participación de los

padres en la educación que no ejercen efectos positivos en el logro escolar, incluso lo afectan de manera negativa, pero de ellos hay poca investigación (Arostegui *et al.*, 2013; Sánchez y Valdés, 2014).

Bazán, Osuna y Ross (2003) refieren que el apoyo familiar percibido por los docentes es un predictor significativo de resultados de aprendizaje de todo un ciclo escolar en diferentes grados de primaria. Cuando las familias tienen mayor conocimiento y seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, se observan beneficios en los estudiantes, por ejemplo: mejora su autoestima, seguridad y confianza en sus capacidades; aumenta su iniciativa y participación en el aula; y mejora su rendimiento académico (Castro-Zubizarreta y García-Ruiz, 2016).

Schmelkes (1994) señala que las madres, los padres y tutores son los más favorecidos con el quehacer de la escuela. Las familias se benefician cuando se perfecciona el seguimiento del proceso de aprendizaje de sus hijos; asimismo, mejoran su comunicación con la escuela y su acceso a la información, también incrementan sus sensaciones de seguridad y la percepción de una mayor competencia en la educación de los hijos (Castro-Zubizarreta y García-Ruiz, 2016).

El análisis de causas y efectos permite reinterpretar la situación problemática al poner al centro la práctica de los docentes de primaria de escuelas de servicio general, a través de establecer un problema susceptible de ser atendido con la presente intervención formativa, el cual se sintetiza de esta manera:

La práctica de los docentes que trabajan en escuelas primarias se desarrolla a partir de creencias, expectativas y actitudes sobre las estructuras familiares y cómo debe ser su participación en la escuela, lo que complejiza la interacción con padres, madres, tutores o personas responsables del cuidado de niñas y niños para establecer relaciones de colaboración y corresponsabilidad en beneficio del aprendizaje y la formación integral.

A partir de este problema de la práctica, a continuación, se explican los componentes que sustentan la IF.

### **b) Determinación de aspectos de mejora y establecimiento de propósitos**

Si bien se reconoce la multidimensionalidad y complejidad de la práctica docente, se realizó un ejercicio de focalización y especificación a partir de vincular las causas del problema enunciado con los núcleos y dimensiones del Marco de referencia que guardan mayor relación, lo que permitió identificar los saberes y conocimientos que se plantean movilizar, fortalecer o construir con la presente IF. Como resultado se plantean los aspectos de mejora de la tabla 1.1.

**Tabla 1.1** Identificación de los aspectos de mejora de la intervención formativa a partir del Marco de referencia

Núcleo III. Saberes y conocimientos para la mejora en colaboración	Núcleo IV. Saberes y conocimientos de la práctica y la experiencia
<b>Dimensiones</b>	
Sobre la vinculación y colaboración interna con la comunidad escolar. La mejora continua en colaboración.	Sobre la reflexión de la práctica.
<b>Aspectos de mejora</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias para diversificar las formas de comunicación y participación de las madres, los padres y tutores a partir del conocimiento y reconocimiento de la pluralidad y diversidad de familias que tienen presencia en el contexto escolar.</li> <li>• Orientación y retroalimentación a las familias sobre los procesos educativos para involucrarlos en la solución de problemáticas escolares que impactan en el aprendizaje, la formación integral y el bienestar de los estudiantes.</li> </ul>	Procesos de análisis y autoevaluación de la práctica docente para desarrollar acciones de corresponsabilidad con las familias basadas en la empatía, la confianza y el respeto.

**Fuente:** elaboración propia con base en Mejoredu, 2022a.

En síntesis, con estos *aspectos de mejora* se pretende que los docentes de primaria de escuelas de servicio general transiten de una relación unidireccional con madres, padres y tutores de los estudiantes basada en informar problemas, dificultades o desaciertos, a una relación de corresponsabilidad que fortalezca la participación de las familias en la toma de decisiones sobre los procesos educativos, y de colaboración para fortalecer el vínculo entre la escuela y las familias en beneficio del aprendizaje, la formación integral y el bienestar de los estudiantes.

Al considerar los aspectos de mejora definidos se determina como *propósito* para la presente IF:

Que los docentes de primaria general en servicio movilicen sus saberes y conocimientos respecto a la relación familia-escuela, a partir de valorar la diversidad de las familias de los estudiantes, sus características, necesidades y contextos socioculturales, así como el potencial de vinculación con la comunidad para promover la corresponsabilidad de los actores involucrados en la mejora de los aprendizajes, la formación integral y el bienestar de los estudiantes.

### c) Definición de contenidos

A partir de la revisión de la literatura consultada para problematizar la práctica de los docentes de primaria, de la determinación de los aspectos de mejora de la práctica y el establecimiento de los propósitos de la IF, así como del Marco de Referencia, se definieron los contenidos que se abordan en la IF.

En congruencia con el análisis de la práctica que supone la problematización, es importante considerar que los contenidos comprendan la apropiación de conceptos, el desarrollo de habilidades y la expresión de actitudes que posibiliten al docente la solución de las situaciones problemáticas analizadas, desarrollar nuevos significados sobre su práctica y contar con mejores herramientas para afrontar los desafíos de su profesión. Los contenidos se identifican a partir de la propuesta de Díaz-Barriga y Hernández (2005) en:

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

En atención a la visión holística de la práctica docente que se establece en el Marco de referencia, se identifican los contenidos que permiten una caracterización amplia de los saberes y conocimientos que se requieren fortalecer en la práctica de los docentes de primaria. En la tabla 1.2 se presentan los contenidos que se abordan en la presente IF y su relación con los aspectos de mejora definidos.

**Tabla 1.2** Contenidos formativos que se abordan en la intervención formativa

Núcleo III. Saberes y conocimientos para la mejora en colaboración				
Dimensión	Aspectos de mejora	Contenidos		
		Declarativos	Procedimentales	Actitudinales
Sobre la vinculación y colaboración interna con la comunidad escolar	Estrategias para diversificar las formas de comunicación y participación de las madres, los padres y tutores a partir del conocimiento y reconocimiento de la pluralidad y diversidad de familias que tienen presencia en el contexto escolar.	Comprensión de diferentes estrategias que promueven la participación, la colaboración y la corresponsabilidad de las familias en la escuela.	Habilidades para construir alianzas sólidas entre la escuela y las familias de los estudiantes que fortalezcan la formación integral y el bienestar de éstos.	Disposición al diálogo y a la escucha activa con las familias de los estudiantes al reconocer sus características y contextos.



<b>Núcleo III. Saberes y conocimientos para la mejora en colaboración</b>				
<b>Dimensión</b>	<b>Aspectos de mejora</b>	<b>Contenidos</b>		
		<b>Declarativos</b>	<b>Procedimentales</b>	<b>Actitudinales</b>
La mejora continua en colaboración	Orientación y retroalimentación a las familias sobre los procesos educativos para involucrarlos en la solución de problemáticas escolares que impactan en el aprendizaje, la formación integral y el bienestar de los estudiantes.	Identificación de las diferentes estructuras de familia de los estudiantes que tienen presencia en el aula/escuela y la comunidad, a partir de reconocer sus contextos, necesidades y características socioculturales.	Estrategias de comunicación efectiva con las familias para la construcción de acuerdos y soluciones a problemáticas que afectan el aprendizaje, la formación integral y el bienestar de los estudiantes.	Actuación ética y responsable en la interacción con las familias de los estudiantes, a través de la empatía, el respeto y la confianza para establecer relaciones de colaboración y corresponsabilidad.
<b>Núcleo IV. Saberes y conocimientos de la práctica y la experiencia</b>				
<b>Dimensión</b>	<b>Aspecto de Mejora</b>	<b>Contenidos</b>		
		<b>Declarativos</b>	<b>Procedimentales</b>	<b>Actitudinales</b>
Sobre la reflexión de la práctica	Procesos de análisis y autoevaluación de la práctica docente para desarrollar acciones de corresponsabilidad con las familias basadas en la empatía, la confianza y el respeto.	Valoración de la importancia de la vinculación con las familias y la comunidad como aspecto inherente a la función docente para el logro de los propósitos educativos.	Reflexión sobre y desde la práctica para establecer acciones que promueven la colaboración y la corresponsabilidad con las familias para la formación integral y el bienestar de los estudiantes.	Disposición al autoanálisis y reflexión para favorecer la mejora de la práctica docente.



#### d) Selección e implementación de dispositivos formativos

El dispositivo formativo es el componente de la IF que organiza a los colectivos docentes en un espacio y tiempo predeterminados, para promover el aprendizaje individual y colectivo...

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, 2022b: 8).

Los dispositivos posibilitan diseñar secuencias reflexivas para que los docentes que participen en la IF transformen su práctica a través de la interacción con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción (Anijovich, citado en Ballester *et al.*, 2010).

El intercambio y la confrontación entre pares ocupan un lugar importante para favorecer estos procesos de reflexión y aprendizaje (Anijovich y Capelletti, 2018). Al comparar y analizar la práctica ajena, se realizan inferencias acerca de la propia práctica a fin de reconstruirla y re-actualizar la de otros, lo que requiere de una reflexión continua y documentada de ésta, que permita plantear acciones para su modificación y mejora (Alsina, 2014).

Se seleccionó el dispositivo Taller porque favorece el intercambio de experiencias, diálogo, crítica y reflexión sobre la práctica al vincular la teoría con la práctica docente, por lo que en su desarrollo se da prioridad a la interacción, el desarrollo de habilidades, la participación y elaboración de productos por parte de los asistentes (UNAM-ENP, 2018).

Además, el Taller permite el desarrollo de habilidades, así como la elaboración colaborativa y puesta en marcha de acciones y estrategias específicas orientadas a mejorar la práctica docente en lo referente a la vinculación con las familias (Hargreaves y O'Connor, 2020; Fierro y Fortoul, 2017).

De acuerdo con Anijovich *et al.* (2009), el Taller permite:

- ▶ La construcción colectiva de conocimiento a profundidad sobre una temática específica.
- ▶ La instalación de espacios para profundizar y dialogar sobre marcos conceptuales y las diversas situaciones que se presentan en la práctica diaria.
- ▶ La posibilidad de generar una práctica colaborativa y reflexiva.

#### ¿A quiénes se dirige?

Los destinatarios de la presente IF son los docentes en servicio en escuelas primarias generales.

#### ¿Quién lo coordina?

La implementación de la IF a través del dispositivo Taller requiere de un coordinador del desarrollo del dispositivo (CDD) que lleve a cabo el encuadre, exponga la dinámica de trabajo y proporcione acompañamiento pedagógico a los docentes durante su participación en el proceso formativo.

Esta figura de coordinación es propuesta por la AE correspondiente. Se sugiere convocar a directores, supervisores o personal de acompañamiento, por ejemplo, los tutores y asesores técnico pedagógicos.

Su participación es importante para el desarrollo del Taller, por lo cual es deseable que disponga de las siguientes características:

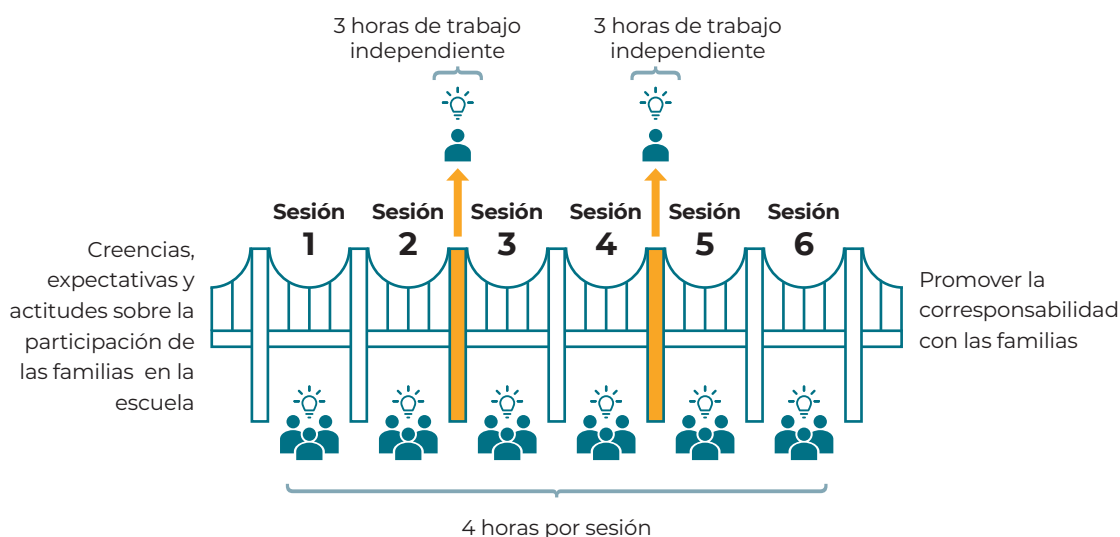
- ▶ Experiencia docente frente a grupo.
- ▶ Sensibilidad y apertura hacia el proceso de aprendizaje de los docentes.
- ▶ Experiencia para orientar el trabajo colaborativo y la reflexión sobre la práctica.
- ▶ Disposición para la escucha activa y la observación libre de juicios.
- ▶ Empatía y respeto hacia el trabajo de los participantes.

### ¿Cómo se desarrolla?

El Taller tiene una duración total de treinta horas: distribuidas en veinticuatro horas de trabajo colectivo y seis horas de trabajo independiente que se pueden desarrollar a lo largo de un ciclo escolar. El trabajo colectivo se realizará durante seis sesiones de cuatro horas cada una, en tanto que el trabajo independiente se podrá realizar de forma no continua en dos momentos; el primero después de la sesión 2 y el posterior al concluir la sesión 4 para que los docentes participantes puedan poner en práctica las habilidades desarrolladas durante el Taller en el contexto de sus aulas (figura 1.3).

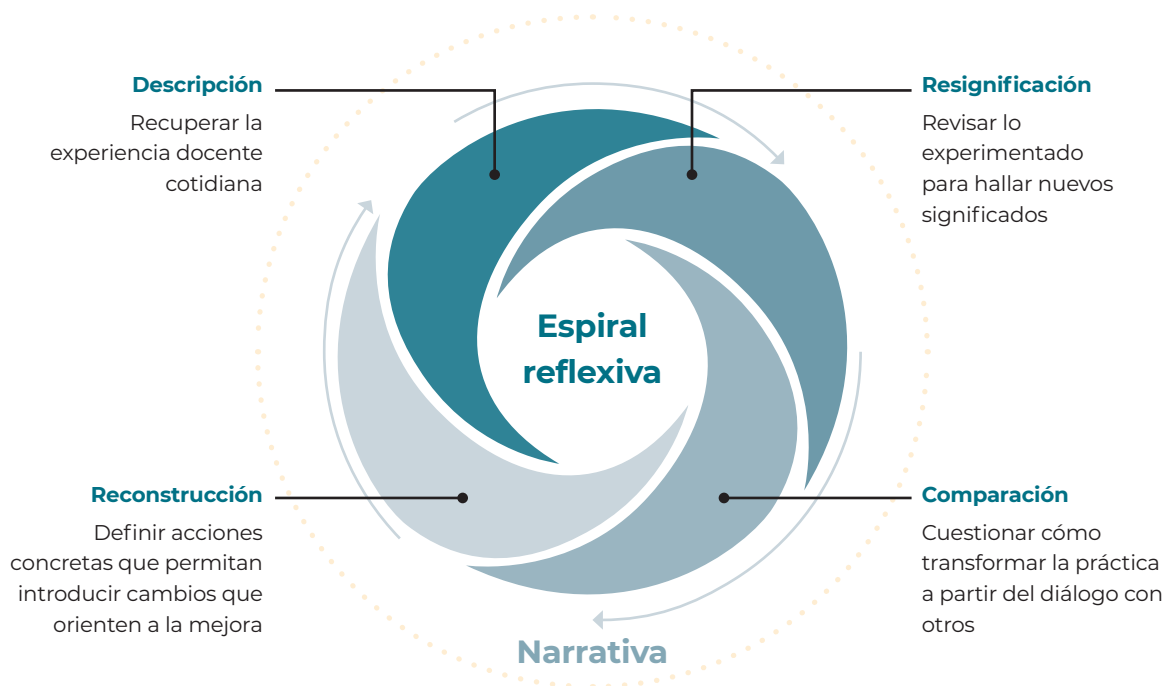
Para la implementación del Taller se ha seleccionado un recurso denominado Cuaderno, en el que los docentes participantes pueden registrar sus experiencias y reflexiones. Está elaborado con base en la *metáfora del puente*, entendida como una construcción conjunta entre docentes y familias para movilizar las creencias, expectativas y actitudes sobre la participación de estas últimas en la educación de los estudiantes hacia la promoción de un trabajo colaborativo que impulse la corresponsabilidad.

**Figura 1.3** Estructura de las sesiones del Taller



Las sesiones colectivas y los momentos de trabajo independiente se organizan a partir de secuencias reflexivas y de aprendizaje que promueven el uso de la *narrativa* y la *espiral reflexiva* como referentes para pensar y movilizar la práctica (figura 1.4). Ambos están presentes a lo largo del desarrollo del dispositivo formativo 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.

**Figura 1.4** Referentes para pensar y movilizar la práctica



**Fuente:** elaboración propia a partir de Smyth, 1991.

La *espiral reflexiva*<sup>11</sup> está presente en todas las secuencias reflexivas y de aprendizaje como herramienta que favorece repensar la experiencia en constante cuestionamiento con la teoría, la práctica propia y de quienes comparten el espacio para la formación. También permite que las inquietudes profesionales y personales se analicen de forma crítica y propositiva, siempre con orientación a la mejora de la práctica docente. Por ello, la descripción de lo vivido resulta clave, pues la *narrativa* ayuda a recuperar las situaciones individuales o colectivas concretas que documentan preocupaciones, aciertos y emociones experimentadas por los docentes, además contribuye al análisis de lo experimentado en primera persona y desde lo compartido por los otros.



<sup>11</sup> Si bien se reconoce que existen diversos modelos para orientar la reflexión sobre la práctica docente, en el contexto de la formulación de esta IF se recupera la propuesta elaborada con base en Smyth (1991).

En el Taller se utilizan *detonadores*<sup>12</sup> que permiten desencadenar los procesos reflexivos y de diálogo sobre la práctica a partir de las narrativas sobre situaciones problemáticas que acontecen en el aula y la escuela a partir de ejemplos o demostraciones que incitan al cuestionamiento y 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.

El Taller puede llevarse a cabo en modalidad presencial o híbrida durante un ciclo escolar; aunque se espera que en la medida de lo posible se promueva la presencialidad en la implementación de la IF, las autoridades educativas de los estados y la 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 respecto al desarrollo de actividades grupales en el contexto de la emergencia sanitaria generada por covid-19.

El Cuaderno que acompaña al Taller se organiza en tres apartados: el primero corresponde a las seis sesiones de trabajo colectivo, el segundo a los dos momentos de trabajo independiente y el último es un espacio pensado para que los docentes puedan sistematizar su experiencia. Con la finalidad de orientar el desarrollo del Taller, en la tabla 1.3 se especifican algunos elementos que el CDD deberá considerar durante las sesiones colectivas.<sup>13</sup>

**Tabla 1.3** Orientaciones específicas para cada sesión colectiva

<b>Sesión 1. Diversidad de estudiantes, diversidad de familias</b>		
<p>Durante la sesión se busca que los docentes reconozcan la diversidad de estructuras de las familias de los estudiantes para desarrollar prácticas inclusivas que fomenten su colaboración y corresponsabilidad en los procesos educativos.</p> <p>Contenido de la intervención formativa (IF) que se aborda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificación de las diferentes estructuras de familia de los estudiantes que tienen presencia en el aula/escuela, a partir de reconocer sus contextos, necesidades y características socioculturales.</li> </ul>		
<b>Descripción de las secuencias reflexivas y de aprendizaje</b>		



<sup>12</sup> 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. Los detonadores constituyen ejemplos o demostraciones con capacidad para cuestionar la práctica y favorecer su análisis entre los docentes.

<sup>13</sup> 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 necesarias se incluyen en el desarrollo las sesiones colectivas.

Re-conocer a las familias		
<p><b>Bienvenida</b></p> <p>Como coordinador del desarrollo del dispositivo (CDD) realice una breve actividad para presentarse y para que los participantes se conozcan.</p> <p><b>Presentación de la IF y del Taller</b></p> <p>Exponga el propósito de la intervención formativa y los elementos que la componen, así como una síntesis de las actividades que se realizarán durante cada sesión del Taller. Mencione lo que se espera de los participantes, las condiciones de trabajo, los tiempos, así como los requerimientos de la documentación de su participación para otorgar las constancias.</p> <p>Es importante dar un espacio para responder las dudas sobre la forma de llevar a cabo las sesiones.</p>	Presentación	20 minutos
<p>Solicite que de manera individual elaboren un dibujo para representar a una familia con la que haya sido un reto relacionarse y redacten una narración sobre su experiencia al vincularse con ella. Si la sesión es virtual, pueden compartir fotos de sus dibujos o utilizar imágenes de internet.</p>	Dibujo de una familia y narrativa	10 minutos
<p>Observen el video <i>Soy Docente: familias diversas (ficha escuela y familias dialogando)</i> &lt;<a href="https://youtu.be/aH6wPBz5NxY">https://youtu.be/aH6wPBz5NxY</a>&gt; y en pequeños grupos reflexionen sobre su práctica a través de preguntas detonadoras.</p> <p>Es fundamental que los participantes analicen y compartan el tipo de acciones o actividades que realizan para conocer a las familias de los estudiantes.</p>	Observación del video	20 minutos
<p>Abra un espacio para que compartan sus dibujos y reflexiones. Puede hacer alguna actividad, como tendadero de dibujos. Se requiere moderar la participación del grupo para identificar cuál es el concepto de familias que conocen y cómo influye en su práctica docente. Es importante que profundicen en el análisis de semejanzas y diferencias en los dibujos y experiencias vividas. En su función de CDD guíe la discusión con preguntas detonadoras que lleven al colectivo a reconocer la diversidad de estructuras familiares que tienen presencia en las aulas y las escuelas. Si hay diversidad de contextos, por ejemplo, rural y urbano, es necesario profundizar sobre esas diferencias.</p>	Diálogo reflexivo	25 minutos
<p>En colectivo exploren la infografía de las estructuras de familias.</p>	Diálogo reflexivo	10 minutos





<b>Diversidad de familias, diversidad de estrategias</b>		
En colectivo analicen la figura 1.3 del Cuaderno y compartan acciones o estrategias para favorecer la colaboración de las familias desde la escuela y en el aula.	Diálogo reflexivo	10 minutos
En grupos organizados por fases o ciclos de aprendizaje elaboren un sociograma para comprender las interacciones con las familias que se gestan dentro de la escuela y el aula.  Primero es importante que identifiquen algunos rubros en los que puedan agrupar a las familias que aportan o dificultan la colaboración. En colectivo reflexionen sobre las posibles causas de tales conductas.	Sociograma	30 minutos
En grupos compartan algunas acciones que realizan con las familias de los estudiantes. En colectivo reflexionen sobre las variables que favorecen o limitan la colaboración de las familias.  Guíe la reflexión la reflexión hacia el reconocimiento de que ante la diversidad de familias no es pertinente utilizar estrategias homogéneas.	Diálogo reflexivo	20 minutos
<b>Puentes para transitar de la participación a la corresponsabilidad</b>		
Organice un debate sobre la frase “la participación de las familias se refleja en la frecuencia con la que asisten presencialmente a la escuela”. La división en equipos puede ser de manera voluntaria a partir de si están o no de acuerdo con ella; otra opción es designar a la mitad de los participantes que defenderán la premisa, mientras el resto se opone. Si la frase propuesta no genera involucramiento, los participantes podrían plantear otra para el debate.  Al finalizar el tiempo asignado para el debate, dirija la discusión colectiva a partir de la pregunta detonadora.	Diálogo reflexivo	25 minutos
De manera individual anoten en una hoja en blanco las respuestas a las preguntas: ¿de qué forma? y ¿hasta dónde deben participar las familias? Posteriormente las retomarán para la reflexión colectiva en la que con el Modelo Epstein contrastarán su práctica.	Diálogo reflexivo	20 minutos



<p>Individualmente observen las imágenes de diferentes puentes que se reproducen en el Cuaderno, y reflexionen sobre las dimensiones de la colaboración familia-escuela para realizar una analogía personal de éstos con su práctica docente en relación con la corresponsabilidad de las familias y los docentes en la tarea educativa, a partir de las preguntas detonadoras. Solicite que compartan las reflexiones de algunos participantes y orienten el diálogo hacia el reconocimiento de que la vinculación con las familias debe ser un camino de doble vía y una tarea compartida entre el colectivo docente liderado por las autoridades escolares.</p>	<p>Diálogo reflexivo</p>	<p>15 minutos</p>
<p>En grupos escriban en una hoja una lista de acciones para promover la colaboración de las familias. Organice al grupo para que elaboren en un rotafolio, presentación o algún otro material un listado con las diferentes acciones mencionadas por el colectivo.</p> <p>Para esta actividad pueden tomar como referencia la figura 1.13 del Cuaderno (omitiendo las repeticiones). Dirija el ejercicio para clasificar las acciones de acuerdo con el modelo de dimensiones para la colaboración.</p> <p>Es importante que logren identificar en qué dimensiones tienen más y menos acciones y sus implicaciones.</p>	<p>Clasificación de acciones</p>	<p>20 minutos</p>
<p><b>Sistematización de la experiencia</b></p> <p>Al finalizar, solicite que vayan a la última sesión del Cuaderno para que inicien la narración de un diario que los acompañará a lo largo de su experiencia formativa en el Taller. Es importante que los participantes comprendan que ésta será una de las producciones necesarias para validar su participación y recibir su constancia por ello. Además, este registro servirá como insumo para analizar las particularidades de la comunicación con las familias durante el Taller.</p>	<p>Diario de experiencia de aprendizaje</p>	<p>15 minutos</p>
<p><b>Trabajo en el ciberespacio</b></p>		
<p>Pizarra de colaboración interactiva &lt;<a href="https://es.padlet.com/dashboard">https://es.padlet.com/dashboard</a>&gt;. Mapas mentales, Lluvia de ideas &lt;<a href="https://buzanlat.com/imindmap/">https://buzanlat.com/imindmap/</a>&gt;.</p>		



<b>Sesión 2. Grietas en el puente, ¿cómo las reparamos?</b>		
<p>Durante la sesión se pretende que los docentes reflexionen acerca de las interacciones positivas y negativas que se construyen con el contacto con las familias, a fin de que reconozcan las tensiones y conflictos que pueden presentarse para que desde la reflexión colectiva analicen la diversidad de estrategias a utilizar, así como las habilidades docentes que requieren fortalecer o transformar para mejorar el vínculo con las familias.</p> <p>Contenido de la IF que se aborda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actuación ética y responsable en la interacción con las familias de los estudiantes, a través de la empatía, el respeto y la confianza para establecer relaciones de colaboración y corresponsabilidad.</li> </ul>		
<b>Descripción de las secuencias reflexivas y de aprendizaje</b>		
<b>Mediante la mirada de otros, contemplo mi práctica</b>		
<p><b>Bienvenida</b></p> <p>Organice a los participantes para que realicen una lectura en voz alta de la introducción de la sesión, y solicite voluntarios para leer los encabezados de diversas noticias (tabla 2.1), ambos se encuentran en el Cuaderno. Posteriormente, cada participante explicará al resto del grupo los sentimientos que le evoca leer esas noticias que servirán para compartir las experiencias propias y de otros sobre los conflictos más significativos que les ha tocado afrontar durante su trayectoria profesional. Es importante que profundicen sobre la dimensión actitudinal y ética de la práctica profesional.</p>	<p>Debate y diálogo reflexivo</p>	<p>40 minutos</p>
<p>En colectivo lean “Una breve historia por contar”. Alguien puede leer en voz alta de forma voluntaria o ser elegido por el CDD.</p> <p>Organice a los participantes en cuatro equipos (con docentes de diferentes grados escolares) para que analicen la actuación de los implicados en la historia. Es importante que los participantes traten de ponerse en el lugar de cada actor y reflexionen sobre su forma de proceder en caso de encontrarse en la misma situación.</p>	<p>Representación de cada figura implicada</p>	<p>30 minutos</p>
<p>Finalmente, se compartirá en colectivo alguna experiencia cercana o del pasado referente a un conflicto relacionado con el vínculo docente-familia que haya causado resistencias en su práctica docente, y las acciones implementadas o el estatus con el que llegó a término. Se recomienda rescatar aquellas acciones que pudieron facilitar la colaboración con las familias, o bien las que causaron resistencia.</p>		<p>30 minutos</p>





<b>Uso de los incidentes críticos para detonar la reflexión sobre la relación docente-familias</b>		
<p>Como CDD organice al grupo en tres equipos, conformados por docentes de varios grados, para analizar un incidente crítico<sup>14</sup> (IC) acorde a las indicaciones del Cuaderno. El primer equipo analizará el ejemplo A; el segundo, el B; y el tercero, el C; de manera que cada uno pueda trabajar con distintos contextos y actores.</p> <p>En cada equipo leerán todo el IC, ya sea que una persona esté a cargo de ello o cada participante lea un rubro distinto. Durante el análisis es importante que puedan experimentar el mismo problema desde diferentes perspectivas; eviten enjuiciar las acciones de cada uno, sin valorarlas como correctas o incorrectas.</p> <p>El primer paso del análisis consiste en su lectura, para luego ponerse en el lugar de los involucrados con la intención de comprender no sólo lo que pensaron e hicieron, sino también lo que sintieron a partir del conflicto. Es importante enfocar la reflexión sobre las emociones y los pensamientos que les evocó leer el IC que les fue asignado.</p>	Lectura y análisis de IC	50 minutos
<p>En plenaria compartan los análisis que realizaron, comparen los IC y profundicen en las habilidades que pueden desarrollar para fortalecer el vínculo con las familias. Con apoyo de la figura 2.6 se lleva a cabo un debate entre las semejanzas y diferencias encontradas entre tales incidentes críticos.</p>	Comparación de los IC	30 minutos
<b>Habilidades para cimentar puentes sólidos</b>		
<p>Pida a los participantes la lectura individual de las habilidades para fortalecer el vínculo con las familias, a fin de que de manera voluntaria compartan algunas experiencias de las acciones que se comprometieron a realizar en la primera sesión; posteriormente reflexionen sobre los resultados obtenidos y su beneficio en el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes, así como en su propia práctica docente.</p>	Diálogo reflexivo	20 minutos



<sup>14</sup> En el marco de esta IF, los *incidentes críticos* son una clase especial de contingencias, que combinan un hecho inesperado con una falta de control emocional (Monereo *et al.*, en Gajardo *et al.*, 2017).

<p>En segundo lugar, realicen una lectura colectiva de extractos de narraciones referentes al vínculo docentes-familias; en plenaria profundicen al respecto mediante la pregunta detonadora: ¿qué proyectos o actividades de los que se realizan actualmente en su escuela o en otras escuelas han llamado su atención y qué habilidades podrían observarse?</p> <p>Terminen con la lectura de algunos espacios de corresponsabilidad, lo cual detonará un debate a partir de las preguntas del Cuaderno.</p>	<p>Compartir experiencias</p>	<p>25 minutos</p>
<p><b>Sistematización de la experiencia</b></p> <p>Al final de la sesión abra un espacio para sistematizar la experiencia a través de continuar la narración en el diario.</p>	<p>Diario de experiencia de aprendizaje</p>	<p>10 minutos</p>
<p><b>Primer momento de trabajo independiente</b></p> <p>Recuerde a los docentes que previo a la sesión 3 del Taller es necesario que lleven a cabo las actividades del primer momento de trabajo independiente –Exploración del terreno– que se encuentra en el segundo apartado del Cuaderno.</p>		<p>5 minutos</p>
<p><b>Trabajo en el ciberespacio</b></p>		
<p>Las actividades grupales se pueden realizar dividiendo las salas de trabajo en la aplicación que se utilice, por ejemplo:</p> <p>Teams &lt;<a href="https://www.microsoft.com/es-mx/microsoft-teams/log-in">https://www.microsoft.com/es-mx/microsoft-teams/log-in</a>&gt;. Zoom &lt;<a href="https://zoom.us/es">https://zoom.us/es</a>&gt;. Google Meet &lt;<a href="https://apps.google.com/meet/">https://apps.google.com/meet/</a>&gt;.</p>		



**Sesión 3. El diálogo como herramienta para equilibrar las cargas**

Durante la sesión se busca que los docentes reflexionen sobre cuáles son las estrategias de comunicación más efectivas para favorecer la colaboración y corresponsabilidad de las familias en los procesos educativos que afectan la formación integral y el bienestar de los estudiantes.

Contenido de la IF que se aborda:

- Estrategias de comunicación efectiva con las familias para la construcción de acuerdos y soluciones a problemáticas que afectan el aprendizaje, la formación integral y el bienestar de los estudiantes.
- Comprensión de diferentes estrategias que promueven la participación, colaboración y corresponsabilidad de las familias en la escuela.

**Descripción de las secuencias reflexivas y de aprendizaje****¿Informar o dialogar?**

Tome en cuenta que la actividad previa de los docentes participantes es el primer momento de trabajo independiente (que se explica en el apartado 2 del Cuaderno).

**Bienvenida**

Tras la bienvenida, solicite que algunos docentes compartan qué acciones han decidido realizar en sus aulas a partir del trabajo que realizaron en el primer momento de trabajo independiente.

En colectivo lleven a cabo la lectura inicial de la sesión para que los participantes reflexionen en torno al *para qué se comunican con las familias de los estudiantes de primaria*, así como los medios y formas de comunicación que establecen a partir de la figura 3.1 del Cuaderno y de las preguntas detonadoras. Exploren sobre los medios que aún manejan como colectivo o que mantienen posterior a la pandemia.

Diálogo reflexivo

40 minutos

En colectivo observen el video *Todo un pueblo aprendió lenguaje de señas y sorprenden a joven sordo y reacciona llorando* <<https://youtu.be/wPPQHXYvkM>>. Enseguida lean la nota "Cuando crezca quiero ser como mi mamá: Niña dibuja a su madre como 'stripper' para una tarea escolar" <<https://www.atv.pe/noticia/cuando-crezca-quiero-ser-como-mi-mami-nina-dibujaa-su-madre-como-stripper-para-una-tarea-escolar>>.



En su función de CDD oriente la reflexión sobre las dificultades que pueden encontrar en la comunicación con las familias; se sugiere que rescate aspectos del video, y profundice en los momentos y las formas en las que se pueden malinterpretar los mensajes, apoyándose de las preguntas que detonan la reflexión. Es necesario enfatizar sobre la comunicación bidireccional.

Diálogo reflexivo

20 minutos

De forma voluntaria, los participantes comparten anécdotas de su interacción con las familias que hayan malinterpretado el mensaje, y reflexionan sobre cómo cada uno de los destinatarios interpreta la información que recibe, así como el significado que cada persona le puede dar.	Anécdotas	40 minutos
<b>Acercarse a las familias a través del diálogo</b>		
Como CDD solicite a dos personas para que de forma voluntaria realicen una lectura interpretativa de un diálogo entre una docente y una madre de familia. Posteriormente solicite que el resto de los participantes comparta experiencias similares.  Dirija el diálogo hacia cómo potenciar la comunicación con las familias, para ello puede apoyarse de la figura 3.5 del Cuaderno.	Lectura interpretativa de un diálogo	40 minutos
<b>Te invito un espacio de diálogo</b>		
En colectivo se leerá una carta, alguien puede hacerlo de forma voluntaria o el CDD elegirá quién lo hará. Posteriormente, en equipos, por ciclos o fases de aprendizaje, realicen una propuesta de cómo se podría dialogar con la madre para aclarar la situación que la carta presenta. Esta propuesta debe considerar las habilidades para fortalecer las interacciones, así como las actividades y acciones que se llevarán a cabo para esclarecer la situación.	Propuesta de diálogo en respuesta a la carta	50 minutos
En colectivo se observa el video <i>Gracias, Mamá. Feliz 10 de mayo</i> < <a href="https://youtu.be/CJMyTGzeXjs">https://youtu.be/CJMyTGzeXjs</a> >, para reflexionar sobre las emociones que evoca el recibir buenas y malas noticias respecto a la conducta o aprendizaje de un estudiante.  Se sugiere que en plenaria se den algunos ejemplos de cuáles serían los motivos de reunión con las familias. La reflexión los debe llevar a identificar las habilidades que requieren fortalecer en su práctica cotidiana para comunicarse con las familias siempre, no sólo cuando existe una dificultad en el aprendizaje o la conducta.	Diálogo reflexivo	10 minutos
De manera individual, los participantes prepararán un espacio de diálogo que involucre a una de las familias de su grupo. Esta actividad será un primer insumo para revisar cómo se da la comunicación entre el docente y las familias.	Esquema o propuesta de diálogo con una familia	20 minutos
<b>Sistematización de la experiencia</b>  Al finalizar la sesión, solicite sistematizar la experiencia a través de la elaboración del diario.	Diario de experiencia de aprendizaje	20 minutos





Trabajo en el ciberespacio		
El diálogo puede realizarse con cámara abierta, para una mejor interpretación.		
Sesión 4. Corresponsabilidad compartida		
<p>En esta sesión los docentes reconocerán la importancia de la vinculación con las familias y la comunidad como aspecto valioso para impulsar la formación integral y el bienestar de los estudiantes.</p> <p>Contenido de la IF que se aborda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración de la importancia de la vinculación con las familias y la comunidad como aspecto inherente a la función docente para el logro de los propósitos educativos.</li> </ul>		
Descripción de las secuencias reflexivas y de aprendizaje		
Ponerse en los zapatos de las familias		
<p><b>Bienvenida</b></p> <p>Organice a los participantes del grupo en tres equipos, cada uno realizará un sociodrama en el que seleccionarán una de las tres temáticas referentes a las diversas situaciones que se presentan en la interacción con las familias:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Familias cuya vinculación se percibe positiva.</li> <li>2. Familias con las que tienen o han tenido una relación que se percibe conflictiva o desafiante.</li> <li>3. Familias que se perciben como ausentes.</li> </ol> <p>Es importante que durante la representación no se caricature a los actores educativos, sino que se realice un ejercicio de empatía pues se trata de una estrategia para “ponerse en los zapatos del otro.”</p>	Sociodrama	60 minutos
		Una vez realizadas las representaciones, como CDD acompañe el diálogo y la reflexión de los participantes respecto a las estrategias de comunicación utilizadas por los docentes, al tiempo que recuperan el sentir de quienes representaron los demás roles.



<b>El valor de la corresponsabilidad</b>		
<p>Con la participación de una o varias personas lean en voz alta sobre algunos aspectos teóricos respecto a la relación escuela-familias. Posteriormente observen dos videos que se proponen a continuación y dialoguen sobre unas acciones que hacen de forma cotidiana y otras que son parte de la cultura escolar.</p> <p>Recursos: <i>Entrevista a Jorge Vargas, director de escuela primaria</i> &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=_wRahvCviuU&amp;t=21s">https://www.youtube.com/watch?v=_wRahvCviuU&amp;t=21s</a>&gt;, y <i>Entrevista a Yolanda Parra, profesora de primaria</i> &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=kz-NS0HR868&amp;t=24s">https://www.youtube.com/watch?v=kz-NS0HR868&amp;t=24s</a>&gt;.</p>	Observación de videos	30 minutos
<p>En colectivo realicen una lectura sobre la experiencia de docentes y familias con respecto a la participación, después reflexionen sobre las frases de la tabla 4.1 del Cuaderno, procurando argumentar su respuesta.</p>		30 minutos
<p>En equipos lleven a cabo un ejercicio para compartir sus experiencias al crear puentes con las familias en su día a día, mediante la dinámica de decir dos mentiras y una verdad. Para esto, cada docente pensará en dos hechos reales y una mentira sobre su relación con las familias a lo largo de su trayectoria. Cuanto más extravagantes sean los hechos reales, por ejemplo, “Una mamá me invitó a darle clases a su hijo mientras viajaban a Tulum”, y más creíbles sean las mentiras: “Descubrí que una mamá hacía las tareas de su hijo”, será más divertido el juego.</p> <p>Después exhorte a que cada docente exponga a su equipo sus declaraciones para que determinen cuál es la mentira y por qué lo creen así.</p>		30 minutos
<b>El recuerdo que dejaron en mí y el que quiero dejar</b>		
<p>En colectivo observen el video <i>Reflexión: El perfume de una madre. El niño y la maestra</i> &lt;<a href="https://youtu.be/ZE4vHdu_psY">https://youtu.be/ZE4vHdu_psY</a>&gt; para analizar el impacto que puede tener en la práctica docente conocer el contexto familiar de los estudiantes.</p> <p>Es importante delimitar el ámbito de responsabilidad del docente con respecto a las familias para salvaguardar el bienestar de todas las personas que coinciden en la comunidad escolar.</p>	Observar un video de manera colectiva y diálogo reflexivo	20 minutos
<p>En colectivo reflexionen sobre la importancia de conocer el contexto sociocultural y familiar de los estudiantes, así como la forma en la que esta información puede modificar su práctica.</p>	Diálogo reflexivo	20 minutos



<p><b>Segundo momento de trabajo independiente</b></p> <p>Antes de la sesión 5 se llevará a cabo el segundo momento de trabajo independiente a fin de que diseñen y pongan en marcha diversas acciones con base en lo analizado y reflexionado a lo largo de las sesiones anteriores.</p>	Indicaciones para la puesta en marcha	5 minutos
<p><b>Sistematización de la experiencia</b></p> <p>Para terminar la sesión, destine un tiempo para sistematizar la experiencia a través de la elaboración del diario.</p>	Diario de experiencia de aprendizaje	15 minutos
<b>Trabajo en el ciberespacio</b>		
<p>El trabajo individual se puede realizar con aplicaciones de ofimática como:</p> <p>Office de Microsoft &lt;<a href="https://www.microsoft.com/es-mx/microsoft-365/microsoft-office">https://www.microsoft.com/es-mx/microsoft-365/microsoft-office</a>&gt;.          Documentos de Google &lt;<a href="https://www.google.com/intl/es_mx/docs/about/">https://www.google.com/intl/es_mx/docs/about/</a>&gt;.          Open Office, de Apache &lt;<a href="https://www.openoffice.org/es/">https://www.openoffice.org/es/</a>&gt;.</p>		

<b>Sesión 5: Calibración y mantenimiento del puente</b>		
<p>Durante la sesión se busca que los docentes realicen un análisis de las acciones puestas en marcha para construir nuevas formas de vincularse con las familias.</p> <p>Contenido de la IF que se aborda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexión sobre y desde la práctica para establecer acciones que promueven la colaboración y la corresponsabilidad con las familias para la formación integral y el bienestar de los estudiantes.</li> </ul>		
<p><b>Descripción de las secuencias reflexivas y de aprendizaje</b></p>		
<b>Compartir la puesta en marcha</b>		
<p>Recuerde que la actividad anterior que realizaron los docentes participantes es el segundo momento de trabajo independiente (detallado en el apartado 2 del Cuaderno).</p>		
<p><b>Bienvenida</b></p> <p>Tras darles la bienvenida, dé un tiempo para que en colectivo comenten de forma general sus impresiones sobre el trabajo independiente.</p>		20 minutos





<p>Organice al grupo en equipos, por grado o fase de aprendizaje, para analizar las acciones que pusieron en marcha durante el segundo momento de trabajo independiente. A partir de lo registrado en el diario revisen las acciones que llevaron a cabo para fortalecer el vínculo y la colaboración con las familias.</p> <p>Recuerde al grupo los siguientes principios para analizar lo que comparten los colegas en sus experiencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No se trata de emitir juicios de valor sobre lo que los otros han hecho. Es un ejercicio de coevaluación en el que, entre colegas, se comparten observaciones para aprender de lo vivido.</li> <li>• Las narrativas elaboradas en los diarios pueden no ser exhaustivas, centren su atención en los elementos que puedan ser recuperados con mayor claridad.</li> <li>• Tomen en cuenta que la retroalimentación de sus colegas no es un asunto personal sino una posibilidad de aprendizaje en colaboración.</li> </ul>	<p>Elementos para la retroalimentación</p>	<p>20 minutos</p>
<p>Las siguientes son preguntas en las que pueden apoyarse para realizar la reflexión:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿De qué manera la exploración del terreno les permitió elegir las acciones con las que pueden mejorar en su vinculación con las familias?</li> <li>2. ¿Cuáles de las acciones planteadas no fueron efectivamente realizables?</li> <li>3. ¿Qué se pudo haber modificado para que las acciones definidas fueran puestas en marcha?</li> <li>4. ¿Es posible identificar los factores en mis propias formas de proceder que hacen posible u obstaculizan la vinculación con las familias?</li> <li>5. ¿Qué alternativas podemos generar cuando definitivamente no hay respuesta por parte de las familias para mejorar el vínculo?</li> </ol>	<p>Tabla 5.1 del Cuaderno</p>	<p>30 minutos</p>
<p>Continúen con el diálogo en equipo e identifiquen las cinco prácticas más eficaces para fortalecer la corresponsabilidad con las familias de sus grupos y la forma en que impactaron las acciones realizadas en su práctica docente. En este punto es importante que visualicen ¿qué cambió en su forma de relacionarse con las familias?</p>	<p>Tabla 5.2 del Cuaderno</p>	<p>30 minutos</p>





<p>Tras la retroalimentación realizada con los colegas, registren sus coincidencias respecto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los desafíos comunes al tratar de modificar la práctica al vincularse con las familias.</li> <li>• Acciones que pueden seguir realizando el próximo ciclo escolar.</li> </ul>		20 minutos
<b>Horizontes: eso que me pasa</b>		
<p>En colectivo lean los textos “Expectativa” y “Experiencia: eso que me pasa” del Cuaderno, e identifiquen cuáles eran sus expectativas respecto a su relación con las familias cuando ingresaron al servicio y cómo éstas han cambiado con base en la experiencia obtenida a lo largo de sus trayectorias.</p>		15 minutos
<p>En equipos, por fase o ciclos reflexionen a partir de los siguientes planteamientos: ¿qué experiencias los han enriquecido profesional y personalmente en su relación con las familias?, ¿qué expectativas de cuando ingresaron al servicio se han cumplido?, ¿cuáles no y a qué lo atribuyen?</p> <p>Utilicen la figura 5.1 para registrar sus conclusiones y posteriormente compártanlas en colectivo.</p>		40 minutos
<p>En colectivo guíe a los participantes a identificar los elementos de su práctica que hicieron posible que se cumplieran o no las expectativas identificadas. Esto es importante porque les permitirán centrar el análisis en lo que sí se puede mejorar y no en las condiciones del contexto que están fuera de sus manos. Tomen como base este ejercicio para volver a mirar el puente que construyeron o reforzaron y anoten hacia dónde quieren llevar la relación con las familias de los estudiantes y las fortalezas que tienen para lograrlo.</p>		20 minutos
<p>A partir de la lectura de los planteamientos de Egido (2015), resumidos en el Cuaderno, realicen una lluvia de ideas para visualizar cómo van a continuar con el impulso de la colaboración de las familias en el contexto específico de sus grupos en el presente ciclo escolar, de tal forma que los beneficios leídos anteriormente tengan mayor impacto. Compartan también el mayor reto que les implica hacer las cosas de una forma distinta a como las han hecho hasta ahora, recuerden que para obtener resultados diferentes hay que hacer las cosas de otra manera.</p>		30 minutos
<p><b>Sistematización de la experiencia</b></p> <p>Terminen la sesión al sistematizar la experiencia a través de la elaboración del diario.</p>	Diario de experiencia de aprendizaje	15 minutos



Trabajo en el ciberespacio		
<p>El trabajo en grupos se puede realizar dividiendo las salas de trabajo tanto en Teams, como en Zoom o Google Meet. De manera adicional es posible utilizar algunas aplicaciones de ofimática como:</p> <p>Pizarra de colaboración interactiva &lt;<a href="https://es.padlet.com/dashboard">https://es.padlet.com/dashboard</a>&gt;. Mapas mentales, lluvia de ideas &lt;<a href="https://buzanlat.com/imindmap/">https://buzanlat.com/imindmap/</a>&gt;.</p>		
Sesión 6: Hacia nuevos horizontes		
<p>Durante la sesión se busca que los docentes reconozcan cómo ha sido su práctica educativa con relación a la construcción de vínculos.</p> <p>Contenido de la IF que se aborda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión sobre y desde la práctica para establecer acciones que promueven la colaboración y la corresponsabilidad con las familias para la formación integral y el bienestar de los estudiantes.</li> <li>• Disposición al autoanálisis y reflexión para favorecer la mejora de la práctica docente.</li> </ul>		
<b>Descripción de las secuencias reflexivas y de aprendizaje</b>		
Trazando los puentes con la comunidad		
<p><b>Bienvenida</b></p> <p>Lean tanto el texto de inicio de la sesión 6 como el extracto del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria que se reproduce en el Cuaderno para identificar de qué manera el concepto de comunidad permea su práctica educativa.</p>	Análisis de características y atributos	10 minutos
<p>En equipos dialoguen sobre los atributos o características que tiene una comunidad; traten de identificar cómo estas concepciones pueden modificar su práctica educativa al construir o reforzar los puentes con las familias y registren sus conclusiones con apoyo de la tabla 6.1 del Cuaderno.</p>	Tabla 6.1 del Cuaderno	20 minutos



<p>Posteriormente, conversen dentro del mismo equipo sobre: ¿cuál es su responsabilidad en el diseño, construcción y mantenimiento de este puente dentro de la comunidad?, ¿esta responsabilidad es distinta a la que tienen en el establecimiento de puentes con las familias de los estudiantes?, ¿qué beneficios trae en el desarrollo de su práctica docente la construcción y reconstrucción de puentes con ellas?</p> <p>Finalmente, registren las conclusiones a las que llegaron mediante algún organizador gráfico y compártanlas en el colectivo; dialoguen sobre sus coincidencias y diferencias.</p>	Organizador gráfico sobre la responsabilidad docente en el establecimiento de puentes con las familias	30 minutos
<b>Nuevas alianzas y mejores puentes</b>		
<p>En equipos efectúen los siguientes ejercicios para valorar las diversas acciones que realizan tanto los docentes como las familias, en el aula y la escuela, para transitar hacia la corresponsabilidad con estas últimas. Las acciones presentadas no pretenden ser exhaustivas sino representativas, por lo que los participantes tienen la libertad de proponer otras acciones que expresen lo experimentado durante la construcción o el reforzamiento de sus puentes. Es importante que a lo largo de estos ejercicios se argumenten las causas y las posibles formas en que podrían modificar o fortalecer esas acciones concernientes a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los canales de comunicación con las familias.</li> <li>• La forma de visualizar la vinculación con las familias.</li> <li>• Los cambios que se pueden notar en la forma en que las familias se involucran con la escuela y la educación de los estudiantes.</li> <li>• Las acciones que se realizan desde la escuela.</li> </ul>	Valoración de las acciones realizadas	60 minutos
<p>Al concluir sus análisis, en equipo escriban un decálogo que concentre sus principales reflexiones sobre lo que es necesario movilizar en su práctica como docentes en servicio en escuelas primarias generales para crear un vínculo de corresponsabilidad con las familias.</p> <p>Finalmente, compartan los decálogos y, de ser posible, elaboren uno para todo el grupo.</p>	Decálogo	60 minutos
<p><b>Sistematización de la experiencia</b></p> <p>Al finalizar la sesión, sistematicen la experiencia a través de la elaboración del diario.</p>	Diario de experiencia de aprendizaje	20 minutos



<p>Cerciórese de que cada docente escriba un borrador del correo electrónico que debe enviar a su <i>yo del pasado</i>, relatando cómo fue su experiencia en la construcción o el reforzamiento del puente. Para esto, retomen las reflexiones obtenidas en las seis sesiones, así como los aspectos que identificaron para la mejora de su práctica en el trabajo independiente.</p>	<p>Borrador del correo</p>	<p>20 minutos</p>
<p><b>Cierre del Taller</b></p> <p>Con todos los participantes recapitule la forma en la que construyen y reconstruyen puentes para la corresponsabilidad con las familias, agradezca la participación de todos y dialogue respecto a cuáles fueron los principales aportes que se llevan; considere al menos cinco intervenciones.</p>	<p>Diálogo reflexivo</p>	<p>20 minutos</p>

### e) Acompañamiento pedagógico

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

El acompañamiento integra unas acciones realizadas e impulsadas por la autoridad educativa (AE) y los equipos técnicos estatales, y otras que pueden llevar a cabo quienes coordinan la IF, es decir, el supervisor, el asesor técnico pedagógico (ATP), el director, los docentes o algún otro profesional de la educación.

Las AE y los equipos técnicos pueden acompañar a partir de:

- ▶ Atender los requerimientos que aseguren la implementación de la IF focalizando la disponibilidad de recursos en las escuelas o colectivos que demanden mayor atención.
- ▶ Asesorar al personal responsable de implementar las IF en las escuelas para que lleven a cabo las actividades formativas propuestas en el Taller y en el recurso.
- ▶ Asesorar al personal responsable de dirigir las intervenciones formativas para que reconozcan y valoren las dificultades que pueden presentarse en la implementación y tomen medidas oportunas que garanticen la participación y continuidad de los docentes.
- ▶ Apoyar el fortalecimiento de las capacidades de organización, comunicación y coordinación de los responsables de implementar la IF.

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

Por otro lado, el acompañamiento pedagógico que realizan las figuras educativas que se mencionaron con anterioridad potencializa el trabajo colaborativo mediante la constitución o el fortalecimiento de comunidades profesionales de práctica, el aprendizaje situado, la reflexión

individual y colectiva sobre la práctica, la profundización en los contenidos de formación y la retroalimentación de los aprendizajes docentes.

Este acompañamiento se desarrolla desde el comienzo de la IF, a partir de la problematización de la práctica, y durante las diversas actividades propuestas en el dispositivo formativo. Es importante que después se realicen acciones que permitan dar continuidad y retroalimentar las mejoras de la práctica profesional. Para ello, las figuras educativas mencionadas pueden llevar a cabo un acompañamiento pedagógico a partir de las siguientes acciones:

- ▶ Impulsar la reflexión y el aprendizaje sobre y desde la práctica para fortalecer el proceso de formación que se propicia en el Taller.
- ▶ Recuperar los saberes y conocimientos construidos en el Taller 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 intervención formativa.
- ▶ Generar opciones para la interacción, formal e informal, con y entre docentes en las que se compartan experiencias de aprendizaje que profundicen en los contenidos abordados durante el Taller.
- ▶ Orientar la creación, el desarrollo y consolidación de comunidades profesionales de práctica a partir de la experiencia en la IF.
- ▶ Acompañar al colectivo docente en la construcción de los saberes y conocimientos derivados de la intervención formativa para la mejora de la práctica.

El acompañamiento pedagógico no se limita al seguimiento de los aprendizajes que se construyeron mediante la IF, 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, debe considerarse que el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE) 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 Maestros –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 AE, de manera conjunta definirán las estrategias para llevar a cabo el acompañamiento de acuerdo con las características y necesidades de los docentes de primaria.

## 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 IF, 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 formativa para llevar a cabo el monitoreo. Éste se realizará en coordinación con las autoridades de educación básica, las autoridades educativas de los estados y 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.

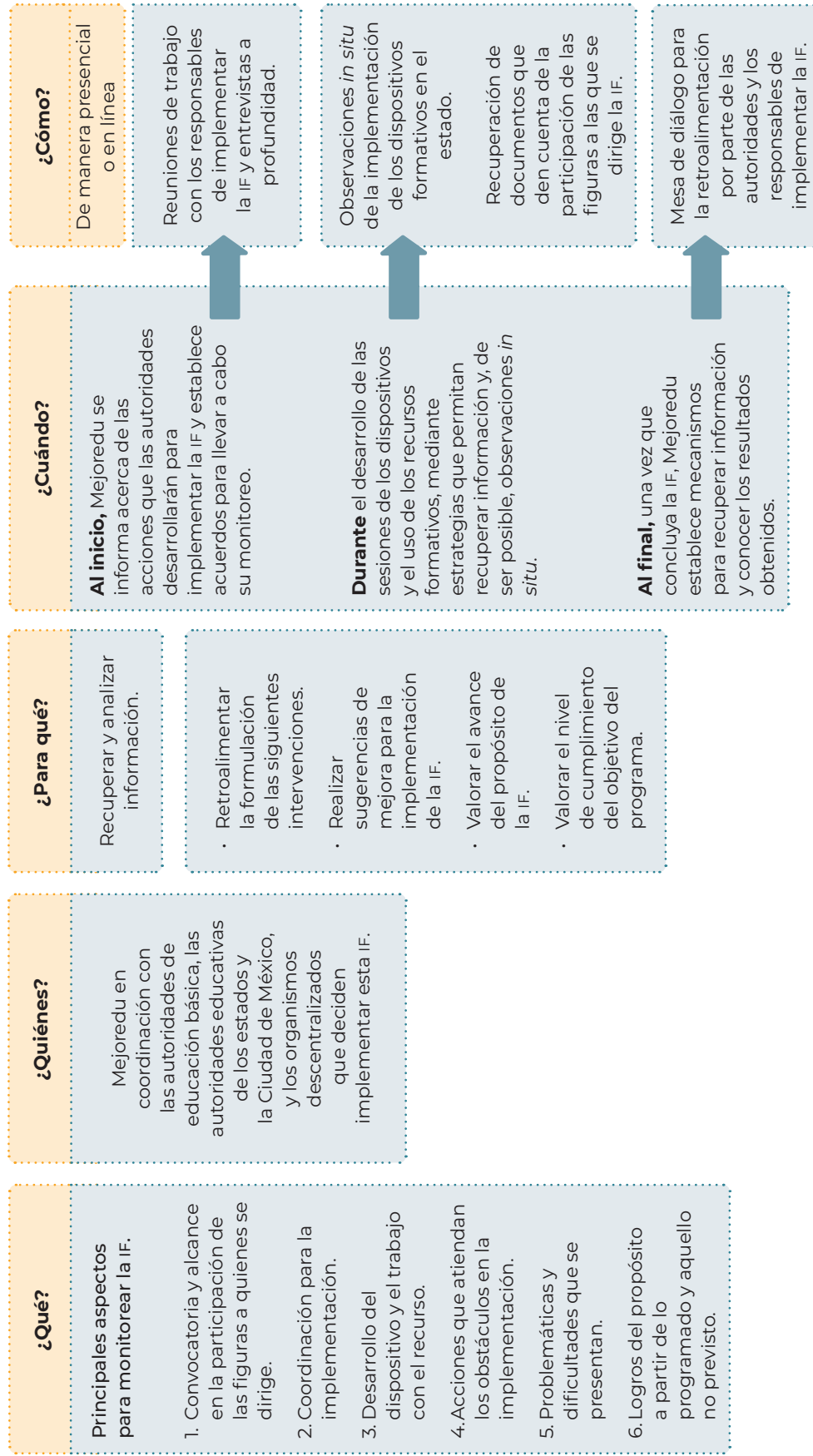
Durante el monitoreo, se buscará información acerca de dificultades u obstáculos que se presenten durante la implementación de la IF. Igualmente se valorarán los avances en la consecución de los propósitos; de ser posible, se realizarán observaciones *in situ* y se privilegiará la recuperación y el análisis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

Una vez concluida la IF, 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 de las intervenciones formativas 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, 2022a).

En la figura 1.5 se muestran los elementos clave del monitoreo que surgen de la respuesta a las preguntas clave de éste, y, a partir de estas referencias, permiten pensar en la información importante que es necesario recuperar y en los instrumentos que con base en ésta hay que diseñar.

Figura 1.5 Elementos para el monitoreo de la intervención formativa



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

La documentación de la participación en esta intervención formativa (IF) 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 autorreflexión que puede convertirse en fuente de debate y análisis crítico (Barandica y Martín, 2016).

Desde esta perspectiva, los docentes documentan su participación en el Taller mediante lo solicitado en las experiencias de aprendizaje de las sesiones colectivas y de trabajo individual en las que realizan construcciones enfocadas en analizar los nuevos aprendizajes, y movilizar sus saberes y conocimientos para fortalecer y reconstruir su práctica.

Es importante que la información sistematizada refleje avances que den cuenta de las experiencias de aprendizaje desde una perspectiva crítica.

Se espera que la documentación permita a los docentes:

- ▶ identificar las formas en las que movilizaron su práctica a partir de las propuestas de interacción que se les proponen;
- ▶ distinguir fortalezas, omisiones, situaciones de riesgo y áreas de oportunidad para acordar nuevas soluciones a los problemas analizados y trabajar sobre éstas a futuro;
- ▶ proponer, a partir de su participación en el Taller, alternativas para ser consideradas en la formulación de nuevas intervenciones formativas.

En cada sesión, las construcciones de los docentes serán insumos para elaborar un *diario* de la experiencia formativa donde registrarán sus aprendizajes durante la participación en la IF considerando las siguientes características:

- ▶ Recuperación de las ideas que se desarrollaron, reflexionaron o construyeron durante el proceso de formación.
- ▶ Incorporación de fotografías, videos o audios sobre los saberes y conocimientos que fueron reflexionando y poniendo en práctica con las familias de los estudiantes.





En este sentido, se identifican elementos *recomendables* y *necesarios* para documentar la participación de los docentes en la IF. Los elementos necesarios se refieren a las acciones indispensables que sistematizan la experiencia de aprendizaje y tienen como principal función orientar la reflexión que realizan los docentes a partir de lo experimentado tanto en el trabajo colectivo como en el individual.

Los elementos recomendables corresponden a acciones de aprendizaje que conviene que los docentes realicen como parte de la construcción de su experiencia formativa y serán los insu-



mos del proceso. Estos elementos permitirán, conforme lo establezca la autoridad educativa, obtener la constancia correspondiente. Los documentos que se proponen en la tabla 2.1 permitirán dar cuenta de los saberes y conocimientos docentes que se han movilizado y se encuentran en proceso de transformación.

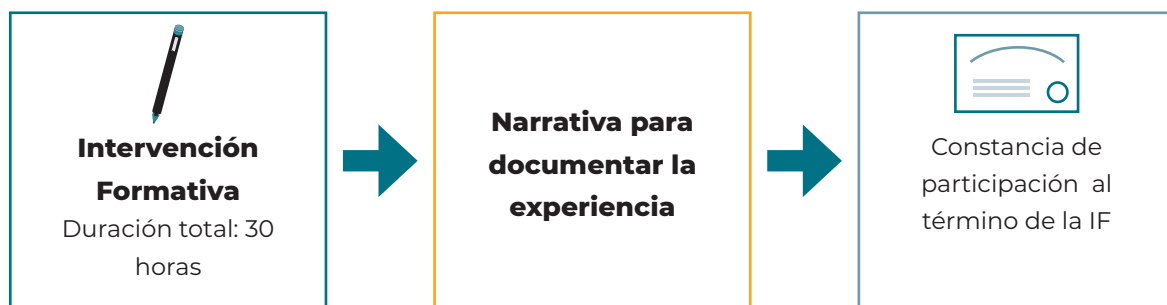
**Tabla 2.1** Documentación de la participación en la intervención formativa

 <b>Figura educativa</b>	 <b>Duración en horas</b>	 <b>Elementos para documentar la participación en la intervención formativa</b>		 <b>Tipo de documento</b>
		Necesarios	Recomendables	
Docentes de primaria en servicio	30 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diario con la sistematización de la experiencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociograma</li> <li>• Organizadores gráficos</li> </ul>	Constancia al término de la intervención formativa

### Participación del coordinador del desarrollo del dispositivo

Se recomienda promover la participación de directores, supervisores o personal que realiza funciones de acompañamiento, incluso pueden ser docentes con experiencia como coordinadores del desarrollo del dispositivo (CDD). Es importante considerar la documentación de esta práctica de coordinación y acompañamiento que realizan estas figuras educativas en el desarrollo de esta IF.

**Figura 2.2** Elementos para documentar el proceso formativo



Características de la narrativa para documentar la participación del CDD:

- ▶ Recupera su experiencia de acompañamiento a la IF de docentes de primaria.
- ▶ 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 vinculación con las familias, con el fin de construir relaciones de corresponsabilidad en beneficio de los aprendizajes, la formación integral y el bienestar de los estudiantes.

La documentación quedará bajo resguardo de los docentes participantes en la IF y el coordinador del dispositivo; asimismo, deberá estar 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 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, emitidos por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu).

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

La implementación de la intervención formativa (IF) requiere que en las entidades se generen mecanismos claros de coordinación y colaboración entre las autoridades educativas (AE), las áreas estatales responsables de formación continua y los distintos actores que participan, de tal manera que la organización favorezca el logro de los propósitos planteados.

La comunicación oportuna sobre la decisión de implementar la IF y una convocatoria que plantee los mecanismos para que los docentes puedan participar en el proceso formativo deben considerar el alcance que permita lograr una amplia participación de los docentes de primaria en su etapa de servicio. Es importante establecer mecanismos para la resolución de dudas e inquietudes de los docentes interesados en participar en la intervención formativa.

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

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

La coordinación de la implementación de la IF corresponde al ámbito de responsabilidad de las autoridades educativas. La organización de una estrategia general que posibilite la participación de los docentes de primaria y permita que los propósitos formativos se alcancen debe considerar lo siguiente:

- ▶ Conocimiento del *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica* que la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) diseñó como instrumento de planeación de mediano plazo y en cuya Ruta de avance se inscribe la formulación de la presente IF.
- ▶ El análisis y la comprensión detallada de los componentes de la IF, del dispositivo Taller seleccionado para su implementación, y del recurso Cuaderno dirigido a los participantes con el fin de apoyar su proceso formativo.
- ▶ La designación de un responsable estatal de la implementación de la IF, quien identificará a los actores educativos con conocimientos y experiencia para acompañar la formación y coordinar la implementación del dispositivo en las sesiones colectivas, conforme a las modalidades que se determinen (presencial –de preferencia– o híbrida).
- ▶ La integración de un equipo que apoye la planeación de una estrategia de organización, considerando la capacidad técnica y logística, así como las condiciones y los recursos disponibles en la entidad federativa.
- ▶ La organización de espacios de diálogo con los responsables de los niveles educativos y las supervisiones de zona escolar para analizar la IF dirigida a docentes de primaria de escuelas de servicio general.
- ▶ Tomar decisiones con respecto a los espacios, tiempos, responsables y participantes en los procesos de convocatoria, difusión, registro, implementación, acompañamiento pedagógico,

- monitoreo, documentación de la participación del personal docente, y entrega de las constancias correspondientes.
- ▶ Los acuerdos para definir los aspectos logísticos: criterios de participación del profesorado, condiciones necesarias –espacios, tiempos, conectividad, comunicación permanente– y apoyos que se requieren para la implementación de la IF, que permita asegurar la mayor participación de los docentes y favorecer su permanencia en todo el proceso de formación, precisando los mecanismos de registro, las fechas y los horarios de las sesiones del Taller, y, dependiendo de la modalidad seleccionada, los espacios disponibles para las sesiones presenciales, o las plataformas convenientes en la modalidad virtual.
  - ▶ En cuanto a los espacios para las sesiones del Taller, 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 las sesiones del Taller en la modalidad presencial, ocurre un incendio, un temporal o un sismo, por ejemplo, se deberá contar con señalización e información para actuar en beneficio de la seguridad de todos los participantes. En caso de realizar sesiones en línea, es conveniente dar las orientaciones técnicas con anticipación y ofrecer las mejores condiciones para asegurar la disponibilidad de acceso y conectividad.
  - ▶ La selección de los coordinadores del desarrollo del dispositivo (CDD) es importante, su perfil debe ser pertinente a los contenidos que se trabajarán en la IF, pues serán responsables de la organización y gestión de las sesiones colectivas.
  - ▶ El análisis del sentido de documentar la participación en la IF y su finalidad para diferenciarlo de los procesos de acreditación y recuperación de evidencias que por lo general se proponen en otras opciones de formación.
  - ▶ La clara identificación de los tiempos de desarrollo del dispositivo para identificar los documentos que los participantes deberán elaborar, los momentos en que serán realizados y las acciones de acompañamiento que deberán ofrecer al profesorado participante durante el proceso.
  - ▶ La designación de la persona o área que llevará el seguimiento de la recepción de documentos. Analizar la pertinencia de que el CCD esté al frente de cada grupo. Dependiendo de cómo se desarrolle este proceso, la entrega y recepción de las producciones de los participantes en la IF pueden ser entendidas como un proceso formativo y de valoración de los aprendizajes docentes, o como un mero trámite burocrático. En este sentido, es importante considerar lo siguiente:
    - Orientar los procesos de documentación y acompañamiento a lo largo de la participación de los docentes en la IF. Convocar a los CDD para proporcionar las orientaciones referentes al proceso de documentación y a cómo tendrían que llevar a cabo las acciones de acompañamiento pedagógico para el diseño de las producciones recomendables y necesarias. En su caso, la coordinación se podrá apoyar con otra figura educativa que efectúe este acompañamiento, por ejemplo, un supervisor, asesor técnico pedagógico, director o tutor.
    - Realizar las reuniones informativas previas con los CDD y docentes participantes en la IF con la finalidad de resolver las dudas sobre el proceso de documentación.
    - Establecer canales de comunicación con los CDD para conocer y resolver las incidencias que se presenten durante el proceso de elaboración de las producciones con las que los docentes participantes documentarán su participación. Estos canales pueden ser diver-

- correo electrónico, teléfono y, de ser posible, mensajería instantánea, redes sociales o plataformas virtuales–.
- Definir la AE 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 IF en tiempo y forma.

### Área responsable de la formación continua y de equipos de supervisión

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, los integrantes del área responsable de la formación continua en la entidad y de los equipos de las supervisiones de zona son piezas clave en la implementación de la IF y del dispositivo de formación que se propone para concretarla. Por ello, es indispensable que...

- ▶ revisen con detalle, además de este documento, el *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*, así como el recurso que acompaña a esta IF;
- ▶ participen en los espacios de diálogo que el responsable estatal de la formación continua establezca para planear su implementación, el acompañamiento y monitoreo que se requieren.

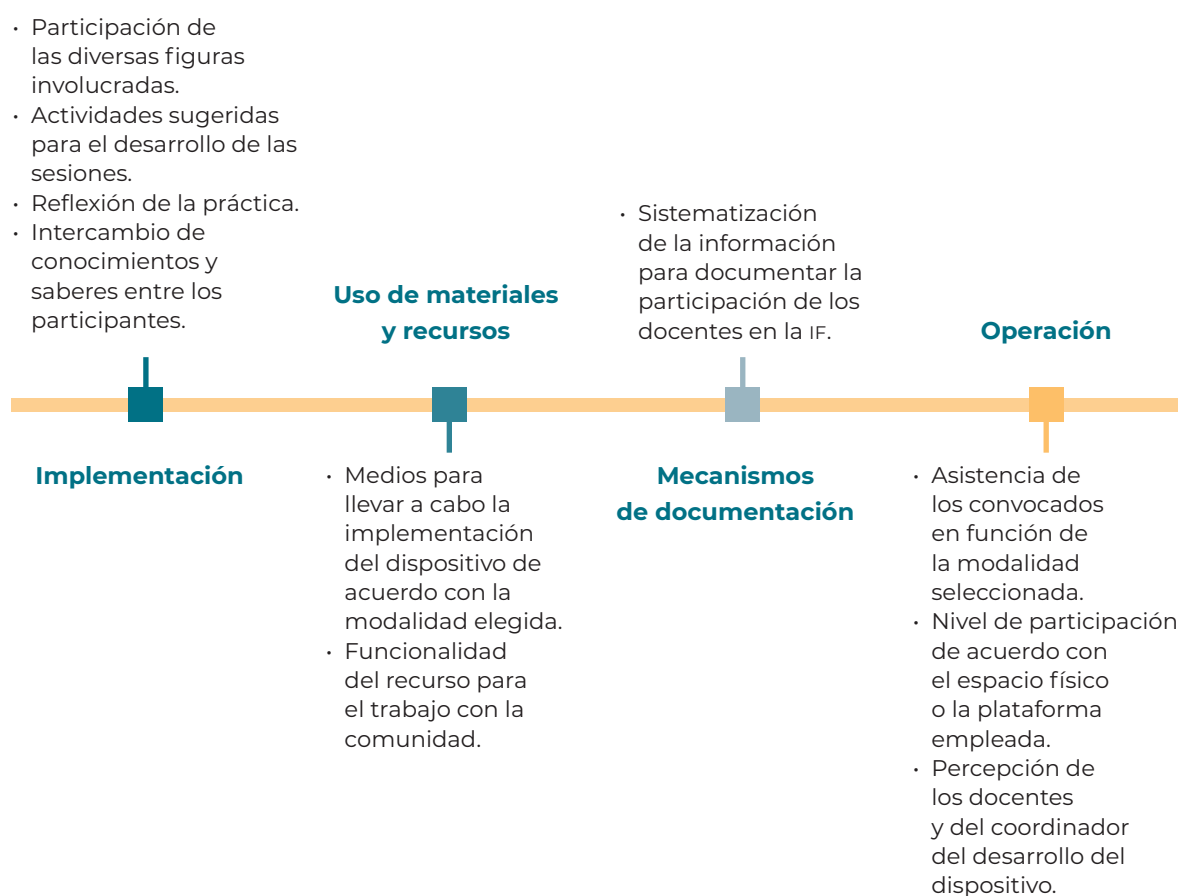
Es deseable que en la implementación de la IF se facilite la identificación de otros problemas relevantes que enfrentan los docentes de primaria en su práctica, pues esto permitirá contar con información que favorezca la formulación de intervenciones formativas en el futuro. Con ello, el carácter de progresividad de las IF dirigidas a los docentes que se encuentran en la etapa de servicio de este nivel educativo tomará forma, no sólo desde lo que Mejoredu formule y ponga a disposición de las AE, sino también desde las intervenciones formativas que a nivel estatal se puedan generar. De lo anterior es importante que...

- ▶ acuerden los momentos y mecanismos para identificar las situaciones problemáticas, a partir de las dudas e intereses que externen los participantes en sus diarios de experiencia formativa y en sus reflexiones en las sesiones del Taller;
- ▶ apoyen en la difusión de información suficiente y oportuna a docentes de primaria para que participen en la IF, destacando sus propósitos, contenidos, enfoque, documentación de su participación; así como los aspectos de organización y logística –fechas, horarios, duración, modalidad–;
- ▶ identifiquen si entre los asistentes pudiera haber docentes con alguna discapacidad; esto permitirá prever las condiciones y los materiales que necesiten, lo cual 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;
- ▶ el equipo designado para el monitoreo elabore un *plan* que tome en cuenta...

- establecer los propósitos y las acciones a realizar durante el monitoreo, y
- determinar responsables o participantes de los momentos en los que se llevará a cabo el monitoreo, en el que principalmente se considere la estructura para el desarrollo del Taller, que plantea seis sesiones colectivas y dos momentos individuales por ciclo escolar, y el uso del Cuaderno.

La figura 3.1 muestra algunos aspectos a considerar en la elaboración del plan de monitoreo. Es importante contrastar lo planeado contra lo realizado, así como establecer las acciones complementarias.

**Figura 3.1** Aspectos a considerar para el plan de monitoreo



### Coordinador del desarrollo del dispositivo

El papel del coordinador del desarrollo del dispositivo (CDD) es fundamental para que se comprenda y desarrolle el proceso formativo desde el enfoque situado<sup>15</sup> que sustenta la IF y el dispositivo seleccionado. Por lo tanto, es importante que sea un profesional con experiencia en acompañamiento pedagógico a figuras docentes.

De manera particular, además del conocimiento y comprensión de la IF, del dispositivo formativo seleccionado –Taller– 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 –en modalidad presencial o híbrida–. Para la coordinación de las sesiones colectivas del Taller es pertinente atender estos aspectos:

- ▶ reconocer los contenidos que se abordan en el Cuaderno que apoya el desarrollo y estructura de las sesiones del Taller;
- ▶ identificar las actividades y producciones que se consideran en el proceso de documentación de la participación de los docentes en la IF para analizar: el tiempo y trabajo que implica, los requerimientos específicos y las posibilidades de acompañar el proceso;
- ▶ conocer con anticipación las fechas y los horarios de cada sesión colectiva del Taller. En caso de que se determine la modalidad híbrida para realizarlo, se recomienda revisar algunas pautas que Mejoredu ha publicado en el Blog entre docentes (Mejoredu, s/f):
  - comunidades de práctica como oportunidad para la mejora;
  - comunidad virtual: un espacio para compartir, aprender y construir;
  - comunidades virtuales: una experiencia que vale la pena explorar, y
  - la escritura colaborativa en la virtualidad;
- ▶ asistir a las reuniones convocadas por la AE para aportar propuestas que permitan transmitir a los docentes el sentido de documentar su participación en la IF, y atender dificultades o dudas de los participantes durante el 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 sobre la estructura del dispositivo y los tiempos, espacios y modalidad en que se desarrollará. Además de comunicar el proceso para documentar la participación con un sentido formativo y ser acreedor de la constancia correspondiente<sup>16</sup> siempre que concluyan con éxito su participación en la IF, y
- ▶ atender los canales de comunicación que designe la AE para plantear las dudas que se externen:

<sup>15</sup> Para profundizar en el enfoque de formación situada, le proponemos revisar:

El capítulo 1, “Los programas de formación continua y desarrollo profesional docente elaborados por Mejoredu”, del Programa de formación para la inserción de directores 2021-2026. Educación básica (Mejoredu, 2021b).

El Modelo interno para la formulación de lineamientos y criterios para la mejora de la formación continua y desarrollo profesional de docentes. Educación básica y media superior (Mejoredu, 2020c).

El apartado “Encuentro 3. Formación docente situada”, de la memoria La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas (OEI y Mejoredu, 2020).

<sup>16</sup> Los coordinadores del desarrollo del dispositivo deberán conocer y analizar los procesos de documentación y, en su caso, externar sus dudas a la AE.

- del proceso, para tener claridad en las producciones con las que los docentes documentarán su participación en la IF, y
- de los docentes participantes, con el fin de acompañar e identificar las producciones, los tiempos y las posibles maneras de colaboración –individual o en colectivo– para la documentación de la experiencia.

### Durante la implementación de la intervención formativa

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

Durante la implementación de la IF se lleva a cabo el monitoreo para recolectar información sobre los aspectos determinados en el plan de monitoreo mediante la estrategia seleccionada, por ejemplo, aplicación de entrevistas, encuestas en línea, visitas, grupos de enfoque, u observación de las actividades de formación en las sesiones colectivas del Taller. Además, es importante recuperar la percepción de:

- ▶ los docentes participantes, en cuanto a organización, relevancia de los contenidos y pertinencia de la IF, lo cual se sugiere llevar a cabo a partir de la tercera sesión del Taller, y
- ▶ los CDD, respecto a la implementación de la intervención formativa. Se sugiere organizar mesas de análisis con los coordinadores para escuchar qué ha sucedido, cómo les va, qué incidencias y dificultades han enfrentado, así como las áreas de oportunidad que identifican, entre otros elementos.

#### Coordinador del desarrollo del dispositivo

Algunos aspectos que debe tomar en cuenta el CDD:

- ▶ cuando sea necesario, organizar a los participantes en pequeños grupos, de acuerdo con las necesidades de las secuencias reflexivas y de aprendizaje y los espacios disponibles;
- ▶ reorientar las ideas y, cuando sea pertinente, analizar la construcción individual y colectiva, así como enfocar la mirada y el diálogo en las dificultades que implica la relación con las familias para la práctica del docente;
- ▶ considerar la posibilidad de que el análisis y la reflexión promovidos en el Taller lleven a los docentes a identificar aspectos adicionales sobre los contenidos que sería conveniente abordar en el contexto específico en que laboran, para profundizar o particularizar lo propuesto y enriquecer la experiencia de formación al participar en la IF;
- ▶ orientar la dinámica de trabajo del grupo, así como el desarrollo de las actividades planteadas;
- ▶ promover que se ponga en juego el saber, 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;
- ▶ acompañar el avance de la documentación de la experiencia de participación de los docentes en la IF. Se deberá recordar el sentido, los tiempos y las formas en que se desarro-



llega cada una de las producciones y, si es posible, buscar espacios para compartir entre los docentes participantes;

- ▶ atender de manera oportuna las dudas que surjan por parte de los participantes;
- ▶ tener comunicación constante con los docentes participantes por medio del correo electrónico, redes sociales, reuniones a distancia o presenciales, dependiendo de la disponibilidad de tiempo;
- ▶ establecer un canal de comunicación por medio del cual se mantengan en contacto con los docentes con el objetivo de resolver dudas en tiempo y forma para no interrumpir el proceso formativo y la documentación de la participación en la IF, y
- ▶ mantener informada a la AE sobre los incidentes que se presenten en la implementación de la IF y las dudas que surjan sobre la documentación por medio del canal que se determine. Abrir un espacio en el Taller para aclarar dudas durante el desarrollo de las sesiones en colectivo, y cuestionar a los participantes respecto al avance del proceso de documentación a fin de resolver las preguntas que se generen.

### Después de la implementación de la intervención formativa

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

- ▶ 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 IF.
- ▶ Validar un adecuado proceso para la recepción de las producciones y los documentos que los participantes generen, con el fin de considerar una entrega de constancias sin contratiempos. Si durante el proceso surgen incidencias es importante que la AE prevea lo necesario para atenderlas.
- ▶ Entregar las constancias de participación en los tiempos y las formas acordados. La AE deberá vigilar que la entrega de constancias se lleve a cabo conforme la planeación comprometida y tendrá que asegurar alternativas en caso de presentarse alguna dificultad.

Al finalizar cada uno de los momentos establecidos para el monitoreo, la AE elaborará un informe que contenga:

- ▶ El análisis de la información recolectada conforme a los aspectos a monitorear.
- ▶ La identificación de acciones realizadas con base en lo planeado.
- ▶ La descripción de problemas o dificultades que se presentaron durante la ejecución.
- ▶ Si la modalidad seleccionada para la implementación del dispositivo –presencial o híbrida– permitió la asistencia de la totalidad de los convocados.
- ▶ Si el espacio físico o la plataforma elegida para la realización del Taller facilitó la participación de todos los convocados.
- ▶ La selección de estrategias para subsanar problemas y dificultades.
- ▶ Las recomendaciones para fortalecer los aciertos que se tuvieron durante la implementación de la IF.

El informe elaborado se enviará a Mejoredu. El monitoreo permitirá, tanto a la Comisión como a la AE, identificar ajustes en la implementación de la IF o una actualización de ésta (Mejoredu, 2020b). “El monitoreo funcionará como un mecanismo de retroalimentación que permita analizar el grado de cumplimiento y alcance del programa de formación continua y sus intervenciones formativas, tomando como referencia la mejora deseada, a fin de realizar ajustes en el diseño del programa y en las intervenciones formativas que se formulen el siguiente ciclo escolar” (Mejoredu, 2021a: 68).

## Referencias

- Acosta, M. (2014). *La infraestructura física escolar y sus efectos en las experiencias de aprendizaje. El caso de una escuela primaria del Distrito Federal* [tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. <<http://200.23.113.51/pdf/30742.pdf>>.
- Acuña, L., Bejarano, O., Cardozo, L., Londoño, A., Cajamarca, M., Lancheros, N., Moreno, S., Villalobos, L., Cárdenas, I., Rincón, M., Valenzuela, J., Tique, C., Castañeda, A., Preciado, A., Quiñonez, J., Salazar, L., Peña, J., Donato, J., Rodríguez, R. y Bohada, L. (2018). *El desafío de “ir juntos”... una experiencia de acompañamiento pedagógico para el reconocimiento del saber del maestro. Tomo 1*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Aguilar, M., Conde, C. y Hernández, M. (2019). *Planeación didáctica y práctica docente de calidad para potenciar y favorecer el desarrollo de los aprendizajes clave en los alumnos de educación primaria* [ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Baja California, México. <<http://www.antiguo.conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P504.pdf>>.
- Aguirre, F. (2016). De la situación problemática al problema científico educacional. *Educa UMCH*, (7): 143-151. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7338736>>.
- Alsina, Á. (2014). Innovación metodológica basada en el aprendizaje realista. Un estudio exploratorio con profesorado universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(3): 275-291. <<https://www.redalyc.org/pdf/567/56733846016.pdf>>.
- Altarejos, F. (2002). La relación familia-escuela. *ESE, Estudios sobre Educación*, (3): 113-119. <<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8235/1/Nb.pdf>>.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Sabelli, M. y Mora, S. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2018). *La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (28): 74-92.
- Apache. Open Office (s/f). <<https://www.openoffice.org/es/>>.
- Arostegui, I., Darretxe, L. y Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2): 187-200.
- ATV (2020, 4 de noviembre). “Cuando crezca quiero ser como mi mami”: Niña dibuja a su madre como ‘stripper’ para una tarea escolar. <<https://www.atv.pe/noticia/cuando-crezca-quiero-ser-como-mi-mami-nina-dibuja-a-su-madre-como-stripper-para-una-tarea-escolar>>.
- Ávila, J., Contreras, M. y Gardea, J. (2019). *Autonomía curricular: un desafío en la práctica docente* [ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Baja California, México. <<http://www.antiguo.conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P117.pdf>>.
- Ballester, M., Egle, R. y Eizaguirre, M. (2010). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (20): 253-261. <<https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539802015.pdf>>.
- Barandica, M. y Martín, 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/descarga/articulo/6628777.pdf>>.
- Bazán, A., Félix, R. y Domínguez, L. (2014). El apoyo familiar percibido y su relación con el desempeño académico en lengua escrita de estudiantes mexicanos de quinto grado. En A. Bazán y N. Vega (coords.), *Familia-escuela-comunidad. Teorías en la práctica* (23-50). Juan Pablos Editor; Universidad Autónoma del Estado de Morelos. <<http://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/224/FAMILIA-ESCUELA-COMUNIDAD%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

- Bazán, A., Osuna, B. y Ross, G. (2003). Interés familiar, opinión del maestro y desempeño en lectura y escritura en niños de primaria. *Revista Mexicana de Psicología*, 20(2): 255-264.
- Bello, Z. (2004). Familia y competencia social. *Ethos Educativo*, (31), 131-139. <<https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/31-131.htm>>.
- Bemak, F. y Cornely, L. (2002). The SAFI Model as A Critical Link Between Marginalized Families and Schools: A Literature Review and Strategies for School Counselors. *Journal of Counseling and Development*, 80(3): 322-331.
- Blanco, E. (2008). Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1): 58-84.
- Blat Gimeno, J. (1984). El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo. Estudio comparativo internacional. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, (339): 119-146. <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3edbf2a8-9420-43fb-9b47-fb7044cc74de/re33908-pdf.pdf>>.
- Buzan (2020). <<https://buzanlat.com/imindmap/>>.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En OREALC y UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (112-152). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822>>.
- Cámara de Diputados (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>>.
- Canedo, G. (2018). *Prácticas educativas innovadoras. Experiencias para documentar y compartir*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <[https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/documento\\_PI.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/documento_PI.pdf)>.
- Caporossi, A. y Salazar, D. (2019). Dispositivos de formación en prácticas reflexivas: Una revolución didáctica. En E. Serna (ed.), *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI*(837-845). <[https://www.academia.edu/40821620/Observaci%C3%B3n\\_entre\\_pares\\_para\\_el\\_desarrollo\\_profesional\\_del\\_docente\\_de\\_lenguas\\_estrategias\\_pedag%C3%B3gicas\\_exitosas\\_en\\_un\\_programa\\_h%C3%ADbrido\\_y\\_de\\_aula\\_invertida\\_flipped\\_classroom\\_](https://www.academia.edu/40821620/Observaci%C3%B3n_entre_pares_para_el_desarrollo_profesional_del_docente_de_lenguas_estrategias_pedag%C3%B3gicas_exitosas_en_un_programa_h%C3%ADbrido_y_de_aula_invertida_flipped_classroom_)>.
- Carvajal, A. (2001). El uso de un libro de texto visto desde la etnografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12). <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001204>>.
- Castro-Zubizarreta, A. y García-Ruiz, R. (2013). La visión del profesorado de Educación Infantil y Primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula Abierta*, 41(1): 73-84. <<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/22147/VisionProfesoradoEducacion.pdf?sequence=3>>.
- (2016). Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18): 193-208. <<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/11099/VinculosFamiliaEscuela.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- Civera, A. (2017). *Miradas a la práctica docente en primaria* [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. <<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2350.pdf>>.

- Colegio Maranatha (2016, 10 de mayo). *Gracias Mamá Feliz 10 de mayo* [video]. YouTube. <<https://www.youtube.com/watch?v=CJMyTGzeXjs>>.
- Cruz, J. (2007). La Identidad Profesional del Docente de Educación Primaria [tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey]. <<https://repositorio.tec.mx/handle/11285/568415>>.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.
- Egido, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación Educativa*, 4(7): 11-17. <<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/115566/Las%20relaciones%20entre%20familia%20y%20escuela.pdf?sequence=1>>.
- Epstein, J. (1995). School/Family/Community Partnerships. Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9): 701-712.
- Espinosa, M. (2002). La escuela primaria en el siglo XX. Consolidación de un invento. En L. Galván (coord.). *Diccionario de la Historia de la Educación en México*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social; Universidad Nacional Autónoma de México. <[http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/hm/articulos/sec\\_26.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/hm/articulos/sec_26.htm)>.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos de su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21): 403-424.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. Ediciones SM.
- Fuentealba, R. e Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial): 257-273. <<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>>.
- Gajardo, J., Ulloa, J. y Nail, O. (2017). *Análisis de incidentes críticos en la sala de clases: una oportunidad de aprendizaje profesional docente*. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/Nota-te%CC%81nica-N%C2%B07-L1.pdf>>.
- García-Bacete, F. J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18(3-4): 247-265.
- García-Sanz, M., Gomariz-Vicente, M., Hernández-Prados, M. y Parra-Martínez, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1): 157-188. <<http://revistas.um.es/educatio/article/view/109771/104461>>.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Ediciones Morata.
- Gómez-Nashiki, A. y Quijada-Lovatón, K. (2021). Buenas prácticas de docentes de educación básica durante la pandemia COVID-19. *Revista Innova Educación*, 3(4): 7-27. <<https://revistainnovae-educacion.com/index.php/rie/article/view/369/283>>.
- González, A., Fuentes, R. y Rodríguez, M. (2019). *Los intervalos de la práctica docente* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guerrero, México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1328.pdf>>.
- González-Vargas, J. (2014). Una mirada del trabajo colaborativo en la escuela primaria desde las representaciones sociales. *Ra Ximhai*, 10(5): 115-134. <<https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134008.pdf>>.
- Google Docs (s/f). <[https://www.google.com/intl/es\\_mx/docs/about/](https://www.google.com/intl/es_mx/docs/about/)>.
- Google Meet (s/f). <<https://apps.google.com/meet/>>.
- Gutiérrez, M., Herrera, R. y Rodríguez, M. (2021). *La práctica de los docentes de educación primaria* [ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla, México. <<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2037.pdf>>.

- Hargreaves, A. y O'Connor, M. T. (2020). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Ediciones Morata.
- Henderson, A. y Mapp, K. (2002). *A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. National Center for Family and Community Connections with Schools; Southwest Educational Development Laboratory. <<https://sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>>.
- Henríquez, A. (2008). Usos de la sistematización en el Centro Cultural Poveda. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*, (33): 72-75. <[https://cepalforja.org/sistem/documentos/revisita\\_magisterio\\_33.pdf](https://cepalforja.org/sistem/documentos/revisita_magisterio_33.pdf)>.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P. y Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): Results of an In-Service Teacher Education Program for Enhancing Parental Involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7): 843-867.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México*. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/infraestructuracompletoa.pdf>>.
- (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D410.pdf>>.
- (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. <[https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs\\_INEE/Docentes\\_Mexico\\_Informe2015.pdf](https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Docentes_Mexico_Informe2015.pdf)>.
- (2017). Caracterización de la práctica docente. En E. Backhoff y G. Guevara (coords.), *La educación obligatoria en México. Informe 2017* (111-136). <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I242.pdf>>.
- Jiménez, J., Rossi, F. y Gaitán, C. (2017). La práctica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes. Aportes a la formación docente en educación física. *Movimiento*, 23(2): 587-600. <<https://www.redalyc.org/pdf/1153/115351637011.pdf>>.
- Jiménez, R., Ortiz, O. y Ortiz, E. (2019). *Inclusión en educación primaria: alternativa para elevar la calidad educativa en un grupo de cuarto grado* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guerrero, México. <<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3390.pdf>>.
- Kim, Y. (2009). Minority Parental Involvement and School Barriers: Moving the Focus Away from Deficiencies of Parents. *Educational Research Review*, 4(2): 80-102.
- Kñallinsky-Ejdelman, E. (2003). Familia-escuela: una relación conflictiva. *El Guiniguada*, (12): 71-91. <<https://ojsspd.c.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/615/549>>.
- Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: Factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1): 57-70. <<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8761/8304>>.
- Martin, C. y Guzmán, E. (2016). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46): 1-23. <<http://www.redalyc.org/pdf/998/99843455004.pdf>>.
- Martínez, L. (2017). *Las TIC en primaria* [tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. <<http://200.23.113.51/pdf/30495.pdf>>.
- Martínez, R. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, (85): 127-146.
- Martínez, S. (2019). El consejo técnico escolar, una herramienta para la mejora de la práctica docente. En J. Trujillo, A. Ríos y J. García (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (27-36). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

- Martínez González, R. A. (1992). Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos. *Aula Abierta*, (60): 23-40.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (s/f). *Blog entre docentes*. <<https://www.mejoredu.gob.mx>>.
- (2020a). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación básica*. <<https://editorial.mejoredu.gob.mx/Cuaderno-Educacion-a-distancia.pdf>>.
- (2020b). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>>.
- (2020c). *Modelo interno para la formulación de lineamientos y criterios para la mejora de la formación continua y desarrollo profesional de docentes. Educación básica y media superior*. <[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/596819/modelo-formulacion\\_de\\_lineamientos\\_y\\_criterios-fdpd.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/596819/modelo-formulacion_de_lineamientos_y_criterios-fdpd.pdf)>.
- (2021a). *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente. Educación básica y media superior*. <[https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/modelo-interno\\_para\\_la\\_elaboracion\\_de\\_programas\\_FDPD.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/modelo-interno_para_la_elaboracion_de_programas_FDPD.pdf)>.
- (2021b). *Programa de formación para la inserción de directores 2021-2026. Educación básica*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/directoreseb/insercion-directoreseb.pdf>>.
- (2022a, 27 de mayo). 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](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf)>.
- (2022b). *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/programa-docentes-servicio-eb.pdf>>.
- Meowcito (2015, 13 de marzo). *Todo un pueblo aprendió lenguaje de señas y sorprenden a joven sordo y reacciona llorando* [video]. YouTube. <<https://www.youtube.com/watch?v=wPPQHXYvKM>>.
- Microsoft (2023). <<https://www.microsoft.com/es-mx/microsoft-365/microsoft-office>>.
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2): 83-104. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70630580005>>.
- Multi arado eco-lógico: La Mariposa de Hierro (2020, 13 de septiembre). *Reflexión: El perfume de una madre. El niño y la maestra* [video]. YouTube. <[https://www.youtube.com/watch?v=ZE4vHdu\\_psY](https://www.youtube.com/watch?v=ZE4vHdu_psY)>.
- Ochoa, H. (2018). *Participación de los padres de familia como corresponsables de la educación de sus hijos en una institución educativa del Callao* [tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. <<https://docplayer.es/96523625-Participacion-de-los-padres-de-familia-como-corresponsables-de-la-educacion-de-sus-hijos-en-una-institucion-educativa-del-callao.html>>.
- OEI y Mejoredu. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>>.
- Ortiz, M., Siqueiros, M. y Álvarez, L. (2021). *Competencias docentes para la autonomía curricular: una llave hacia la libertad con compromisos* [ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Sonora, México. <<https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1529-616-Ponencia-doc-pdf>>.

- Padlet (s/f). <<https://es.padlet.com/auth/signup?referrer=https%3A%2F%2Fes.padlet.com%2Fdashboard>>.
- Partido, M. (2007). Los libros de texto en la escuela primaria y sus implicaciones en la lectura. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (5): 1-21. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121712003>>.
- Pedraza, A., Salazar, C., Robayo, A. y Moreno, E. (2017). Familia y escuela: dos contextos comprometidos con la formación en ciclo III de la educación básica. *Análisis*, 49(91): 301-314. <<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/analisis/article/view/3364/pdf>>.
- Pérez, A., Ferrer, R. y García, E. (2015). Tiempo escolar y subjetividad. Significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65): 507-527. <<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n65/v20n65a9.pdf>>.
- Red INEE México (2019a, 5 de febrero). *Entrevista a Jorge Vargas, director de escuela primaria* [video]. YouTube. <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_wRahvCviuU&t=21s](https://www.youtube.com/watch?v=_wRahvCviuU&t=21s)>.
- \_\_\_\_\_ (2019b, 5 de febrero). *Entrevista a Yolanda Parra, profesora de primaria* [video]. YouTube. <<https://www.youtube.com/watch?v=kz-NS0HR868&t=24s>>.
- Reparaz, C. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *La participación de las familias en la educación escolar* (21-34). <<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/37128/4/bases%20conceptuales.pdf>>.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (2003). *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates*. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Ruiz, C. y García, M. (2001). Propuesta de un modelo estructural de la influencia familiar en los resultados escolares del niño. En Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (comp.), *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (93-98).
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2). <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2524/3516>>.
- Sánchez, P. y Valdés, A. (2014). Análisis de la participación de las familias en la educación en México. Una guía para la intervención y la investigación. En A. Bazán y N. Vega (coords.), *Familia-escuela-comunidad. Teorías en la práctica* (51-66). Universidad Autónoma del Estado de Morelos; Juan Pablos Editor.
- Santos-Guerra, M. (2000). La participación es un árbol. Padres y madres, desde la ciudadanía, hacen la escuela. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, (55-56): 105-116.
- Schmelkes, S. (1994). La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIV(1-2): 13-38.
- Secretaría de Educación Pública (2022, 25 de mayo). *Conferencia magistral* [video]. YouTube. <<https://www.youtube.com/watch?v=J7fQK5wN0EE&t=5s>>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2022, 19 de agosto). 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](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0)>.
- SEP-DGPPYEE. Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2020). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2019-2020*. <[https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2019\\_2020.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020.pdf)>.
- \_\_\_\_\_ (2021). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021*. <[https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2020\\_2021\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf)>.



- Sierra-Suárez, M. F. (2014). *Corresponsabilidad de padres de familia en los procesos formativos de los niños vinculados a la Fundación Imago*. Casa Cultural Imago [tesis de licenciatura, Universidad Católica de Colombia]. <[https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/1668/1/Corresponsabilidad-padres-familia-formacion-ni%C3%B1os\\_Fundaci%C3%B3n-Imago.pdf](https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/1668/1/Corresponsabilidad-padres-familia-formacion-ni%C3%B1os_Fundaci%C3%B3n-Imago.pdf)>.
- 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>>.
- Soy Docente (2019, 2 de octubre). *Soy Docente: familias diversas (ficha escuela y familias dialogando)* [video]. YouTube. <<https://youtu.be/aH6wPBz5NxY>>.
- Tapia, M. E. (2022). Breve análisis de las reformas curriculares en primaria: entre lo prescrito y lo vivido. *Educación en Movimiento* 1(3): 12-22. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/Boletin-3-2022.pdf>>.
- Teams (2023). <<https://www.microsoft.com/es-mx/microsoft-teams/log-in>>.
- Tecamachaltzi, V. (2022). La sobrecarga de contenidos en el currículo vigente de educación primaria. *Educación en Movimiento*, 1(3): 8-11. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/Boletin-3-2022.pdf>>.
- Tierney, W. G. (2002). Parents and Families in Precollege Preparation: The Lack of Connection Between Research and Practice. *Educational Policy*, 16(4): 588-606.
- UNAM-ENP. Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional Preparatoria (2018). Manual para diseñar cursos, talleres, diplomados y otras actividades académicas en modalidad presencial. Programa interno de actualización docente de la Escuela Nacional Preparatoria 2018-2022. <[http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo\\_pedagogico/login/Manual%20presencial.pdf](http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/login/Manual%20presencial.pdf)>.
- 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](https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/FDocenteDoc/Lineamiento_Generales_SAAE_EB_2021.pdf)>.
- Villegas, M., Mortis, S., García, R. y Del Hierro, E. (2017). Uso de las TIC en estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria. *Apertura*, 9(1): 50-63. <<https://doi.org/10.32870/ap.v9n1.913>>.
- Weiss, E., Block, D., Civera, A., Dávalos, A. y Naranjo, G. (2019). La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias: Una mirada a la práctica docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81): 349-374.
- Zoom (2023). <<https://zoom.us/es>>.



*Prácticas docentes que fortalecen los puentes  
entre la escuela y las familias. Intervención formativa*  
es una publicación digital de la Comisión Nacional  
para la Mejora Continua de la Educación.

Junio de 2023



GOBIERNO DE  
**MÉXICO**



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

ISBN: 978-607-8915-64-4



9 786078 915644