

EB

Educación
básica



 Docentes

**INSERCIÓN
A LA FUNCIÓN
EDUCATIVA
FASE II**

Intervención formativa

**Trazando nuevas rutas
Acompañar al docente
en su segundo año de inserción**



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Inserción a la función educativa

Trazando nuevas rutas

Acompañar al docente

en su segundo año de inserción



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Trazando nuevas rutas: acompañar al docente en su segundo año de inserción. Intervención formativa.

Primera edición, 2023
ISBN: 978-607-8915-10-1

Coordinación general

Susana Justo Garza y Marcela Ramírez Jordán

Coordinación académica y redacción

Luz Adriana Vargas Fuentes y Erica Villamil Serrano

Colaboración

Verónica Arista Trejo, Itzel Díaz Martínez, Jazmín Lara Martínez, Mayra Macedo Herrera, Nayhely Raquel Medel Hernández, Alejandro Mujica Sarmiento y Ana Yajaira Santiago Matías

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación agradece la generosa colaboración de especialistas, integrantes de equipos técnicos estatales, consejeros técnicos y ciudadanos de Mejoredu, que contribuyeron con sus comentarios y sugerencias a la elaboración de *Trazando nuevas rutas. Acompañar al docente en su segundo año de inserción.*

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

Edna Erika Morales Zapata. Jefa de departamento

Formación

Jonathan Muñoz Méndez. Jefe de departamento

Fotografía de portada

©Mejoredu. Patricia Aridjis

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). *Trazando nuevas rutas: acompañar al docente en su segundo año de inserción. 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

Introducción	5
1. Componentes de la intervención formativa	9
a) Problematización de la práctica	11
b) Determinación de aspectos de mejora y establecimiento de propósitos	18
c) Definición de contenidos	22
d) Selección e implementación de dispositivos formativos	25
e) Acompañamiento pedagógico	48
f) Monitoreo	49
2. Documentación de la participación en la intervención formativa	52
3. Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa	55
Antes de la implementación de la intervención formativa	55
Durante la implementación de la intervención formativa	60
Después de la implementación de la intervención formativa	61
Referencias	63

Introducción

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) asume el mandato constitucional de revalorar a maestras y maestros¹ como agentes fundamentales del proceso educativo, así como de garantizar su derecho a la formación y desarrollo profesional, a partir de una visión integral y amplia de la formación continua como un proceso institucional, intencionado, 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, 2020a: 36).

La inserción es una etapa determinante para el desarrollo profesional de quienes inician en la carrera docente, debido a que, en los primeros años de vida laboral, los docentes experimentan diversas tensiones entre lo aprendido a lo largo de su vida y en su formación inicial como docentes y los problemas que se les presentan en su práctica cotidiana en las aulas y contextos particulares de las escuelas a las que se incorporan, lo cual representa un momento crucial en el fortalecimiento y la construcción de experiencias, saberes y conocimientos que sirven de base para la práctica docente durante su trayectoria profesional (Tejada *et al.* 2017; Marcello, 2009; Vaillant, 2019).

La investigación especializada en torno a esta temática resalta la importancia de desarrollar procesos formativos para la inserción de los docentes que les aseguren un tránsito acompañado e informado que favorezca el desarrollo, movilización y resignificación de saberes y conocimientos; a partir de involucrar a todos los integrantes de la comunidad escolar con la finalidad de facilitar la incorporación y participación del nuevo personal, puesto que la docencia es una profesión eminentemente social que se realiza en continua interacción, colaboración y diálogo entre docentes, autoridades, familias y estudiantes.

En concordancia con el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE) en educación básica que plantea que maestras, maestros y técnicos docentes de nuevo ingreso deben recibir tutoría por dos años consecutivos (USICAMM, 2021), y considerando la complejidad que implica para las comunidades escolares acompañar a los docentes de nuevo ingreso para favorecer su integración progresiva a la cultura escolar, Mejoredu propone que la formación dirigida a los nuevos docentes se realice en este mismo periodo de dos años para la etapa de inserción.

En este contexto, Mejoredu ha diseñado y puesto a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y la Ciudad de México el *Programa de formación para la inserción de docentes 2021–2026. Educación básica* cuyo objetivo es “contribuir en la formación de docentes

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

que inician su vida laboral en las escuelas de educación básica a partir del diseño de intervenciones formativas situadas que incidan en la incorporación progresiva a la cultura escolar y favorezcan la construcción de su identidad profesional para avanzar en la mejora de la práctica pedagógica y del aprendizaje de los estudiantes” (Mejoredu, 2021a: 38) y, como parte de estas dos intervenciones formativas, fase I y fase II, dirigidas a los docentes de preescolar, primaria y secundaria de todos los servicios de educación básica (EB),² para ser implementadas por las autoridades educativas durante los primeros dos ciclos escolares en que los docentes inician en la función.

Con la presente intervención formativa (IF) para la fase II de inserción de docentes, se da continuidad a esta etapa de la formación continua de estas figuras educativas. Su antecedente, la IF fase I: *Del tránsito de docente en formación a docente en servicio. La inserción como proceso formativo para la mejora de la práctica docente*, reconoce que la inserción del nuevo personal es una tarea que involucra a la totalidad de los integrantes de la comunidad escolar, por ello, se desarrolla a través del dispositivo Encuentro para favorecer diversas oportunidades para el diálogo entre quien inicia en la función y el colectivo que le recibe. El recurso para uso de los participantes en la IF de la fase I de inserción es una carpeta con cinco secciones denominadas excursiones, organizadas en dos recorridos; uno individual para el docente de nuevo ingreso y otro colectivo que impulsa la participación de colegas docentes, el director, el supervisor de zona y personal que realiza funciones de acompañamiento, con la finalidad de promover la reflexión sobre la práctica cotidiana y los aprendizajes adquiridos durante el primer año de ejercicio de la función docente, empleando para ello la metáfora de un viaje.

Para la problematización de la etapa de inserción, en sus fases I y II, se consideraron los ejes de referencia para la mejora de la formación (socialización, cultura escolar, identidad y pertenencia, servicio público y práctica docente), así como análisis teóricos e investigaciones empíricas que enfatizan situaciones problemáticas de los docentes en su primer y segundo año en la función. Derivado de ello, se abordaron contenidos de los cinco núcleos del “Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua”,³ en adelante Marco de referencia, a fin de coadyuvar en el ejercicio de la práctica docente para propiciar un acercamiento con la comunidad escolar, crear vínculos y generar un conocimiento mutuo para permitir que en el proceso de inserción el docente cuente con acompañamiento y apoyo para su incorporación a la escuela y para la mejora de su práctica (Mejoredu, 2022a).

Esta segunda fase se implementa a través del dispositivo formativo *Grupo de análisis de la práctica*, que permite organizar a los colectivos docentes en pequeños grupos conformados por docentes de nuevo ingreso y colegas con mayor tiempo de antigüedad en servicio, para intercambiar conocimientos y saberes a partir de analizar y reflexionar sus experiencias al afrontar situaciones problemáticas, vivencias significativas en el aula, decisiones y acciones que llevan a cabo de manera cotidiana, con el fin de reconstruir significados sobre la profesión docente

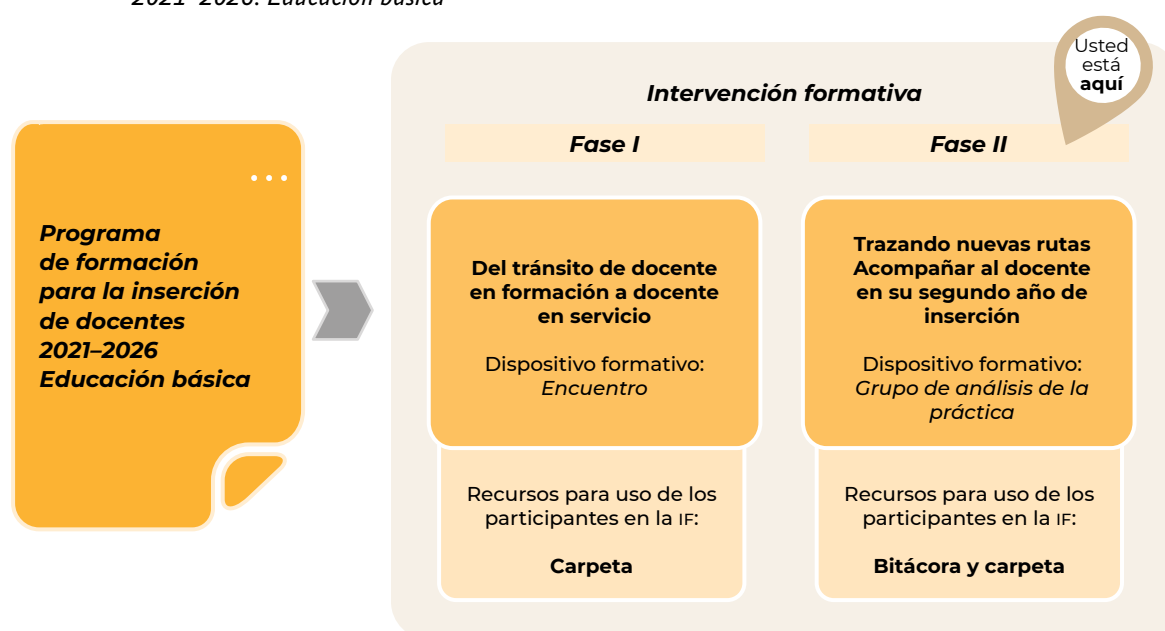
² Debido a la singularidad que implica el inicio de la docencia en escuelas de organización multigrado –particularmente en escuelas unitarias o bidocentes– Mejoredu publicará intervenciones formativas específicas para los docentes que se incorporan en estas escuelas.

³ El “Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua” puede consultarse en el 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>>.

y avanzar hacia la mejora de la enseñanza en beneficio del aprendizaje y la formación integral de los estudiantes.

Para acompañar a los docentes durante su participación en la IF de la fase II de la etapa de inserción a la docencia se elaboraron dos recursos formativos: una bitácora para acompañar el recorrido individual y una carpeta para el recorrido colectivo por tres excursiones. En la figura I.1 se presenta la relación de documentos que integran el *Programa de formación para la inserción de docentes 2021–2026. Educación básica*.

Figura I.1 Documentos que integran el *Programa de formación para la inserción de docentes 2021–2026. Educación básica*



Fuente: elaboración propia.

Con estas dos intervenciones, Mejoredu propone superar la idea de que la formación docente se realiza en solitario y que, generalmente, es ajena al contexto y realidad de la práctica. El logro de los propósitos de cada intervención formativa requiere de la participación de las autoridades educativas (AE) responsables de su implementación y de diversos actores educativos que contribuyan al desarrollo profesional de las y los maestros que se incorporan al servicio público educativo, 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 sus estudiantes a una educación de excelencia; de tal manera que los espacios y procesos de formación resulten una experiencia enriquecedora y pertinente, que les permita fortalecer y revalorar su función como profesionales de la educación. En función de ello, la presente intervención formativa se organiza en tres apartados.

En el primer apartado, “Componentes de la intervención formativa”, se expone un panorama general de la etapa formativa de inserción a la función educativa y las dos fases que la integran, para presentar enseguida los seis componentes de la IF fase II: problematización de la práctica;

determinación de aspectos de mejora y establecimiento de propósitos; definición de contenidos; selección e implementación de dispositivos formativos; acompañamiento pedagógico; y monitoreo.

En un segundo apartado se enuncia el sentido, la importancia y alternativas para la "Documentación de la participación en la intervención formativa" que permite organizar y sistematizar la experiencia de los docentes en el proceso de formación, además de posibilitar que la AE cuente con los elementos que le permitan otorgar la constancia respectiva a quienes concluyan su formación.

El último apartado plantea "Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa" con la intención de contribuir con las autoridades educativas a definir las acciones de coordinación entre las distintas figuras educativas involucradas en la implementación, de manera que se garanticen las condiciones para que las y los docentes participantes en la IF logren los propósitos establecidos.

1. Componentes de la intervención

Como se indica en el *Programa de formación de docentes en servicio 2022–2026. Educación básica*, en adelante Programa, las intervenciones formativas (IF) son un:

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

Las intervenciones formativas están integradas por seis componentes (figura 1.1) que tienen como eje la problematización de la práctica, lo que permite identificar las principales problemáticas que experimentan los docentes cuando inician la función, determinar los aspectos que es posible mejorar y los propósitos que se espera alcancen al participar en las IF, para 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



Fuente: elaboración propia.

A partir de la ruta de avance definida en el Programa, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) pondrá a disposición de las autoridades educativas (AE) distintas IF que serán graduales, con el objetivo de ofrecer oportunidades formativas para las y los docentes que inician su carrera profesional en los diferentes niveles y tipos de servicio de educación básica (EB), y también progresivas, con el fin de profundizar en los diversos contenidos formativos que son necesarios para responder a las distintas situaciones problemáticas que enfrentan los docentes en su práctica en los primeros dos años de carrera profesional. Mejoredu, en su carácter de instancia federal, toma como punto de partida dificultades⁴ identificadas desde una mirada nacional, con la intención de que, a partir de su enfoque situado, la IF se implemente considerando las expresiones particulares de dichas problemáticas en el contexto de cada escuela, zona o entidad.

Respecto de la inserción a la función educativa, en diversos países se plantea que es importante un periodo de acompañamiento en esta etapa porque permite contribuir a la satisfacción laboral (Howe, 2006), mejorar la práctica de los nuevos docentes y favorecer la permanencia y retención de los profesionales en el sistema educativo (UNESCO, 2020; OECD, 2019; Ronfeldt y McQueen, 2017).

El acompañamiento a docentes en proceso de inserción beneficia a los colectivos escolares en su conjunto, porque, entre otros aspectos, mejora la cultura colaborativa, posibilita el crecimiento profesional a otros docentes al participar como tutores, asesores o mentores, y asegura que los profesores participen en procesos de formación continua lo que contribuirá a mejorar el aprendizaje de sus estudiantes (Manso y Donaire, citados en Marcelo-García y Marcelo-Martínez, 2022).

Los beneficios de la formación y el acompañamiento para los nuevos docentes se pueden considerar en tres ámbitos:

- ▶ personal, al fortalecer su autoestima y autoconfianza, así como en el empoderamiento y la autosatisfacción profesional;
- ▶ social, porque favorece el reconocimiento del docente dentro de la escuela y en un grupo colegiado, y
- ▶ profesional, al contribuir a la movilización de sus saberes y conocimientos para la enseñanza, así como en la conformación de su identidad profesional.

Chan (citado en Marcelo-García y Marcelo-Martínez, 2022) denomina a la etapa de inserción como un “tercer espacio” que tiende un puente entre el inicio de la carrera profesional y la formación inicial y se plasma como un continuo en la formación y el desarrollo profesional docente. Este espacio o periodo de tiempo tiene como objetivo ayudar al nuevo docente en su adaptación a la escuela y a su realidad laboral, además de socializar las normas de la profesión y desarrollar las habilidades necesarias para un ejercicio profesional efectivo (Ingersoll y Collins, 2018).

⁴ Considera los retos, desafíos, obstáculos, preocupaciones y limitaciones que afectan la práctica del docente.

En este sentido, las intervenciones formativas planteadas en las fases I y II representan un acercamiento a los principales desafíos que enfrentan docentes de preescolar, primaria y secundaria, de todos los servicios en educación básica durante los primeros dos años de carrera docente.

La formulación de la IF fase I parte del uso de la *metáfora del viaje* y se recorre, a partir del sendero que apoya al docente que inicia en la función, en su tránsito de ser docente en formación a docente en servicio y propone recorridos para que el colectivo le acompañe en este viaje. La IF fase II y los recursos que le acompañan continúa con la misma estructura de la metáfora.

a) Problematicación de la práctica

La formulación de intervenciones formativas tiene como centro y eje la problematicación de la práctica educativa, a fin de comprender las causas de los problemas, determinar los aspectos que se pueden mejorar, establecer los propósitos de la intervención, definir los contenidos y seleccionar e implementar dispositivos formativos con el fin de fortalecer la formación y el desarrollo profesional docente (Mejoredu, 2022b, artículo 12).

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). Inicia con la indagación a través de diferentes fuentes y responde a la pregunta ¿qué dificultades enfrentan los docentes en su práctica profesional?

La problematicación de la IF fase II comenzó tratando de responder a la pregunta ¿cuáles son las problemáticas que enfrentan los docentes de preescolar, primaria y secundaria en su práctica durante su segundo año en la docencia? Para responder esta pregunta, desde una mirada nacional, se recopilaron y analizaron fuentes primarias⁵ referidas de manera directa en la investigación educativa, a través de testimonios de docentes en sus primeros dos años de servicio.⁶

Por otra parte, Mejoredu realizó una consulta en línea a inicios de 2022, con la colaboración de las AE para recuperar la voz de los docentes de manera directa. En la consulta participaron docentes⁷ de los tres niveles educativos que mencionaron tener antigüedad igual o menor a dos años en la función con nombramiento como docente o técnico docente y que se encontraban ejerciendo la docencia frente a grupo en el ciclo escolar 2021–2022.

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

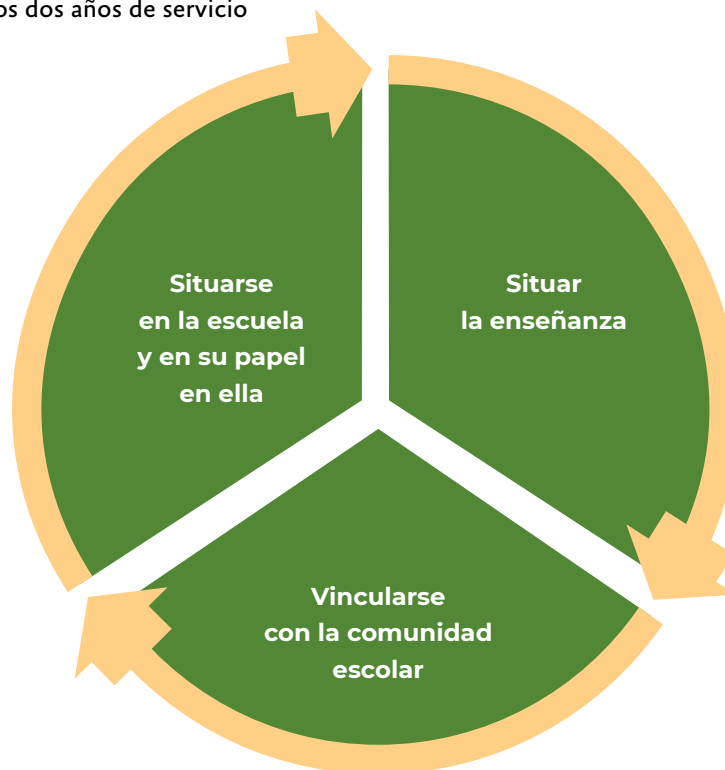
⁶ Se recuperaron de estudios e investigaciones publicadas, doscientas veinticuatro citas textuales de maestras y maestros en las que expresan percepciones, ideas, emociones, preocupaciones, dificultades e intereses durante los primeros años de servicio en la función docente.

⁷ Si bien, la muestra participante no es estadísticamente representativa de los docentes de educación básica, 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.

Adicionalmente, como fuentes secundarias,⁸ se revisaron artículos de investigación educativa que analizan las principales dificultades que experimentan los docentes que inician en la función, de los cuales fueron seleccionados aquellos que atienden de manera puntual la identificación de desafíos de la práctica docente en los primeros dos años de servicio, así como sus causas, efectos y las alternativas para su atención.

Con base en el análisis de las fuentes primarias y secundarias, se identificaron los principales desafíos que enfrentan los docentes al incorporarse por primera vez a sus centros de trabajo y para resolver las diversas situaciones que se les presentan en la cotidianidad de su práctica durante los primeros dos años en la función. Coincidente con lo encontrado por Marcelo y Vaillant (2017), las dificultades a las que se enfrentan los docentes en inserción son las mismas que afrontan los docentes con más experiencia. Refieren principalmente a aspectos didácticos y pedagógicos sobre planeación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje, gestión de la disciplina, manejo de contenidos, entre otros. Sin embargo, en los primeros años en la función, estos retos se viven con una alta carga emocional e incertidumbre y con el doble desafío de enseñar y aprender a enseñar (Feiman–Nemser, 2000; Marcelo, 2011). Para facilitar su comprensión, estas dificultades se organizaron en tres categorías con la intención de brindar mayor especificidad a la etapa de inserción (figura 1.2)

Figura 1.2 Categorías de análisis de las principales dificultades que enfrentan los docentes en sus primeros dos años de servicio



Fuente: elaboración propia.

⁸ Información recuperada de la investigación educativa (alrededor de cien artículos), 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 treinta y dos artículos.

Situarse en la escuela y en su papel en ella. Se identificaron dificultades de los docentes para integrarse progresivamente a la cultura de la escuela a la que se incorporan, apropiarse de la normatividad en su ámbito de participación y adaptarse a las rutinas de organización escolar que influyen en la enseñanza y la gestión escolar. Esta condición se agudiza para los docentes de nuevo ingreso en escuelas que se ubican en zonas urbanas marginales o en áreas rurales con altos índices de marginación, en regiones que generalmente están alejadas de su lugar de origen. Además, manifiestan preocupaciones sobre su papel como docentes y los errores que pueden cometer por falta de experiencia; así como incertidumbre sobre la solidez de su formación inicial para asumir sus nuevas responsabilidades como servidores públicos y realizar, en algunos casos, tareas administrativas y de gestión escolar⁹ para las cuales no fueron formados y no se sienten preparados para asumir.

Algunos testimonios de la consulta en línea y de relatos recuperados de la investigación educativa que reflejan estas situaciones son:

Un reto importante fue la adaptación a una comunidad diferente a la que pertenecía, debido a la reubicación que se debe realizar para poder obtener un contrato y aún más haciéndolo con recursos limitados [...] es una carga mental que absorbe y genera estrés y agotamiento mental, lo que afecta el desenvolvimiento en el salón de clases.

Maestra de telesecundaria de organización multigrado.

Soy consciente como egresada, que no por salir de nuestra gloriosa normal se garantiza el que sea excelente docente o profesional, sé y asumo que quedan muchos pendientes, [...].Desafortunadamente, durante la trayectoria escolar, la parte legal que debemos conocer como docentes, se deja de lado. Los contenidos sobre gestión escolar no se incluyen en la malla curricular del Plan de estudios 2012.

Maestra, sin datos de nivel o tipo de servicio (Perea, 2022).

La carga administrativa que tiene el maestro me hace recordar que ya soy responsable de un grupo porque eso ha sido parte del choque.

Maestra de primaria de organización completa (Perea, 2022).

Implicó inseguridad y temor si iba yo a realizar un buen papel como docente.

Maestro de secundaria técnica de organización completa.

Tener una responsabilidad más grande que cuando era practicante.

Maestra de preescolar de organización completa.

El reto de ser yo la maestra titular.

Maestra de primaria general de organización multigrado, bidocente.

⁹ En sus primeros años de servicio, algunos deben asumir, además de sus funciones docentes, el encargo de la dirección de la escuela a la que se incorporan. Esto sucede generalmente con docentes asignados a escuelas de organización multigrado. Por tal motivo, Mejoredu formulará intervenciones formativas dirigidas a docentes que inician en la función en una escuela multigrado.

Trabajar con niños con discapacidad, puesto que en mi formación no había trabajado con ellos.

Maestro de primaria de organización completa.

Vincularse con la comunidad escolar. Se identificaron otros desafíos que refieren al trabajo colaborativo con las autoridades escolares y con los colegas que tienen mayor antigüedad en la escuela, así como dificultades para comunicarse e interactuar con los estudiantes y los padres de familia. Algunos testimonios que reflejan esta situación son:

Uno de los retos más grandes es acoplarme a los compañeros que ya tienen una forma tradicional de trabajo, y la aplicación de estrategias nuevas lo ven como algo amenazante o no coinciden en su aplicación.

Maestro de telesecundaria, organización multigrado.

Involucrarme con los agentes educativos y no únicamente con los alumnos.

Maestra de preescolar general, organización completa.

Integrarme al equipo de trabajo y la comunicación entre padres de familia y alumnos.

Maestro de telesecundaria, organización completa.

Tratar con los padres de familia.

Maestra de primaria general, organización completa.

Al ser de nuevo ingreso no sabes cómo interactuar con los alumnos.

Maestro de secundaria técnica, organización completa.

Fue difícil puesto que me tocó realizarlo de forma virtual y por tal motivo se dificulta la relación entre compañeros, en la mayoría de los casos interpretaba según mis habilidades y conocimientos la información que se me brindaba, pero aún quedaban muchas dudas por resolver.

Maestra de preescolar general, organización completa.

Siempre hay maestros que van a querer ayudarnos cuando iniciamos, otros dificultarán este proceso y otros tantos se alejarán para no meterse en problemas.

Maestra, sin datos de nivel o tipo de servicio (Perea, 2022).

Ser la nueva maestra, con ideas innovadoras, con sueños, se puede ver afectado por los usos y costumbres; estar en la escuela primaria (que) tiene un lema –“es que siempre se ha hecho así” –me ha resultado todo un martirio.

Maestra de primaria de organización completa (Perea, 2022).

Situar la enseñanza. Se mencionaron problemas relacionados con la organización y el tipo de servicio educativo de las escuelas a las que se incorporan, que se manifiestan en dificultades para planear la enseñanza y gestionar los contenidos considerando la heterogeneidad de conocimientos previos que tienen las y los estudiantes, la diversidad de las aulas, el plan y los programas de estudio del nivel educativo correspondiente, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, el uso pedagógico de las tecnologías, la atención a los diversos ritmos

de aprendizaje, la gestión de la disciplina en el aula, el trabajo con estudiantes de contextos vulnerables o con necesidades educativas especiales, así como las particulares del contexto y organización del Sistema Educativo Nacional (SEN). Por ejemplo:

Dominar los contenidos en planes y programas y vincularlos para escuela multigrado.
Maestro de primaria general de organización multigrado.

Trabajar con dos grupos que muestran un alto nivel de rezago educativo.
Maestro de telesecundaria de organización multigrado.

Trabajar con programas que no había trabajado.
Maestra de primaria general de organización multigrado, bidocente.

Aprender a planear actividades atractivas para llamar su atención.
Maestra de secundaria general de organización completa.

Uno de los grandes retos es la parte de la planeación, ya que es muy diversa y no todas las escuelas o docentes consideran los mismos aspectos. También el desconocimiento de cómo son las evaluaciones.
Maestra de preescolar general de organización multigrado.

Un gran reto ya que no es lo mismo estar en la práctica, las planeaciones no eran suficientes.
Maestra de preescolar general de organización completa.

No podía detectar a ciencia cierta si el alumno aprendía correctamente o no.
Maestra de telesecundaria de organización multigrado.

La identificación de fuentes primarias y secundarias refleja la multiplicidad de desafíos que enfrentan los docentes en la etapa de inserción, por lo que a partir de su análisis se definió la siguiente situación problemática:

Las maestras y maestros de educación básica, en la etapa de inserción, transitan de ser docentes en formación a docentes en servicio y enfrentan el desafío de integrarse a la cultura escolar de las escuelas a las que son asignados, asumir sus nuevas responsabilidades como servidores públicos y establecer vínculos de colaboración con la comunidad escolar a favor del aprendizaje y formación integral de las y los estudiantes.

Esta situación problemática se agudiza cuando a los docentes se les brinda escasa orientación sobre las tareas escolares y administrativas que les corresponde realizar, son asignados a escuelas con condiciones desafiantes para realizar el trabajo educativo, como escuelas de servicio indígena, especial o de organización multigrado o bien se les asignan a los grados más difíciles. A lo anterior se suman escasas o inadecuadas condiciones laborales y de contratación (Vaillant, 2021).

Con el fin de comprender por qué sucede esta situación problemática, desde una explicación que trascienda las causas asociadas a ámbitos externos o ajenos a los docentes, y poder cons-

truir un problema de la práctica docente que pueda ser atendido desde la formación continua, se planteó la siguiente interrogante:

¿Qué conocimientos y saberes ponen en juego los docentes en sus primeros dos años en servicio para lograr?:

- ▶ transitar de ser docentes en formación a docentes en servicio y asumir las nuevas responsabilidades como servidores públicos garantes del derecho a la educación;
- ▶ reconocer la cultura escolar de las escuelas a las que se incorporan;
- ▶ situar la enseñanza al contexto particular de las escuelas a las que se incorporan y resolver los problemas de la práctica que ponen en riesgo el ejercicio del derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes;
- ▶ establecer vínculos de colaboración con la comunidad escolar para asegurar los fines del servicio educativo y la mejora de la práctica docente en beneficio del aprendizaje y formación integral de los estudiantes ; y
- ▶ desarrollar y consolidar una identidad profesional que le permita reflexionar sobre la complejidad de su práctica profesional, los dilemas que implica y reconocerse como integrante de la comunidad escolar.

Para delinear el abordaje de la situación problemática desde la formación continua –partiendo de estas preguntas generales–, se analizaron las orientaciones para la problematización sugeridas en el Marco de referencia, lo que posibilitó identificar conocimientos y saberes que han movilizad los docentes durante su formación inicial, su trayecto formativo y en su experiencia laboral previa a su ingreso al servicio, mismos que les permitirán afrontar los múltiples desafíos que se les presentan en la cotidianidad de su trabajo en las aulas durante los primeros dos años de inserción a la carrera docente. Con el apoyo de literatura especializada, se identificaron las siguientes causas relacionadas a la situación problemática definida:

Los nuevos docentes ingresan al servicio educativo con...

- ▶ un repertorio de creencias, conocimientos, saberes y expectativas sobre la docencia que construyeron a lo largo de su historia personal, su formación inicial, las prácticas profesionales o como resultado de experiencias laborales previas; sin embargo, para enfrentar gran parte de los problemas de la práctica docente en los contextos escolares, es necesario desarrollar nuevos aprendizajes que se construyen sólo en la cotidianidad de las aulas y cuando se asume la responsabilidad de un grupo (Bedacarratx, 2012; Castañeda y Navia, 2009; Marcelo, 2009 y 2012);
- ▶ formación inicial y experiencia previa que se concreta en el desarrollo de prácticas profesionales que se realizan en condiciones idóneas para el trabajo educativo –principalmente en escuelas de servicio general y de organización completa–; sin embargo, se reconoce que el tiempo, la duración y el nivel de responsabilidad que tienen los docentes en formación durante estas prácticas es insuficiente para que logren identificar las normas explícitas e implícitas, rutinas de organización, así como los significados y prácticas que dan forma y sostienen la dinámica y el funcionamiento de las escuelas (Tejada *et al.*, 2017);
- ▶ un bagaje de referentes teóricos y herramientas metodológicas que entran en conflicto con los marcos normativos que regulan el servicio educativo o con la realidad com-

- pleja de las escuelas a las que se incorporan, y que provoca una decepción en el docente novel a lo que algunos autores han denominado *choque de realidad* (Voss y Kunter, 2019 y Veenman, 1984);
- ▶ una alta carga emocional que se manifiesta en inseguridades, tensiones y dilemas para asumir sus nuevas responsabilidades, resolver dificultades de aprendizaje y situaciones de riesgo, e interactuar y relacionarse con los estudiantes, las familias, el equipo directivo y con otros colegas (Alen y Allegroni, 2009; Marcelo y Vaillant, 2016);
 - ▶ la intención de cambiar, en el corto plazo, de escuela de adscripción, principalmente cuando el contexto de la escuela es de alta o muy alta marginación, o alejada de su lugar de origen (Vaillant, 2021);
 - ▶ altas expectativas de recibir tutoría y acompañamiento para favorecer su incorporación al sistema educativo; sin embargo, algunos docentes ingresan en escuelas unidocentes y sin apoyo sistemático del equipo de supervisión lo que les genera sentimientos de soledad y aislamiento (Vaillant, 2021);
 - ▶ conocimientos y saberes sobre planeación, gestión de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes que resultan insuficientes para responder a la realidad de las aulas, debido a la diversidad de aprendizajes, condiciones y características del contexto familiar, cultural y social de los estudiantes;
 - ▶ conocimientos y saberes para realizar su quehacer docente enfocado al trabajo pedagógico, sin dimensionar las tareas administrativas y de gestión que tienen que realizar para contribuir a la mejora del servicio educativo y con ello garantizar el derecho a una educación con equidad y excelencia, y
 - ▶ limitada experiencia para dialogar, intercambiar vivencias y participar en procesos de reflexión y trabajo colaborativo entre pares para mejorar la práctica.

Para identificar los principales efectos ocasionados por la situación problemática, se respondió a la pregunta: ¿qué pasa si no se interviene? De acuerdo con especialistas como Ingersoll y Strong (2011), Ávalos (2009) y Müller–Fohrbrodt, Cloetta y Dann (1978, citado en Veenman, 1984), se observa que, en los primeros dos años de servicio, los nuevos docentes pueden experimentar:

- ▶ estrés por la preocupación de los errores que pueden cometer por falta de experiencia, así como cargas psicológicas, físicas y emocionales, ya que los problemas y presiones se perciben de manera subjetiva;
- ▶ cambios de comportamiento: contrario a las propias creencias, se modifica la forma de enseñar debido a presiones externas;
- ▶ cambios de actitud: se modifica el sistema de creencias para reducir la confrontación con la cultura escolar de la escuela de adscripción (por ejemplo, de una visión más progresista de la enseñanza a una actitud conservadora por no entrar en conflicto con los demás docentes de la escuela);
- ▶ cambios de personalidad: se expresan generalmente en el ámbito de lo emocional en relación con el carácter (labilidad–estabilidad) y el autoconcepto;
- ▶ rechazo, negación, interpretación y reinterpretación de sus experiencias como reconfiguración o conformación de su identidad profesional, las cuales vive en condiciones de alta complejidad por el entretreído de las distintas relaciones que le demandan responsabilidad de estudiantes, padres y madres de familia, colegas, autoridades y su entorno social,

así como por la diversidad de expectativas, tanto suyas como de otros, respecto a sus funciones, y

- ▶ abandono del puesto; en casos extremos, la desilusión puede ser tan grande que el docente principiante puede retirarse de la profesión antes de tiempo.

Por ello, la formación durante la etapa de inserción resulta fundamental para prevenir el desencanto sobre la profesión docente y favorecer que las y los maestros encuentren mayor satisfacción y logren un mejor desempeño profesional. Lo anterior debido a que las primeras experiencias moldean la percepción que los docentes construyen respecto de sí mismos, sobre lo que se espera socialmente de ellos, así como de las tareas que les corresponde realizar, lo cual influye en la construcción de su identidad profesional y en su práctica docente (Vaillant, 2007; Wang *et al.*, 2010).

A partir del análisis de las causas y los efectos relacionados con la situación problemática, se define el problema de la práctica de los docentes en su segundo año de inserción, misma que se espera atender con la presente IF:

La práctica de los docentes de educación básica, en el segundo año de inserción, se desarrolla con un repertorio de creencias, conocimientos, saberes y expectativas sobre la docencia que entran en tensión con los contextos y culturas escolares de las escuelas a las que se incorporan, con pocas oportunidades para reflexionar, dialogar y trabajar de manera colaborativa con sus pares para resolver dificultades que enfrentan en la enseñanza y sobre el aprendizaje de los estudiantes, lo que les genera una alta carga emocional que se manifiesta en inseguridades y dilemas para conformar su identidad docente, así como para interactuar y relacionarse con los estudiantes, las familias, el equipo directivo y otros colegas.

b) Determinación de aspectos de mejora y establecimiento de propósitos

Una vez definido el problema de la práctica en el cual se requiere intervenir a partir de la formación continua, con base en la caracterización de la práctica docente establecida en los núcleos y dimensiones del Marco de referencia, se identificaron los aspectos de mejora que se fortalecerán con la implementación de la fase II. Adicionalmente, a partir de la revisión de la investigación educativa respecto al proceso de inserción a la función docente, se identifican los siguientes argumentos que sustentan los aspectos de mejora identificados:

- ▶ Procesos enfocados en la interacción con los estudiantes para generar un ambiente sano en el aula, que favorezca el aprendizaje y la convivencia escolar, a partir de reconocer la diversidad mediante un enfoque de interculturalidad.

En los primeros años de docencia existe una preocupación por la gestión de la convivencia en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como entre los estudiantes del grupo o grupos con los que se trabaja. Sandoval (2020) señala que en los nuevos docentes se manifiesta inseguridad para gestionar la comunicación y, sobre todo, resolver problemas de disciplina al interior del grupo o grupos, y aquellos relacionados con situaciones problemáticas más amplias

como drogadicción, delincuencia, sexualidad temprana, alcoholismo, trabajo juvenil e incluso infantil, entre otros, se agudizan en contextos desfavorecidos, entendidos como aquellos que se ubican en zonas urbanas marginales y áreas rurales.

Adicionalmente, Vezub (2016) plantea que caracterizar la labor docente es una tarea compleja, pues en el análisis debe considerarse su multidimensionalidad, imprevisibilidad, diversidad, singularidad, inmediatez e incertidumbre. Terigi (2012, citada en Vezub 2016), por su parte, afirma que la docencia hace de los saberes y de la transmisión cultural su contenido sustantivo, por lo que el reconocimiento de la interculturalidad en todos los entornos escolares se torna fundamental para los procesos de formación de los nuevos docentes.

- Procesos de adaptación al contexto y cultura escolar a través del diálogo reflexivo y trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad escolar.

El reconocimiento del contexto escolar es uno de los aspectos fundamentales para que el nuevo docente logre desarrollar habilidades para incorporarse de forma propositiva al trabajo educativo en la escuela asignada. Del mismo modo, los nuevos docentes identifican complicaciones para relacionarse con otros actores educativos, tales como autoridades escolares, padres de familia y colegas. Flores (2008) menciona que una de las situaciones que enfrentan muchos principiantes es la falta de apoyo por parte de sus colegas y el equipo de liderazgo de su plantel, lo cual puede generar tensión profesional, pero también hay quienes desatacan la existencia de culturas escolares colaborativas que generan cambios positivos en su práctica. Por esta razón, resulta relevante reconocer lo que plantean Horn, Sterling y Subhan (citados, en Marcelo, 2008), quienes indican que la colaboración es uno de los elementos comunes en los programas de inserción, y su importancia radica en que ayuda a reducir la sensación de aislamiento que tienen los principiantes.

Teixidó (2009) señala que las organizaciones, entre ellas las escuelas, van consolidando, de manera intencionada o espontánea, un conjunto de modos de hacer que implican prácticas y significados con la finalidad de que sean compartidos por sus integrantes. Esta construcción colectiva de prácticas, símbolos y significados que incluye rituales y rutinas constituidos a lo largo de tiempo y que suelen ser transferidos en los relevos generacionales, es lo que confirma las características particulares de cada centro de trabajo, y permea de manera significativa en la experiencia de incorporación de los nuevos profesionales.

- Estrategias que impulsan la reflexión individual y colectiva sobre la práctica docente para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dialogar con otros actores educativos respecto a las inquietudes que manifiestan los nuevos docentes es una forma fundamental de fortalecer la práctica cotidiana, por lo que, promover mecanismos de acompañamiento al proceso de inserción para las figuras de nueva incorporación al servicio desde el sistema educativo en su conjunto, significa abonar a la construcción de experiencias profesionales con raíces sólidas para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, entendiendo que el acompañamiento encierra una diversidad de dispositivos, actividades y responsabilidades dirigidos a resolver las necesidades de la práctica del nuevo docente que se incorpora a la función.

Perrenoud (2001) afirma que la reflexión permite: compensar la superficialidad de la formación profesional, acumular saberes de experiencia, acreditar una evolución hacia la profesionalización, preparar a quienes desarrollan una función educativa para asumir una responsabilidad política y ética, hacer frente a la creciente complejidad de las tareas, sobrevivir en un oficio imposible, obtener los medios para trabajar sobre uno mismo, ayudar en la lucha contra la irreductible alteridad del aprendiz, favorecer la cooperación con los compañeros y aumentar la capacidad de innovación. De esta forma, resulta importante que durante la etapa de inserción se creen los espacios y las condiciones para el análisis de la práctica y la reflexión sobre la forma como piensan, deciden, se comunican y gestionan sus emociones los nuevos docentes, acompañados de su comunidad escolar.

- ▶ Representaciones del ser docente y el reconocimiento de las emociones para la construcción de la identidad profesional.

La vivencia de los primeros años en servicio genera improntas significativas en la forma en la que los docentes se reconocen como profesionales de la educación. Vaillant (2009) señala que existen patrones mentales, creencias e imágenes que los docentes desarrollan de manera informal durante su vida escolar e influyen en la manera en que realizan su labor profesional. Asimismo, Calderón (2020) menciona que los nuevos docentes tienden a adoptar de manera instintiva y acrítica modelos tradicionales de enseñanza, generalmente los mismos con los que fueron formados en su vida escolar, lo que puede limitar la posibilidad de construir una identidad profesional propia. Fernández Cruz (citado en Esteve, 2006), señala que la identidad profesional se alcanza después de consolidar un repertorio pedagógico y tras un periodo de especialización en el que el profesor tiene que volver a estudiar temas y estrategias de clase, ahora desde el punto de vista del profesor práctico, y no del estudiante que se prepara para ser docente.

Sancho *et al.* (2014) señalan que los docentes, en sus primeros años, tienden a recurrir a prácticas pedagógicas interiorizadas en su larga experiencia como estudiantes y, en menor medida, a la enseñanza recibida en la universidad. A partir de esto, se puede plantear que la conceptualización sobre el ser docente se construye también a partir de las experiencias que los mismos maestros tuvieron como estudiantes en las diferentes etapas de su trayectoria educativa, así como al conjunto de emociones que se ponen en juego sobre la experiencia educativa, lo que influye en la construcción del ser docente de cada persona.

Tabla 1.1 Identificación de los aspectos de mejora de la fase II a partir del Marco de referencia

Núcleos	Aspectos de mejora
<p>Núcleo I. Saberes y conocimientos sobre el porqué y para qué de la educación.</p> <p>Núcleo II. Saberes y conocimientos para fortalecer, asesorar y acompañar la enseñanza y el aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos enfocados en la interacción con los estudiantes para generar un ambiente sano en el aula, que favorezca el aprendizaje y la convivencia escolar, a partir de reconocer la diversidad mediante un enfoque de interculturalidad.
<p>Núcleo III. Saberes y conocimientos para la mejora en colaboración y sobre la reflexión de la práctica.</p> <p>Núcleo IV. Saberes y conocimientos de la práctica y la experiencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de adaptación al contexto y cultura escolar a través del diálogo reflexivo y trabajo colaborativo entre los integrantes de la comunidad escolar. • Estrategias que impulsan la reflexión individual y colectiva sobre la práctica docente para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
<p>Núcleo V. Saberes y conocimientos para el fortalecimiento de la identidad profesional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representaciones del ser docente y el reconocimiento de las emociones para la construcción de la identidad profesional.

Fuente: elaboración propia.

En función de los aspectos de mejora identificados y en espera de que la IF fase II contribuya a la mejora de la práctica de los docentes en inserción, se establecen los siguientes propósitos:

Que los docentes de educación básica en su segundo año de la etapa de inserción movilicen sus saberes y conocimientos para:

- ▶ valorar el diálogo reflexivo como un medio que favorece el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares para lograr la incorporación progresiva a la cultura escolar y la mejora de la práctica docente;
- ▶ reconocer la diversidad del contexto escolar para llevar a cabo acciones que promuevan el derecho a la educación de los estudiantes mediante una convivencia sana con un enfoque de interculturalidad en beneficio del aprendizaje, y
- ▶ analizar la complejidad de la práctica docente para avanzar a la construcción de la identidad profesional y el sentido de pertenencia a la escuela a partir del reconocimiento de las emociones y la experiencia.

c) Definición de contenidos

A partir de la revisión de la literatura consultada para problematizar la práctica de los docentes en su etapa de inserción, de la determinación de los aspectos de mejora de la práctica y el establecimiento de los propósitos de la IF, así como de las fuentes para apoyar la selección de contenidos que aporta el Marco de referencia, se definieron los contenidos que se abordan en la fase II de inserción a la docencia, reconociendo los avances en los contenidos abordados en la fase I.

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 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) como:

- ▶ *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 desde los cinco núcleos permiten una caracterización amplia de los saberes y conocimientos que se requieren fortalecer en la función docente desde la etapa de inserción de los nuevos integrantes.

A continuación, se presentan los contenidos que se abordan en la presente IF y su relación con los propósitos definidos.

Tabla 1.2 Contenidos formativos que se abordan en la IF fase II

Núcleo I. Saberes y conocimientos sobre el porqué y para qué de la educación				
Dimensión	Propósito	Contenidos		
		Declarativos	Procedimentales	Actitudinales
Sobre los fines de la educación	Reconocer la diversidad del contexto escolar para llevar a cabo acciones que promuevan el derecho a la educación de los estudiantes mediante una convivencia sana con un enfoque de interculturalidad en beneficio del aprendizaje.	Conocimientos sobre las características de los estudiantes para desarrollar prácticas que atiendan sus necesidades formativas y personales.	Habilidades para generar ambientes sanos para el aprendizaje desde la diversidad y con un enfoque intercultural: todos y todas aprendemos de y con los otros.	Valoración de las características de los estudiantes y de su diversidad para promover una convivencia sana al interior del aula.
Núcleo II. Saberes y conocimientos para fortalecer, asesorar y acompañar la enseñanza y el aprendizaje				
Dimensión	Propósito	Contenidos		
		Declarativos	Procedimentales	Actitudinales
Sobre el vínculo con los estudiantes	Reconocer la diversidad del contexto escolar para llevar a cabo acciones que promuevan el derecho a la educación de los estudiantes mediante una convivencia sana con un enfoque de interculturalidad en beneficio del aprendizaje.	Comprensión de la interacción escolar, las relaciones sociales, los antecedentes culturales e intercambios dialógicos entre docentes y estudiantes como aspectos inherentes para conocer los intereses y motivaciones que fomentan una convivencia sana en el aula.	Habilidades para interactuar con los estudiantes en el aula considerando sus características culturales, familiares y personales para favorecer sus aprendizajes y una convivencia sana.	Actitudes que favorecen la comunicación, el diálogo y el respeto a las diferencias al interior del aula para mejorar la convivencia entre los estudiantes y con el docente, y sus aprendizajes, en un marco de interculturalidad.



Núcleo III. Saberes y conocimientos para la mejora en colaboración y sobre la reflexión de la práctica				
Dimensión	Propósito	Contenidos		
		Declarativos	Procedimentales	Actitudinales
La mejora continua en colaboración	Valorar el diálogo reflexivo como un medio que favorece el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares para lograr la incorporación progresiva a la cultura escolar y la mejora de la práctica docente.	Conocimiento de las características del diálogo reflexivo y los principios del trabajo colaborativo para apoyar el reconocimiento del contexto y cultura escolar y promover la mejora de la práctica docente.	Habilidades para el empleo del diálogo reflexivo que promueva el trabajo colaborativo y la reflexión colectiva para la mejora de la práctica.	Actitud para participar en el diálogo cotidiano con el profesorado experimentado y con el personal directivo para favorecer el reconocimiento de la cultura escolar y la mejora de la práctica docente como una meta común del colectivo escolar.
Núcleo IV. Saberes y conocimientos de la práctica y la experiencia				
Dimensión	Propósito	Contenidos		
		Declarativos	Procedimentales	Actitudinales
Sobre la práctica y experiencia	Valorar el diálogo reflexivo como un medio que favorece el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares para lograr la incorporación progresiva a la cultura escolar y la mejora de la práctica docente.	Conocimiento de los procesos de análisis y reflexión de la práctica que promueven la definición e incorporación de acciones de mejora de la práctica y el aprendizaje de los estudiantes.	Aplicación de estrategias para la participación en procesos de reflexión, que favorezcan el diálogo profesional, el aprendizaje y el trabajo colaborativo.	Actitudes que favorecen la implementación de cambios y nuevas prácticas docentes.



Núcleo V. Saberes y conocimientos para el fortalecimiento de la identidad profesional				
Dimensión	Propósito	Contenidos		
		Declarativos	Procedimentales	Actitudinales
Sobre la pertenencia y la identidad Sobre la autopercepción y autoconstrucción	Analizar la complejidad de la práctica docente para avanzar a la construcción de la identidad profesional y el sentido de pertenencia a la escuela a partir del reconocimiento de las emociones y la experiencia.	Comprensión del compromiso ético con la profesión y el reconocimiento de la responsabilidad social de la docencia.	Habilidades para reconocer las emociones y para la construcción de vínculos de colaboración, el desarrollo de empatía y la toma de decisiones que fortalecen el sentido de pertenencia e identidad profesional.	Actitudes y valores que propician la participación en procesos de reflexión individual y colectiva para reconocer la complejidad de la profesión, así como las dimensiones que la atraviesan y dan sentido a la tarea docente e identidad profesional.

Fuente: elaboración propia.

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, artículo 3°).

Los dispositivos permiten diseñar secuencias reflexivas para que los docentes que participen en la intervención formativa 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 *et al.*, citados en Ballester *et al.*, 2010).

Como se mencionó anteriormente, la IF fase I se implementa a través del dispositivo *Encuentro*,¹⁰ el cual favorece la reflexión y el diálogo de los nuevos docentes con diferentes actores de la comunidad escolar en diversos escenarios, como un primer acercamiento para acompañar su llegada a la escuela, y propiciar el reconocimiento del entorno, del colectivo docente y de sus estudiantes. Además, contribuye a generar condiciones para que los docentes en servicio, el director, supervisor y personal que realiza funciones de acompañamiento, resignifiquen la etapa de inserción como un proceso de aprendizaje no sólo para el docente que inicia en la función, sino para el fortalecimiento o, en su caso, la construcción de una comunidad profesional de práctica.

En la IF fase II se seleccionó el dispositivo *Grupo de análisis de la práctica (GAP)* para focalizar la reflexión sobre el segundo año de la etapa de inserción, a partir de poner en común experiencias similares entre docentes de nuevo ingreso y docentes con más años de servicio y para profundizar sobre la práctica profesional, mediante la construcción colectiva de experiencias, ideas y opiniones que surgen de la reflexión sobre los conocimientos y saberes docentes que se ponen en juego en el ejercicio de la práctica.

El desarrollo del dispositivo GAP toma como punto de partida las interrogantes y problemáticas que emergen de la práctica para que los participantes establezcan un diálogo reflexivo y colaborativo que contribuya a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Es mediante este intercambio de conocimientos y saberes que se construye un aprendizaje social e interactivo a partir de la reconstrucción de experiencias sobre situaciones problemáticas o vivencias significativas que dan cuenta de las decisiones y acciones que se llevan a cabo para afrontarlas.

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 de otros, se realizan inferencias acerca de la propia práctica a fin de reconstruirla y retroalimentar 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).

¿A quiénes se dirige?

Los destinatarios de la IF fase II son docentes de preescolar, primaria y secundaria de todos los servicios de educación básica que están en el segundo año de la etapa de inserción a la docencia y han participado en la IF fase I. También pueden participar docentes en servicio con mayor antigüedad que desean apoyar a los nuevos docentes en este proceso de inserción, así como iniciar o fortalecer el desarrollo de habilidades de acompañamiento a sus pares.

¹⁰ En la fase I se estableció el dispositivo *Encuentro* mediante el cual se propician interacciones personales y profesionales sobre aspectos de la práctica educativa a fin de ampliar los horizontes de las maestras y los maestros que inician en la docencia. Los encuentros promueven múltiples espacios para reflexionar y dialogar entre colegas sobre situaciones que se presentan en la cotidianeidad del aula y de la escuela y se definen a partir de las prioridades de las y los docentes de nuevo ingreso, favoreciendo la interacción y comunicación en escenarios educativos conformados por diversos entramados sociales que posibilitan o dificultan la enseñanza y el aprendizaje.

¿Quién lo coordina?

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

La decisión sobre esta figura de coordinación es propuesta por la AE correspondiente. Se sugiere convocar a directores, supervisores o personal de acompañamiento como podrían ser tutores y asesores técnicos pedagógicos.

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

- ▶ Experiencia docente frente a grupo.
- ▶ Conocimiento sobre la etapa de inserción a la docencia.
- ▶ 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.

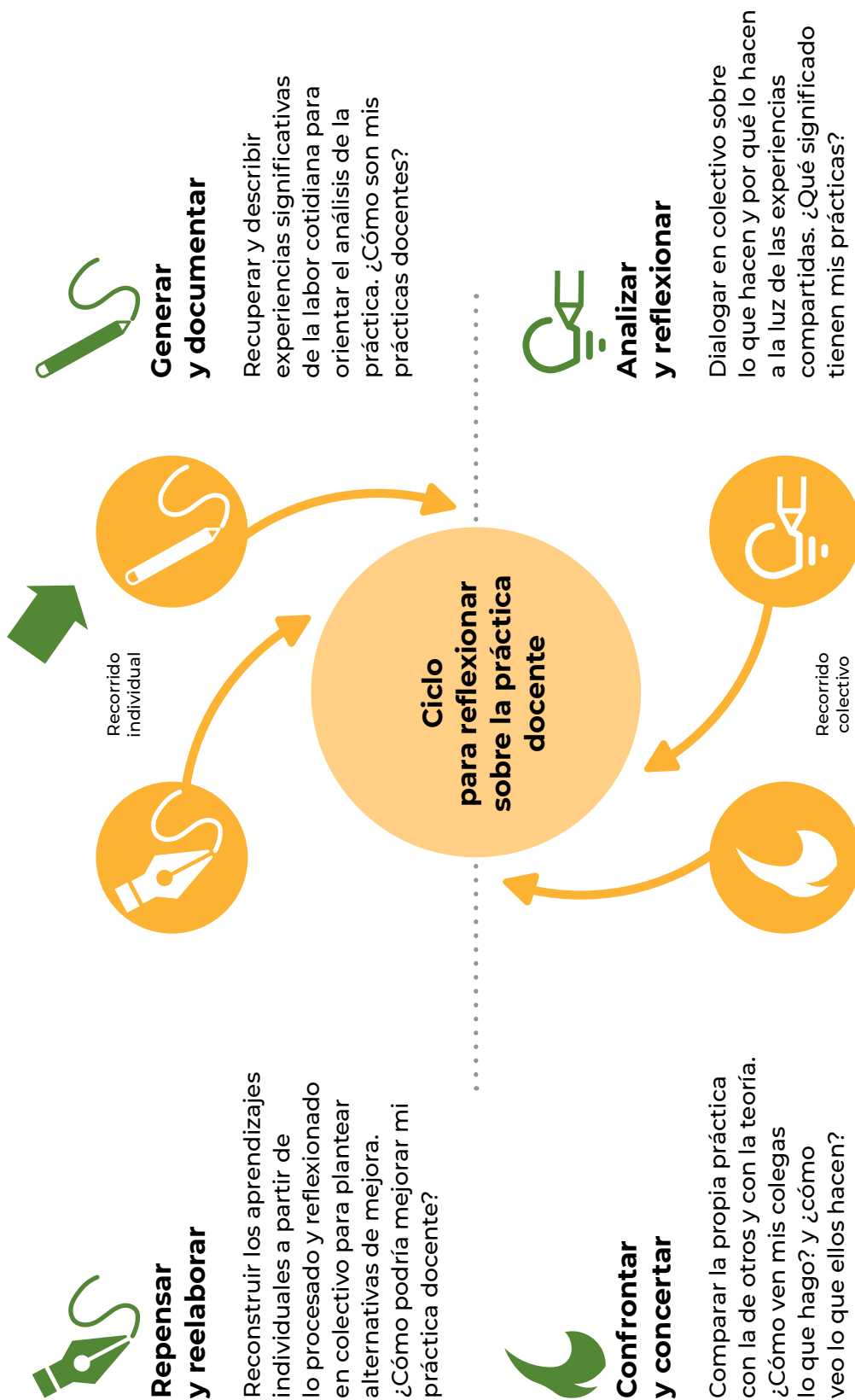
¿Cómo se desarrolla?

Dadas las particulares condiciones de trabajo de los docentes de educación básica, quienes difícilmente disponen de tiempo y medios para reunirse de forma constante y continua con sus pares, así como de las características del dispositivo formativo GAP se propone un *recorrido de aprendizaje individual* con tres secuencias reflexivas de preparación y tres de cierre que servirán de insumo para el *recorrido de aprendizaje colectivo* que se desarrolla durante seis sesiones.

El diseño de las secuencias reflexivas parte de la *narrativa y la espiral reflexiva* como referentes para pensar y movilizar la práctica. Ambos están presentes a lo largo del desarrollo del dispositivo formativo a través de diversas situaciones que permiten a los docentes rememorar, 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. En la figura 1.3 se muestra la secuencia reflexiva que fundamenta el diseño de los recorridos de aprendizaje individuales y colectivos.

En cada secuencia reflexiva se utilizan *detonadores* que permiten desencadenar procesos reflexivos y de diálogo sobre la práctica a partir de narrativas individuales o colectivas sobre situaciones problemáticas que acontecen en el aula, la escuela o la comunidad educativa, o 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. En este dispositivo formativo se utilizan *incidentes críticos, registros anecdóticos, historias de vida y el diálogo reflexivo*.

Figura 1.3 Secuencia reflexiva del dispositivo formativo GAP



Fuente: elaboración propia con base en Smyth (1991) y FEPUCP (2020).

Para la implementación del dispositivo GAP se destinan dos recursos para uso de los docentes participantes. El primero es una bitácora de viaje que se organiza con base en tres excursiones que dan continuidad a la fase I, a partir de secuencias reflexivas que se trabajan de manera individual, las cuales deben realizarse previamente y después de las sesiones colectivas del GAP con el propósito de que los participantes logren describir, analizar y reconstruir su propia práctica. Además, en la bitácora pueden registrar sus experiencias y reflexiones durante el desarrollo de las sesiones de trabajo colectivo en donde confrontan y resignifican sus prácticas al compararlas con las de otros colegas.

El segundo recurso se diseñó en formato de carpeta, la cual permite que se vayan sumando páginas, textos, reflexiones y otros materiales. Se organiza a partir de secuencias reflexivas que se realizan durante las sesiones de trabajo colectivo del GAP entre docentes de nuevo ingreso y docentes con más años de experiencia. En la figura 1.4 se muestra la continuidad del recurso de la fase I y fase II, a partir de la profundización de contenidos considerando el Marco de referencia.

Figura 1.4 Continuidad de las excursiones de fase I y fase II



Fuente: elaboración propia.

Figura 1.5 Duración del recorrido individual y colectivo de cada excursión del GAP



Fuente: elaboración propia.

El dispositivo formativo GAP puede llevarse a cabo de forma presencial, a distancia o híbrida, si bien se espera que en la medida de lo posible se promueva la presencialidad en la implementación de la IF, la autoridad educativa estatal (AEE) podrá definir la modalidad considerando las características del contexto, la carga de trabajo de los docentes y las recomendaciones que la autoridad educativa competente a nivel federal emita respecto al desarrollo de actividades grupales en el contexto de la emergencia sanitaria generada por la covid-19.

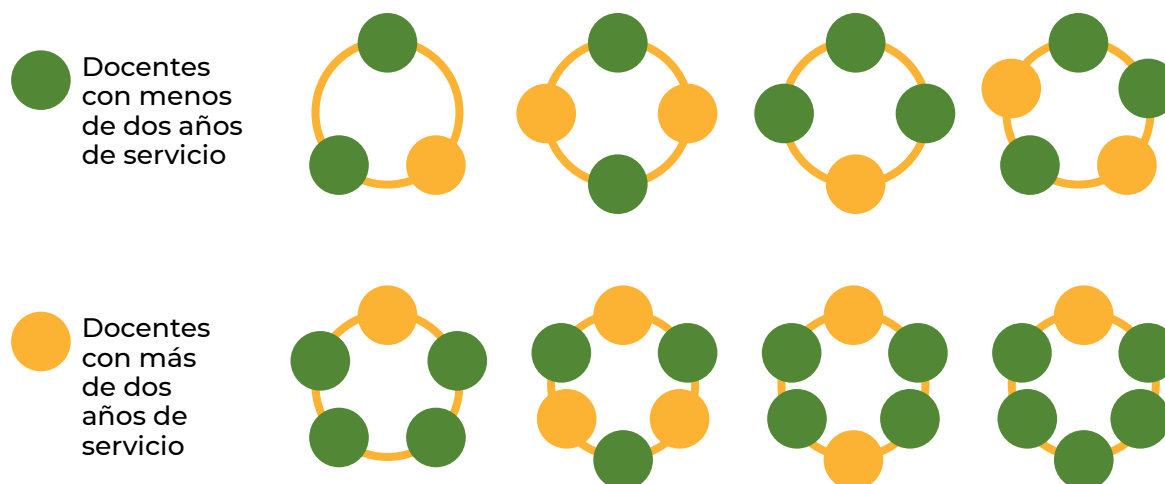
La duración de la IF a través de este dispositivo formativo es de treinta y seis horas durante un ciclo escolar: doce horas para realizar el recorrido individual que permite la preparación de insumos para las excursiones y la resignificación de aprendizajes después de estas experiencias, y veinticuatro horas para el recorrido colectivo, distribuidas en seis sesiones de cuatro horas para el *análisis de la práctica* a través de los detonadores para la reflexión. En las sesiones del GAP se estima una hora para trabajo en *plenaria* (figura 1.5), por lo que se sugiere prever una calendarización que brinde el tiempo suficiente para el desarrollo de todas las actividades.

¿Cómo se conforman los grupos en las sesiones colectivas?

Para las sesiones colectivas del GAP se requiere de un espacio de confianza y comunicación fluida entre los integrantes (Alen y Allegroni, 2009; Solé y Bossé, 2018) para que se logre una reflexión profunda sobre los contenidos y las situaciones a desarrollar, por lo que se recomienda que se organice en grupos reducidos de entre tres y máximo seis integrantes, sin embargo, la configuración específica de los grupos dependerá de las condiciones específicas en cada contexto y el número de participantes, entre otros factores particulares en cada caso.

La conformación de los grupos puede enriquecerse con la participación de docentes de diferentes niveles educativos y mayor antigüedad de la misma escuela, zona o sector escolar o bien de distintas regiones; sin embargo, es importante que al menos la mitad de los participantes estén en la etapa de inserción a la docencia. En la figura 1.6 se muestran, a manera de ejemplo, algunas posibles combinaciones de los grupos.

Figura 1.6 Combinaciones posibles para la conformación de grupos de participantes para implementar los GAP

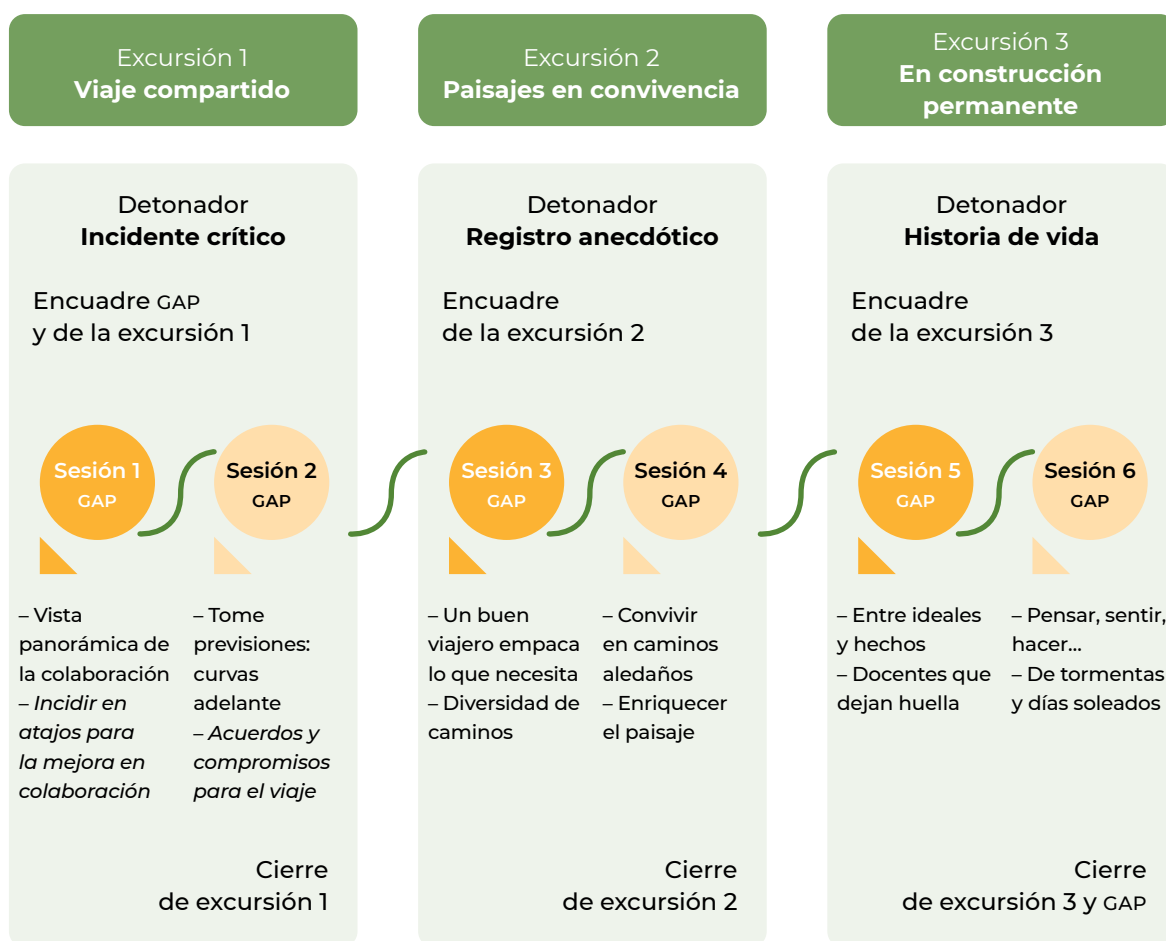


Fuente: elaboración propia.

Cuando la organización escolar es multigrado, bidocente o unidocente, será necesario que, con el apoyo de los equipos de supervisión, las AEE ayuden a generar mecanismos para conformar los grupos con docentes de otras escuelas de la zona escolar.

Cada sesión colectiva de las excursiones se compone de tres momentos: un encuadre que se realiza con todos los participantes, el análisis de la práctica en la que los participantes son organizados por grupos de trabajo y un cierre que una vez más se realiza en plenaria. Las plenarios de encuadre y cierre son parte del GAP y pueden ser ajustadas a partir de la organización, el número de participantes, los tiempos y espacios disponibles. La siguiente figura muestra algunos aspectos a considerar a lo largo de todo el *Grupo de análisis de la práctica*.

Figura 1.7 Organización de las sesiones del GAP por excursión



Fuente: elaboración propia.

Con la finalidad de brindar mayores orientaciones para el desarrollo de las excursiones, a continuación se especifican elementos por considerar durante el desarrollo de las sesiones del GAP (tabla 1.3).

Tabla 1.3 Aspectos generales por considerar en los diferentes momentos de los grupos del GAP

Encuadre

En la primera sesión de cada excursión (sesiones 1, 3 y 5), el coordinador del desarrollo del dispositivo (CDD) realiza una breve introducción, en la que se señalan los propósitos y contenidos que se trabajarán en las dos sesiones correspondientes.

Considerar:

- En la sesión 1, el encuadre incluye la apertura al GAP por lo que requerirá de una breve exposición de la IF para la inserción de docentes en educación básica y los elementos que la componen, así como la correspondiente a la excursión.
- En cada encuadre será necesario presentar una síntesis de las actividades que se realizarán durante cada sesión.
- Al inicio de las sesiones 3 y 5, que dan apertura a las excursiones 2 y 3, es recomendable recuperar algunas experiencias individuales de los participantes con relación a las actividades previas de la sesión anterior para dar continuidad con las reflexiones en colectivo.
- Invitar a que, en cada grupo, alguno de los participantes colabore como moderador, relator y portavoz de forma voluntaria y rotativa en cada sesión.

Reglas del viaje:

- Brindar una bienvenida amable en cada sesión que incentive la confianza para expresar ideas propias y crear un espacio de respeto y confianza mutua ante las ideas que puedan expresar otros participantes.
- Establecer en cada grupo acuerdos para la participación y el diálogo reflexivo con base en el respeto y la colaboración. Recordar que participan docentes de nuevo ingreso y docentes en servicio; del mismo modo, explicitar si otras figuras educativas se encuentran presentes y el rol que tendrán a lo largo de las sesiones.
- Explicar la dinámica de trabajo clarificando organización del GAP de esta IF, en tres excursiones que se componen de dos sesiones de recorrido colectivo cada una.
- Precisar el tiempo para cada sesión e invitar a permanecer el tiempo total con la mayor concentración posible en el intercambio de saberes y conocimientos entre los participantes.

Recordar al grupo la importancia de reflexionar sobre las prácticas educativas y no sobre las personas con la finalidad de analizar las diversas experiencias. Será relevante también invitar a los participantes a registrar comentarios, ideas y conclusiones del grupo en la *bitácora*.



Análisis de la práctica

Se realiza con base en los detonadores para la reflexión que se construyen en la *bitácora* y se desarrolla siguiendo las secuencias reflexivas de la *carpeta*.

Considerar:

- El centro del análisis es la experiencia profesional y personal de todos los docentes participantes (ya sean de nueva incorporación o en servicio) sobre lo vivenciado en la etapa de inserción a la docencia en los diferentes niveles y tipos de servicio en educación básica.
- Cada excursión requiere de dos sesiones en las que se abordarán los contenidos especificados en el encuadre. La primera sesión incluye un encuadre y la segunda, cierre.
- Las elaboraciones correspondientes a cada excursión elaboradas en la *bitácora* son un insumo indispensable para la participación en las sesiones colectivas.
- Se requiere que, en cada grupo, alguno de los participantes colabore como moderador, relator y portavoz de forma voluntaria y rotativa para impulsar la participación de todos los integrantes de manera equitativa.
- Quien modera gestiona la participación del grupo con base en las secuencias reflexivas propuestas en la carpeta.
- Construir en conjunto las conclusiones de cada sesión, donde el relator registre aquellas ideas centrales y el portavoz comparta.
- Orientar la reflexión sobre la experiencia que los docentes comparten a partir de la observación de la propia práctica, con particular énfasis en los primeros dos años de servicio.

Reglas del viaje:

- El CDD acompaña en diferentes momentos a los grupos de análisis, escuchando y participando activamente en el diálogo.
- Todos los participantes centran el diálogo en las convergencias y divergencias que encuentran en las prácticas docentes durante la etapa de inserción.
- Establecer puntos de apertura para el intercambio de ideas, opiniones, sentimientos y emociones en un marco de respeto y empatía.
- El GAP es un espacio de aprendizaje donde se fomenta el respeto a la diversidad de opiniones.

3 Cierre

El CDD realiza una recapitulación de las dos sesiones del GAP que conforman cada excursión, brinda espacio para que a través del portavoz los grupos compartan sus reflexiones colectivas sobre los contenidos abordados y sobre sus aprendizajes.

Considerar:

- En la sesión 6, además del cierre de la excursión 3, se considera el cierre general del GAP.
- Al cierre de las sesiones 2, 4 y 6, algunos de los portavoces de los grupos compartirán una retrospectiva de lo analizado en colectivo señalando las principales contribuciones y conclusiones de la excursión (considerando las dos sesiones de análisis de la práctica que componen cada excursión).
- Al finalizar las sesiones 2, 4 y 6, recordar a los participantes llevar a cabo los recorridos individuales Reconstrucción de la experiencia de la excursión que se cierra, así como de los Preparativos de la siguiente excursión, para que cuenten con los insumos necesarios para continuar la participación en el GAP.

Reglas del viaje:

- Es importante que el CDD recopile las sugerencias que se realicen respecto a la experiencia de formación en la IF, también que elabore un registro de las diferencias y similitudes que se encontraron en las distintas actividades de reflexión con relación a las experiencias que han sido compartidas.
- Agradecer la colaboración de moderadores, relatores y portavoces, quienes juegan un papel muy relevante para la organización de los grupos.
- Registrar conclusiones generales y analizar especialmente aquello que les haya causado dudas o generado nuevas ideas para mejorar su práctica. Al finalizar, compartirlo.

Fuente: elaboración propia.

La figura 1.8 clarifica lo que se espera que realicen moderadores, relatores y portavoces al interior de los grupos. Su finalidad es lograr una mejor organización interna y favorecer una interacción equitativa y positiva.

Figura 1.8 Roles de los participantes de los grupos del GAP



Moderador

Integrante del grupo que motiva y modera la participación de los docentes a partir del trabajo y diálogo colaborativo, favorece el intercambio de saberes en un ambiente de respeto, a partir de las experiencias que se comparten.



Relator

Integrante del grupo que tomará notas sobre los aspectos relevantes de la sesión y las compartirá con los demás participantes del grupo para retroalimentarlas.





Portavoz




Integrante del grupo que comunica las reflexiones colectivas durante los momentos de plenaria.

Fuente: elaboración propia.

La tabla 1.4 presenta la ruta de viaje para apoyar al CDD durante su implementación. En ella se señalan los propósitos de la IF, los contenidos considerados en cada excursión retomando la *metáfora de viaje* para transitar por el dispositivo formativo a través de los recorridos individual y colectivo, y las situaciones de aprendizaje propuestas para las sesiones del GAP que se exploran con apoyo de la *bitácora* y la *carpeta*.

Tabla 1.4 Ruta de viaje y orientaciones específicas para cada excursión

Excursión 1. Viaje compartido	
 Propósito	Valorar el diálogo reflexivo como un medio que favorece el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares para lograr la incorporación progresiva a la cultura escolar y la mejora de la práctica docente.
 Contenidos	<p>Declarativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos sobre las características de los estudiantes para desarrollar prácticas que atiendan sus necesidades formativas y personales. • Conocimiento de los procesos de análisis y reflexión de la práctica que promueven la definición e incorporación de acciones de mejora de la práctica y el aprendizaje de los estudiantes. <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades para el empleo del diálogo reflexivo que promueva el trabajo colaborativo y la reflexión colectiva para la mejora de la práctica. • Aplicación de estrategias para la participación en procesos de reflexión que favorezcan el diálogo profesional, el aprendizaje y el trabajo colaborativo. <p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitud para participar en el diálogo cotidiano con el profesorado experimentado y con el personal directivo para favorecer el reconocimiento de la cultura escolar y la mejora de la práctica docente como una meta común del colectivo escolar. • Actitudes que favorecen la implementación de cambios y nuevas prácticas docentes.

Excursión 1. Viaje compartido	
 Recorrido individual	<p>Preparativos</p> <ul style="list-style-type: none"> Recupera y describe experiencias significativas mediante un incidente crítico¹¹ referente a la práctica docente. Llevar a cabo el desarrollo de las actividades de la bitácora: <div style="border: 1px solid #f9e79f; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center; background-color: #fff9c4; margin: 0;">1.1.1 Dialogar para colaborar: reflexionar hoy para mejorar mañana</p> </div> <p>Estampillas del viaje compartido Elaborar frases en estampillas de viaje sobre los retos enfrentados para establecer trabajo colaborativo con la comunidad escolar.</p> <p>Diálogo reflexivo para potencializar el trabajo colaborativo Observar un video para ejemplificar algunas características del diálogo reflexivo en torno a la práctica docente; guiado por preguntas de reflexión referentes a la propia práctica docente, con la intención de identificar cómo se podría llevar a cabo la retroalimentación tras una actividad de observación de clase.</p> <div style="border: 1px solid #f9e79f; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center; background-color: #fff9c4; margin: 0;">1.2 El incidente crítico para detonar la reflexión colectiva</p> </div> <p>Reflexionar sobre el camino recorrido Elaborar un incidente crítico sobre el trabajo colaborativo y el diálogo con otros actores educativos, en el caso de los docentes en servicio, una situación referente a algún conflicto en el diálogo o toma de acuerdos.</p> <p style="text-align: right; margin-top: 10px;">Insumo necesario para las sesiones 1 y 2 del GAP.</p>
 Recorrido colectivo	<p> Encuadre</p> <p>Además de considerar la tabla 1.3, es posible realizar una dinámica para presentar a los docentes participantes.</p> <p style="text-align: right; margin-top: 20px;">Sugerencia: Imágenes educativas (s/f). <i>Actividades rompehielos.</i> <https://www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2020/08/25-DIN%C3%81MICAS-DE-GRUPO-PARA-ROMPER-EL-HIELO.pdf>.</p>

¹¹ Los incidentes críticos (a partir de ahora IC) constituyen una alternativa para integrar los distintos saberes profesionales docentes, vislumbrar escenarios de transformación, y buscar posibles soluciones y mejoras de la realidad, pues son dispositivos pedagógicos que permiten reflexionar sobre las prácticas a partir de las experiencias y vivencias de los profesionales de la educación para comprender el devenir de los agentes educativos; son artificios complejos que se emplean para plantear alternativas de acción, como instrumentos o artefactos culturales creados o aprovechados para resolver un problema en el contexto de una situación específica (Sanjurjo, citado en Barrón y Domínguez, 2019).

Excursión 1. Viaje compartido



Análisis de la práctica

- Tome el tiempo de condensar y compartir previamente los IC de los participantes.
- Consideren compartir y analizar de forma voluntaria o al azar al menos tres incidentes.
- Llevar a cabo el desarrollo de las actividades relacionadas en la carpeta:

Sesión 1. Mejor juntos, porque juntos mejoramos

Vista panorámica de la colaboración

Observar un fragmento de un documental con experiencias de docentes de nuevo ingreso respecto a los retos que han tenido al interactuar con otros actores de la comunidad docente.

Incidir en atajos para la mejora en colaboración

Se retoman los incidentes críticos realizados en la bitácora para su análisis, el cual se realiza en colectivo; la reflexión será guiada por el moderador y podrán basarse en la figura 1.5.



Sesión 2. Señalamientos que guían el camino hacia la mejora



Tome previsiones: curvas adelante




Se retoma el análisis de la práctica, teniendo como base el análisis de los incidentes críticos de la sesión anterior. En esta sesión del GAP el énfasis se colocará en el reconocimiento de las actitudes docentes ante el IC y en cómo éstas influyen en su actuar cotidiano.

Acuerdos y compromisos para el viaje

Identificar acuerdos y compromisos que han realizado para mejorar su práctica pedagógica; esto lo realizarán como si fueran etiquetas de viaje en las que se mencionan las acciones que llevarán a cabo para fortalecer su práctica y compartir cómo distribuirán estas tareas y responsabilidades.

Excursión 1. Viaje compartido	
	 <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> Finalizar la sesión con la construcción de un video o infografía sobre la importancia de la colaboración para el fortalecimiento de la práctica docente. <p style="text-align: right;">Sugerencias:</p> <p style="text-align: right;">Portal Lírico (2019, 21 de mayo). <i>Nunca deberías juzgar antes de tiempo</i> [video]. YouTube. <https://youtu.be/6sPDq5MA-7Y>.</p> <p style="text-align: right;">SEPA (2020). <i>Trabajo Colaborativo. Una herramienta para el desarrollo docente</i> [infografía]. <https://sepauc.cl/wp-content/uploads/2020/05/INFOGRAFIA-SEPA-UC_Trabajo-colaborativo-_V3.pdf>.</p>
 <p>Recorrido individual</p>	<p>Reconstrucciones</p> <ul style="list-style-type: none"> Llevar a cabo el desarrollo de las actividades de la bitácora: <div style="border: 1px solid #f9c78d; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center; background-color: #f9c78d; margin: 0;">1.4 Reconstrucciones de la excursión 1</p> <p>Un buen viajero empaca lo que necesita Elaborar una tarjeta postal a partir de la lectura de una narrativa. Esta actividad se desarrolla sobre los aprendizajes del trabajo colaborativo para favorecer la incorporación a la escuela y su cultura escolar, así como para mejorar la práctica profesional.</p> </div>

Excursión 2. Paisajes en convivencia	
 Propósito	<p>Reconocer la diversidad del contexto escolar para llevar a cabo acciones que promuevan el derecho a la educación de los estudiantes mediante una convivencia sana con un enfoque de interculturalidad en beneficio del aprendizaje.</p>
 Contenidos	<p>Declarativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos sobre las características de los estudiantes para desarrollar prácticas que atiendan sus necesidades formativas y personales. • Comprensión de la interacción escolar, las relaciones sociales, los antecedentes culturales e intercambios dialógicos entre docentes y estudiantes como aspectos inherentes para conocer sus intereses y motivaciones y fomentar una convivencia sana en el aula. <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades para generar ambientes sanos para el aprendizaje desde la diversidad y con un enfoque intercultural: todos y todas aprendemos de y con los otros. • Habilidades para interactuar con los estudiantes en el aula considerando sus características culturales, familiares y personales para favorecer sus aprendizajes y una convivencia sana. <p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración de las características de los estudiantes y de su diversidad para promover una convivencia sana al interior del aula. • Actitudes que favorecen la comunicación, el diálogo y el respeto a las diferencias al interior del aula para mejorar la convivencia entre los estudiantes y con el docente, y sus aprendizajes, en un marco de interculturalidad.

Excursión 2. Paisajes en convivencia	
 Recorrido individual	<p>Preparativos Recupera y describe experiencias significativas mediante el registro anecdótico¹² de la práctica docente, así como las postales desarrolladas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Llevar a cabo el desarrollo de las actividades de la bitácora: <div style="border: 1px solid #f9c78d; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center; background-color: #fff9e6;">2.1.1 El aula como espacio de convivencia y diversidad</p> <p>Contemplar los paisajes Observar dos videos referentes a la diversidad cultural en México y con base en ellos reflexionar en colectivo sobre cómo afecta su práctica y el aprendizaje de los estudiantes para que el aula sea un espacio de convivencia y diversidad.</p> <p>Tarjeta postal sobre educación intercultural Elaborar una tarjeta postal que represente las fortalezas y los retos que afronta un docente para que en su práctica trabaje la educación intercultural.</p> </div> <div style="border: 1px solid #f9c78d; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center; background-color: #fff9e6;">2.2 Registro anecdótico para detonar la reflexión colectiva</p> <p>Revisar el trayecto para virar Elaborar un registro anecdótico durante una semana, enfocándose en reconocer qué características culturales, sociales, familiares y personales tienen sus estudiantes, cómo son las interacciones escolares que complejizan o limitan de manera particular la convivencia y participación en el aula y al interior de la escuela.</p> <p style="text-align: right;">Insumo necesario para las sesiones 3 y 4 del GAP.</p> </div>
 Recorrido colectivo	<p> Encuadre Además de considerar la tabla 1.3, es posible realizar una dinámica para presentar a los docentes participantes.</p> <p style="text-align: right;">Sugerencia: Verne (2017, 2 de febrero). <i>El vídeo danés que nos recuerda lo fácil que es encasillar a las personas</i> [video]. YouTube. <https://youtu.be/fXBxOaLcMZg>.</p>

¹² El registro anecdótico es un instrumento basado en la técnica de observación que permite registrar procesos de aprendizaje en el momento en el que se manifiestan. Posibilita que el docente pueda advertir y describir situaciones importantes en el desarrollo de los conocimientos, las habilidades, las actitudes, los valores, así como los intereses y las dificultades del grupo en general o de algunos estudiantes en particular (SEP, 2017).

Excursión 2. Paisajes en convivencia



Análisis de la práctica

- Enfatizar la discusión sobre la interculturalidad en la práctica docente para generar ambientes de sana convivencia, a partir de las narrativas del registro anecdótico.
- Promover la resignificación de las experiencias de los docentes en relación con la convivencia y la interculturalidad como una perspectiva para fortalecer el derecho a la educación.
- Llevar a cabo el desarrollo de las actividades relacionadas en la carpeta:

Sesión 3. Rumbo a un mismo horizonte

Un buen viajero empaca lo que necesita

Reflexionar sobre cómo atender la diversidad en el aula: compartirán las postales realizadas en la sesión individual y explicarán las frases que incluyeron y los retos que enfrentan en su práctica para atender la diversidad en el aula.

Compartir sus vivencias, seleccionando y leyendo situaciones de los registros anecdóticos, a partir de conceptos sobre interculturalidad.

Diversidad de caminos

Identificar aspectos clave para trabajar la interculturalidad en el aula, a partir del análisis del testimonio de una docente.



Sesión 4. El viaje mejora en convivencia



Convivir en caminos aldeaños




Identificar conflictos de la convivencia en el aula con apoyo de la observación de un video y de los registros anecdóticos de la bitácora.

Enriquecer el paisaje

Reconocer el impacto de las interacciones educativas positivas en el aula a partir de la discusión de un caso; actividad acompañada de la elaboración creativa de la experiencia en el espacio de ideas libres.

Excursión 2. Paisajes en convivencia	
	 <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> Concluir con la construcción de algún video o elaborar una infografía sobre la importancia de la diversidad cultural y la sana convivencia para el aprendizaje. <p style="text-align: right;">Sugerencias:</p> <p>Acervo – aprende_mx (2018). 3. <i>La diversidad cultural en México</i> [video]. YouTube. <https://youtu.be/COLJ-oXwB70>.</p> <p style="text-align: right;">Acervo – aprende_mx (2020). 24. <i>Solidaridad y empatía para una convivencia intercultural</i> [video]. YouTube. <https://youtu.be/MAjD46Utdcs>.</p> <p style="text-align: right;">Acervo – aprende_mx (2019). 24. <i>Convivencia intercultural en el aula</i> [video]. YouTube. <https://youtu.be/bjScGTCjrXk>.</p> <p style="text-align: right;">MÁXICO MÉXICO (2018). <i>Diversidad étnica y cultural</i> [video]. YouTube. <https://youtu.be/cKc_MPOeOrl>.</p>
 <p>Recorrido individual</p>	<p>Reconstrucciones</p> <ul style="list-style-type: none"> Llevar a cabo el desarrollo de las actividades de la bitácora: <div style="border: 1px solid #f9c78d; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center; background-color: #f9c78d; margin: 0;">2.4 Reconstrucciones de la excursión 2</p> <p>Nuevas exploraciones en el aula Observar un video referente a algunas claves para aprender a convivir que van acompañadas con preguntas de reflexión asociadas a la práctica docente. Reflexionar sobre cómo llevar a cabo aspectos que caracterizan un aula inclusiva (tabla) en su práctica cotidiana y respecto a qué necesita mejorar para fortalecerlos.</p> </div>

Excursión 3. En construcción permanente	
 Propósito	<p>Analizar la complejidad de la práctica docente para avanzar a la consolidación de la identidad profesional al reconocer las distintas emociones que se ponen en juego en su práctica cotidiana y en la interacción con otros.</p>
 Contenidos	<p>Declarativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los procesos de análisis y reflexión de la práctica que promueven la definición e incorporación de acciones de mejora de la práctica y el aprendizaje de los estudiantes. • Comprensión del compromiso ético con la profesión y el reconocimiento de la responsabilidad social de la docencia. <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de estrategias para la participación en procesos de reflexión, que favorezcan el diálogo profesional, el aprendizaje y el trabajo colaborativo. • Habilidades para reconocer las emociones y para la construcción de vínculos de colaboración, el desarrollo de empatía y la toma de decisiones que fortalecen el sentido de pertenencia e identidad profesional. <p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitudes que favorecen la implementación de cambios y nuevas prácticas docentes. • Actitudes y valores que propician la participación en procesos de reflexión individual y colectiva para reconocer la complejidad de la profesión, así como las dimensiones que la atraviesan y dan sentido a la tarea docente e identidad profesional.

Excursión 3. En construcción permanente	
 Recorrido individual	<p>Preparativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recupera y describe experiencias significativas mediante una historia de vida¹³ referente a la práctica. • Llevar a cabo el desarrollo de las actividades de la bitácora: <div style="border: 1px solid #f9c78d; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center; background-color: #f9c78d; margin: 0;">3.1.1 El docente que soy y el que quiero ser</p> <p>Cambio de ruta a un mismo destino Con apoyo de una tabla se realiza un análisis de los diferentes componentes de la identidad profesional, considerando las definiciones normativas de la función, su experiencia y su quehacer cotidiano en el aula.</p> <p>Para cuidar mis emociones Identificar, con base en sus conocimientos y saberes, sus emociones con respecto a sí mismo, sus estudiantes y otros actores educativos; además de reconocer qué puede hacer para mejorar su estado anímico y aquello en lo que necesita ayuda de alguien más.</p> <p style="text-align: center; background-color: #f9c78d; margin: 0;">3.2 Historia de vida para detonar la reflexión colectiva</p> <p>Un buen recuerdo del viaje Elaboración de una historia de vida basada en un testimonio personal sobre aquellos acontecimientos que han sido significativos durante sus primeros años frente a grupo. Insumo necesario para las sesiones 5 y 6 del GAP.</p> </div>
 Recorrido colectivo	<p> Encuadre</p> <p>Además de considerar la tabla 1.3, es posible realizar una dinámica para presentar a los docentes participantes.</p> <p style="text-align: right;">Sugerencias:</p> <p style="text-align: center;">Mc7–Oficial (2021, 16 de octubre). #46 <i>Dinámicas – Sigue la historia–ROMPE HIELO</i> [video]. YouTube. <https://youtu.be/13L86aBOGh8>.</p> <p style="text-align: center;">Actividad “Adivina la historia”.</p> <p style="text-align: center;">Esta actividad se basa en contar elementos principales de historias populares y que el grupo las adivine.</p>

¹³ “Es una herramienta metodológica que permite recoger el testimonio de la experiencia vital de los profesores [...], los acontecimientos que han marcado un hito en su vida personal y profesional, y las valoraciones que hacen de su propia existencia, ya que el conocimiento de la trayectoria social comienza necesariamente con las valoraciones acerca de la importancia de su evolución” (Anguera y Elder, citados en López, 2010: 150).

Excursión 3. En construcción permanente



Análisis de la práctica

- Promover el intercambio de opiniones en un marco de respeto y sana convivencia como colectivo docente.
- Llevar a cabo el desarrollo de las actividades relacionadas en la carpeta:

Sesión 5. Nos transformamos en el viaje

Entre ideales y hechos

Se expondrán en común las Historias de vida realizadas en la bitácora, procurando en cada una distinguir las prácticas de enseñanza, los contextos de las historias, los personajes que forman parte y las situaciones que en ellas se desarrollan para identificar sus herramientas docentes.

Docentes que dejan huella

Analizar las expresiones de su visión sobre la docencia, identificando las características que conforman la identidad docente a través de videos de la serie Maestros.

Sesión 6. Andanzas desde el interior y en caminos compartidos



Pensar, sentir, hacer...

Realizar una lluvia de ideas con las emociones que han vivenciado los docentes en su proceso de inserción, posteriormente se elabora un relato por equipo para dar cuenta de cómo impacta la carga afectiva del docente en su práctica cotidiana.

De tormentas y días soleados

Analizar cómo impactan las emociones al sentido de pertenencia a la escuela. Mediante una lectura se identificará la fuente de esas emociones, así como lo que sucede con las diferentes formas de expresarlas en el aula.

Finalmente, se realizará una fotografía de grupo para conservarla como un recordatorio de la experiencia que se ha adquirido durante los primeros dos años de docencia.

Excursión 3. En construcción permanente	
	 <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> Concluir con la construcción de un video o elaborar una infografía sobre la importancia de reconocer las emociones como parte de la identidad docente. <p style="text-align: right;">Sugerencias: Fernando Di Fazio (2021, 3 de diciembre). <i>La fábula del colibrí</i> [video]. YouTube. <https://youtu.be/w1yM6NjCAH8>.</p> <p>Alondra Cruz Márquez (2014, 23 w agosto). <i>Transformación docente</i> [video]. YouTube. <https://youtu.be/T36zVHLztmY>.</p>
 Recorrido individual	<p>Reconstrucciones</p> <ul style="list-style-type: none"> Llevar a cabo el desarrollo de las actividades de la bitácora: <div style="border: 1px solid #f9e79f; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center; color: #f9e79f;">3.4 Reconstrucciones de la excursión 3</p> </div> <div style="border: 1px solid #f9e79f; padding: 5px;"> <p>Construirse en el camino Elaborar un relato que denote los cambios que a mediano y largo plazo visualiza para su propia práctica.</p> </div>

Fuente: elaboración propia.

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 u otras.

El acompañamiento integra acciones realizadas e impulsadas por la AE y los equipos técnicos estatales, así como otras que pueden llevar a cabo quienes coordinan la IF: el supervisor, el asesor técnico pedagógico (ATP), el director, entre 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 aquellas escuelas o colectivos que demanden mayor atención.
- ▶ Asesorar al personal responsable de implementar las IF en las escuelas para que se lleven a cabo las actividades formativas propuestas en el GAP y en los recursos.
- ▶ Brindar asesoría al personal responsable de dirigir las intervenciones 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 intervención formativa.

Es importante asegurar que las AEE realicen un acompañamiento permanente de la intervención desde que se planea, 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 GAP.
- ▶ Recuperar los saberes y conocimientos construidos en el GAP y 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.

- ▶ Generar opciones para la interacción, formal e informal, con y entre docentes en las que se compartan experiencias de aprendizaje que profundicen los contenidos abordados durante el GAP.
- ▶ Orientar la creación, el desarrollo y la 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 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. Lo anterior implica establecer estructuras organizativas sólidas y la actuación de asesores, por ejemplo, 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 en su segundo año de inserción.

f) Monitoreo

El monitoreo es un proceso continuo que permite recopilar y sistematizar información sobre la puesta en marcha, en el ámbito estatal o institucional, de las intervenciones formativas que formula Mejoredu, con el fin de generar insumos para su mejora. Implica un proceso de aprendizaje, reflexión y retroalimentación sobre la formulación e implementación de la intervención formativa; así como la valoración del avance en el cumplimiento de sus propósitos.

Este proceso será llevado a cabo por Mejoredu en coordinación con las autoridades de educación básica, las AE de los estados y de la Ciudad de México y los organismos descentralizados que implementen la presente IF.

Los periodos para el monitoreo se establecerán de acuerdo con el avance en el desarrollo de la IF al menos en dos momentos, bajo las modalidades presencial o en línea. En cada momento se utilizarán diferentes técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información: en el

primero, se contactará a las AE correspondientes o equipos responsables de la formación en el estado que hayan decidido llevar a cabo esta intervención, 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 la puesta en marcha de la intervención formativa; en un segundo momento se podrá llevar a cabo la observación del desarrollo de los dispositivos formativos o la recuperación de documentos que den cuenta de la participación de las figuras a las que se dirige la IF, tales como testimonios, narrativas, algunas muestras de sus producciones en el recurso utilizado (guías, bitácoras, entre otros), así como se identificarán los avances para la consecución de los propósitos.

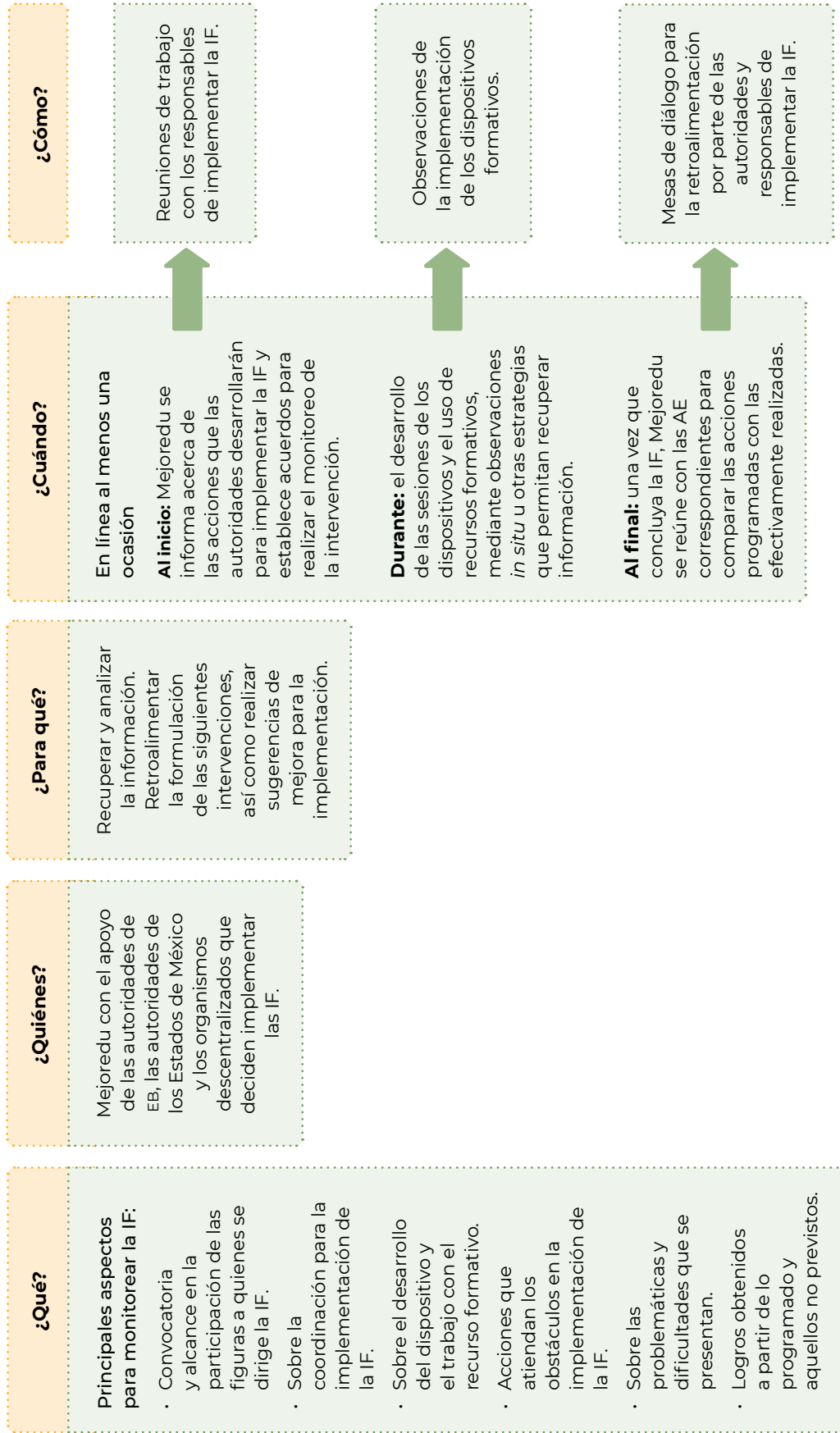
Las acciones de monitoreo se concretan en entrevistas a profundidad, observaciones durante el desarrollo del dispositivo y reuniones de trabajo presenciales o en línea; se definirán de manera coordinada con las autoridades y los equipos estatales responsables del diseño, adecuación y operación de programas de formación continua y desarrollo profesional docente en educación básica.

Mejoredu seleccionará una muestra de las diversas entidades federativas y servicios educativos que implementen la presente intervención con la finalidad de obtener información suficiente para el ajuste y mejora de la IF.

Por último, es importante señalar que el monitoreo que realice Mejoredu será independiente del que lleven a cabo las AE de las intervenciones que implementen durante la operación de los programas de formación que ellos mismos diseñen y operen, de conformidad con lo establecido en los Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD-2021) (Mejoredu, 2022b).

En la figura 1.9 se muestran los elementos básicos del monitoreo, los cuales surgen a partir de dar respuesta a las preguntas clave de éste, mismas que posibilitan pensar en la información importante que se requiere recuperar y, con base en ésta, diseñar los instrumentos.

Figura 1.9 Elementos para el monitoreo de la intervención formativa



Fuente: elaboración propia.

2. Documentación de la participación en la intervención formativa

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

Desde esta perspectiva, en esta IF el docente en inserción y los docentes en servicio documentan su participación en los grupos de análisis mediante lo solicitado en las actividades de las situaciones de aprendizaje en las que realizan construcciones que les permitan analizar los nuevos aprendizajes, movilizar sus saberes y conocimientos para fortalecer y reconstruir su práctica.

La IF fase II se implementa a través del dispositivo GAP y dos recursos: 1) bitácora y 2) carpeta. Tanto la bitácora como la carpeta se organizan en tres apartados denominados Excursiones, y dentro de cada una se organizan dos recorridos.

En el caso de la bitácora se trabaja de manera individual, por excursión se tienen dos situaciones de aprendizaje, una de inicio denominada Preparativos y otra de cierre denominada Reconstrucciones. En las de inicio se trabajan los detonadores para la reflexión que se aprovechan como insumo para los recorridos colectivos de los grupos de análisis. Las de cierre tienen la finalidad de reconstruir lo planteado inicialmente a partir de los recorridos con otros docentes y los aprendizajes realizados durante la ruta de viaje por cada excursión, en la que van incorporando elementos para la mejora de su práctica.

En el caso de la carpeta, en cada excursión se desarrollan dos recorridos en colectivo a través de situaciones de aprendizaje en las que se propone la participación entre los nuevos docentes y otros docentes en servicio con mayor experiencia para llevar a cabo procesos de reflexión de la práctica, según lo planteado en la secuencia reflexiva del dispositivo formativo GAP (figura 1.3).

Las elaboraciones y construcciones de los docentes en cada una de las excursiones serán insumos para elaborar una *narrativa* en la que los participantes recuperen sus aprendizajes durante la participación en la intervención formativa.

Participación de docentes de nuevo ingreso y de docentes en servicio

En total se proponen treinta y seis horas de formación a lo largo de un ciclo escolar. En cada excursión se dedican dos horas y media para actividades de preparación y aprendizaje individual, cuatro horas por cada sesión colectiva del *Grupo de análisis de la práctica* (en total ocho horas) y hora y media para las actividades de cierre o reconstrucciones (en total doce horas) a partir de las cuales se recorre el sendero de formación en la presente IF (figura 2.1).

Figura 2.1 Elementos para documentar el proceso formativo



Fuente: elaboración propia.

La narrativa considerada como necesaria para documentar la experiencia de participación en la IF no es necesariamente un texto escrito; a continuación, se comparten algunas sugerencias alternativas:

- ▶ **Podcast.** Consiste en grabar su experiencia en formato de audio con una grabadora de voz, con un equipo de cómputo e incluso con su teléfono móvil.
- ▶ **Corto documental.** A partir de su experiencia puede realizar la grabación de una o varias pequeñas escenas que resulten significativas sobre la escuela en la que ha iniciado en la docencia y, de ser posible, de alguna persona que le resulte significativa durante el proceso.
- ▶ **Blog.** Es un sitio web personal donde puede publicar pequeñas entradas de texto con ideas breves que le permitan recuperar sus reflexiones, visualizarlas en el corto, mediano y largo plazos e incluso volver a ellas tiempo después para resignificarlas y reconstruirlas.

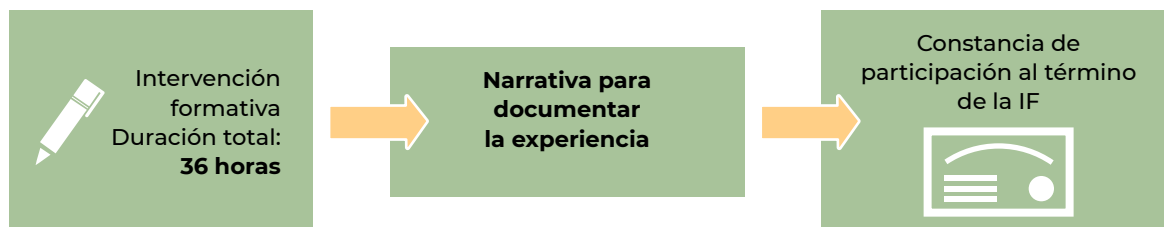
La alternativa que se elija requiere que se consideren las ideas que se desarrollaron, reflexionaron o construyeron durante el proceso de formación y que son elementales para lo que se quiera expresar, por lo que es necesario que el participante elabore un pequeño guion que le permita identificar si requerirá del apoyo de otra voz para representar a algún personaje que bien puede ser un colega, una autoridad educativa, algún estudiante o el integrante de una familia que le haya significado un importante aprendizaje sobre lo que implica el trabajo como docente en una escuela de educación básica.

Participación del ccd

Se recomienda considerar la participación de directores, supervisores o personal que realiza funciones de acompañamiento, incluso pueden ser docentes con experiencia como CDD; en este caso es importante considerar la documentación de esta práctica de coordinación y acompañamiento que realizan tales figuras educativas en el desarrollo de esta IF.

El CDD dedicará al menos dos horas para la planeación y organización de cada uno de los recorridos colectivos (en total cuatro horas) en los cuales coordinará el desarrollo de las actividades de las situaciones de aprendizaje de las seis sesiones que tienen una duración de cuatro horas cada una y que se programarán para el GAP, dando un total de treinta y seis horas a lo largo del año.

Figura 2.2 Elementos para documentar el proceso formativo (CDD)



Fuente: elaboración propia.

Características de la narrativa para documentar la participación del CDD:

- ▶ Recupera su experiencia de acompañamiento a la etapa de inserción a la función educativa de los nuevos docentes, con particular énfasis en el segundo año de servicio.
- ▶ Concentra sus observaciones respecto a las fortalezas y áreas de oportunidad que encuentra en las herramientas planteadas para la reflexión de los nuevos docentes en colaboración con docentes con mayor experiencia, también acerca de su compromiso con el cumplimiento del derecho a la educación, el trabajo en colaboración y la construcción de su identidad profesional, así como en lo que implica la identificación de aspectos para la mejora de su propia práctica.

3. Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa

La implementación de la intervención formativa (IF) de la fase II de inserción a la docencia 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 distintos actores que participan en la IF, de tal manera que la organización favorezca el logro de los propósitos planteados.

La comunicación oportuna sobre la decisión de implementar la IF fase II 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 que se encuentran en la etapa de inserción a la función educativa y hayan colaborado en la fase I *Del tránsito de docente en formación a docente en servicio. La inserción como proceso formativo para la mejora de la práctica docente*. Es importante establecer mecanismos para la resolución de dudas e inquietudes de las y los maestros interesados en participar en la IF.

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 AE. La organización de una estrategia general que posibilite la participación de los docentes que se encuentran en su segundo año de inserción a la docencia y que permita que los propósitos formativos se alcancen debe considerar lo siguiente:

- ▶ Conocimiento del *Programa de formación para la inserción de docentes 2021–2026. 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 *Grupo de análisis de la práctica* (GAP) seleccionado para su implementación, y de los recursos dirigidos a los participantes con el fin de apoyar su proceso formativo: bitácora y carpeta. 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 los recorridos individuales y colectivos, conforme a las modalidades que se determinen (presencial –de preferencia–, semipresencial o a distancia).
- ▶ Se debe integrar un equipo que apoye la planeación de una estrategia de organización, considerando la capacidad técnica y logística, así como las condiciones y los recursos disponibles en la entidad federativa.
- ▶ La organización de espacios de diálogo con los responsables de los niveles educativos y las supervisiones de zona escolar para analizar la IF dirigida a docentes en su segundo año de inserción y el GAP como dispositivo formativo.

- ▶ Tomar decisiones respecto a los espacios, tiempos, responsables y participantes en los procesos de convocatoria, difusión, registro, implementación, acompañamiento pedagógico, monitoreo y documentación de la participación del personal docente, hasta la entrega de las constancias correspondientes.
- ▶ 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 maestras y maestros que se encuentran en el segundo año de inserción a la docencia y favorecer su permanencia en todo el proceso de formación, precisando los mecanismos de registro, las fechas y los horarios de los GAP, y, dependiendo de la modalidad seleccionada, los espacios disponibles para las sesiones presenciales, o las plataformas convenientes en la modalidad a distancia.
- ▶ En cuanto a los espacios para las sesiones del GAP, el criterio para su selección tiene que considerar que todas las actividades sean accesibles, privilegiar la seguridad –elemento indispensable 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 GAP en la modalidad presencial ocurre un incendio, un temporal o un sismo, por ejemplo, se deberá contar con la señalización e información para actuar en beneficio de la seguridad de todos los participantes. En caso de realizar sesiones en línea, es conveniente brindar las orientaciones técnicas con anticipación y ofrecer las mejores condiciones para asegurar la disponibilidad de acceso y la conectividad.
- ▶ La selección de los coordinadores del desarrollo del dispositivo (CDD) es importante, su perfil debe ser pertinente a los contenidos que se promueve se trabajen en la IF, ya que tendrán bajo su responsabilidad la organización y gestión de las sesiones de trabajo en los recorridos colectivos.
- ▶ El análisis del sentido de documentar la participación en la IF y cuál es 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 precisar los documentos que los participantes deberán elaborar, y los momentos en que serán realizados; asimismo organizar las acciones de acompañamiento que deberán ofrecer al profesorado participante durante el proceso.
- ▶ La designación de la persona o área que llevará el seguimiento a la recepción de documentos. Considerar la pertinencia de que sea el coordinador del desarrollo del dispositivo quien 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 puede ser entendida 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 durante la participación de los docentes en la IF. Convocar a los coordinadores del dispositivo para proporcionar las orientaciones referentes al proceso de documentación y establecer cómo tendrían que llevar a cabo las acciones de acompañamiento pedagógico para el diseño de las producciones recomendables y necesarias, o, en su caso, coordinar que otra figura educativa efectúe este acompañamiento, por ejemplo, un supervisor, asesor técnico pedagógico, director o tutor.

- Realizar las reuniones informativas previas con los coordinadores del dispositivo y los participantes en la IF con la finalidad de que se resuelvan las dudas sobre el proceso de documentación.
- Establecer los canales de comunicación con los CDD para conocer y resolver las incidencias que se presenten durante el proceso de elaboración de las producciones con las que los docentes participantes documentarán su participación. Estos canales pueden ser diversos –correo electrónico, teléfono y de ser posible a través de mensajería instantánea, redes sociales o plataformas virtuales–.
- Elegir a la autoridad educativa 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 los equipos de supervisión

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 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,. Por ello, es indispensable que:

- ▶ Revisen con detalle, además de este documento, el *Programa de formación para la inserción de docentes 2021–2026. Educación básica*, así como los documentos de los recursos que acompañan 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 nuevos docentes en su práctica en su proceso de inserción a la función educativa en la entidad, porque esto permitirá contar con información que favorezca la formulación de intervenciones formativas en el futuro. Con ello, el carácter de progresividad de las intervenciones dirigidas a los docentes que se encuentran en la etapa de inserción tomará forma, no sólo desde lo que Mejoredu formule y ponga a disposición de las AE, sino también desde las IF 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 ensayos y en sus reflexiones en las sesiones del GAP que se desarrollan en colectivo;
- ▶ apoyen en la difusión de información suficiente y oportuna a maestras y maestros en etapa de inserción a la función 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 puedan estar presentes docentes con alguna discapacidad, para considerar aquellas condiciones y materiales que necesiten, lo que ofrecerá igualdad de oportunidades para quien participe. Es importante considerar la información en materia de protección civil, por lo que, en caso de que uno o todos los recorridos

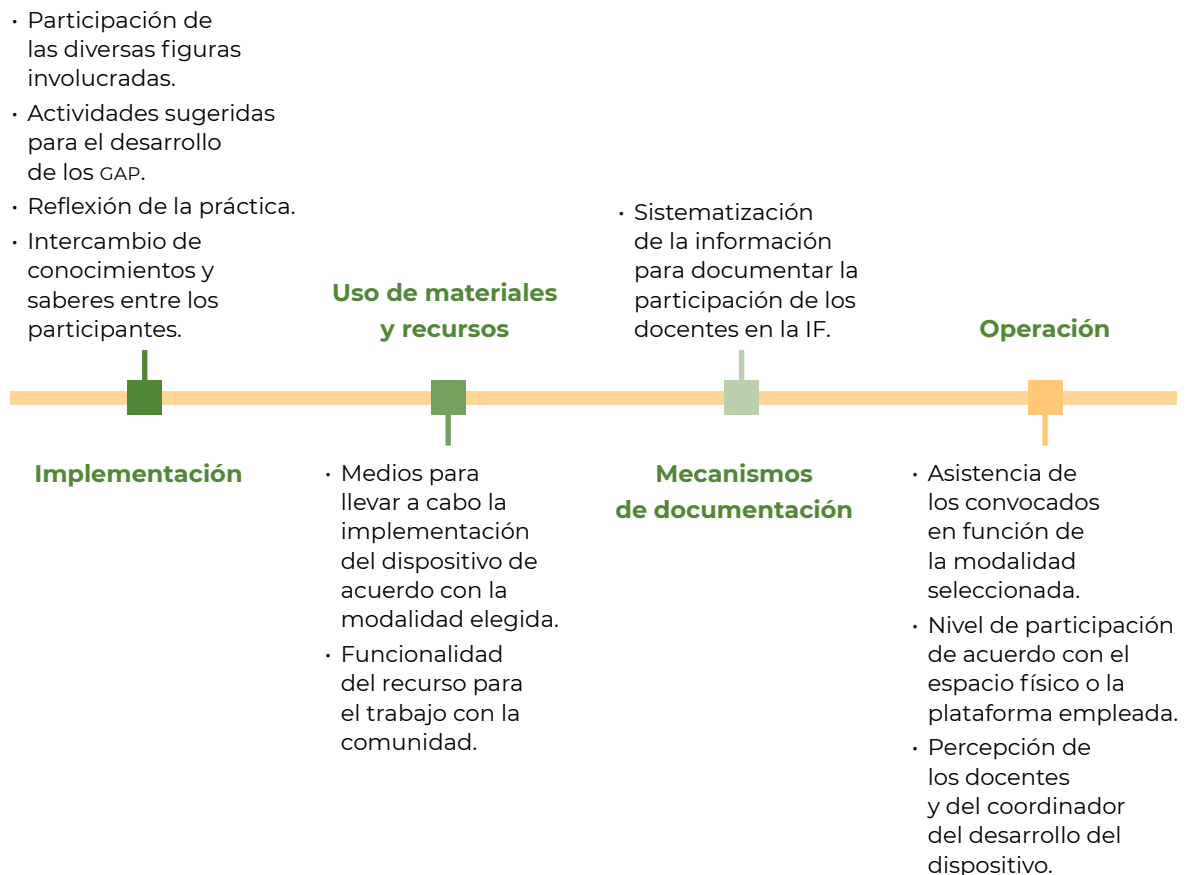
colectivos sean presenciales, se sugiere revisar las recomendaciones de la guía para considerar a las personas con discapacidad acciones de salvaguarda, así como los protocolos sanitarios que correspondan al semáforo epidemiológico en la entidad;

► el equipo designado para el monitoreo deberá elaborar un plan que considere lo siguiente:

- 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, considerando principalmente: la estructura para el desarrollo de los GAP que plantea tres excursiones con un recorrido individual que se realiza con ayuda de la bitácora y un recorrido colectivo que se apoya en la carpeta.

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 las acciones complementarias.

Figura 3.1 Aspectos a considerar para el plan de monitoreo



Fuente: elaboración propia.

Coordinador del desarrollo del dispositivo (CDD)

El papel de quien coordina el desarrollo del dispositivo es fundamental para que se comprenda y desarrolle el proceso formativo desde el enfoque situado¹⁴ que sustenta la IF y el dispositivo seleccionado (GAP). Es importante que sea un profesional con experiencia en acompañamiento pedagógico a figuras docentes en etapas de inserción.

De manera particular, además del conocimiento y comprensión de la IF, del dispositivo formativo seleccionado –GAP– y de los recursos 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 de los recorridos colectivos –sean en modalidad presencial o a distancia–. Para la coordinación de las sesiones del GAP es pertinente atender los siguientes aspectos:

- ▶ reconocer los contenidos que se abordan con apoyo de la bitácora y la carpeta que apoyan el desarrollo y estructura de las sesiones del GAP según la secuencia reflexiva;
- ▶ identificar las actividades y las 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 GAP. En caso de que se determine la modalidad a distancia para realizarlos 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.
- ▶ participar en reuniones convocadas por la AE para aportar propuestas que permitan transmitir a los participantes el sentido de documentar su participación en la IF, y para 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 GAP sobre la estructura del dispositivo y los tiempos, los espacios y la modalidad en que se desarrollará. Además de comunicar el proceso para documentar su participación con un sentido formativo y para la entrega de la constancia correspondiente¹⁵ a quienes concluyan con éxito su participación en la IF, y

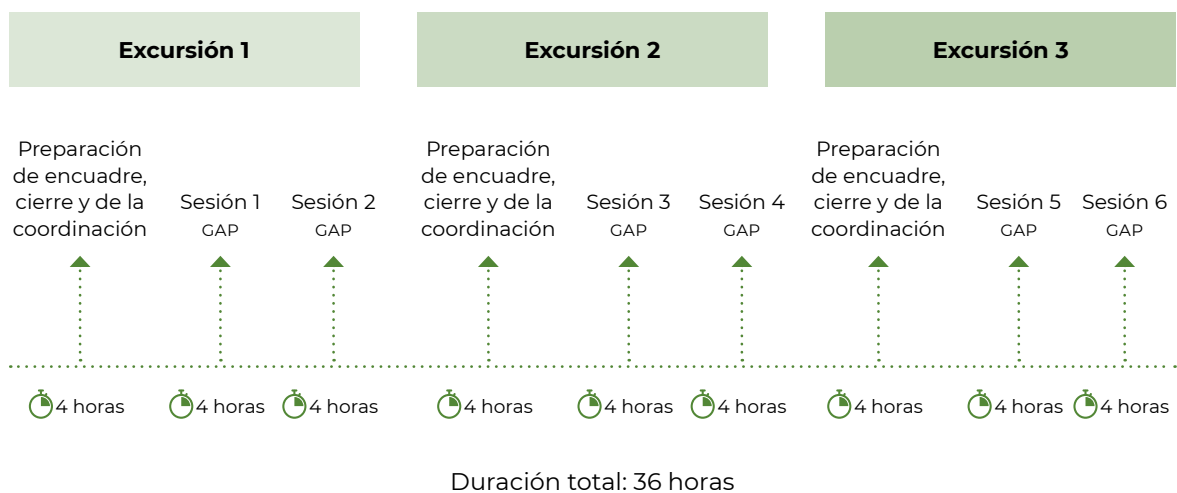
¹⁴ Para profundizar en el enfoque de formación situada, le proponemos revisar: el capítulo “Los programas de formación continua y desarrollo profesional docente elaborados por Mejoredu” del *Programa de formación para la inserción de directores 2021–2026. Educación básica*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/programa-de-formacion-continua-de-docentes/programa-de-formacion-para-la-insercion-de-directores-2021-2026-educacion-basica>>; *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_n_de_lineamientos_y_criterios-fdpd.pdf>; El Encuentro 3. Formación docente situada, en *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>> y la versión en video <https://www.youtube.com/watch?v=5_k9Oe8aU48>.

¹⁵ Los coordinadores del dispositivo deberán conocer y analizar los procesos de documentación y, en su caso, externar sus dudas a la AE.

- ▶ atender los canales de comunicación que designe la AE para externar las dudas que se puedan presentar:
 - del proceso: para tener claridad en las producciones con las que los docentes documentarán su participación en la IF, y
 - de los participantes: acompañar e identificar las producciones, los tiempos y las posibles maneras de colaboración –individual o en colectivo– para la documentación de la experiencia.

Se considera que el CDD debe realizar las siguientes actividades:

Figura 3.2 Acciones de formación programadas



Fuente: elaboración propia.

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, como puede ser la aplicación de entrevistas, encuestas en línea, visitas, grupos de enfoque, u observación de las actividades de formación en las sesiones del GAP. Además, es importante recuperar la percepción de...

- ▶ los docentes participantes en cuanto a la organización, la pertinencia de la IF y la relevancia de los contenidos, lo cual se sugiere llevar a cabo a partir de la tercera sesión del GAP, y
- ▶ los coordinadores del desarrollo de los dispositivos respecto de la implementación de la intervención. 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 (CDD)

Algunos aspectos a considerar por parte del CDD:

- ▶ organizar a los participantes en pequeños grupos de tres a seis docentes, de acuerdo con lo que se propone en la figura 1.6;
- ▶ reorientar las ideas cuando sea necesario, analizar la construcción individual y colectiva, así como enfocar la mirada y el diálogo en las dificultades para la práctica del docente en etapa de inserción;
- ▶ considerar la posibilidad de que el análisis y la reflexión que se promueven en los grupos de análisis lleven a los docentes en su segundo año de inserción y a los docentes en servicio participantes 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 desarrolla 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 de los docentes 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 de las dudas que surjan sobre la documentación por medio del canal que se determine. Abrir un espacio en los GAP para aclarar dudas durante el desarrollo de las sesiones en colectivo, en donde se cuestione a los participantes respecto al avance del proceso de documentación y se resuelvan 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 que se acordaron. La AE deberá vigilar que la entrega de constancias se lleve a cabo conforme a 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 lo siguiente:

- ▶ El análisis de la información recolectada conforme a los aspectos a monitorear. Se sugiere utilizar como insumo la figura 1.9.
- ▶ La identificación de acciones realizadas conforme a lo planeado.
- ▶ La descripción de problemas o dificultades que se presentaron durante la ejecución.
- ▶ Si la modalidad seleccionada para la implementación del dispositivo –presencial, a distancia o híbrida– permitió la asistencia de la totalidad de los convocados.
- ▶ Si el espacio físico o la plataforma elegida para la realización de los GAP facilitó la participación de todos los convocados.
- ▶ La selección de estrategias para subsanar problemas y dificultades.
- ▶ Las recomendaciones para fortalecer aquellos aciertos que se tuvieron durante la implementación de la intervención formativa.

El informe elaborado se enviará a Mejoredu. El monitoreo permitirá, tanto a Mejoredu como a la AE, identificar ajustes en la implementación de la IF o una actualización de ésta (Mejoredu, 2020a). “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, 2021b: 68).

Referencias

- Acervo - aprende_mx (2018, 16 de agosto). 3. *La diversidad cultural en México* [video]. YouTube. <<https://youtu.be/COLJ-oXwB70>>.
- , (2019, 19 de julio). 24. *Convivencia intercultural en el aula* [video]. YouTube. <<https://youtu.be/bjScGTCjrXk>>.
- , (2020, 11 de marzo). 24. *Solidaridad y empatía para una convivencia intercultural* [video]. YouTube. <<https://youtu.be/MAjD46Utcds>>.
- Aguirre, F. (2016). De la situación problemática al problema científico educacional. *Educa UMCH*, (7), 143-151. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7338736>>.
- Alen, B. y Allegroni, A. (2009). *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación* (Los inicios de la profesión). Ministerio de Educación de Argentina. <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003092.pdf>>.
- Alondra Cruz Márquez (2014, 23 de agosto). *Transformación docente* [video]. YouTube. <<https://youtu.be/T36zVHLztmY>>.
- 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>>.
- Angulo, N. (2013). El ensayo: algunos elementos para la reflexión. *Innovación Educativa*, 13(61), 107-121. <<https://www.redalyc.org/pdf/1794/179427877007.pdf>>.
- 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. <<https://www.redalyc.org/journal/3845/384555587005/html/>>.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 44-59. <<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41902>>.
- 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. I. y Martín, M. C. (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>>.
- Barrón, C. y Domínguez, Y. A. (2019). Capítulo XI Diálogos entre la docencia y la investigación. Una estrategia a través de incidentes críticos. En M. Sánchez, y A. M. P. Martínez, *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz del profesorado*. Universidad Nacional Autónoma de México. <<https://www.aacademica.org/yareni.annalie.dominguez.delgado/4/1.pdf>>.
- Bedacarratx, V. (2012) Subjetividad y trabajo docente: aportes para pensar la socialización profesional en un contexto sociocultural de declive institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (54), 903-926. <<https://www.redalyc.org/pdf/140/14023127010.pdf>>.
- Calderón, J. (coordinador) (2020). *Acompañamiento pedagógico: docentes noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay*. Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Zacatecas.
- Castañeda, A. y Navia, C. (2009, 21 al 25 de septiembre). *Experiencias de socialización profesional de profesores principiantes* [ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1885-F.pdf>.

- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill. <<http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Educacion%20Primaria/Repositorio%20Planeacion%20educativa/diaz-barriga---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>>.
- Esteve, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti (comp.), *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI.
- Feiman-Nemser, S. (2000). From Preparation to Practice, Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 10(6), 1013-1055. <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/0161-4681.00141>>.
- FEPUCP. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2020). *Estrategias para la práctica reflexiva*. <<https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp-content/uploads/2020/06/10110433/GU%C3%8DA-ESTRATEGIAS-PARA-LA-PR%C3%81CTICA-REFLEXIVA-2020-.pdf>>.
- Fernando Di Fazio (2021, 3 de diciembre). *La fábula del colibrí* [video]. YouTube. <<https://youtu.be/w1yM6NjCAH8>>.
- Flores, M. A. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e implicaciones. En C. Marcelo (coord.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Octaedro.
- Howe, E. (2006). Exemplary Teacher Induction: An International Review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297. <<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x>>.
- Imágenes educativas (s/f). *Actividades rompehielos*. <<https://www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2020/08/25-DIN%C3%81MICAS-DE-GRUPO-PARA-ROMPER-EL-HIELO.pdf>>.
- Ingersoll, R. y Collins, G. (2018). The Status of Teaching as a Profession. En J. Ballantine, J. Spade y J. Stuber (eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* (199-213). SAGE.
- Ingersoll, R. y Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <<https://doi.org/10.3102/0034654311403323>>.
- López, S. (2010) Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 149-164. <<https://www.redalyc.org/pdf/567/56715702011.pdf>>.
- Marcelo, C. (coordinador) (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Octaedro.
- _____, (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Octaedro. <https://cges-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/docentes-noveles/upload/el_profesorado_principiante.pdf>.
- _____, (2011). La profesión docente en momentos de cambios: ¿qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, (16), 49-69. <<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81501/00820113012764.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- _____, (2012). Empezar con buen pie: Inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Olhar de Professor*, 15(2), 209-221. <<https://pdfs.semanticscholar.org/c591/3e64698d1b9e4ca38e39c5d6056fb321a520.pdf>>.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2016). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* (Educación Hoy Estudios 115). Narcea.
- _____, (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. <<https://www.scielo.br/j/cp/a/yHHMMHyY7TnCtkZFGCQrsKP/?lang=es>>.
- Marcelo-García, C. y Marcelo-Martínez, P. (coordinadores) (2022). *Empezar con buen pie. Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso*. Octaedro. <<https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/07/9788419312310.pdf>>.
- MÁXICO MÉXICO (2018, 15 de septiembre). *Diversidad étnica y cultural* [video]. YouTube. <https://youtu.be/kKc_MP0eOrl>.

- Mc7-Oficial (2021, 16 de octubre). #46 *Dinámicas – Sigue la historia - ROMPE HIELO* [video]. YouTube. <<https://youtu.be/13L86aBOGh8>>.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020a). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>>.
- _____, (2020b). *Modelo interno para la formulación de lineamientos y criterios para la mejora de la formación continua y desarrollo profesional de docentes. Educación básica y media superior*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/596819/modelo-formulacio_n_de_lineamientos_y_criterios-fdpd.pdf>.
- _____, (2021a). *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación básica*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/insercion-docenteseb.pdf>>.
- _____, (2021b). *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente. Educación básica y media superior*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/650089/modelo-interno_para_la_elaboracion_de_programas_FDPD.pdf>.
- _____, (2021c). *Programa de formación para la inserción de directores 2021-2026. Educación básica*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/programa-de-formacion-continua-de-docentes/programa-de-formacion-para-la-insercion-de-directores-2021-2026-educacion-basica>>.
- _____, (2022a). *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>>.
- _____, (2022b, 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). Diario Oficial de la Federación. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf>.
- _____, (s/f). *Blog entre docentes*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/>>.
- Mejoredu-OEI. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación-Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *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>>.
- OECD. Organization for Economic Cooperation and Development (2019). *TALIS 2018 Results (volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. <<https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>>.
- Perea, E. (coordinadora) (2022). *Relatos de Maestros Principiantes II*. Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México; Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 16(3), 503-523. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html>.
- Portal Lírico (2019, 21 de mayo). *Nunca deberías juzgar antes de tiempo* [video]. YouTube. <<https://youtu.be/6sPDq5MA-7Y>>.
- Ronfeldt, M. y McQueen, K. (2017). Does New Teacher Induction Really Improve Retention? *Journal of Teacher Education*, 68(4), 394-410. <<https://doi.org/10.1177/0022487117702583>>.

- Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (coordinadores) (2014). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional*. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/50680/8/Esbrina-Aprender_docente_cambio-Simposio_2014.pdf>.
- Sandoval, E. (2020). Formación en la práctica. Maestros principiantes en telesecundarias indígenas y secundarias generales. *Revista del IIICE*, (46), 99-112. <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/8591>>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2017). *Instrumento de evaluación 1° de primaria*. <<https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/evaluacion/pdf/instrumentos/prim/1ro/Instrumento-Evaluacion-1roPrim1.pdf>>.
- SEPA. Sistema de Evaluación de Progreso del Aprendizaje (2020). *Trabajo Colaborativo. Una herramienta para el desarrollo docente* [infografía]. <https://sepauc.cl/wp-content/uploads/2020/05/INFOGRAFIA-SEPA-UC_Trabajo-colaborativo-V3.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>>.
- Solé, J. y Bossé, B. (2018). Sostener el sentido del Trabajo Social en grupos de análisis de la práctica profesional. *Cuadernos de Trabajo Social*, 32(1), 191-203. <<https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/55733/4564456549231>>.
- Teixidó, S. J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Graó.
- Tejada, J., Carvalho, M. y Ruiz, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114. <<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>>.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226?posInSet=3&queryId=4b1e2da7-db0a-4adc-bc78-c9ed7d14cd1e>>.
- 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/FDdocenteDoc/Lineamiento_Generales_SAAE_EB_2021.pdf>.
- Vaillant, D. (2007, del 5 al 7 de septiembre). *La identidad docente* [ponencia]. I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado". <http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf>.
- , (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 27-41. <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>>.
- , (2019). Formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en América Latina-dilemas y desafíos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 35-52. <<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>>.
- , (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2), 79-97. <<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18442>>.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research Summer*, 54 (2), 143-178.
- Verne (2017, 2 de febrero). *El vídeo danés que nos recuerda lo fácil que es encasillar a las personas* [video]. YouTube. <<https://youtu.be/fXBXOaLcMZg>>.

- Ve Zub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14. <<https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25879>>.
- Voss, T. y Kunter, M. (2019). ¿"Choque de realidad" de los maestros principiantes? Cambios en el agotamiento emocional de los candidatos a maestros y las creencias de orientación constructivista. *Revista de Formación Docente*. 71(3), 292-306. <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487119839700>>.
- Wang, J., Odell, J. y Clift, R. (editores) (2010). *Past, Present and Future Research on Teacher Induction. An Anthology for Researchers, Policy Makers, and Practitioners*. R&L Education.

Trazando nuevas rutas: acompañar al docente en su segundo año de inserción. Intervención formativa es una publicación digital de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Febrero de 2023



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

ISBN: 978-607-8915-10-1



9 786078 915101