



Educación

Secretaría de Educación Pública

Taller intensivo para personal docente

Estar siendo en comunidad
de aprendizaje

Material de consulta

Educación Básica

Ciclo escolar 2025-2026

16 y 17 de julio de 2026

Taller Intensivo para personal con funciones de Dirección
Notas para el acompañamiento

El “**Material de consulta**”, perteneciente al **Taller intensivo para personal docente “Estar siendo en comunidad de aprendizaje”**, del mes de julio, Ciclo escolar 2025-2026, fue elaborado por la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos, adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública
Mario Delgado Carrillo

Subsecretaría de Educación Básica
Angélica Noemí Juárez Pérez

Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos
Adela Piña Bernal

Secretaría de Educación Pública
Julio, 2026

Índice

4

Presentación

4

De las comunidades de aprendizaje

5

Procesos que dinamizan la conformación de comunidades de aprendizaje

5

Problematización de la práctica

7

Sentido de pertenencia e identidad colectiva

8

Construcción colaborativa del conocimiento

9

Contextualización del aprendizaje en colectivo

10

Contribuciones a la consolidación de las comunidades de aprendizaje

13

Conclusiones

15

Referencias

Presentación

Este **Material de consulta**, elaborado en el marco del **Taller intensivo para personal docente “Estar siendo en comunidad de aprendizaje”**, constituye una vía para compartir, con las maestras y los maestros de Educación Básica, el fundamento conceptual y metodológico que orientó la forma en la que se concibe el impulso a la conformación y consolidación de las comunidades de aprendizaje en las escuelas.

Tiene como finalidad dar a conocer, de manera general, la articulación entre los procesos y capacidades que se han considerado como necesarios para la dinamización de las comunidades de aprendizaje, así como el entramado didáctico, con lo cual se visibiliza el soporte de la propuesta formativa llevada a cabo durante el **Ciclo escolar 2025-2026**, para que se siga revisando, analizando, profundizando, pero sobre todo apropiando a fin de fortalecer el trabajo colaborativo y aprendizaje en el colectivo.

De las comunidades de aprendizaje

Como se sabe, las **comunidades de aprendizaje** se han conceptualizado desde distintos referentes teóricos a lo largo del tiempo, por ejemplo, como comunidades de práctica, comunidades profesionales de aprendizaje, comunidades de investigación, entre otros. En el marco de su desarrollo y consolidación en la Educación Básica, pueden concebirse como una apuesta pedagógica constituida por un colectivo heterogéneo de docentes que, desde la diversidad de saberes, experiencias e historias, se articula en torno a un propósito común de transformación de su propia práctica; asimismo, se caracteriza por asumir el aprendizaje como una experiencia viva -no discursiva-, en la que sus integrantes experimentan variadas formas de interacción, a través del trabajo y aprendizaje entre pares (SEP, 2025a).

En este sentido, la comunidad de aprendizaje funciona como un espacio dinámico de reflexión, diálogo y construcción compartida de saberes, donde se analizan experiencias concretas, se socializan hallazgos, se comparten logros y se problematizan desafíos para la transformación y fortalecimiento de la práctica. Más que un momento de reunión, constituye un mecanismo permanente de vinculación democrática que permite tomar decisiones contextualizadas, implementarlas y evaluarlas con autonomía profesional, fortaleciendo así el desarrollo profesional docente y la mejora continua desde el contexto específico de la escuela (SEP, 2025a).

De acuerdo con el Secretario de Educación Pública, el Mtro. Mario Delgado, las comunidades de aprendizaje son “una estrategia para que las maestras y los maestros desarrollen una auténtica cultura de colaboración permanente, para aprender unos de otros sobre cómo

mejorar las prácticas y, con ello, favorecer los procesos de aprendizaje de niñas, niños y adolescentes” (SEP, 2025b, 0:49 hasta 01:10).

Procesos que dinamizan la conformación de comunidades de aprendizaje

En la revisión de la literatura, se identifican algunas capacidades y procesos orientados a dinamizar las comunidades de aprendizaje, que promueven momentos que permiten la confrontación y revisión crítica de las propias prácticas y creencias docentes desde enfoques abiertos, reflexivos, autocríticos, colaborativos y de reconocimiento y cuidado del otro, y hacen posible analizar la forma en la que la interacción de éstos coadyuva en la construcción de las comunidades de aprendizaje de los colectivos docentes.

Procesos que dinamizan la conformación de comunidades de aprendizaje



Estos procesos se desarrollan de forma transversal y se interrelacionan entre sí, desde un sentido de corresponsabilidad en la construcción de conocimiento y saberes docentes, que posibilita la reflexión crítica de la práctica. A continuación, se describe cada uno.

Problematización de la práctica

La problematización de la práctica docente permite su análisis desde sus distintas dimensiones, lo que implica observarla críticamente para identificar los diversos elementos que la componen y se reflejan en ella. La intención es desagregar sus componentes sin perder de vista su complejidad y totalidad, reconociéndola como un proceso vivo, dinámico y profundamente contextual (Fierro *et al.*, 1999). Éste busca que, a través de la reflexión, las

maestras y los maestros participen y fomenten el diálogo en torno a las problemáticas educativas, poniendo a disposición los aprendizajes de cada una/uno. Se asume que la realidad es compleja, pero que, en esa complejidad, existe la posibilidad para la acción individual y colectiva (Figueroa y Gómez, 2015).

La problematización de la práctica no se centra únicamente en la descripción de lo que se hace, sino que contrasta discursos y acciones educativas. En las investigaciones de Pérez *et al.* (citados en Figueroa y Gómez, 2015), se encontró que existen dificultades que forman parte del proceso de análisis de las creencias organizadas en “teorías implícitas” en las y los maestros. Éstas tienen tres componentes: el primero, es el origen de los procesos de aprendizaje; el segundo, el funcionamiento de estos procesos referidos al ámbito cognitivo y, finalmente, la posible forma de cambio de estas representaciones. El desafío está, además de la transformación de las prácticas pedagógicas, en favorecer la comprensión que lleve al cambio de dichos componentes y conocimientos que permite continúen las mismas situaciones (Figueroa y Gómez, 2015).

De acuerdo con los estudios de González-Weil *et al.* (citados en Rodríguez-Sosa y Hernández-Sánchez, 2018) hay poca disposición hacia la autoinspección de las prácticas docentes, pues se perciben a los problemas manifestados en las aulas como los hechos cuyos orígenes deben ser buscados en ámbitos externos a las prácticas docentes, algunos de estos son los rasgos de personalidad de las alumnas y los alumnos, supuestas limitaciones en sus capacidades, problemas en las familias, entre otros. Causas asociadas a un “otro” externo a lo que ocurre en el aula y a quien se le atribuye la capacidad de influir, evitando centrar la reflexión sobre las propias prácticas. De igual forma, la propuesta de solución para atender a dichas dificultades se localiza, regularmente, en agentes externos, fuera del hacer pedagógico en las escuelas.

Para que las maestras y maestros puedan adoptar nuevas formas de pensar y actuar, es necesario que sus creencias estén alineadas con las orientaciones metodológicas vigentes, ya que esto constituye un soporte fundamental para su disposición al cambio. De acuerdo con Pozo *et al.* (citado en Rodríguez-Sosa y Hernández-Sánchez, 2018) las creencias docentes, al ser mayoritariamente implícitas y no conscientes, sólo pueden transformarse mediante procesos que las hagan explícitas y las hagan sujeto de reflexión.

En este sentido, es necesario que en la problematización de la práctica docente se relacione ampliamente con la construcción de las identidades docentes y pertenencia al colectivo, es decir, qué los hace parte de éste, cómo interactúan con sus pares y cuál es su sentido de su comunidad, para promover momentos que permitan la confrontación y revisión crítica de sus propias creencias desde enfoques abiertos, reflexivos, autocríticos, colaborativos y de reconocimiento y cuidado del otro.

Con base en Figueroa y Gómez (2015), la problematización de la práctica docente:

- Integra la teoría y la práctica de manera contextualizada reconociendo la distancia entre lo que se sabe (teoría) y lo que realmente se hace (acción).
- Permite interacciones multiplicativas que se nutren entre sí, generando ideas nuevas que necesitaban de estas interacciones para emerger.
- Construyen saberes desde el diálogo y el trabajo colaborativo, a través de espacios de conversación igualitaria, intercambio de significados y discusión abierta de problemáticas.
- Democratiza la investigación educativa, ya que se otorga al docente la capacidad de analizar, comprender y transformar su propia práctica.
- Promueve que el aprendizaje surja del propio contexto, de la valoración de sus prácticas y de la colaboración con otros.

Sentido de pertenencia e identidad colectiva

Es un proceso dinámico que permite identificar las razones por las que se participa en una comunidad de aprendizaje y los distintos niveles de interés (Wenger *et al.*, 2002), así como los significados y las relaciones de compromiso mutuo y con la comunidad que se desarrollan a partir de la participación y de las características del contexto en el que se construyen los conocimientos (Wenger, 2001).

De acuerdo con Wenger (2001), la identidad colectiva es uno de los principios fundamentales en la construcción de comunidades de aprendizaje y determina la participación y el compromiso de sus miembros. En este marco, la identidad es una experiencia negociada: cada integrante de la comunidad identifica, comprende y analiza lo que le resulta familiar a partir de una trayectoria de aprendizaje permeada por el contexto y por situaciones históricas.

En una comunidad de aprendizaje, la identidad se describe a partir de la interacción y de los nexos de pertenencia que se generan mediante distintas experiencias, materiales y formas de participación, en las cuales los docentes construyen una imagen del mundo y de sí mismos, así como diversas maneras de influir en él y de conferir importancia a sus acciones.

Según Tajfel (citado en Mercado y Hernández, 2010), la identidad colectiva se caracteriza por tres elementos: percibir la pertenencia al grupo; ser consciente de que, por pertenecer a éste, se recibe una valoración positiva o negativa, y experimentar cierto afecto derivado de la conciencia de pertenecer. En este sentido, la pertenencia es un elemento esencial de la identidad social: al sentirse parte de un grupo, la persona también se diferencia de las y los miembros de otros de los que no es parte, de modo que la fuente de identificación del individuo es el propio grupo.

La construcción de la identidad colectiva y del sentido de pertenencia está relacionada con el proceso de socialización, que se desarrolla en función del contexto social. Habermas (citado en Mercado y Hernández, 2010) distingue dos fases en la integración de la identidad: por una parte, la fase simbólica, en la que la homogeneidad del grupo posibilita una identidad colectiva que prevalece sobre la individual, y en la que los miembros se encuentran unidos por valores, imágenes, mitos y otros elementos cohesionadores; por otra parte, la integración comunicativa, en la que la identidad colectiva se presenta de forma más abstracta y las normas, imágenes y valores ya no se transmiten únicamente por tradición, sino mediante la interacción comunicativa, lo que exige un papel activo de los individuos para identificarse con el grupo.

Además, Gee (2001) sostiene que la identidad es socialmente situada y que las personas generan múltiples identidades en diferentes prácticas y contextos. Esta construcción implica el reconocimiento del sujeto en un momento y lugar determinados, la forma en que se presenta ante el mundo y la manera en que el mundo lo reconoce.

En síntesis, para Wenger (2001) la identidad no es un rasgo individual aislado, sino un aspecto social del aprendizaje: la persona se concibe como participante social y como constructora de significados, saberes y conocimientos en un contexto y comunidad específicos.

Reconocer los elementos que configuran el sentido de pertenencia y la identidad colectiva facilita el intercambio de saberes, la confrontación de creencias y la resignificación de prácticas; ello favorece el reconocimiento comunitario y el fortalecimiento de vínculos identitarios, lo que contribuye a la sostenibilidad de la comunidad de aprendizaje en el tiempo y transforma el entorno escolar en un ecosistema reflexivo, analítico y autocrítico, capaz de modificar su práctica.

Construcción colaborativa del conocimiento

Se trata de un proceso social que permite el despliegue de capacidades, habilidades y actitudes que favorecen la construcción de conocimientos y saberes a través de la interacción dentro de un grupo (Galindo y Arango, 2009) en el que se comparten múltiples perspectivas que permiten anticipar, identificar y buscar soluciones a los retos y problemáticas que enfrentan (Martín, 2019).

Es un proceso que requiere de la participación activa para el desarrollo de saberes y conocimientos colectivos, compartidos y co-construidos mediante el diálogo, la reflexión crítica conjunta y el intercambio de experiencias e ideas, e implica que el aprendizaje no se da de manera individual ni vertical, sino que se genera en comunidad y en diálogo horizontal. Además, el componente emocional desempeña un papel fundamental. Järvenoja y Järvela (2009) destacan que las emociones en el trabajo colaborativo son reguladas colectivamente,

y que los significados de las acciones se construyen en grupo, por lo que cada participante es un agente de autorregulación, con conocimientos y emociones únicos que enriquecen el proceso.

Para construir conocimiento en comunidad es necesario que se asuma la responsabilidad para lograr un avance sostenido en el crecimiento conjunto del aprendizaje, así como el personal de todas y todos los integrantes, conectando los intereses de los miembros y su experiencia para lograr un desarrollo individual y colectivo (Martín, 2019).

De acuerdo con Latapí (2003), las maestras y los maestros aprenden mejor, y construyen conocimiento en colectivo, cuando trabajan en comunidad en torno a un interés o situación compartida que les permite reflexionar sobre su práctica. En este sentido, en el desarrollo de comunidades de aprendizaje, la construcción colaborativa del conocimiento implica la interacción y el diálogo, como base del aprendizaje, la resolución conjunta de desafíos, el diálogo y la reflexión crítica, así como la responsabilidad compartida y el crecimiento conjunto.

Contextualización del aprendizaje en colectivo

Se trata de un proceso interactivo que tiene como finalidad adaptar y situar los saberes y conocimientos construidos colectivamente en las realidades, necesidades y experiencias del grupo, en el que se reconoce el entorno (condiciones sociales, culturales, metodológicas e institucionales) y sus dinámicas como parte activa del proceso de aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de capacidades y habilidades reflexivas sobre la práctica docente, contexto y problemáticas.

Desde esta perspectiva, los conocimientos y saberes construidos en colectivo son contextualizados a través de procesos de análisis críticos y situados que aseguren que sean pertinentes y significativos en referencia al entorno y la realidad de quienes los construyen.

La contextualización del aprendizaje en colectivo no es un proceso individual o aislado, sino que se realiza a través de la interacción constante, el diálogo horizontal y el consenso dentro de una comunidad, en la que se entabla un intercambio de experiencias, creencias y significados individuales que permiten una comprensión más profunda de las necesidades, retos o problemáticas que enfrenta el grupo y de esta forma encontrar por qué y para qué de lo que se ha construido.

Bateson (citado en Rubio y Gómez, 2021) señala que lo contextual constituye un atributo de la realidad, entendida como un entramado de conexiones complejas entre lo ambiental, los sujetos y los objetos. Dado que éstas se encuentran interconectadas, resulta fundamental reconocerlas para ponerlas en diálogo. En el ámbito educativo, el/la docente actúa como mediador que conecta e intenciona procesos, estrategias didácticas y metodológicas. Desde

esta perspectiva, el proceso educativo se concibe como un entramado integral, dialógico, dinámico y contextualizado en la realidad histórico-cultural en la que se desarrolla. En consecuencia, los contextos de enseñanza y aprendizaje son co-construcciones definidas por quienes participan en ellos.

Al respecto Lacasa y Silvestri (citados en Rubio y Gómez, 2021) sostienen que los contextos no deben entenderse como realidades dadas, sino que se constituyen mutuamente con la actividad de las y los participantes, delimitadas por lo que las personas hacen, así como dónde y cuándo lo hacen, de modo tal que quienes interactúan llegan a constituir el contexto para las y los otros.

Este conocimiento, co-construido y contextualizado, se transforma y fortalece mediante la revisión crítica y el análisis permanente, lo que lo convierte en un proceso dinámico, abierto a nuevas interpretaciones y sensible a los cambios del entorno (Aviña, 2025). En este sentido, la contextualización del aprendizaje en colectivo permite observar cómo los conocimientos, saberes y creencias se ajustan, se resignifican y se consolidan a través del consenso entre los miembros del grupo, garantizando su pertinencia y aplicabilidad en contextos diversos (Jara, 2018; Nakagawa y Cardoso, 2020; Santaella, 2023).

Este proceso es fundamental en el desarrollo de comunidades de aprendizaje, ya que promueve la participación activa, el reconocimiento de la diversidad, la construcción de propósitos comunes y el compromiso con la transformación educativa. Al situar el aprendizaje en las realidades de quienes lo viven, se favorece no sólo el crecimiento colectivo, sino también el desarrollo personal de cada integrante, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la identidad profesional.

Mientras que la construcción colaborativa del conocimiento enfatiza el proceso de creación conjunta de saberes entre quienes integran un grupo, la contextualización del aprendizaje en colectivo se enfoca en que ese proceso responda a las condiciones, necesidades y significados de lo que en el entorno y la realidad ocurre. Juntas, ambas dimensiones, permiten que las comunidades de aprendizaje sean espacios vivos, críticos y transformadores.

Contribuciones a la consolidación de las comunidades de aprendizaje

A fin de coadyuvar en la consolidación de las comunidades de aprendizaje, se realizó una propuesta integral orientada al fortalecimiento de capacidades y procesos para la dinamización de las comunidades de aprendizaje, a través de los espacios de formación que representan los talleres intensivos.

En ese sentido, en el Taller intensivo para personal Docente, que se llevó a cabo en enero 2026, **“Ser y hacer en comunidad de aprendizaje”**, se promovió la movilización de las capacidades y procesos orientados a la problematización de la práctica docente y la construcción colaborativa del conocimiento. En continuidad, el **Taller intensivo para personal docente, “Estar siendo en comunidad de aprendizaje”**, que da cierre al Ciclo escolar, se diseñó a fin de abordar la contextualización de los aprendizajes construidos colectivamente en la práctica docente, así como en la generación del sentido de pertenencia e identidad colectiva dentro del contexto educativo en el que se labora.

Al respecto, de manera concreta, los propósitos que se establecieron son los siguientes:

Talleres intensivos	Enero 2026	Propósitos generales	Que maestras y maestros analicen los procesos que dinamizan la conformación de comunidades de aprendizaje, a partir de la reflexión colectiva, crítica y situada de sus experiencias y saberes, a fin de fortalecer la transformación de su práctica en el marco de la NEM.	Propósitos específicos	Que maestras y maestros reconozcan el sentido de la problematización de su práctica docente para identificar en colectivo posibles marcos de actuación ante situaciones, retos o problemáticas que se presentan, y generen propuestas que fortalezcan la construcción colaborativa del conocimiento.
	Julio 2026		Que maestras y maestros fortalezcan su comunidad de aprendizaje, a través de analizar los procesos que dinamizan su conformación desde la reflexión colectiva, crítica y situada de sus experiencias y saberes, con la finalidad de transformar su práctica en concordancia con su contexto y realidad educativa.		Desarrollen capacidades para contextualizar los aprendizajes profesionales en la práctica educativa que orienten la atención a las problemáticas del aula y de la escuela.
			Fortalezcan los distintos elementos que han construido como sentidos de pertenencia e identidad colectiva para realizar un trazo prospectivo sobre su comunidad de aprendizaje.		

Estos talleres intensivos, del Ciclo escolar 2025-2026, se diseñaron con base en la metodología de aprendizaje dialógico y entre pares, la cual se fundamenta en la premisa de que las personas aprenden de manera significativa cuando conversan, intercambian ideas y reflexionan en situaciones reales. Estas interacciones favorecen la construcción conjunta de conocimiento entre los participantes (Gómez y Elboj, 2001), e impulsan dinámicas de colaboración en las que cada integrante aporta y aprende de las y los demás. De este modo, se promueve el desarrollo de habilidades sociales, el fortalecimiento del pensamiento crítico y la consolidación de la autonomía en el aprendizaje (Tapia y Rodríguez, 2025).

Cerda y López (2016) destacan que, bajo condiciones propicias, el aprendizaje entre pares ofrece la oportunidad de compartir saberes pedagógicos, analizar colectivamente las experiencias, confrontar y revisar las concepciones y creencias, construir y apropiarse de nuevos conocimientos y estrategias de trabajo, y resignificar las prácticas docentes.

Este proceso favorece la transformación profesional a partir del diálogo, la reflexión y la colaboración. El diálogo implica una postura crítica y flexible, pues a través de éste se ponen en duda cuestiones que hasta el momento se consideraban válidas, obligando a comprender las interpretaciones de los otros y buscar argumentos para refutar, afirmar o replantear la situación; lo que permite llegar a interpretaciones consensuadas (Gómez y Elboj, 2001).

Esta forma de aprender se vincula con lo que Freire llamó “acción dialógica”, donde el diálogo es una herramienta clave para la transformación social, y se vincula con la “acción comunicativa” de Habermas, para quien el entendimiento entre personas se logra a través de la comunicación libre de presiones, donde todos pueden participar y argumentar en igualdad de condiciones (Prieto y Dunque, 2009). Comprender el aprendizaje dialógico desde esta concepción implica priorizar las interacciones entre personas lo más diversas posible, buscando el entendimiento y valorando las intervenciones de todas y todos en función de los argumentos que se presentan, a través de diálogos en los que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores, y se favorece la transformación de los niveles previos de conocimiento, y la creación de sentido personal y social (Aubert et al., 2008; Searle y Soler, 2004).

Trabajar a través del diálogo, de acuerdo con Arandia *et al.* (2010), permite el desarrollo de un proceso interactivo e intersubjetivo mediado por el lenguaje, que se realiza desde la horizontalidad, y hace posible la democratización de los procesos educativos, así como la expresión de la subjetividad, la comprensión de la otredad, la construcción de acuerdos, interpretaciones y significados por medio de la interacción y el diálogo.

En síntesis, durante el aprendizaje dialógico y entre pares, las y los participantes:

Construyen de forma colectiva el conocimiento, mediante la reflexión crítica, la participación activa, y la experimentación en contextos reales.

Valoran y dan lugar a todas las voces en condiciones de igualdad, desde un sentido de corresponsabilidad; entendiendo el diálogo como una acción ética y política que democratiza los procesos formativos.

Reconocen y **articulan** saberes pedagógicos, académicos, prácticos y sociales, enriqueciendo el aprendizaje desde la diversidad cultural.

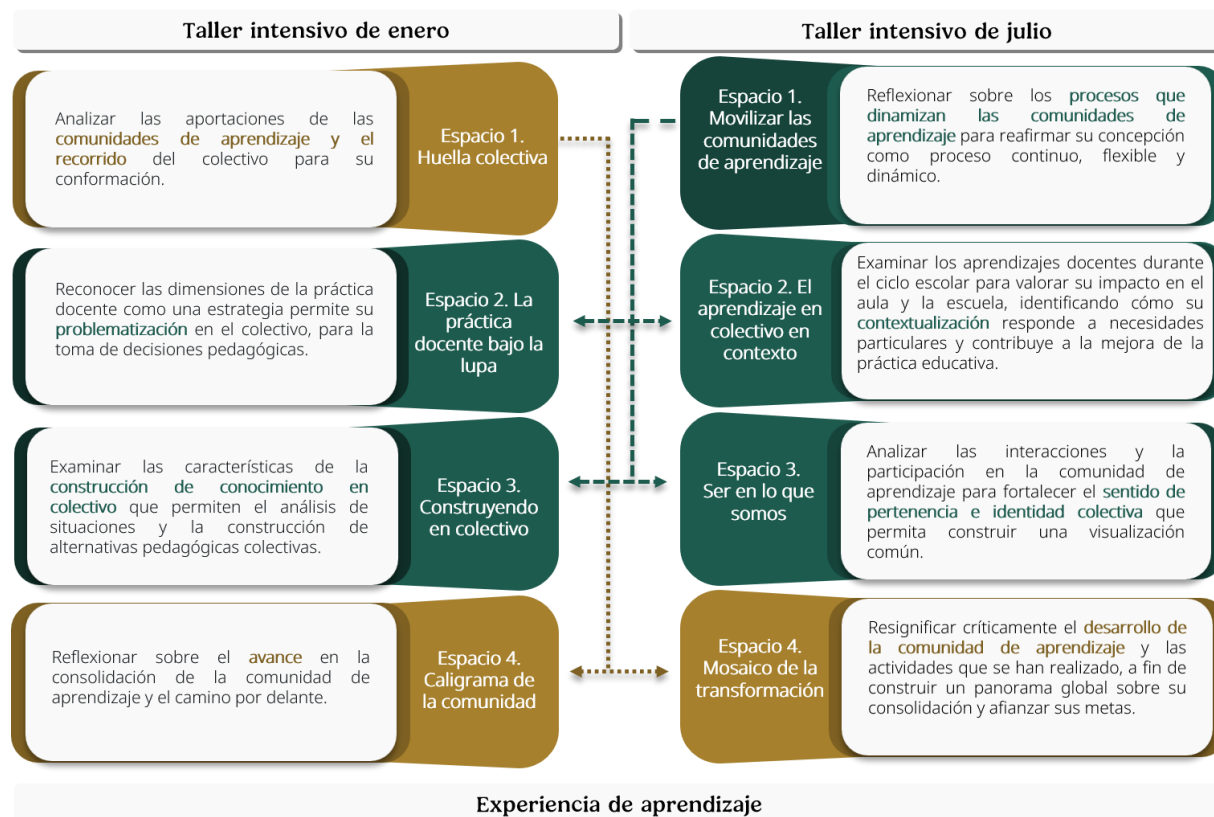


Comparten saberes, **confrontan** creencias y **resignifican** sus prácticas, en el marco de su autonomía profesional.

Desarrollan y **fortalecen** diversas capacidades de maestras y maestros (cognitiva, valorativa, de trascendencia, volitiva, afectiva, ética e imaginativa) de forma transversal e interrelacionada entre sí.

El aprendizaje dialógico y entre pares implica, como metodología didáctica, que las y los participantes, a través de la interacción y el diálogo intercambien, comuniquen, analicen y confronten los conocimientos y saberes que han generado a lo largo de su práctica

cotidiana. Además, promueve formas de trabajo para el desarrollo de capacidades sociales, el pensamiento crítico y la autonomía profesional; lo que permite movilizar las capacidades que dinamizan la conformación y consolidación de las comunidades de aprendizaje. Con este referente se determinó construir “Espacios”, para conformar la experiencia de aprendizaje que se invitaría a vivenciar a las maestras y los maestros en sus distintas funciones en los momentos formativos, como se muestra en el siguiente esquema.



Conclusiones

La consolidación de comunidades de aprendizaje requiere un trabajo constante, no solo a partir de reuniones o de charlas informales, sino de acciones intencionadas pedagógica y didácticamente. Para ello, también es necesario orientar qué o cómo se aprovechan los momentos de aprendizaje que se dan en el colectivo, de tal suerte que trascienda lo que puede realizarse en las sesiones ordinarias del Consejo Técnico Escolar.

Si bien se reconoce que el trabajo por comunidades de aprendizaje lleva años ocurriendo en el ámbito nacional y latinoamericano, de manera concreta, en Educación Básica, se ha posicionado como una prioridad desde ciclos escolares anteriores; por ejemplo, en el mes de julio de 2025, el Taller intensivo para personal docente, denominado “Horizontes de las

comunidades de aprendizaje”, se orientó al acercamiento por parte de las maestras y los maestros a las comunidades de aprendizaje a través del aprendizaje entre pares, a fin de fortalecer los procesos de colaboración, acompañamiento mutuo y construcción colectiva del conocimiento en torno a la Nueva Escuela Mexicana.

Por ello, se consideró necesario continuar en ese camino, pero desde la formación para el desarrollo de capacidades y procesos que hicieran posible la movilización de las comunidades de aprendizaje.

Se definió abordar cuatro procesos: la **problematización de la práctica docente**, que permite analizar críticamente las creencias, acciones y decisiones que orientan el hacer docente reconociendo la complejidad de sus distintas dimensiones para impulsar su transformación. Esta capacidad se fortalece mediante la **construcción colaborativa del conocimiento**, entendida como una práctica colectiva, situada y reflexiva que recupera las experiencias, saberes y conocimientos pedagógicos de quienes integran la comunidad de aprendizaje, ampliando la comprensión de los procesos educativos. A su vez, el conocimiento construido colectivamente adquiere mayor relevancia cuando se vincula con el contexto específico en el que se desarrolla la labor educativa. En ese sentido, la **contextualización del aprendizaje en colectivo** implica reconocer las características socioculturales, institucionales y pedagógicas del entorno escolar, así como las necesidades específicas de las alumnas y los alumnos y de la comunidad educativa. Todo ello contribuye al fortalecimiento del **sentido de pertenencia e identidad colectiva**, al promover relaciones de compromiso, corresponsabilidad y significados compartidos que favorecen la continuidad, el trabajo conjunto y la consolidación de la comunidad de aprendizaje.

Como es de esperarse, el trabajo de maestras y maestros ha sido arduo, por lo que a través de los talleres intensivos de este Ciclo escolar 2025 – 2026, se abordaron estos procesos y capacidades, en dos momentos distintos (enero y julio), a través de experiencias de aprendizaje que se plasmaron en dos distintos recursos formativos:

- Por una parte, la **Carpeta para la reflexión** es el recurso formativo diseñado para acompañar el análisis, la reflexión y la contextualización de la práctica docente en el marco del trabajo colaborativo. Consiste en un conjunto de documentos (anotaciones, análisis, reflexiones, esquemas, etc.) que permiten realizar un seguimiento crítico y reflexivo sobre el proceso de aprendizaje (Gregori, 2009). Además, con ello se puede documentar y resignificar la práctica, y articular saberes, dilemas, decisiones y aprendizajes en diálogo con lo que sucede en el ámbito escolar, los marcos curriculares y el contexto sociohistórico.
- Por su parte, el material **Notas para el acompañamiento** para el Taller intensivo para personal con funciones de dirección del 07 de enero de 2025, se planteó como una propuesta orientativa que brindó al personal con funciones de dirección y supervisión la posibilidad de conocer las actividades de trabajo con el colectivo docente y

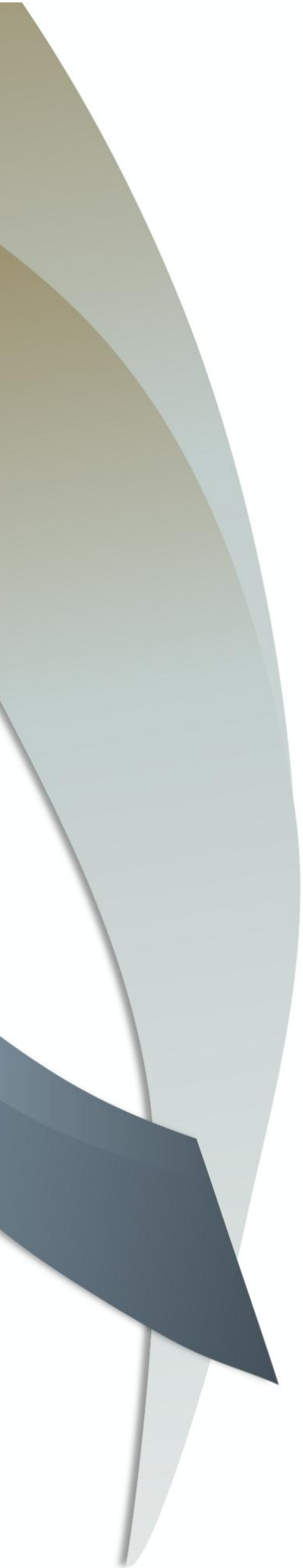
reflexionar sobre su propia práctica. Cabe destacar que en los espacios de los talleres intensivos para personal docente se impulsa la participación de todas las funciones.

El entrelazado de ambos talleres busca fortalecer el desarrollo profesional de maestras y maestros, consolidar el aprendizaje colaborativo y dar sostenibilidad a la comunidad de aprendizaje.

Referencias

- Arandia, M., Alonso-Olea, M. y Mgartínez-Domínguez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de educación*, 352: 309-329. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/79379/00820103009656.pdf?sequence=1>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Aviña, J. (2025). Construcción colaborativa del conocimiento e inclusión educativa: perspectiva desde la epistemología de Peirce. En Mar, S. (Coord.). *Pragmatismo. Una epistemología en movimiento*. Red Durango de Investigadores Educativos A.C. https://www.researchgate.net/profile/Luis-Cortes-Renteria/publication/391953457_PRAGMATISMO_UNA_EPISTEMOLOGIA_EN_MOVIMIENTO/links/682eabf4df0e3f544f569eda/PRAGMATISMO-UNA-EPISTEMOLOGIA-EN-MOVIMIENTO.pdf#page=9
- Cerda, A., y López, I. (2016). *El grupo de aprendizaje entre pares: Una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas de aula*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/08/APRENDIZAJE-ENTRE-PARES-2.pdf>
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós Mexicana Editorial.
- Figuroa, I. y Gómez, M. (2015). Cuestionar y problematizar la propia práctica: Investigación Acción Transformadora en los procesos de desarrollo profesional docente. *Summa Psicológica*, 12(1): 31-42.
- Galindo, L. y Arango, M. (2009). Estrategia Didáctica: la mediación en el aprendizaje colaborativo en la educación médica. *Revista Médica Universidad de Antioquía*, 3(22):, 284-291.
- Gee, J. (2011). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1): 99-125.
- Gómez, J. y Elboj, C. (2001). El giro dialógico de las ciencias sociales hacia la comprensión de una metodología dialógica. *Acciones e Investigaciones Sociales*: 77-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=206415>
- Gregori, E. (2009). La carpeta de aprendizaje: qué, cómo y por qué. *Observar*, (3): 55-88. <https://www.raco.cat/index.php/Observar/article/download/179270/231730>
- Jara, Á. (2018). Una aproximación lingüística al proceso del conocimiento desde Charles Peirce. *Educare et comunicare. Revista científica de la facultad de humanidades*. 66-79. <https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/63/1462>
- Järvenoja, H. y Järvelä, S. (2009). Emotion control in collaborative learning situations: Do students regulate emotions evoked by social challenges?, *British Journal of Educational Psychology*, 79, 463-481.

- Latapí, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* Cuadernos de Discusión 6. Secretaría de Educación Pública. México.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-BDQnQsPvMM-cds06.pdf>
- Martín, R. (2019). Perspectivas teóricas sobre el estudio de las comunidades de aprendizaje. En Martín, R., Rinaudo, M. y Paoloni, P. (Comp). *Comunidades, estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje*. 1ra edición. Villa María: Eduvim.
- Mercado, A. y Hernández, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*, 17(53): 229-251. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352010000200010
- Nakagawa, R. y Cardoso, T. (2020). Epistemología semiótica e a questão do observador em Peirce e Lotman. *Estudos Semióticos*, 16(3): 112-132. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2020.172812>
- Prieto, O. y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3): 7-30
<https://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898002.pdf>
- Rodríguez-Sosa, J. y Hernández-Sánchez, K. (2018). Problematización de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósito y Representaciones* 8(1): 507-541.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v6n1/a11v6n1.pdf>
- Rubio, J. y Gómez, T. (2021). Aprendizaje contextualizado y expansivo: Una propuesta para dialogar con las incertidumbres en los procesos educativos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3): 1-23.
<https://www.redalyc.org/journal/447/44768298005/html/>
- Santaella, L. (2023). Cuerpo y contexto sógnico en la semiótica de Peirce. *Revista Signa*, 31(1): 19-27.
<https://doi.org/10.5944/signa.vol32.2023.36105>
- Searle, J., y Soler, M. (2004). *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. El Roure Ciencia. SEP. Secretaría de Educación Pública (2025a). *Comunidades de aprendizaje*.
https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2526_s1_comunidades_de_aprendizaje.pdf
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2025b, septiembre 26). *Mensaje del secretario Mario Delgado por la 1ª Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar*. [Archivo de Video]. YouTube.
<https://youtu.be/6962Fv48TR0?si=SeIPWqdnucNP7uMg>
- Tapia, J. y Rodríguez, B. (2025). El aprendizaje situado y entre pares: una nueva forma de aprender. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 16(31): 1-22.
<https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/2541/6070>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, 1º edición, Paidós Ibérica, S. A.
- Wenger, E., Mc Demolt, R. y Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. 1º edición. Harvard Business School Press.



Educación

Secretaría de Educación Pública