

Estados del conocimiento 2012-2021

Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Procesos de formación:

Análisis de una década (2012-2021)

Patricia Ducoing Watty
y María Bertha Fortoul Ollivier
Coordinadoras

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
SOBRE LA UNIVERSIDAD
Y LA EDUCACIÓN

COMIE
Consejo Mexicano de
Investigación Educativa A.C.
30 Aniversario

Área Temática 08

ESTADOS DEL CONOCIMIENTO 2012-2021

Procesos de formación: Análisis de una década (2012-2021)

Patricia Ducoing Watty
María Bertha Fortoul Ollivier
coordinadoras

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los criterios académicos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Coordinación editorial:
Jonathan Girón Palau

Primera edición: 2025

©Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, Ciudad de México
http://www.iisue.unam.mx
Tel 5556226986

© Consejo Mexicano de Investigación Educativa
General Prim 13, Colonia Centro, Alcaldía Cuauhtémoc,
CP. 06010, Ciudad de México
https://www.comie.org.mx
Tel 5556226986

ISBN: 978-607-7923-54-1



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CCBY-NCND 4.0)

Hecho en México/Made in Mexico

ÍNDICE

Presentación general de los Estados del Conocimiento 2012-2021 7

De nuevo la formación
Patricia Ducoing Watty 25

1. Procesos de formación: debate teórico
Patricia Ducoing Watty (coord.) y Clarisa Capriles Lemus 59

2. Tendencias de la formación
Tiburcio Moreno Olivos (coord.) y Angélica Ramírez Elías 117

3. Políticas de formación
Ofelia Piedad Cruz Pineda (coord.), Catalina Inclán Espinosa, Octavio César Juárez Némer y Luis Manuel Junco Quiané 151

4. Formación y ejercicio profesional: policromía de vínculos
Epifanio Espinosa Tavera (coord.) y Uriel Alcaraz Ávila 195

5. Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: las universidades
Victoria Elena Santillán Briceño (coord.), Esperanza Viloria Hernández, Shamaly Alhelí Niño Carrasco y Juan Carlos Castellanos Ramírez 237

6. Formación inicial para la educación básica
María Bertha Fortoul Ollivier (coord.),
Alejandra Avalos-Rogel, Óscar Fernando López Meraz
y Rosalba Santos Martínez 291

7. La tutoría en el acontecer
de la educación y la formación
Patricia Ducoing Watty (coord.),
Laura Rodríguez del Castillo, Rosario Molina Castro
y Pedro Daniel Martínez Sierra 399

8. Formación e identidad
Zaira Navarrete Cazales (coord.) 463

9. Formación y tecnologías
Ileana Rojas Moreno 523

Diez años de investigación educativa
del área procesos de formación:
continuidades y cambios
María Bertha Fortoul Ollivier 625

PRESENTACIÓN GENERAL DE LOS ESTADOS DEL CONOCIMIENTO 2012-2021

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) se fundó en septiembre de 1993 con el principal objetivo de "conjuntar acciones e intereses comunes de los investigadores en el área educativa, a fin de fomentar la investigación de calidad que incida en las prácticas y políticas de la investigación educativa" (COMIE, 2014). Sus acciones y productos principales son tres: una revista científica, congresos bianuales y los estados del conocimiento.

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (*RMIE*) publicó su primer número en enero de 1996 y el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) se ha organizado de manera bianual desde 1993, aunque tienen como antecedente el primer CNIE, que se llevó a cabo en 1981. Sobre los estados del conocimiento, que implican la revisión del estado del arte de la investigación educativa en el país en un periodo de 10 años, el COMIE ha realizado esta tarea en cuatro ocasiones.

Los estados del conocimiento son para el COMIE uno de los proyectos más trascendentales tanto para sus integrantes, en particular, como para la comunidad de investigación educativa del país, en general. En éstos se revisan diferentes tipos de productos publicados en el decenio en cuestión, tales como artículos de revista, capítulos de libros, libros, tesis y reportes técnicos, principalmente. Se realizan análisis exhaustivos de la producción académica y científica y se exploran los desafíos y las oportunidades que se presentan para cada campo disciplinario. Esto contribuye al avance del conocimiento, a la identificación de tendencias investigativas, vacíos teóricos y metodológicos, así como a la generación de nuevas líneas de investigación y, en su caso, a la extinción de temas

que hayan sido agotados. Un estado del conocimiento contribuye a la difusión y divulgación de los avances de un área temática y proporciona una síntesis accesible y comprensible de la investigación realizada en un periodo. Esto facilita el intercambio de información entre investigadores, docentes, estudiantes de posgrado y hacedores de política, al tiempo que promueve la colaboración transversal e histórica entre los actores educativos y evita la duplicación de esfuerzos.

A lo largo de tres décadas, el COMIE ha realizado el análisis de 40 años de investigación educativa en México. Esto es importante, pues permite tener una visión evolutiva y panorámica de la situación actual del conocimiento del área que su membresía procura. Las cuatro entregas de la colección de los Estados del Conocimiento proporcionan una base sólida para la toma de decisiones en el campo de la investigación, la docencia, la planificación de políticas educativas y para la identificación de áreas que requieren de mayor atención.

En la sección de los Estados del Conocimiento ubicado en la dirección www.comie.org.mx/v5/sitio/estados-de-conocimiento del sitio web del COMIE, se pueden encontrar algunos de los títulos de las colecciones anteriores en formato digital.

La colección Investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa, 1982-1992, se realizó en 1993, año en que se fundó el COMIE. Para su elaboración, se contó con la participación de "más de doscientos investigadores de ochenta instituciones y dependencias" (García Salord y Landesmann, 1993). Las áreas temáticas en las que se organizaba el conocimiento sobre la investigación educativa de la época —aunque difieren de los títulos de la colección— eran educación y sociedad, evaluación de la cobertura y calidad de la educación, formación de trabajadores para la educación, proceso de enseñanza-aprendizaje, educación informal y no formal, desarrollo curricular, la planeación educativa, la tecnología educativa y la investigación de la investigación educativa (Rodríguez-Gómez, 2017). La colección de los Estados del Conocimiento del decenio de 1982 a 1992 fue coordinada por Eduardo Weiss, del Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), y estuvo compuesta por nueve volúmenes, a saber: *Sujetos de la educación y formación docente*; *Procesos de enseñanza y aprendizaje I*; *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*, parte 1; *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*, parte 2; *Procesos curriculares,*

institucionales y organizacionales; *Economía y políticas en la educación*; *Educación, cultura y procesos sociales*; *Teoría, campo e historia de la educación*, y *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982- 1992)*.

La investigación educativa en México (1992-2002) fue el nombre de la segunda entrega de la colección y quedó conformada por 14 áreas temáticas distribuidas en 19 libros. El coordinador general del proyecto fue Mario Rueda Beltrán, investigador del entonces Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los títulos de la colección fueron *El campo de la investigación educativa 1993-2001*; *Acciones, actores y prácticas educativas*; *Educación, derechos sociales y equidad I*; Educación, derechos sociales y equidad II; *Educación, derechos sociales y equidad III*; *Aprendizaje y desarrollo*; *La investigación curricular en México*; *Educación, trabajo, ciencia y tecnología*; *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos I*; *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos II*; *Sujetos, actores y procesos de formación I*; *Sujetos, actores y procesos de formación II*; *Políticas educativas*; *Historiografía de la educación*; *Filosofía, teoría y campo de la educación*; *Corporeidad, movimiento y educación física I*; *Corporeidad, movimiento y educación física II*; *El campo de la investigación educativa 1993-2001*, y *Acciones, actores y prácticas educativas* (Rueda, 2003).

Los Estados del Conocimiento 2002-2011 recibieron el interés y el apoyo financiero de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para su edición y venta. La organización del conocimiento para este decenio fue distinta a las anteriores, pues en esta colección se consideraron 15 áreas temáticas para la agrupación de las voces de los investigadores educativos. El coordinador general del proyecto fue Carlos Muñoz Izquierdo, de la Universidad Iberoamericana, y los títulos de la colección fueron *Aprendizaje y desarrollo*; *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*; *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión*; *Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento*; *Entornos virtuales de aprendizaje*; *Estudiantes, maestros y académicos en investigación educativa; Filosofía, teoría y campo de la educación*; *Historia e historiografía de la educación en México I*; *Historia e historiografía de la educación en México II*; *Investigación sobre la investigación educativa*; *La investigación curricular en México*; *La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México*; *La investiga-*

ción en México en el campo educación y valores; *Multiculturalismo y educación*; *Procesos de formación* I; *Procesos de formación* II, y *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México* (Rodríguez-Gómez, 2017).

La elaboración de los Estados del Conocimiento 2012-2021 se llevó a cabo cuando los coautores del proyecto se encontraban trabajando desde casa para mitigar la propagación de la COVID-19. Esto afectó las labores de los grupos de distintas maneras, tanto en el formato de las fuentes que se consultaron y las aflicciones socioemocionales del trabajo mediado por plataformas digitales como en las formas en que se organizaron las tareas para la búsqueda, la organización y la redacción de los materiales. Lo digital se volvió obligatorio para todos los grupos de trabajo. Aunado a la migración digital forzada, la colección 2012-2021 también enfrentó una complicación financiera que obligó al COMIE a encabezar el proyecto de publicación de los libros.

La colección de los Estados del Conocimiento 2012-2021 agrupa el trabajo de 29 coordinadores, 466 autores, 30 dictaminadores, 251 capítulos, alrededor de 9 000 cuartillas y la revisión de más de 16 000 productos académicos. Los títulos que componen esta primera entrega de la colección son *Historia e historiografía de la educación*; *Investigación de la investigación educativa*; *Procesos de aprendizaje y educación*; *Currículo*; *Educación en campos disciplinares* I; *Educación en campos disciplinares* II; *Procesos de formación* I; *Procesos de formación* II; *Política y gestión de la educación*; *Educación superior y ciencia, tecnología e innovación* I; *Educación superior y ciencia, tecnología e innovación* II; *Evaluación educativa*; *Educación, desigualdad social e inclusión*; *Educación y valores*; *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*; *Multiculturalismo, interculturalidad y educación*; *Educación ambiental para la sustentabilidad*, y *Tecnologías de la información y la comunicación en educación*.

Para el COMIE, es muy importante acoplar la presentación de avances de los estados del conocimiento con el Congreso Nacional de Investigación Educativa, no sólo porque se haya estipulado en el punto ocho de las características previstas para su organización en la Convocatoria para la elaboración de los Estados del Conocimiento 2012-2021, sino porque desde la publicación de la primera serie, La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa, Eduardo Weiss, impulsor de este proyecto, propuso una fórmula que vinculaba las actividades de con-

vocatoria, divulgación, exposición de avances y presentación editorial al conjuntar ambos eventos (Block et al., 2019).

Proceso de elaboración

La elaboración de los Estados del Conocimiento 2012-2021 inició formalmente en junio de 2020 con tres acciones principales. La primera fue la presentación de los lineamientos para la elaboración de los libros al comité directivo del COMIE del periodo 2020-2021, así como las características y los alcances de la colección (COMIE, 2020a). Acto seguido, se invitó a los coordinadores de las áreas temáticas del consejo a participar en la elaboración de la colección 2012-2021 (COMIE, 2020b). Asimismo, se lanzó una convocatoria para elegir, vía electrónica, hasta dos representantes de cada área temática para apoyar al coordinador en las tareas editoriales del proyecto.

La conformación de equipos, la búsqueda y la sistematización de información, la documentación de hallazgos, las dictaminaciones y el proceso de revisión y formación editorial se dieron, en un primer momento, entre septiembre de 2020 y noviembre de 2023 con la transición natural de los liderazgos del COMIE.

Este proceso es largo y merece la atención de al menos dos comités directivos. Los trabajos para la elaboración de los Estados del Conocimiento 2012-2021 comenzaron con Germán Álvarez Mendiola, del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, como presidente del COMIE; Úrsula Zurita Rivera, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), como coordinadora de Áreas Temáticas del consejo, y José Antonio Serrano Castañeda, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), como coordinador de la colección. En enero de 2022, el comité directivo cambió. Guadalupe Olivier Téllez, de la UPN, asumió la presidencia; Martha Vergara Fregoso, de la Universidad de Guadalajara (UdeG), la vicepresidencia, y un servidor, Alberto Ramírez Martinell, de la Universidad Veracruzana (UV), fui designado como coordinador de Áreas Temáticas y, en abril de 2023, como coordinador general de los Estados del Conocimiento de este periodo.

Los retos que enfrentaron los autores fueron varios. El más evidente fue, sin duda, el trabajo no presencial de emergencia derivado de la

COVID-19, que en México inició en marzo de 2020 y se prolongó prácticamente por dos años. Esta migración digital forzada impactó de manera directa en la organización y elaboración de los Estados del Conocimiento en distintas formas y niveles. Primero, la organización y manufactura de los volúmenes de este decenio se hizo a través de plataformas para el trabajo colaborativo en la nube y de videoconferencias en Zoom, Meet, Jitsi o Teams. Pero no sólo eso, pues como no se dio ningún tipo de contacto físico en los meses del confinamiento, las implicaciones socioemocionales propias del aislamiento social, las frustraciones por la falta de comunicación, los malentendidos, las fallas técnicas y la sobrexposición a las pantallas estuvieron presentes durante el proceso de trabajo.

Otro problema que derivó del confinamiento fue la afectación en el acceso y la disposición de los materiales impresos, pues con el cierre de las instituciones y sus centros de recursos de información, la consulta de materiales en bibliotecas, librerías, anaqueles, cubículos de académicos o incluso en las imprentas no se pudo hacer con soltura. La migración digital forzada trajo consigo un incremento —natural— en la revisión de los materiales en formato digital. Si bien el trabajo artesanal de los autores de los estados del conocimiento realizados en decenios anteriores implicaba la visita a bibliotecas, principalmente de la zona metropolitana, la revisión de fotocopias y hasta las reuniones con profesores para solicitar su obra publicada (Díaz Barriga, 2023), el empleo de bases de datos especializadas y de productos académicos en soportes electrónicos modificó el proceso de ordenamiento del conocimiento del periodo.

Al terminar la pandemia, las coordinaciones de los volúmenes hicieron la primera entrega de borradores completos. Y, después de designar e invitar al menos a dos dictaminadores por área temática, se procedió a la revisión y la corrección de los materiales. Los especialistas se tomaron entre cuatro y ocho semanas para la emisión de sus dictámenes. La secretaría técnica del COMIE ordenó los comentarios y procedió a entregarlos a las coordinaciones para una consideración ciega. Las áreas temáticas atendieron en ritmos distintos lo sugerido por los expertos en los campos disciplinarios y en febrero de 2023 se recibieron los primeros títulos de la colección.

Cada título cuenta con dictámenes realizados por expertos ajenos al proceso de redacción de los materiales, visto bueno para su publicación

emitido por el comité editorial y versiones digitales que podrán ser entregadas a los sistemas de productividad en los que participen los coautores.

Para esta colección, en un principio, el COMIE no contó con el apoyo editorial de otra institución como había sucedido en proyectos anteriores, por lo que se decidió proceder de manera independiente. Si bien a fines de 2022 se buscó la edición o coedición con universidades o empresas privadas de la industria editorial, la realidad es que los tiempos y las condiciones no resultaron convenientes para el consejo.

La edición y publicación digital está más desarrollada que hace unos años, y si se siguen los rigores académicos convencionales, éste pareciera ser el camino más viable para las publicaciones educativas, pues las grandes editoriales consideran un proyecto editorial viable cuando garantiza ventas voluminosas, como es el caso de los libros de texto. Por su parte, las editoriales universitarias tienen lineamientos de publicación estrictos que, si bien tienden a favorecer a sus académicos, al mismo tiempo pueden dejar fuera a autores que no pertenecen a sus comunidades educativas. Esto complica los convenios entre instituciones educativas para la publicación de una colección escrita por casi 500 personas, como es el caso de ésta, pues aun cuando los avances digitales del mundo editorial son notorios, los aspectos administrativos y legales de las instituciones siguen una lógica anticuada.

En el verano de 2023, se decidió emprender el proceso de formación y corrección de estilo a través de la contratación de especialistas en las áreas. El Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM pagó la formación de los libros, la UPN gestionó el diseño de las portadas, mientras que el COMIE asumió los gastos de lectura de maquetado, corrección ortotipográfica y gestión de registros ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor. El Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la UV se encargó de coordinar las tareas de maquetado en LaTeX (sistema de composición de textos de licenciamiento abierto), así como de la corrección de estilo de las más de 9 000 cuartillas que componen el proyecto, tarea que fue realizada por Mario Alberto Medrano González, jefe del Departamento de Control de Publicaciones de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM y su equipo. En otoño de 2023, dos áreas temáticas, la 11 y la 16, obtuvieron apoyos y recursos de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y de la Universidad Iberoamericana, respectivamente, para la

edición y publicación de los libros correspondientes. Así se procedió sin que esto afectara la congruencia de la colección.[1]

Descripción general de la colección

Los Estados del Conocimiento 2012-2021 evidencian la manera en la que se ha organizado y avanzado la investigación educativa en México en el decenio analizado. Son 18 áreas temáticas las que agrupan a las investigadoras e investigadores educativos del país adscritos al consejo. Cada una de las áreas temáticas que participaron en esta colección tiene a su vez entre cinco y 43 capítulos que, de manera más especializada, muestran la ordenanza del área en su interior. La edición de la colección se hizo en dos momentos. El primero siguió los tiempos estipulados en la convocatoria. Fueron 15 áreas temáticas las que publicaron sus materiales entre el último trimestre de 2023 y el primero de 2024. Un segundo momento considera la entrega de las áreas de filosofía, teoría y campo de la educación y la de sujetos de la educación que, para la culminación de sus trabajos, requirieron de un tiempo adicional. También es importante mencionar que por cuestiones diversas, el libro sobre prácticas educativas en espacios escolares no se integró para este decenio.

En el cuadro 1 se incluye el número y nombre de las áreas temáticas, los coordinadores de los libros, el número de capítulos que los componen, una aproximación al número de páginas que entregaron las coordinaciones de cada libro en formato .docx y la cantidad de referencias que se revisaron (ref. rev.).

De la observación del cuadro podemos decir que los Estados del Conocimiento 2012-2021 agrupa en 17 títulos y más de 9 000 cuartillas el trabajo de 33 coordinadores de obra y 480 autores que redactaron 262 capítulos dictaminados por una treintena de investigadores educativos ajenos al proceso editorial. En esta colección, se revisaron más de 15 968 productos académicos escritos y publicados en el decenio 2012-2021.

Para acercar al lector de este título al contenido de la obra completa de los Estados del Conocimiento 2012-2021, en esta sección se hace una descripción, de manera sucinta, del contenido de cada uno de los libros

1 El IISUE, además, de los apoyos ya mencionados, realizó el cuidado de la edición —corrección, lectura y maquetación— de los siguientes volúmenes de la colección: *Filosofía, teoría y campo de la educación*; *Currículo*; *Procesos de formación*, y *Evaluación educativa*.

que componen la cuarta entrega de análisis de productos académicos del área de investigación educativa por decenios. Para presentar los libros, se respetó el número de áreas temáticas con que se han identificado recientemente los grupos de trabajo.

Cuadro 1
Coordinación y títulos de los libros de la colección

Área temática	Coordinadores	Capítulos	Autores	Páginas	Ref. rev.
Filosofía, teoría y campo de la educación	Alicia de Alba Claudia Pontón Marcela Gómez-Sollano	7	10	-	-
Historia e historiografía de la educación en México 2012-2021	Jesús Adolfo Trujillo Holguín	8	28	234	492
Investigación de la investigación educativa	Lya Esther Sañudo Guerra	33	89	738	677
Procesos de aprendizaje y educación	Ángel Alberto Valdés Cuervo	7	25	396	877
La investigación curricular en México	Ángel Díaz Barriga	8	22	404	714
Educación en campos disciplinares	Diana Patricia Rodríguez Pineda Santiago Alonso Palmas Pérez	43	29	900	1 521
Procesos de formación	Patricia Ducoing Watty María Bertha Fortoul Ollivier	21	59	832	1 246
Sujetos de la educación	Miguel Ángel Casillas	4	5	-	-
Política y gestión de la educación	Sergio Gerardo Malaga Villegas	7	16	571	512
Educación superior y ciencia, tecnología e innovación	Claudia Díaz Pérez Angélica Buendía Espinosa Norma Rondero López	22	19	787	1 139
Evaluación educativa	Gabriela de la Cruz Flores Edna Luna Serrano Rosario Landín Miranda	11	29	446	978
Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo	Dinorah Miller Flores Diego Juárez Bolaños José Navarro Cendejas	14	29	539	986

Área temática	Coordinadores	Capítulos	Autores	Páginas	Ref. rev.
Educación y valores	Ramón Rodrigo López Zavala Ana Esther Escalante Ferrer Cecilia Navia Antezana	16	16	534	1 061
Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas	Alfredo José Furlán Malamud María Teresa Prieto Quezada Nidia Eli Ochoa Reyes	21	21	628	1 577
Multiculturalismo, interculturalidad y educación	Gunther Dietz	15	26	715	1 939
Educación ambiental para la sustentabilidad	Miguel Ángel Arias Ortega Javier Reyes Ruiz Gloria Elena Cruz Sánchez	15	35	604	660
Tecnologías de la información y la comunicación en educación	Alberto Ramírez Martinell Alexandro Escudero Nahón	10	23	605	1 589
Valores totales		262	480	9 236	15 968
Promedio de los valores		15.4	28.2	543.1	

El libro *Historia e historiografía de la educación en México 2012-2021*, del área temática 2, coordinado por Jesús Adolfo Trujillo Holguín, de la Universidad Autónoma de Chihuahua, consta de 11 capítulos en los que se aborda la visión de la producción historiográfica de las instituciones, los actores y las redes de investigación, así como de la educación en la región centro de México. En este título también se estudian los avances del decenio en materia de revistas especializadas para el área. Se estudian los movimientos sociales del periodo, el panorama nacional sobre el papel de las mujeres en la historia de la educación y la formación de profesores tanto en escuelas normales como en instituciones de educación superior.

En el libro *Investigación de la investigación educativa*, del área temática 3, coordinado por Lya Esther Sañudo Guerra, se abordan cuatro temas principales. La complejidad de un marco pertinente para comprender la investigación educativa; el proceso y diseño para la investigación; las líneas de la investigación educativa en México, y las dimensiones de análisis de la investigación educativa en el país. Además, discuten y presentan los

hallazgos, las afirmaciones, las tensiones, las discusiones, los vacíos y las sugerencias del área en el periodo estudiado. Asimismo, los 89 coautores de este volumen hablan sobre la investigación educativa en Guanajuato, Chiapas, Chihuahua, Durango, Ciudad de México, Jalisco, Nuevo León, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas.

El libro *Procesos de aprendizaje y educación*, del área temática 4, coordinado por Ángel Alberto Valdés Cuervo, del Instituto Tecnológico de Sonora, está organizado en siete capítulos que abordan los procesos cognitivos y socioafectivos asociados con el aprendizaje. En este volumen, los 25 coautores documentan la evolución en el decenio de los factores sociales vinculados con el aprendizaje y los estudiantes mexicanos con altas capacidades, así como el panorama y las perspectivas de la investigación acerca de los procesos de aprendizaje en el país. También se abordan los alcances de la acción tutorial, la orientación educativa, la inclusión educativa y la educación inclusiva.

En el libro *La investigación curricular en México*, coordinado por Ángel Díaz Barriga, de la UNAM, se abordan, en ocho capítulos, temáticas relacionadas con el campo curricular. Esta obra ofrece una exploración exhaustiva de diversos aspectos del currículum, desde el surgimiento del estudio de las políticas en este ámbito hasta las tendencias en estudios curriculares en la educación superior mexicana. Los 22 coautores del material estudian a detalle los productos publicados en el decenio sobre los actores involucrados en la configuración del currículum, la influencia de las tecnologías digitales en el campo y la investigación curricular en contextos de la educación normal, indígena e intercultural.

La educación en campos disciplinares: artes, ciencias, educación física, matemática, lenguaje, lenguas extranjeras 2012-2021, título coordinado por Diana Patricia Rodríguez Pineda, de la UPN, y Santiago Alonso Palmas Pérez, de la UAM, se divide en dos volúmenes. Las temáticas atendidas son amplias y diversas, de ahí la organización y extensión del trabajo de revisión de la literatura y su interpretación. En 43 capítulos se abordan temas sobre campos disciplinares y tendencias de la investigación educativa en el país, la investigación en la educación artística, el panorama de dicha disciplina desde la perspectiva temática del aprendizaje o el diseño curricular en el área, así como el balance y la prospectiva de la investigación en ese campo y su relación con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El material, además, aborda la investigación educativa

en las áreas de ciencias y matemáticas por medio de análisis cualitativos y de la visión epistemológica y metodológica. Otras temáticas importantes abordadas por los 29 coautores de la obra se relacionan con la educación física, la formación docente en educación física, deporte, recreación y áreas afines, así como las relacionadas con las lenguas extranjeras, tendencias y desafíos en su enseñanza.

El estado del conocimiento de *Procesos de formación*, coordinado por Patricia Ducoing Watty, de la UNAM, y María Bertha Fortoul Ollivier, de la Universidad La Salle, se divide en dos volúmenes compuestos por 19 capítulos. En esta obra se incorporan temas referentes a la nueva formación docente, los procesos, las tendencias y políticas de formación, la formación y el ejercicio profesional, así como los procesos sociohistóricos e institucionales de las universidades, la formación inicial para la educación básica, la tutoría en el acontecer de la educación y la formación de niños, niñas y adultos. En este material, los 59 coautores atienden temas acerca de los procesos de formación e identidad con las TIC, la formación en competencias, la evaluación de la formación, la ética y los valores, así como el análisis de la formación profesional y los procesos sociohistóricos e institucionales de las escuelas normales y de la UPN.

El libro *Política y políticas educativas. La producción científica a debate*, coordinado por Sergio Gerardo Malaga Villegas, de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), está organizado en dos secciones y consta de siete capítulos. En la primera sección se analizan las etapas de diseño y planificación de políticas, así como su implementación y evaluación. Además, se hace un análisis bibliométrico de fuentes académicas y se revisa el trabajo de organizaciones como el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el área de la evaluación de políticas educativas. La segunda sección del libro se adentra en cuestiones relacionadas con la política educativa, que incluye la construcción epistemológica por medio de diversos discursos y las interacciones complejas y conflictivas que caracterizan la política en el campo educativo. Los 16 coautores que contribuyen a esta obra proporcionan un análisis exhaustivo de dichos temas y ofrecen una visión completa de la intersección entre política y educación en el periodo 2012-2021.

En *Educación superior, ciencia, tecnología e innovación*, coordinado por Claudia Díaz Pérez, Angélica Buendía Espinosa y Norma Rondero

López, de la UAM, se abordan cuestiones sobre ciencia, tecnología, innovación, políticas públicas y su evaluación en el campo de la educación superior. En los 14 capítulos, divididos en dos volúmenes, se presentan temas de relevancia para la educación superior sobre análisis de políticas, planeación, financiamiento, transparencia, estudios sobre género y rendición de cuentas, además de las funciones de gobierno universitario, sus modelos y organización. Los 19 coautores de este par de volúmenes también estudian la movilidad estudiantil, la internacionalización de la educación superior, acreditación y *ranking* internacionales, así como el desarrollo de la investigación y el posgrado, la producción científica de académicos y su evaluación, emprendimiento y transferencia de tecnología.

La obra *Evaluación educativa* fue coordinada por Gabriela de la Cruz Flores, de la UNAM; Edna Luna Serrano, de la UABC, y María del Rosario Landín Miranda, de la UV. En ésta se aborda, en seis capítulos, cuestiones acerca de la evaluación de la docencia con distinción del nivel educativo (preescolar, primaria, secundaria, medio superior y superior); la evaluación del y para el aprendizaje; la evaluación de centros escolares; la acreditación de programas y evaluación curricular; la evaluación de directivos, y la de académicos e investigadores derivada de programas como el Sistema Nacional de Investigadores y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente.

Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo, coordinada por Dinorah Miller Flores, Diego Juárez Bolaños y José Navarro Cendejas, comprende 12 capítulos que abordan una amplia gama de temas. Éstos incluyen el derecho a la educación; las complejas desigualdades interconectadas que se originan en el ámbito social, familiar y educativo, así como la educación rural escolarizada. También se exploran los procesos educativos que afectan a la población jornalera, agrícola y migrante. Además, los 29 coautores que contribuyen a este libro analizan a profundidad el estado de la cuestión en lo que respecta a la educación de personas jóvenes y adultas. Se abordan cuestiones cruciales, como la atención a niñas, niños y adolescentes en contextos de migración, las disparidades educativas, el sueño mexicano, la formación para el trabajo, la escolaridad, el seguimiento de egresados y la inserción laboral.

En el estado del conocimiento *Educación y valores*, coordinado por Rodrigo López Zavala, de la Universidad Autónoma de Sinaloa; Ana Esther Escalante Ferrer, de la Universidad Autónoma del Estado de More-

los, y Cecilia Navia Antezana, de la UPN, se exploran, en nueve capítulos, diversos aspectos relacionados con la investigación en educación y valores. Estos capítulos abordan temas centrales, por ejemplo, la formación moral, la ética de la investigación y la ética profesional, así como la dimensión ético-política en la formación de la ciudadanía y la agencia. Además, los 16 autores que contribuyen a esta obra tratan cuestiones clave para el campo, como la ética docente, los valores, la identidad de género, la inclusión y la diversidad.

El volumen *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas* fue coordinado por Teresa Prieto Quezada, de la UdeG, y Alfredo Jóse Fulán Malamud y Nidia Eli Ochoa Reyes, de la UNAM. Aquí se exploran, en 18 capítulos, diversos aspectos relacionados con la convivencia escolar, líneas analíticas, hallazgos y tendencias del decenio estudiado. Los 21 coautores del libro analizan problemas de violencia en las escuelas y sus formas de representación desde una perspectiva etnográfica, así como la violencia institucional, simbólica y la ciberviolencia, la disciplina escolar y los actores involucrados en el ámbito educativo. En este material se presentan diversos panoramas relacionados con la convivencia y la violencia en la educación normal, la discapacidad y la discriminación. Además, se analizaron los estudios sobre la convivencia, la violencia en las escuelas y las teorías en investigaciones sobre estos temas.

En el estado del conocimiento *Multiculturalismo, interculturalidad y educación*, coordinado por Gunther Dietz, de la UV, se explora, en 15 capítulos, una amplia gama de temas. Éstos incluyen la historia de la educación indígena en la formación del Estado nacional y en entornos urbanos, la normatividad en la educación intercultural, los enfoques teóricos y epistemológicos, así como las prácticas socioculturales indígenas y el currículum educativo. Los 26 coautores que contribuyeron a esta obra también analizan cuestiones relacionadas con el racismo y el antirracismo en el Sistema Educativo Nacional; la infancia, la escolaridad y la diversidad en contextos urbanos y migratorios, así como el papel de las universidades interculturales y los saberes indígenas y campesinos.

En *Educación ambiental para la sustentabilidad*, coordinado por Miguel Ángel Arias, de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; Javier Reyes, de la UdeG, y Gloria Elena Cruz, de la UV, se compila en 13 capítulos temas relacionados con la educación ambiental para la sustentabilidad en los niveles básico, medio superior y superior del sistema

educativo mexicano. Asimismo, abordan temas sobre la profesionalización de los educadores ambientales y la interculturalidad y las iniciativas comunitarias tanto en entornos urbanos como en rurales. Los 35 coautores de este libro estudian los movimientos socioambientales y eventos académicos que sucedieron en el decenio analizado, así como la evolución de la investigación en educación para el cambio climático.

El libro *Tecnologías de la información y la comunicación en educación*, correspondiente, en este decenio, al área temática 18, fue coordinado por Alberto Ramírez Martinell, de la UV, y Alexandro Escudero-Nahón, de la Universidad Autónoma de Querétaro. El material está organizado en 10 capítulos, de 23 coautores, quienes se centraron en el estudio de la relación que los docentes y estudiantes tienen con las TIC; el acceso a estas tecnologías, así como la inclusión, la equidad y la convivencia en entornos digitales. Además, en este libro se revisa la evolución de la educación virtual en el decenio estudiado, las políticas educativas relacionadas con las TIC, la cultura digital, la innovación educativa y el caso de la educación y la migración digital forzada que derivó de la pandemia de la COVID-19.

A manera de cierre

Hay retos que el COMIE enfrentará para las siguientes décadas. El más evidente es la digitalización y la publicación de la primera entrega, lo que abriría el acceso a la colección completa y al análisis de 40 años de publicaciones en el área de la investigación educativa.

Otro reto está en la mejora de los procesos de la elaboración de los estados del conocimiento. Esta tarea es compleja y demandante, pues requiere tiempo, dedicación y cuidado editorial para asegurar la excelencia de cada volumen.

Los conflictos en los grupos de trabajo se dan, pues la tensión, la presión de los tiempos de entrega, la diferencia entre los puntos de vista y las valoraciones de los procesos y contenidos pueden generar situaciones complicadas y de difícil resolución. La cordialidad, la camaradería y el trabajo en equipo deben imperar, por lo que será el consenso, la comunicación y el trabajo grupal el que concilie el trabajo. La elaboración de

minutas por reunión y la socialización de los acuerdos tomados podrían servir para reducir las tensiones en los grupos de trabajo.

Un cuarto reto está en el uso de *software* para la automatización de búsquedas, la colaboración con otras disciplinas y el préstamo de sus procesos de sistematización de información. El área de informática, en específico en su rama de ingeniería de *software*, tiene avances destacados para la revisión sistemática de literatura. Kitchenham et al. (2015) y Zhang et al. (2011) proponen metodologías basadas en la evidencia para la revisión sistemática de productos académicos y para identificar estudios relevantes de un área temática, que bien podrían hacer una diferencia en el campo de la investigación educativa mexicana. El establecimiento de un estándar como el Quasi-Gold (QGS) para la generación de criterios de inclusión y exclusión, la definición y obtención de cadenas de búsqueda, la automatización de las búsquedas y la definición de su sensibilidad y precisión podrían hacer una diferencia importante para una comunidad de investigadores educativos que se enfrentan cada vez con más frecuencia a bases de datos, repositorios y bibliotecas digitales. En 2022, irrumpieron las inteligencias artificiales generativas y los modelos de lenguaje amplio que aun incipientemente en 2023 nos sorprendieron con su capacidad de procesamiento de información y generación sintética de texto. No es improbable pensar que para la elaboración del siguiente estado del conocimiento los investigadores educativos hagan uso de soluciones informáticas que empleen la inteligencia artificial generativa para sus procesos de búsqueda, organización, síntesis y construcción de redes bibliométricas.

Finalmente, vale la pena considerar que la construcción de bases de datos de conocimiento con la información de las fuentes consultadas en la colección sistematizada, que para este caso es de más de 16 000 documentos, sería un recurso valioso para la comunidad de investigadores educativos del país y de habla hispana.

Con las cuatro entregas de los Estados del Conocimiento del COMIE, se consolida un proyecto académico de largo aliento que ha resultado valioso como medio de divulgación y diseminación de los trabajos de la comunidad de investigadores educativos del país, pero que también ha servido como recurso histórico en el que se sistematiza el conocimiento generado en el periodo de análisis, evidenciando, asimismo, la pertinencia de las investigaciones, los rumbos educativos y las políticas en

el campo de la educación. Los estados del conocimiento han servido de inspiración y referencia para la continuación de más investigaciones en las distintas áreas temáticas, para la elaboración de tesis de licenciatura y posgrado, y también como insumo para el análisis, la crítica y la reflexión de los trabajos de los investigadores educativos de la nación.

Alberto Ramírez Martinell, Universidad Veracruzana
Coordinador general de los Estados del Conocimiento 2012-2021 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
Febrero de 2024

Referencias

Block, D., Civera, A., Dussel, I., Hernández, D. y Dávalos, A. (2019). Eduardo Weiss. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24*(81), 343-347.

COMIE. (2020a). Lineamientos, características generales y alcances de los Estados del Conocimiento 2012-2021 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

COMIE (2020b). Convocatoria para la Elaboración de los Estados del Conocimiento 2012-2021.

COMIE. (2014). Currículum COMIE. http://www.comie.org.mx/doc/portal/comie/historia/curriculum_comie_20141127.pdf

Díaz Barriga, A. (2023). Estados del conocimiento del COMIE. Aciertos, evolución, diferenciación y retos. 30 años del Consejo Mexicano de Investigación Educativa: Voces, huellas y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 28*(99), 1203-1210.

García Salord, S. y Landesmann, M. (1993). *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa: Estados del conocimiento*. Cuaderno 3. Editorial del Magisterio.

Kitchenham, B. A., Budgen, D. y Brereton, P. (2015). Evidence Based Software Engineering and Systematic Reviews. Chapman and Hall/CRC. doi.org10.1201b19467.

Ramírez Martinell, A. (2023). Los estados del conocimiento del COMIE: Cuarenta años de investigación educativa. 30 años del Consejo

Mexicano de Investigación Educativa: Voces, huellas y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(99), 1211-1220.

Rodríguez-Gómez, R. (2017). El Congreso Nacional de Investigación Educativa, editorial. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22*(74). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000300679

Rueda, M. (2003). Presentación de la colección. En S. Reynaga Obregón, *Educación, trabajo, ciencia y tecnología*. COMIE.

Zhang, H., Ali, M. B. y Tell, P. (2011). Identifying relevant studies in software engineering. Information and Software Technology. doi.org/10.1016/j.infsof.2010.12.010

DE NUEVO LA FORMACIÓN

Patricia Ducoing Watty

> Esta obra [de la formación] solo puede cobrar sentido en referencia a la totalidad del hombre y al conjunto de todos los hombres. Este horizonte nunca puede ser abandonado sin que la idea misma de formación se pervierta. Formarse solo es un contrasentido. Necesito de los otros para devenir yo mismo. Y, al mismo tiempo, el olvido de la totalidad del hombre, la negligencia, la indiferencia a esta dimensión humana —no más humana que humanista— corren el riesgo de transformar la formación en un duplicado de la producción, con los mismos problemas de ganancia, rendimiento, etcétera.
>
> (Lhotellier, 1974, p. 21)

Una vez más, como cada 10 años, atendemos a la convocatoria del Consejo Mexicano de Investigación Educativa para la elaboración de los Estados del Conocimiento de la investigación nacional producida en el campo de la educación, particularmente en esta área titulada "Procesos de Formación". Esta presentación constituye la cuarta edición en la que la temática ha sido abordada, hecho que refleja, por un lado, su ya tradicional presencia en las actividades promovidas por el COMIE y, por otro, el reiterado interés de la comunidad académica y docente por la problemática de la formación.

Señalamos, de entrada, que el Estado de Conocimiento del área de Procesos de Formación se encuentra conformado por dos volúmenes. En el primero se integran los primeros nueve campos presentados más adelante y, en el segundo, los 10 restantes.

El propósito de este nuevo trabajo es dar cuenta de la investigación que durante este decenio de 2012-2021 se ha efectuado sobre la producción nacional y poder analizar las nuevas y muy diversas perspectivas

disciplinares desde las cuales se ha abordado esta compleja temática, así como los entramados teóricos y metodológicos que los diversos académicos han construido desde una diversidad de tiempos y espacios institucionales y desde muy variadas aristas. En efecto, este texto, lejos de plantear enfoques monoreferenciales de corte reduccionista y simplificador, es un apertura a una comprensión signada por la pluralidad de miradas disciplinares, de posicionamientos epistemológicos, de tratamientos teóricos, de entramados categoriales, de entrelazamientos, de perspectivas analíticas y vinculantes ópticas metodológicas, que dan cuenta de la enorme variedad y riqueza de acercamientos innovadores sobre la temática, algunos de los cuales rompen ciertos paradigmas convencionales.

Convocamos a una lectura detallada que posibilite la reflexión, igual que la crítica sobre el trabajo realizado con base en un marco analítico y un sistema categorial que en cada campo se fue generando a partir de la revisión de los insumos recogidos, sistematizados, analizados e interpretados. La intención es interpelar, mediante la lectura de todos los capítulos a todos los investigadores, profesores y docentes que conducen investigaciones a darle continuidad al cuestionamiento, a la confrontación, al debate y, sobre todo, a la elucidación —que es precisamente el sentido de todo pensamiento crítico en el ámbito formativo y educativo— y que ha singularizado los trabajos que conforman este Estado de Conocimiento.

En torno a las prácticas discursivas de la formación

En las prácticas discursivas, podemos ubicar el amplio universo semántico de la formación que si bien posee un extenso horizonte de acepciones, algunas de ellas han conducido a teorizaciones equívocas. A pesar de los puentes léxicos que es posible tender en torno a este vocablo, con los cuales se abre un vasto campo de significaciones, es imprescindible puntualizar que, en el campo educativo, no es posible continuar identificando la formación como sinónimo de la enseñanza y el aprendizaje.

En el campo educativo, esta triada —formación, enseñanza y aprendizaje— es manejada indistintamente por razones diversas, particularmente por algunos tomadores de decisiones, quienes no logran establecer las distinciones conceptuales de estos tres procesos que, si bien pueden vincularse, no refieren teóricamente a lo mismo.

Efectivamente, el vocablo formación es frecuentemente asociado al de enseñanza y al de aprendizaje, es decir, a la transmisión y adquisición de saberes o al desarrollo de competencias como producto de las prácticas docentes. Es de esta forma que se maneja imprecisamente el lenguaje pedagógico, un lenguaje carente de rigor. Así se señala, por ejemplo, en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (SEP, 2020) cuando se expresa el siguiente enunciado: "(...) toda medida que afecte al SEN debe tomarse con pleno conocimiento de la labor docente, de las características del entorno en el que se desempeñan las maestras y los maestros (...), de los cursos de formación que realizan (...)" (25). En este sentido, "los cursos que los maestros realizan" son conceptuados como "formación continua" y pueden ser comprendidos como un agregado, como un accesorio de la formación inicial, como una recuperación, que niega el reconocimiento de la complejidad de la formación como un proyecto de vida del sujeto, particularmente del docente, eludiendo así el indiscutible trabajo que, sobre sí mismo, es propio de todo acontecer formativo.

La imprecisión que conduce a utilizar como sinónimos la formación y la enseñanza y el aprendizaje nos permite plantear muy brevemente tres cuestiones de orden conceptual.

1. La formación no puede ser explicada como una suma de saberes, de conocimientos o de "saber hacer", es decir, de procesos de agregación, al rebasar en mucho este planteamiento. La formación alude al sujeto singular y a su proceso de configuración como ser humano, el cual implica no solo aspectos de corte cognitivo, sino psicoafectivos, valorales, sociales, psicosociales, identitarios "en una lógica no de acumulación, sino de estructuración", como apunta Fabre (1992, p. 122). La centralidad en el sujeto y su proceso de transformación como hombre en relación con el Otro, con los Otros, es la categoría nodal de la formación, es decir, su proceso de humanización y emancipación, que se aleja en mucho de la simple adquisición de saberes, habilidades, capacidades o bien de competencias. Se trata de una analítica de la comprensión de la formación y de las ciencias humanas, como lo postula el proyecto habermasiano (2010), desde la perspectiva del interés por la liberación, y la exigencia constitutiva de la emancipación del hombre, en tanto idea reguladora de las ciencias críticas, capaz de configurarse en las prácticas humanas, espe-

cialmente en el acontecer formativo. Es así como, desde una perspectiva humanista, las finalidades de la formación y la educación habrán de colocarse en el proceso de emancipación y autonomización de los sujetos, dejando atrás la subordinación y el sometimiento.

Por otra parte, es fundamental reiterar la naturaleza compleja de la formación, análogamente a la de los objetos del campo educativo y humano, complejidad cuyo reconocimiento nos impide el acercamiento a los fenómenos y a los procesos de manera lineal, simple y parcelaria como lo puntualiza Morin (2009). Así formula Ardoino (1993) su reflexión sobre la complejidad en el ámbito de las ciencias humanas:

> Reconocer la complejidad como fundamental (...) es postular el carácter "molar", holístico, de la realidad estudiada y la imposibilidad de su reducción por recortes, por descomposición en elementos más simples. Sin embargo, esta imposibilidad de separar o descomponer los "constituyentes" de ninguna manera prohíbe la identificación o distinción (...) Esto supone una visión, a la vez "sistémica", comprensiva y hermenéutica de las cosas, por la cual los fenómenos de relaciones, de interdependencia, de alteración, de recurrencia, devienen preeminentes para la inteligibilidad. Reconocer y postular la complejidad de una realidad es, al mismo tiempo, renunciar a querer encontrarla o reencontrarla después de un tratamiento homogéneo (p. 3).

La emergencia de la complejidad de la formación se revela como la clave para enfrentar la realidad del acontecer formativo del hombre, y arribar a reconocer la unidad en lo diverso y lo diverso en la unidad, esto es, la unidad humana a través de las diversidades culturales y las diversidades culturales a través de la unidad humana.

2. La alocución común y discursivamente manejada con base en el imaginario e idealizado binomio "enseñanza-aprendizaje", formalmente institucionalizada por la tecnología educativa de los setenta —y que al parecer permanece vigente en la actualidad con reactualizaciones conductistas— parte del supuesto relativo a que toda enseñanza corresponde necesariamente a un aprendizaje, formulación equívoca por la que se niega el deseo, la voluntad y el interés del niño, igual que del joven o adulto de aprender o de no aprender. Como bien ha repetido Meirieu: el aprendizaje no se decreta, pero todos los alumnos pueden aprender —principio de educabilidad— aunque no al

mismo tiempo y ritmo, ni de la misma forma, pero para aprender se requiere de su compromiso, y este es el principio de su libertad. En términos del autor (Meirieu, 2016):

> La escuela organiza tiempos y lugares donde son asignados los sujetos para poner en marcha su libertad de aprender. Todo está organizado, cronometrado y estructurado: deben movilizarse a petición de la institución y de la nuestra sobre objetos y programas que están más allá de su iniciativa y de su voluntad. Pero esto no puede "producir" milagrosamente el encuentro y el aprendizaje.
>
> El docente descubre, un día u otro, que junto a los alumnos que caminan con él (...), otros permanecen refractarios a los encantos más o menos discretos de su enseñanza. Algunos no encajan del todo, otros se quedan al margen, otros, de nuevo, están reñidos con los saberes que el maestro ama, que quiere transmitir (...) (s/p).

3. La formación en el país es vislumbrada y administrada con base en una visión fragmentaria, yuxtapuesta, de complementariedad, de agregación, a partir de la perspectiva de dos componentes separados, pero ampliamente formalizados e institucionalizados —la formación inicial y la formación continua, también llamada formación permanente, reciclaje, actualización, etcétera—, por los que se sustituye la conceptualización de la formación comprendida como un todo complejo —una unidad—, propio del hombre, del docente, de cualquier profesional.

La formación atañe a la vida entera, a la existencia del sujeto en su relación, en su encuentro con el Otro, con los Otros. Al respecto, Honoré advierte que en el mundo humano coexistimos, y que es esa coexistencia la que da al mundo la forma humana. A su vez, el autor ha abundado sobre la vinculación entre la formación y la apertura a la existencia, al señalar que la formación constituye una dimensión posible del actuar del hombre y se configura como una interrogación sobre la propia existencia. De ahí que, para este filósofo, la formación es una determinante fundamental de la existencia del hombre: "La totalidad de nuestra vida está caracterizada, como existencia, por el poder-ser y por el tener-que-formarse. Uno y otro solo tienen sentido si se relacionan con la vida en su conjunto" (Honoré, 1992, p. 121).

Lhotellier (1974), quien comparte con Honoré la perspectiva por la cual la formación es una dimensión vinculante de la existencia personal del hombre, plantea una reflexión que consideramos muy apreciable:

> La formación es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos, generalmente seguidos, en una experiencia significativa, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo.
>
> Es un trabajo metódico y permanente de la concientización y de la actualización de todas las dimensiones socio-existenciales de una persona, de un grupo de personas, de sujetos de una institución en el horizonte de un proyecto personal y colectivo.
>
> La formación no puede reducirse a privilegiar una dimensión del desarrollo humano (...). Es subrayar el carácter multidimensional no unidimensional de la formación. (p. 32 y p. 34).

La formación se vincula, por tanto, con la existencia del sujeto y representa un desafío en la vida del hombre como un movimiento de autofundación, es decir, referente a la capacidad para fundar libremente su propio destino. Al respecto Touraine (1992) reelabora la noción de sujeto desde la sociología como un sujeto de libertad, como un sujeto singular, oponiéndose a las lógicas de la dominación. Así lo enuncia (1992):

> El mundo moderno está cada vez más lleno de referencia a un Sujeto que es la libertad, es decir, que plantea como principio del bien el control que el individuo ejerce sobre sus actos y su situación. El sujeto es la voluntad de un individuo de actuar y de ser reconocido como actor (p. 267).

En síntesis, en el curso de la vida, la formación consiste en el trabajo que se efectúa sobre sí mismo, trabajo que tiende a devenir una disciplina personal por la cual el sujeto se conoce —para no ser extranjero a sí-mismo—, cuida de sí para comprenderse y comprender al Otro, para renovarse, para pensar de otra manera, a partir del distanciamiento de sí, la descentración de sí y la comprensión de sí.

La singularidad de este Estado del Conocimiento

La singularidad que caracteriza este trabajo está marcada por una contingencia sanitaria sin precedente, provocada por el virus SARS-Cov-2, el cual irrumpió repentinamente a nivel global trastocando la vida de la sociedad en su conjunto, y cuyos efectos inmediatos y a largo plazo exacerbaron, entre otros aspectos, los niveles de desigualdad prevalecientes, particularmente en los países de la región, e impidieron el curso regular de las actividades académicas.

Si en general los niños y jóvenes no fueron los más afectados de manera grave, sí por los efectos del confinamiento y la incertidumbre relativa a la continuidad de sus estudios, especialmente al verse obligados a estudiar a distancia en el contexto de la pandemia. De hecho, las condiciones de vida de muchos alumnos impidieron dar continuidad a sus estudios, debido entre otros factores a la imposibilidad de poder financiarse el acceso a la internet, pero también por las condiciones de aprendizaje prevalecientes en sus hogares. A su vez, otros se vieron obligados a abandonar temporal o definitivamente sus cursos por razones familiares de carácter económico, al tener que incorporarse al trabajo, y muchos más por estar ubicados en zonas rurales o semirrurales donde la virtualidad no ha llegado. Todo esto, además de los efectos psicoafectivos provocados por el aislamiento.

Ahora bien, los docentes y profesores, tanto de nivel básico como de educación superior igualmente se vieron obligados a enfrentar situaciones desafiantes tanto para ejercer la docencia, particularmente los de educación obligatoria, por no estar muchos habilitados en el manejo de los dispositivos tecnológicos puestos en marcha. Por el lado de los académicos, además de los retos que en la docencia enfrentaron, en relación con la investigación tuvieron que sortear los obstáculos impuestos por el contexto pandémico. De esta manera, consideraron necesario o incluso forzoso tener que rectificar, modificar o matizar sus objetos de investigación, reorientar sus indagaciones y acercamientos metodológicos, inclusive suspender sus trabajos, debido a la imposibilidad de, por un lado, acceder a las instituciones, a las bibliotecas y a los acervos institucionales y, por otro, efectuar trabajo de campo en los tiempos y espacios inicialmente previstos. Efectivamente las entradas al terreno tuvieron que ser replanteadas, modificadas o suprimidas, de la misma manera que rede-

finidos los conceptos, las teorizaciones, los entramados categoriales previamente construidos.

En este escenario y refiriéndonos a la preparación de este Estado de Conocimiento y a diferencia de los elaborados en decenios anteriores, en los que las reuniones entre los participantes de área se desarrollaban presencialmente con el fin de tomar acuerdos relativos al desarrollo de los trabajos, en el de este decenio, quedó bloqueada la fluidez de los intercambios cara a cara personales y grupales, siendo todos reemplazados por sesiones virtuales que, de alguna manera, despersonalizaron las relaciones entre colegas.

La producción de este trabajo fue toda una aventura, signada por la transformación de las prácticas emprendidas antes. De hecho, enfrentamos riesgos ante la novedad de la forma de interactuar y en cuanto a la manera en que se habría de emprender la elaboración de cada uno de los campos que conforman el área. Con la participación de los coordinadores de campo, quienes organizaron a sus colaboradores para la integración de grupos de trabajo, los equipos quedaron formalmente constituidos por entre dos y cinco participantes. Sin embargo, la situación más desafiante se relacionó con el cierre de las instituciones universitarias y de educación superior, de los centros de investigación, de las bibliotecas, de los archivos institucionales, al no poder acceder a los materiales impresos y obligadamente tener que recurrir al entorno virtual. De esta manera, a excepción de algunos textos obtenidos por relaciones personales, y al no poder consultar el material impreso, la mayoría de los insumos identificados, seleccionados y analizados proviene de fuentes electrónicas, sean de artículos de revistas digitales, repositorios de tesis de posgrado, bases de datos, repositorios de documentos institucionales y de libros y capítulos en formato de texto virtual. Al respecto, imprescindible resulta destacar que no todas las instituciones de educación superior, ni los centros de investigación, ni las bibliotecas especializadas del país cuentan con repositorios documentales, repositorios de tesis de posgrado, ni con la producción de sus académicos colocada en el espacio virtual, lo que significa que la virtualización en los espacios educativos no ha cubierto el territorio nacional.

No es posible afirmar que se recuperó todo el material producido durante el decenio en cada uno de los campos que conforman el área, sino que es imprescindible reconocer las limitaciones experimentadas y,

en consecuencia, considerar este trabajo como una representación, una muestra, de los avances de la investigación logrados durante el decenio. Por otro lado, asumimos que las temáticas analizadas están inacabadas y reconocemos el carácter de apertura de todos los textos aquí incluidos como una invitación también abierta a la reflexión crítica.

La presencia del sector normalista

Un hecho inédito, al igual que el de la contingencia sanitaria, se refiere al incremento de la producción ubicada en esta área por parte del sector normalista. En realidad, la investigación en las escuelas normales había sido marginada como una práctica institucionalizada, pese a haberse decretado desde la década de los ochenta[1] su adscripción al nivel terciario y, por tanto, asumir las funciones sustantivas que todas las instituciones de educación superior tienen asignadas formalmente.

Históricamente, las escuelas normales han privilegiado el ejercicio de la docencia frente a la investigación y no es sino hasta este decenio cuando se puede observar que los profesores normalistas han emprendido de manera relevante el compromiso por la investigación y la producción académica por medio de publicaciones en libros, revistas, así como de ponencias en los congresos del COMIE y de los Congresos Nacionales de Investigación sobre Educación Normal (Conisen) y otros. Sin duda alguna esta situación tiene que ver con la creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), establecida en 2005, y adscrita a la Subsecretaría de Educación Superior, pero fue en 2018, cuando se puntualiza de manera relevante el objetivo general de la DGESPE, al otorgar un lugar a la investigación en las instituciones formadoras de docentes y establecer en el objetivo general (SEP, 2018) :

> Favorecer el acceso, la permanencia, egreso y/o la superación académica e investigación de los estudiantes, egresados/as y/o docentes, personal aca-

1 Si bien es en 1984 cuando la educación normal se eleva al nivel de licenciatura, es hasta 2005 —dos décadas después— cuando se publica el Reglamento Interior de la SEP, por el que las escuelas normales pasan a transferirse a la Subsecretaría de Educación Superior y, con ello, la creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), convertida ahora en Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGSUM)

> démico y profesores/as investigadores/as, investigadores/as y personal con funciones de dirección (directores/as) que participan en el Sistema Educativo Nacional mediante una beca (p. 7).

Efectivamente, en el documento —*Manual de Organización de la Dirección General de Educación superior para profesionales de la Educación* (SEP, 2018)— se estipulan algunos tópicos relativos a la investigación, tales como organizar líneas de investigación, fomentar proyectos colaborativos con instituciones de educación superior y centros de investigación, coordinar investigaciones educativas para mejorar la educación de profesionales de la educación, entre otros.

En fin, es plausible la participación de los académicos normalistas en esta área y, por ello, merecen un reconocimiento, aun cuando habrá que continuar alertando sobre la calidad y rigurosidad teórica y metodológica de su producción.

Los campos del Estado de Conocimiento y sus coordinadores

Con base en el acuerdo inicial y con la participación de los integrantes que tradicionalmente han colaborado en el desarrollo del trabajo de esta área, se redefinieron los campos que habrían de conformarse para la elaboración del Estado de Conocimiento. El área quedó organizada en 21 campos, cada uno con su correspondiente coordinador, algunos pertenecientes al COMIE. Sin embargo, por razones personales, los campos de Formación y Currículum y de Formación y Modalidades Educativas no fueron elaborados, por lo que estos dos campos no aparecen en este texto, quedando integrados en el área solamente los trabajos correspondientes a 19 campos y no los 21 que originalmente se establecieron. Por otro lado, se integraron dos campos nuevos que en ningún Estado de Conocimiento previo habían sido considerados: el de Formación de adultos y el de Formación en derechos humanos y ciudadanía.

Cada campo fue coordinado por un académico a excepción de los correspondientes a Formación de Adultos y a Formación y Narrativas, de los cuales, el primero estuvo a cargo de dos investigadores de la BUAP, y de dos investigadoras, el segundo, una de la UNAM y otra de La Salle.

Las instituciones mayormente representadas en las coordinaciones son la UNAM y la UPN. Del total de coordinaciones, 18 corresponden a universidades públicas, solo dos al sector privado, y una más a otra institución pública del Uruguay. Como se señaló arriba, se reportan 21 coordinadores, por el campo de Adultos y de Narrativas que contaron respectivamente con dos. Respecto a las coordinaciones, 14 académicos ya habían tenido a su cargo la coordinación de algún campo en los Estados de Conocimiento anteriores (ver los cuadros 1 y 2).

Cuadro 1
Campos y coordinadores por institución de adscripción

Campo	Coordinador	Institución de adscripción
1. Proceso de formación: debate teórico	Patricia Ducoing Watty	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM
2. Tendencias en la formación	Tiburcio Moreno Olivos	Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa
3. Políticas de formación	Ofelia Piedad Cruz Pineda	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211, Puebla
4. Formación y ejercicio profesional	Epifanio Espinosa Tavera	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 122, Acapulco
5. Formación y procesos sociohistóricos e institucionales (universidades)	Victoria Elena Santillán Briceño	Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California
6. Formación inicial	María Bertha Fortoul Ollivier	Universidad La Salle México, CDMX
7. Tutoría en el acontecer formativo	Patricia Ducoing Watty	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM
8. Formación e identidad	Zaira Navarrete Cazales	Facultad de Filosofía y Letras, UNAM
9. Formación y tecnologías	Ileana Rojas Moreno	Facultad de Filosofía y Letras, UNAM
10. Formación en competencias	Gloria Angélica Valenzuela Ojeda	Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Universidad Autónoma de Tlaxcala
11. Evaluación de la formación	Graciela Cordero Arroyo	Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California

Campo	Coordinador	Institución de adscripción
12. Formación ética y en valores	Malena Domínguez González	Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Enseñanza Pública, Uruguay
13. Formación en derechos humanos y ciudadanía	Ana María de los Ángeles Ornelas Huitrón	Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco
14. Formación profesional	Claudia Pontón Ramos	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM
15. Formación de niños, adolescentes y jóvenes	Jerson Chuquilin Cubas	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 291, Tlaxcala
16. La formación de adultos en México 2012-2021. Un compromiso inconcluso	José Jaime Vázquez López Gloria Angélica Valenzuela Ojeda	Vicerrectoría de Docencia, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
17. Formación y narrativas	María Cecilia Fierro Evans María Bertha Fortoul Ollivier	Escuela Nacional de Estudios Superiores, León, UNAM Universidad La Salle México, CDMX
18. Formación continua	Juan Carlos Miranda Arroyo	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 22 A, Querétaro
19. Formación y procesos sociohistóricos e institucionales (normales y UPN)	Julia Adriana Juárez Rodríguez	Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara

Cuadro 2
Coordinadores por institución de adscripción

Universidades públicas		Universidades privadas y otros	
Universidad Nacional Autónoma de México	6	Universidad La Salle, CDMX	2
Universidad Pedagógica Nacional (Ajusco y unidades)	5	Consejo de Formación, Uruguay	1
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	3		
Universidad Autónoma de Baja California	2		
Universidad de Guadalajara	1		
Universidad Autónoma Metropolitana	1		
Total	18	Total	3

Las autorías de los campos y las instituciones de adscripción

La elaboración de este Estado de Conocimiento es producto de la colaboración de 60 participantes procedentes de diferentes entidades de la República y cuya adscripción institucional también es diversa. Los estados representados son la Ciudad de México, el Estado de México, Puebla, Baja California, Guadalajara, Veracruz, Querétaro, San Luis Potosí, Guanajuato, Tlaxcala y Guerrero.

De acuerdo con la adscripción institucional de los autores de los diversos campos, tres son las instituciones que aglutinan el mayor número de participantes: la UNAM, la UPN, tanto Ajusco como diferentes sedes del país, y la BUAP (ver los cuadros 3 y 4).

Cuadro 3
Instituciones de adscripción de los autores del estado de conocimiento

Institución principal de adscripción	Participantes
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	9
Escuelas normales	5
Universidad Autónoma de Baja California	6
Universidad Autónoma de Tlaxcala	2
Universidad Autónoma Metropolitana	1
Universidad de Guadalajara	3
Universidad La Salle México	5
Universidad Nacional Autónoma de México	14
Universidad Pedagógica Nacional (Ajusco y sedes)	10
Otros (secretarías de educación)	5

Cuadro 4
Participantes por campo e instituciones de adscripción

Campo	Participantes	Institución de adscripción	Total de participantes
1. Proceso de formación: debate teórico	Patricia Ducoing Watty (coord.)	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educción-UNAM	2
	Clarisa Capriles Lemus	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 099 CDMX y Universidad La Salle México, CDMX	

Campo	Participantes	Institución de adscripción	Total de participantes
2. Tendencias en la formación	Tiburcio Moreno Olivos (coord.)	Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa	2
	Angélica Ramírez Elías	Escuela Nacional de Enfermería-UNAM	
3. Políticas de formación	Ofelia Piedad Cruz Pineda (coord.)	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211, Puebla	4
	Catalina Inclán Espinosa	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM	
	Octavio César Juárez Némer	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 152, Estado de México	
	Luis Manuel Junco Quiané	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 099 Poniente, CDMX	
4. Formación y ejercicio profesional	Epifanio Espinosa Tavera (coord.)	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 122, Acapulco	2
	1. Uriel Alcaraz Ávila	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 122, Acapulco	
5. Formación y procesos socio-históricos e institucionales	Victoria Elena Santillán Briceño (coord.)	Facultad de Ciencias Humanas, UABC	4
	Esperanza Viloria Hernández	Facultad de Ciencias Humanas-UABC	
	Shamaly Alhelí Niño Carrasco	Facultad de Ciencias Humanas-UABC	
	Juan Carlos Castellanos Ramírez	Facultad de Ciencias Humanas-UABC	
6. Formación inicial para la educación básica	María Bertha Fortoul Ollivier (coord.)	Universidad La Salle, México, CDMX	4
	Alejandra Avalos Rogel	Escuela Normal Superior de México, CDMX	
	Óscar Fernando López Meraz	Escuela Normal Superior Veracruzana, Xalapa	
	Rosalba Santos Martínez	Escuela Normal Quince de Mayo, CDMX	

Campo	Participantes	Institución de adscripción	Total de participantes
7. Tutoría en el acontecer formativo	Patricia Ducoing Watty (coord.)	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM	5
	Laura Rodríguez del Castillo	Facultad de Filosofía y Letras-UNAM	
	Rosario Molina Castro	Investigadora independiente	
	Pedro Daniel Martínez Sierra	Escuela Nacional de Trabajo Social-UNAM	
	J. Karen Guerrero Sánchez (colaboradora)	Facultad de Filosofía y Letras-UNAM	
8. Formación e identidad	Zaira Navarrete Cazales (coord.)	Facultad de Filosofía y Letras-UNAM	2
	Paola Andrea López Hernández (colaboradora)	Secretaría de Educación de Veracruz	
9. Formación y tecnologías	Ileana Rojas Moreno (coord.)	Facultad de Filosofía y Letras-UNAM	2
	Iris Jiménez Reséndez (colaboradora)	Facultad de Filosofía y Letras-UNAM	
10. Formación en competencias	Gloria Angélica Valenzuela Ojeda (coord.)	Facultad de Filosofía y Letras-BUAP y UATx	5
	María Lilia López López	Facultad de Lenguas-BUAP	
	Alejandra Cedallin Martínez Sánchez	Complejo Regional Mixteca-BUAP	
	Anna Rocío Tejeda Páez	UATx y Universidad Continental	
	Rodrigo Vázquez Haro	Facultad de Ciencias de la Educación-UATx y Educación básica	
11. Evaluación de la formación	Graciela Cordero Arroyo (coord.)	Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo-UABC	3
	1. Jihan Garcia-Poyato Falcon	Benemérita Escuela Normal Estatal, Ensenada	
	2. José Alfonso Jiménez Moreno	Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo-UABC	

Campo	Participantes	Institución de adscripción	Total de participantes
12. Formación ética y en valores	Malena Domínguez González (coord.)	Consejo de Formación en Educación, Administración de la Enseñanza Pública, Uruguay	2
	Lourdes López Pérez	Universidad La Salle México, CDMX	
13. Formación en derechos humanos y ciudadanía	Ana María de los Ángeles Ornelas Huitrón (coord.)	Universidad Pedagógica Nacional Ajusco	2
	María Eugenia Reyes Jaramillo	Universidad La Salle México, CDMX	
14. Formación profesional	Claudia Pontón Ramos (coord.)	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educción-UNAM	3
	Yazmín Cuevas Cajiga	Facultad de Filosofía y Letras-UNAM	
	Olivia Mireles Vargas	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM	
15. Formación de niños, adolescentes y jóvenes	Jerson Chuquilin Cubas (coord.)	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 291, Tlaxcala	2
	Maribel Zagaceta Sarmiento	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 291, Tlaxcala	
16. La formación de adultos en México 2012-2021. Un compromiso inconcluso	José Jaime Vázquez López (coord.)	Vicerrectoría de Docencia-BUAP	6
	Gloria Angélica Valenzuela Ojeda (coord.)	Facultad de Filosofía y Letras-BUAP y UATx	
	María de la Concepción Pérez de Celis Herrero	Facultad de Ciencias de la Computación-BUAP	
	Reyna Xoxocotzy Aguilar	Facultad de Ciencias de la Electrónica-BUAP	
	Alfonso Felipe Díaz Cárdenas	Facultad de Psicología-BUAP	
	Alfonso Díaz Furlong	Dirección de Admisiones y Seguimiento Académico-BUAP	

Campo	Participantes	Institución de adscripción	Total de participantes
17. Formación y narrativas	María Cecilia Fierro Evans (coord.)	Escuela Nacional de Estudios Superiores, León-UNAM	5
	María Bertha Fortoul Ollivier (coord.)	Universidad La Salle México, CDMX	
	José Lino Martínez Martínez	Benemérita y Centenaria Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato	
	Dalid Cervantes Tapia	Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de San Luis Potosí	
	María del Carmen Lugo Cuéllar	Unidad de Servicios Educativos del Estado de Querétaro	
18. Formación continua	Juan Carlos Miranda Arroyo (coord.)	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 22 A, Querétaro	2
	Minerva Ramírez Meza	Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro	
19. Formación y procesos socio-históricos e institucionales: normales y UPN	Julia Adriana Juárez Rodríguez (coord.)	Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades-UdeG	4
	Manuel Alejandro Hernández Ponce	Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades-UdeG	
	Salvador Soto Sánchez	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 142, Tlaquepaque	
	María Teresa Orozco López	Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Belenes-UdeG	

La evolución de los campos del área a través de los diversos estados de conocimiento

A través de los cuatro Estados de Conocimiento que hemos desarrollado durante estos decenios ha habido transformaciones importantes respecto a la conformación de esta Área de Procesos de Formación.

En primer lugar, es posible indicar los campos que se mantienen durante los cuatro decenios de elaboración de estos trabajos, pese a algunas

modificaciones respecto a la denominación: 1. Proceso de formación: debate teórico, 2. Tendencias en la formación, 3. Formación y procesos sociohistóricos e institucionales (normales y UPN), 4. Formación y procesos sociohistóricos e institucionales (universidades) 5. Formación ética y en valores y 6. Políticas de formación. Así, de los ocho campos presentados en el Estado de Conocimiento de 1983-1992, solo perduran los seis anteriormente citados.

En los últimos tres Estados de Conocimiento, 2012-2021, 2002-2012 y 1992-2002, los campos que se conservan, además de los seis anteriores, son: Formación e identidad, Formación profesional, y Formación y ejercicio profesional, lo que da un total de nueve campos que han venido consolidándose durante las tres décadas más recientes.

Finalmente, los campos que se sostienen durante las últimas dos décadas son: Proceso de formación: debate teórico, Tendencias en la formación, Políticas de formación, Tutoría y formación, Formación y procesos sociohistóricos (universidades), Formación y procesos sociohistóricos (normales y UPN), Formación inicial para la educación básica, Formación y ejercicio profesional, Formación e identidad, Formación continua, Formación ética y en valores, Formación y tecnologías, Formación y narrativa, Formación en competencias, Formación profesional, Evaluación de la formación, Formación de niños, adolescentes y jóvenes, conformando así un total de 17 campos trabajados en los últimos decenios. Sin embargo, es preciso reiterar que, por una parte, en el presente Estado del Conocimiento se incorporaron dos nuevos campos: el relativo a Formación de adultos, y el de Formación en derechos humanos y ciudadanía, este último desprendido del correspondiente al de Formación ética y en valores y, por otro lado, que no se presentaron el de Formación y currículum y el de Formación y modalidades educativas, ambos integrados desde el primer Estado de Conocimiento, aunque ausentes en el de 1992-2002. En síntesis, como anteriormente se puntualizó, el área queda conformada por 19 campos, aun cuando se había previsto la elaboración de 21.

Los campos que fueron trabajados en Estados de Conocimiento previos y que han sido suprimidos en el actual son tres: Formación en la disciplina objeto de enseñanza, Historia y formación de docentes y profesionales de la educación y Formación de profesores de educación superior, situación que obedece, por un lado, a la ausencia de producción

académica en el caso del primer campo, y con respecto al segundo y al tercero, estos fueron subsumidos en los campos de Formación y procesos sociohistóricos e institucionales, tanto en el relativo a normales y UPN, como en el correspondiente a universidades (ver el cuadro 5).

Cuadro 5
Evolución de los campos en los cuatro Estados del Conocimiento

Cuarto Estado de conocimiento 2012-2021	Tercer Estado de Conocimiento 2002-2012	Segundo Estado de Conocimiento 1992-2002	Primer Estado de Conocimiento 1983-1992
1. Proceso de formación: debate teórico	Nociones de formación	En torno a las nociones de formación	Debates sobre la noción de formación
2. Tendencias en la formación	Tendencias de formación	Tendencias en la formación de docentes	Tendencias en la formación
3. Políticas de formación	Formación y política	Formación docente y política educativa	Formación de docentes y política educativa
4. La tutoría en el acontecer formativo	Formación y tutoría		
5.Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: (universidades)	Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: universidades	Formación en educación y procesos institucionales (universidades	Procesos institucionales y formación [2]
6. Formación inicial para la educación básica	Formación inicial de docentes para la educación básica		
7. Formación y ejercicio profesional	Formación y prácticas	Formación y ejercicio profesional	
8. Formación e identidad	Formación e identidad	Identidad de los profesores de educación básica y normal	
9. Formación y tecnologías	Formación y tecnologías		
10. Formación en competencias	La formación en competencias en México		
11. Evaluación de la formación	Formación y evaluación, acreditación, certificación		Evaluación de la formación de docentes y profesionales de la educación
12. Formación ética y en valores	Formación en ética y valores	Formación y valores	Formación y valores

2 Se corresponde también con el actual campo número 19, relativo a Formación y procesos institucionales (normales y UPN).

Cuarto Estado de conocimiento 2012-2021	Tercer Estado de Conocimiento 2002-2012	Segundo Estado de Conocimiento 1992-2002	Primer Estado de Conocimiento 1983-1992
13. Formación en derechos humanos y ciudadanía			
14. Formación profesional	Formación profesional	Formación profesional	
15. Formación de niños, adolescentes y jóvenes	Formación de niños, adolescentes y jóvenes		
16. Formación adultos			
17 Formación y narrativa	Formación y narrativa		
18. Formación continua	Formación permanente		
19. Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: (normales y UPN)	Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: normales y UPN	Formación y procesos institucionales (normales y UPN	Procesos institucionales y formación[3]
No presentado en el actual, aunque fue previsto inicialmente	Formación y modalidades educativas		Metodología de la formación
No presentado en el actual, aunque fue previsto inicialmente	Formación y currículum		Formación y currículum
	Formación en disciplinas	Formación en la disciplina	Formación docente en la disciplina
			Historia y formación de docentes y profesionales de la educación
		Formación de profesores en educación superior	

Introducción al desarrollo de los campos del volumen I

Esta sección constituye una invitación a la lectura de los nueve primeros campos que conforman el primer volumen del área Procesos de Formación al contener un escueto punteo de algunos elementos, categorías, debates o dimensiones que fueron ampliamente trabajados en cada uno de los respectivos capítulos.

3 Señalado en el número 5, cuando estaban integrados los trabajos de universidades con los de normales y UPN.

Proceso de formación: debate teórico

Se abre este Estado de Conocimiento con un primer capítulo que, desarrollado por Patricia Ducoing Watty y Clarisa Capriles Lemus, da entrada exclusivamente al tratamiento conceptual de la formación desde diversas aristas y perspectivas ontológicas, axiológicas, epistémicas y pedagógicas que posibilitaron la construcción de un marco categorial del que dan cuenta las autoras, marco categorial elaborado con base en los materiales ubicados y adoptados como insumos para el trabajo analítico de este campo.

Los acercamientos teóricos de los investigadores interesados en esta temática del acontecer formativo han asumido orientaciones y rumbos distintos respecto a los últimos Estados del Conocimiento, generando así un nuevo mundo de elucidaciones que focaliza su atención tanto sobre nuevos senderos de reflexión sobre la formación del sujeto y su problemática, como sobre destacadas innovaciones en la analítica interpretativa de los varios clásicos y contemporáneos que han dado luz sobre las bases a partir de las cuales el sujeto se constituye como un ser humano singular en su relación con los otros.

Después de una breve introducción se presentan las siete categorías construidas con base en los insumos seleccionados, sin querer con ello decir, que el tratamiento teórico del decenio ha sido agotado a partir de toda la producción académica desarrollada por los investigadores, sino el marco categorial responde a la conjunción de intereses visibilizados en el proceso de selección de la información y de sistematización de los insumos, organizador categorial en el que se intersectan las muy diversas elucidaciones sobre la temática a partir de entramados conceptuales cuya especificidad está signada sea por las perspectivas ontológica, axiológica, pedagógica y epistémica que se aborda, sea por los pensamientos y elucidaciones de algún teórico clásico o contemporáneo sobre el que se aportan nuevas reflexiones en torno al devenir del hombre y su formación.

Estos son los siete organizadores categoriales con base en los cuales se ha dispuesto el tratamiento analítico de la teorización sobre la formación: "La formación en el horizonte humanístico"; el segundo, "La alteridad como alternativa humana en la formación"; el tercero, "En torno al ideal de formación como una constante pedagógica"; el cuarto, "La formación y la educación en el horizonte de las ciencias humanas"; el

quinto, "Formación y subjetividad"; el sexto, "Formación y humanismo"; finalmente, el séptimo, "Identidad: punto de interconexión entre subjetividad, imaginario y formación". Finalmente, se cierra este campo con un sucinto balance.

Tendencias en la formación

Este segundo capítulo es de la autoría de Tiburcio Moreno Olivos y Angélica Ramírez Elías, quienes, de entrada, esbozan un escenario sobre los cambios generados en torno al trabajo del profesorado a partir de las transformaciones experimentadas en la sociedad contemporánea.

Efectivamente, el trabajo docente en las instituciones de educación superior y de educación básica se ha visto trastocado de cara a las nuevas exigencias que han venido imponiéndose en los últimos tiempos. En la educación básica no basta con ejercer la docencia, es decir, planear e impartir las clases, sino atender tópicos relativos a la gestión institucional, al manejo de tecnologías para los cursos, a la vinculación con el contexto social, al enlace y demandas de los padres de familia, y a la creciente burocracia administrativa propia del sector educativo. Igualmente, en la educación superior, actualmente, los profesores deben asumir nuevas responsabilidades, tales como la tutoría individual y colectiva de los estudiantes, la investigación y la búsqueda de fuentes de financiamiento, la difusión a través de pláticas, conferencias, cursos con públicos diferentes, el trabajo colegiado, la participación en eventos académicos, así como vinculación con la sociedad. A ambos —docente de básica y académico de superior— se les solicita un proceso de actualización permanente a lo largo de su carrera. A estas nuevas demandas, inscritas en las políticas neoliberales que centran su atención en la "eficiencia" y la "calidad", es decir, en presupuestos tecnocráticos, están sometidos profesores y estudiantes.

La sociedad en la década de los veinte de este siglo no es igual a la del decenio anterior y el ámbito de la educación tampoco lo es. De cara a esta transformación han emergido nuevos problemas y retos que hay que afrontar en la formación de los sujetos, tal como lo subrayan los autores a partir del trabajo analítico sobre la producción desarrollada por los investigadores en torno a esta temática. De ahí que Moreno y

Ramírez hayan formulado como ejes categoriales sobre las tendencias en la formación de profesores, los siguientes: "La función mediadora del docente", "La inclusión, atención a la diversidad e interculturalidad", "La formación permanente", "Las trayectorias docentes", "La retribución profesional", "Las competencias digitales docentes" y "El perfil docente/ competencias docentes". Ahora bien, estas tendencias que, de una u otra forma, han sido pautadas por los organismos internacionales a manera de recomendaciones, han devenido exigencias definidas por las decisiones que en materia de políticas educativas se han establecido a nivel nacional, regional e incluso mundial. Pese a que en su formulación no han participado los actores directos de las prácticas formativas y, a final del día, son ellos, los docentes, los profesores, quienes pueden o no comprometerse para concretar los cambios en la cotidianeidad de las aulas y de las instituciones.

En este campo se concluye que la formación del profesorado experimentará grandes modificaciones en consonancia con el proceso de transformación social, económico y político que se prevé para el próximo decenio, por lo que la demanda de docentes altamente calificados será un reto por enfrentar.

Políticas de formación

Este campo, a cargo de Ofelia Piedad Cruz Pineda, Catalina Inclán Espinosa, Octavio César Juárez Némer y Luis Manuel Junco Quiané, está destinado al tratamiento analítico del vínculo entre formación y política a partir de los trabajos elaborados durante el decenio que, previamente seleccionados, han contribuido a enriquecer esta temática como objeto de investigación. Para los autores, la formación es conceptuada "como objeto de análisis", mientras que la política "como dispositivo analítico", a partir del cual es posible diferenciar tanto elementos como procesos con base en los que se despliega la práctica formativa.

Sin duda alguna, la relevancia de las políticas de formación, comprendidas desde una amplia visión como la elucidan los autores, fue motivo de muy diversos acercamientos por parte de los investigadores de ese campo, particularmente a partir de las reformas emprendidas por el Estado y de los diversos programas de ahí derivados.

El texto se encuentra conformado por tres apartados, "Política y formación", "Metodología de trabajo" y "Análisis interpretativo", para finalizar con un balance del campo.

En el primero, denominado "Política y formación", después de una aproximación de la perspectiva del *policy analysis,* que en español significa un curso de acción, pero en este caso —como destaca Cruz— desplegando "analíticamente los momentos de articulación discursiva de una decisión política, desde las condiciones de producción y emergencia (...) hasta la configuración de la actividad", los autores destacan que los conceptos de formación y de política representan puntos centrales para arribar a la comprensión de este ámbito de la investigación educativa.

La metodología adoptada por los autores para la búsqueda y la elección de los insumos que servirían de base para la elaboración de su capítulo se presenta en el segundo apartado, en el cual detallan las vías y modalidades de las que hicieron uso para la localización de los materiales, así como los criterios de selección que fueron establecidos para finalmente conformar su base de datos.

El trabajo analítico-interpretativo es abordado en el tercer apartado, para lo cual se construyeron dos grandes categorías: a) Investigaciones orientadas a comprender, describir o explicar la argumentación, la agenda, el diseño, la instrumentación y la evaluación de programas de formación profesional en distintas áreas y niveles de los procesos formativos, y b) Estudios centrados en la productividad de enfoques y herramientas para el análisis de la política de formación.

Se cierra este campo con un Balance de la investigación desarrollada, en el que se destaca el incremento de trabajos sobre la temática, así como la certeza relativa al interés por parte de la comunidad académica en torno a la continuidad y fortalecimiento de la producción a mediano plazo con base en el tratamiento analítico de las reformas que en curso se están adoptando.

Formación y ejercicio profesional

El capítulo denominado "Formación y ejercicio profesional: policromía de vínculos" es de la autoría de Epifanio Espinosa Tavera y Uriel Alcaraz

Ávila, y corresponde a un campo ya abordado en los tres últimos decenios y ampliamente consolidado a partir de las investigaciones producidas.

Los autores incursionan, en un primer apartado, en la ruta conducente a la elucidación de la temática desde una perspectiva sociocultural, recuperando las aportaciones de varios teóricos como Lave y Wenger, Lave, Keller y Keller, Hargreaves, Fullán, Imbernón, Tardif, entre otros. Es a partir de las construcciones conceptuales de estos pensadores del campo de la sociología, de la pedagogía, de la filosofía, de la economía, entre otros, que Espinosa y Alcaraz abren el debate en torno a las diversas perspectivas formuladas por aquellos.

A partir de tres grandes metáforas, consideradas como organizadores categoriales, se estructura este capítulo, con base en los cuales se analizaron e interpretaron los productos de investigación del decenio.

La primera metáfora, denominada "Cambiar el Chip: la transmutación de la formación en prácticas deseables", se desarrolla a partir de los trabajos en los que se visualiza que el proceso formativo implica un cambio de "chip" por parte de los docentes, a fin de que estos puedan ejercer su docencia en concordancia con sus nuevas formas y modalidades de actuación. Estos insumos se fundan en diferentes posturas teóricas, unas relativas a la racionalidad técnica y otras a la reflexiva.

"Complementariedad formación/práctica: alternancia y simultaneidad" es el subtítulo de la segunda metáfora, en la cual se inscriben los trabajos que tejen los vínculos entre los procesos formativos y el ejercicio profesional, en algunos casos con base en prácticas en alternancia, en consonancia con los programas definidos en los marcos curriculares específicos. En consecuencia, el enlace entre las revisiones teóricas emprendidas en el ámbito de la formación y las prácticas que se despliegan en el campo de acción son el motivo de este tratamiento analítico.

La tercera gran categoría se denomina "Formación y práctica: la co-constitución", en la cual se revisan los programas y espacios en los que se esclarece la interconexión e interdependencia de la formación y la práctica, análisis en el que se puntualiza la influencia, la transformación y el enriquecimiento de ambos procesos.

Finalmente, se cierra este campo con un balance en el cual se explicita esta relación dialógica entre formación y ejercicio profesional, iniciada —como subrayan los autores— hace más de 30 años.

Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: universidades

Son dos los campos que abordan la formación en el escenario de los procesos sociohistóricos e institucionales: el de universidades y el de normales y UPN. Aquí se incursiona en el relativo a las universidades que tienen bajo su responsabilidad la formación universitaria en educación con base en los diversos modelos de organización, gestión y profesionalización que estas instituciones han formalizado. La autoría de este campo se debe a Victoria Santillán Briceño, Esperanza Viloria Hernández, Juan Carlos Castellanos Ramírez y Shamaly Niño Carrasco, todos adscritos a la Universidad Autónoma de Baja California.

A manera de introducción, los autores revisitan el desarrollo de este campo a partir de los trabajos desplegados en los anteriores Estados de Conocimiento, con el propósito de dar cuenta de su evolución mediante la cual se visibiliza el desvanecimiento de algunos tópicos y el nacimiento de otros nuevos, así como de la diversidad de acercamientos teóricos, epistémicos y metodológicos que caracterizaron la producción en este decenio.

En tres ámbitos, correspondientes a las categorías analíticas formuladas, se encuentra estructurado este capítulo: a) Los procesos sociohistóricos e institucional de la universidad; b) La formación de profesionales en programas de licenciatura y posgrado y c) La formación de formadores o docentes de instituciones de educación superior.

En la primera categoría relativa a los procesos sociohistóricos de las universidades se reitera el interés de la comunidad académica por la investigación del análisis de los procesos de creación y desarrollo de las universidades, así como por su configuración identitaria en tanto instituciones de educación superior. Aquí se decantaron dos tópicos: el relativo al proceso de constitución de la universidad, referida a sus procesos sociohistóricos e institucionales, y el que remite al sentido de la universidad y de la educación superior en general, tanto como generadora de conocimiento, como respecto a los enfoques educativos adoptados.

La formación de profesionales en los programas de licenciatura y de posgrado representa la segunda categorización perfilada por los autores mediante el análisis de la amplia producción académica efectuada a partir de estudios de caso, estudios descriptivos, estudios correlacionales,

cuasiexperimentales, etnográficos, tratamientos teóricos, entre otros, fundados tanto en perspectivas epistémicas de corte empírico-analítico como de naturaleza interpretativa. Con base en el material considerado, el debate sobre los diversos programas constituye la centralidad de esta sección, en la que se precisaron varias subcategorías: formación y aprendizaje, enfoques y diseños curriculares, la investigación como eje formativo, contenidos curriculares, la inclusión en la formación de profesionales, la formación desde la virtualidad.

La tercera categoría que estructura este capítulo está destinada a la formación de formadores o profesores de las instituciones de educación superior como un elemento definitorio del trabajo docente. Los trabajos examinados tanto de orden teórico como de corte empírico enfatizan la relevancia de esta cuestión en el devenir de las universidades y de las IES, y la construcción y consolidación de sus diversos proyectos formativos.

Los autores de este campo finalizan el capítulo reiterando el importante crecimiento de la producción académica registrada durante esta década, así como la constatación de dos líneas de interés que sobresalen: la profundización en la formación de profesionales en los espacios universitarios y la preocupación por la formación de profesores de las IES, particularmente en cuanto a la transformación de las prácticas educativas asociadas con las tecnologías puestas al servicio de la formación y la educación en general.

Formación inicial

Bajo la responsabilidad de Bertha Fortoul Ollivier, Alejandrá Ávalos, Rosalba Santos Martínez y Oscar Fernando López Meraz fue elaborado este capítulo, en el cual los autores se enfrentaron a un gran problema: la gigantesca producción académica desarrollada en el decenio, particularmente de ponencias recuperadas solo de dos instancias: el Consejo Mexicano de Investigación Educativa y la SEP, a través del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Sin embargo, como puntualizan los autores, los materiales producidos fueron sometidos a criterios de rigurosidad académica, por lo que, de los 1 726 trabajos localizados a través de diversos medios, se seleccionó 21.44 por ciento, es

decir, 370 producciones, integradas por libros, artículos, capítulos, ponencias y tesis de posgrado.

Al igual que el resto de los participantes de esta área, los autores se vieron obligados a la búsqueda de la producción en línea, bajo el claro supuesto de que no se tuvo acceso a muchos de los repositorios institucionales existentes, ni a textos y materiales escritos ubicados en bibliotecas y hemerotecas.

Este capítulo se encuentra organizado en los siguientes amplios apartados: metodología, contexto de la formación docente, discusiones sobre la formación inicial y resultados. Es en este último apartado donde se visibiliza la sistematización y la interpretación efectuadas por este equipo. Después de una precisión detallada sobre las características generales de los productos seleccionados se presenta el aparato categorial construido para fines de este texto, el cual comprende: "Tendencias en la conceptualización de la formación inicial"; "Debates sobre la formación inicial"; "Dinámicas institucionales en la formación inicial"; "Didáctica de la formación inicial"; "Políticas y programas de la formación inicial"; "Formación inicial y conocimientos y saberes profesionales e identidad y formación inicial".

Desde una mirada epistémica, vale la pena destacar que en 95 por ciento del material producido los autores no explicitaron su posición, lo que significa que la epistemología continúa siendo una cuestión pendiente en la formación de investigadores del país, quienes, a pesar de movilizar determinadas metodologías, éstas no están sustentadas en las correspondientes epistemologías. La presencia de la postura epistemológica se registró preponderantemente en los artículos publicados, mientras que en las ponencias únicamente se aludió a ésta en 15 por ciento.

Entre varios de los hallazgos reportados resalta que, como objeto de investigación, la escuela normal ocupa el lugar preponderante, a diferencia de todas las otras instituciones de educación superior, cuya presencia es reducida. En un segundo lugar se subraya la aproximación endogámica de los objetos de estudio, al ser abordados por los mismos actores institucionales. Por otro lado, también se destaca que el marco categorial conformado visibiliza la multiplicidad de tópicos sobre la formación inicial, algunos abordados desde el estado de conocimiento anterior, pero también otros emergentes.

La tutoría en el acontecer de la educación y la formación

El grupo de académicos integrado por Patricia Ducoing Watty, Laura Rodríguez del Castillo, Rosario Molina Castro y Pedro Daniel Martínez, con la colaboración de Jesica Karen Guerrero, es el responsable de este campo dedicado al análisis de la tutoría en la formación de los estudiantes, cuyas prácticas se institucionalizaron progresivamente en los últimos años hasta lograr consolidarse, particularmente en las instituciones de educación media superior y superior. Su emergencia ha estado marcada por la necesidad de apoyar académicamente a los estudiantes a fin de prevenir, si no es que de solucionar los problemas de reprobación y abandono de la escuela.

Si bien la tutoría no es ni será una panacea para resolver los problemas relativos al fracaso escolar en las instituciones –como pensaron y siguen pensando varias autoridades y docentes en general—, los trabajos que aquí se concentran nos permiten confirmar sus bondades, así como sus dificultades y limitaciones.

Con base en dos apartados se abre el trabajo analítico de este campo: un acercamiento sobre la noción de tutoría, y un breve señalamiento relativo a las políticas y los programas institucionales de tutoría. En el primero, se reitera el carácter polisémico del término y su uso indiferenciado de cara a la multiplicidad de prácticas que se han introducido en el ámbito educativo, y se esboza de manera sucinta su origen, para posteriormente arribar al debate conceptual sobre la tutoría y el acompañamiento. En el segundo apartado se delinean algunas de las directrices de las políticas de tutoría tanto de manera genérica, como particularmente las definidas a nivel institucional en educación obligatoria y en educación superior.

Después de estos dos apartados introductorios, el criterio de organización del contenido de este capítulo corresponde con los niveles del sistema educativo, lo que significa que se inicia con la educación secundaria y se concluye con la educación superior. Esta lógica de estructuración obedece a la especificidad de las prácticas de tutoría que se prescriben y se despliegan en los diferentes niveles educativos.

El análisis de la tutoría en la secundaria fue escasamente abordado por la comunidad académica, posiblemente debido a que esta práctica no ha sido consolidada en este nivel, pese a haberse prescrito su obli-

gatoriedad desde hace varios años, considerando que es importante el porcentaje de población escolar adolescente que todavía abandona el sistema por motivos diversos.

A diferencia de la educación secundaria, en la media superior, la tutoría fue instaurada desde hace varios años, incluso antes de que se definiera su obligatoriedad en el nivel, pero no fue hasta que se instaló el Sistema Nacional de Tutorías Académicas que su obligatoriedad fue asumida formalmente con el decreto de 2012. Con base en el material publicado, se definieron tres categorías para el acercamiento a esta temática: los principales actores del proceso y la problemática en torno a ellos; las diversas modalidades de tutoría, y los retos y limitaciones en este nivel educativo.

Inicialmente, la educación superior fue el centro de atención de políticos y autoridades educativas para introducir la tutoría, la cual, a lo largo de los años, se ha expandido en todas las IES bajo muy diversas modalidades y enfoques a fin de propiciar el tránsito y conclusión de este nivel —la licenciatura— conforme a lo pautado en cada opción académica. El tratamiento de este nivel está organizado con base en cuatro categorías: la relación tutora en educación superior; la formalización de la tutoría; las prácticas desplegadas, y la formación de tutores.

La tutoría en el posgrado, como aseveran las autoras, es el eje de formación de los estudiantes, al ser conceptuada como la base fundamental para el desarrollo de las capacidades y habilidades de investigación, elemento definitorio de este nivel. La centralidad que ocupa la tutoría en la formación de maestros y doctores es reivindicada a través de diversos trabajos efectuados durante este decenio. A fin de organizar y sistematizar la producción se formularon las siguientes categorías: la relación tutora en el posgrado, la relación tutora desde las condiciones institucionales y el tutor como actor central de la relación tutora.

El último apartado con el que se finaliza este capítulo es el destinado a la tutoría y la formación de docentes de educación básica, en el cual se establece la diferencia entre tres tipos de tutoría que se despliegan en las instituciones normalistas: la académica, propia de los normalistas como estudiantes de educación superior; la ofrecida por un docente de la escuela normal a los estudiantes durante las prácticas intensivas, y la tutoría que reciben los docentes por un par que cuenta con experiencia. Estos tres tipos de tutoría son analizados con base en tres categorías ana-

líticas: las acciones tutoras en los espacios institucionales; las relaciones tutoras entre tutor y tutorado, y la formación para la tutoría. Este campo es concluido con un balance de la producción nacional sobre la temática.

Formación e identidad

Este capítulo, a cargo de Zaira Navarrete Cazales y Paola Andrea López Hernández está dedicado a una temática compleja, como todas las relacionadas con las ciencias humanas, la formación y la identidad, cuyo acercamiento ha sido explorado desde diversas rutas disciplinares —psicoanalítica, sociológica, filosófica, antropológica, política, psicológica— y desde múltiples enfoques conceptuales. De hecho, se registra una diversidad en la terminología vinculada con los procesos identitarios, tales como identidad, concepto de sí, imagen de sí, conciencia de sí, entre otros.

De acuerdo con Dubar (2002), la identidad es construida a partir de tres dimensiones: el yo, el nosotros y los otros, debido a que la identidad es tanto identidad para sí, como identidad para el Otro: para sí porque remite a la imagen que uno se construye de sí mismo, e identidad para el Otro porque es la imagen que deseamos enviar a los otros. Consecuentemente, el proceso de construcción identitaria es construido por la persona, pero también por los otros, proceso que se desarrolla en diversas instituciones: la familia, la religión, el trabajo y la política. De ahí que los referentes sociales desempeñan un papel fundamental en los procesos de formación identitaria. En síntesis, la configuración identitaria se constituye como articulación del yo y el nosotros.

Como se señala en el acercamiento teórico a la temática, la identidad no es una entidad hecha, acabada, consumada, sino que se construye de manera progresiva, particularmente en el curso de la infancia y la adolescencia, tal como lo han mostrado grandes teóricos como Piaget y Freud; es decir, la identidad es un proceso en construcción, que se enlaza con dimensiones como la movilidad, la dinámica, la transformación. En este tratamiento conceptual se efectúa un punteo de las aportaciones de grandes teóricos que han polemizado sobre la cuestión de la identidad, tales como Bourdieu, Dubet, Hall, Lacan, Mouffe, Laclau, Foucault, entre otros más. La finalidad de este análisis consiste en dar cuenta de la

diversificación de significados que se han ido construyendo en torno a la noción de identidad y su vinculación con el proceso formativo.

Después del acercamiento conceptual, se presentan los hallazgos basados en la producción nacional, los cuales se encuentran clasificados en dos grandes categorías: los estudios teóricos y las investigaciones empíricas sobre formación e identidad, estas últimas organizadas en los siguientes rubros: identidad de los docentes en servicio (preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior), identidad de los normalistas e identidad de los estudiantes universitarios.

En el balance se presenta un recuento de los teóricos a los que más se ha recurrido para el desarrollo de las investigaciones, entre los que destaca Dubar. Finalmente se presenta una reflexión final en la cual se reitera que la temática de la identidad puede constituir un objeto de investigación de orden epistemológico y teórico a ser abordado desde diferentes disciplinas.

Formación y tecnologías

El texto elaborado por Ileana Rojas Moreno, con la participación de Iris Jiménez Reséndez, comporta un sustantivo tratamiento contextualizado y problematizado sobre la formación y las tecnologías, estas últimas reposicionadas muy claramente en el marco de su inserción en el ámbito educativo y de la sociedad en general a través del impulso y de la modernización, en general, de los servicios públicos. Diversas pistas de reflexión y cuestionamiento son puestas en evidencia a partir de los retos ligados al uso de las tecnologías en el mundo escolar y universitario, tales como los modos de razonamiento que intervienen en su uso.

Este capítulo se conforma por cinco extensas partes. En la primera, "Perspectivas de soporte", se presenta una organización temática con base en cuatro perspectivas analíticas: la filosófica, la sociocumunicativa, la político-económica y la propiamente educativa, esta última de gran relevancia al pautar algunas líneas vinculadas con los procesos de tecnologización o virtualización de la educación.

En la segunda parte se presenta el "Encuadre categorial y metodológico", en el cual se exhiben las perspectivas analíticas, así como las articulaciones relativas a la vinculación entre formación y tecnologías.

Rojas Moreno consideró tres tipos de sustentos con base en los trabajos seleccionados: la temática en cuanto a su referente empírico; el referente teórico, y el encuadre categorial.

"La caracterización del material de estudio" pertenece a la tercera parte, en la cual la autora detalla varios tópicos: a) el perfilamiento académico institucional, que comporta, entre otros: el género de los autores y el número de colaboradores; la adscripción institucional; la entidad federativa de los autores; b) la especificidad de los objetos de estudio de acuerdo con las modalidades de las contribuciones, los años de publicación, el nivel educativo o la modalidad formativa, los recursos tecnológicos, los objetos de estudio, y los descriptores temáticos, y c) las posiciones epistémicas y las opciones procedimentales.

La cuarta parte es destinada a las articulaciones categoriales y los desarrollos, en la cual se abordan: a) los desarrollos sobre formación de docentes, las miradas críticas a la formación docente, las prescripciones para la formación docente con base en intervenciones; b) los desarrollos sobre la formación de los estudiantes, y c) sobre la formación de usuarios de manera general.

Finalmente, en el balance general, la autora presenta una visión panorámica de las aportaciones consignadas en la producción nacional, aunque también plantea nuevas preguntas tendentes a cuestionar el lugar de las herramientas tecnológicas en el proceso formativo de los sujetos. Adicionalmente, efectúa un análisis en el que destaca los nuevos objetos de investigación del decenio, y el tránsito del mundo analógico al mundo digital, así como las aportaciones referentes a las metodologías de la investigación, las ausencias temáticas, teóricas y metodológicas, y la comparación entre el estado de conocimiento anterior y el actual, entre otros tópicos.

Referencias

Ardoino, J. (1993). El análisis multirreferencial. *Revista* de la Educación Superior, 22(87), 1-5. http://publicaciones.anuies.mx/revista/87/1/1/es/el-analisis-multirreferencial

Ardoino, J. (2000). De l'"accompagnement', en tant que paradigme, *Pratiques de formation-analyses*, (40), 5-19.

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Bellaterra.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.

Fabre, M. (1992). Qu'est-ce que la formation? *Recherche et Formation,* (12), 119-134. https://www.persee.fr/docAsPDF/refor_0988-1824_1992_num_12_1_1115.pdf

Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. tr. Manuel Jiménez Redondo. Trotta. 2 v.

Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de la formation. L'ouverture à l'existence*. L'Harmattan.

Lhotellier, Alexandre (1974). *Formation 1: Quelle formation?* Payot.

Meirieu, P. (2016). L'école est obligatoire, mais l'apprentissage ne se décrète pas. *Le Café Pédagogique.* http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/06/03062016Article636005337926653002.aspx

Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

SEP. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. *Diario Oficial de la Federación*. 6(07).

SEP. (2018). *Manual de Organización de la Dirección General de Educación superior para profesionales de la Educación*. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/cLxZpkaxkC-515-MO-DGESPE-2018-UV.pdf

Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Fayard.

UNESCO (15 de junio, 2022). L'éducation des adultes n'atteint pas ceux qui en ont le plus besoin selon un nouveau rapport de L'UNESCO. *Communiqué de presse*. https://www.uil.unesco.org/fr/articles/leducation-des-adultes-natteint-pas-ceux-qui-en-ont-le-plus-besoin-selon-un-nouveau-rapport-de

UNESCO. (2022). Interrupción educativa y respuesta al covid 19. https://es.unesco.org/covid19/educationresponse.

1. PROCESOS DE FORMACIÓN: DEBATE TEÓRICO

Patricia Ducoing Watty (coord.) y Clarisa Capriles Lemus

> No podemos estar seguros de haber alcanzado el sentido y la formación en una institución si no estamos en condiciones de revivir su influencia en la conciencia individual.
>
> (Lévi-Strauss, 1950, en Mauss, p. xxvi).

Introducción

Este capítulo, destinado prioritariamente a los abordajes conceptuales en torno a la formación, da continuidad a los textos elaborados en los Estados de Conocimiento previos, correspondientes a los decenios 2002-2011 y 1992-2002, en los cuales se presentó un tratamiento analítico de las aportaciones producidas en contextos y temporalidades específicos. Las producciones, como siempre, no han sido, ni son en la actualidad muy abundantes, a pesar de que la alusión a la cuestión formativa continúa siendo reiterada permanentemente en todos los espacios institucionales del campo de la educación.

La idea rectora de este reporte es la apertura filosófico-pedagógica-antropológica en la elucidación sobre la formación, como reveladora del inacabamiento, de la incompletitud de los muy variados posicionamientos y aproximaciones disciplinares que signan el reconocimiento de lo irreductible de la complejidad de esta noción como objeto de investigación.

A manera de un heterogéneo paisaje, este texto se caracteriza por acercamientos portadores de un potencial teórico vasto y rico que integra las reflexiones, las preguntas y las preocupaciones que atraviesan el acontecer formativo de los sujetos con base en las diferentes aristas que,

de corte ontológico, axiológico y epistémico, son elucidadas por los académicos e investigadores a partir de algunos de los pensadores, filósofos, historiadores, filólogos clásicos y contemporáneos afiliados a grandes escuelas de pensamiento. De hecho, el gran desafío de la formación fue puesto a la luz por la cultura griega como un concepto inaugural en la filosofía a través de la *Paideia,* cuya identificación conceptual fue traducida posteriormente por *Bildung.*

Salvo alguna excepción, los insumos utilizados en este Estado de Conocimiento corresponden a trabajos de corte conceptual que, sobre la formación o algún tópico con ella vinculada, fueron abordados en el actual decenio, muchos de los cuales son de la autoría de filósofos y un poco menos de académicos de la educación. Destacan, entre estos, las tesis doctorales de filosofía y de pedagogía de la UNAM, así como contados libros y, sobre todo, artículos publicados en diversas revistas

Relevante resulta puntualizar que, además de la producción por parte de investigadores consolidados, las conceptualizaciones de los alumnos egresados de doctorado de filosofía, fundamentalmente, y de pedagogía, en menor proporción, se configuran como buena parte de la producción nacional sobre esta temática, por lo cual hacemos un merecido reconocimiento no solo a los ya doctores, sino a los posgrados de filosofía y de pedagogía de la UNAM. Es así que se visibiliza el interés de los jóvenes académicos por consolidar algunas de las tradiciones filosóficas orientadoras del pensamiento humanista antiguo y contemporáneo que dan continuidad a los tratamientos efectuados en los siglos y las décadas precedentes.

La estructura del capítulo obedece a la categorización construida con base en los insumos seleccionados, todos de corte filosófico-pedagógico, cuyos entrecruzamientos se visibilizan a partir de la emergencia de los cuestionamientos, intereses e inquietudes que cada autor ha emprendido en su texto. Son siete los incisos que conforman este texto: el primero es un sucinto acercamiento conceptual denominado "La formación en el horizonte humanístico"; el segundo, "La alteridad como alternativa humana en la formación"; el tercero, "En torno al ideal de formación como una constante pedagógica"; el cuarto, "La formación y la educación en el horizonte de las ciencias humanas"; el quinto, "Formación y subjetividad"; el sexto, "Formación y humanismo"; finalmente, el séptimo, "Identidad: punto de interconexión entre subjetividad, imaginario y formación.

La formación en el horizonte humanístico

Como práctica discursiva, la formación continúa constituyendo un recurso que circula en el universo político, educativo, filosófico y social de diversas regiones del mundo y, evidentemente, en América Latina, recurso discursivo que ha sido apropiado tanto por parte de los organismos internacionales, como de los tomadores de decisiones e incluso las instituciones formadoras locales, y los mismos maestros de las instituciones de educación básica y de superior. Las prácticas discursivas en torno a la formación revelan los diferentes sentidos de los actores, es decir, de aquellos quienes promueven políticas y despliegan estrategias, programas y operaciones en un contexto socioeducativo determinado, signado por una temporalidad e historicidad específicas en el acontecer formativo de los sujetos.

Efectivamente, a pesar de que la temática de la formación forma parte relevante del discurso de las agendas internacionales de varios organismos —UNESCO, OEI, IIPE, OCDE, OIT—, así como del conjunto de enunciados, de discursos integrados en muy diversos textos de la política nacional actual, y de las varias administraciones precedentes en el país, a través de alusiones relativas a la formación de manera genérica, a la formación de niños, docentes, a la formación inicial, a la formación continua, a la formación ciudadana, etcétera, la realidad es que la conceptualización, la elucidación y el debate se han mantenido totalmente marginales, eludiendo los conceptos pivote en que se sustentan las visiones y las prácticas en el amplio y heterogéneo universo formativo.

Baste con señalar que, a nivel global, entre las prioridades de la Agenda 2030 de la UNESCO se reitera el vocablo formación, al aludir, entre otros tópicos: "al acceso igualitario de todas los hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria" (CEPAL, 2018, p. 28); "a asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad" (CEPAL, 2018, p. 28; "(...) a aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes (...) (CEPAL, 2018, p. 30).

La formación como objeto de intelección, al igual que los objetos de las ciencias sociales, humanas y educativas, se presenta como un desafío al conocimiento ante la imposibilidad de arribar a una comprensión clara, a pesar de la ilusoria tentación de constreñirla muy frecuentemente a la visión curricular prevaleciente en las instituciones educativas. La complejidad de la formación puede ser comprendida como una postura epistemológica, es decir, como una forma de acercarse a la realidad, como una manera de mirar el entramado que se teje entre la ética, el sentido y la política en el ámbito de las prácticas humanas.

La formación es convocada tanto desde una perspectiva universal, como transversal y específica en un escenario de pretendida humanización, que no podrá construirse sobre la base del individualismo, de una filosofía del individuo, tan arraigada en la sociedad contemporánea y estrechamente vinculada con la transformación de las instituciones de socialización como la familia, la escuela, el Estado. La formación representa el terreno privilegiado para la elucidación sobre la relación consigo mismo y con el Otro, relación que se funda en una responsabilidad ética, comprendida esta como la asunción de un pensamiento estrechamente vinculado con la acción.

Tras haber estado sometidos en la emergencia de las tecnologías que vinieron a transformar el mundo de la educación y la formación, en este periodo postpandémico, es preciso preguntarnos si "lo humano" es actualmente considerado como un desafío que posibilite la apertura de un espacio de reflexión ética a nivel institucional y personal, en el cual la concepción de "hombre", como ser humano en relación, se encuentra en el centro nodal de todo acontecer formativo y educativo. Es, en efecto, por la relación humana que el hombre deviene hombre, como afirma Fitche (1984), es decir, en la relación en un nosotros a partir de las interacciones que se entraman entre profesores-estudiantes-autoridades, igual que entre estudiantes-estudiantes, autoridades-profesores, etcétera. La relación, en fin, se encuentra al centro de todo proceso formativo, y es a partir de nuestra concepción de hombre que se nutre el pensamiento de la formación, debido a que, por la relación con el Otro, consideramos la relación con nosotros mismos, y esta, a la vez, es una condición de la relación con ese Otro, habitada siempre por una exigencia ética.

Al filo de esta nueva era tecnológica pretendemos reflexionar sobre la jerarquía de los valores humanos, para reformularlos, para movilizarlos,

para reagenciarlos como profesores, como docentes, como investigadores en los espacios-tiempos formativos. La cuestión del sentido de la formación se inscribe en el campo de la aventura de lo humano al cobrar diferentes significaciones que conducen tanto a la toma de decisiones y posiciones, como a acciones en el universo escolar y universitario, todas las cuales se configuran como prácticas humanas, signadas por la singularidad del encuentro del sujeto y del sentido.

A diferencia de los Estados de Conocimiento previos (2002-2011), en este se coloca la ética —una ética de la apertura— como una interpelación dirigida a todos los maestros y académicos al considerar que, en la formación, es necesario hacer emerger lo más humano del niño, del adolescente, del joven universitario a fin de conducirlos a considerase como sujetos éticos. Desde aquí, la ética es conceptuada como la marca, como el signo de un humanismo centrado en la esperanza, a partir de la cual todos los seres humanos podemos cambiar, ser mejores, tomando nuestra vida en las manos y haciendo que el mundo sea también mejor, más justo, más humano, más pacífico. Devenir sujeto de sí, y sujeto ético es reapropiarse de sí, de la gran obra sobre sí-mismo, es decir, de la formación como proyecto de vida, por la cual nos convertimos en autores de nuestra propia existencia, autores autónomos y emancipados, capaces de construir un mundo mejor. El advenimiento del sujeto como sujeto de su existencia es el punto nodal de la formación.

La alteridad como alternativa humana en la formación

En el escenario del acontecer formativo, la tematización de la alteridad ha devenido una categoría cardinal en las muy variadas teorizaciones producidas durante el decenio tanto por parte de los investigadores procedentes del campo filosófico como de algunos más del ámbito educativo. Las elucidaciones emprendidas en estos trabajos se configuran como una interpelación para quienes nos desempeñamos como docentes y profesores, en virtud de que todos nos enfrentamos en la cotidianeidad del aula al Otro, ese Otro que convive con sus propias subjetividades y que se nos presenta cara a cara, instalando en nosotros una responsabilidad hacia él. Este apartado se conforma por dos incisos: un primero,

en el que los autores reflexionan sobre la alteridad con base en diversos referentes de sentido y, el segundo, centrado en sólo algunas de las teorizaciones de la filosofía levinasiana, a las cuales han recurrido los estudiosos de la alteridad.

Un acercamiento a las nociones de alteridad desde varios referentes de sentido

Pinto, Cabrera y Escalante (2019) se cuestionan sobre el tipo de hombre que queremos formar, para lo cual proponen una pedagogía de la alteridad, en la que colocan la perspectiva ética de la formación y de la educación como una dimensión prioritaria y una tarea inaplazable en las relaciones con el Otro, relaciones que conducen a la asunción de una responsabilidad infinita por él. Por su parte, Gárate (2021b) se pregunta si la escuela ha dejado de cumplir su función como formadora de hombres y mujeres en el actual escenario de incertidumbre, y si aún existen educadores —docentes, profesores, académicos— responsables de la formación de los sujetos, responsables del Otro, es decir, que ejercen su trabajo profesional desde una pedagogía de la alteridad. Gárate (2021b), en compañía de sus colegas, hace uso de la narración como una experiencia ética en la que la alteridad se encarna en un alguien concreto, un alumno, un estudiante con nombre.

Valle (2012b), a su turno, articula la formación con la transgresión que se despliega a través de los encuentros afectivos con el Otro como vía posible para devenir forma, como acto del don. Este encuentro entre el uno mismo y el Otro representa la posibilidad de engendrarse, de devenir forma. Es así como en la transformación, se da la creación como transgresión. La formación, conceptualizada como devenir forma, se despliega en el encuentro con el Otro como "un acto del don de nada", en el que las formas quedan sometidas y posibilitan el desprendimiento de la disciplina, de las prescripciones y de la formación comprendida como alienación y alineación.

De acuerdo con Esquivel (2012), la formación puede comprenderse como una dimensión fundacional en el marco de las relaciones entre el sí y el Otro, debido a que la alteridad nos constituye como seres humanos, en tanto que somos por el Otro. Agrega el autor que es imprescindible

reflexionar sobre las nociones de identidad, alteridad y formación como elementos interconectados que recrean la existencia del hombre con base en el encuentro con los Otros. "La formación en tanto formarse implica al otro como eje articulador de una aventura compartida hacia lo desconocido y lo desconcertante" (Esquivel, 2012, p. 247)

Pinto, Cabrera y Escalante (2019), coincidentemente con Martínez de la Escalera y Lindig (2013a), Piedras (2017), Flores (2018), Brenes (2020), Barrón (2013), Valle (2012b), Vázquez (2012) y Aquino (2017) conceptualizan la alteridad como el reconocimiento del Otro y la capacidad para atender a esa interpelación ética que conduce a pensar la formación y la educación de otra manera, y poder enfrentar los apremiantes problemas y los desafíos de la sociedad contemporánea. Piedras (2017) subraya que la educación y la formación pueden ser conceptuadas como actos de alteridad, debido a que es por la presencia del Otro que nos configuramos como somos, como seres humanos.

Como un llamado a la crítica y a la inconformidad, el libro *Alteridad y exclusiones*, coordinado por Martínez de la Escalera y Lindig (2013), recoge diversas voces en defensa de la alteridad y la diferencia en el ámbito social —y específicamente formativo y educativo, diríamos nosotros— de cara a las div0ersas modalidades de exclusión. Varios de los autores ahí compilados, igual que Piedras (2017) y Lazo (2012), con base en un análisis crítico del discurso de las instituciones académicas, destacan la alteridad como una opción de ruptura frente a las exclusiones y sometimientos presentes aún en la sociedad.

Martínez de la Escalera (en Martínez de la Escalera y Lindig, 2013, p. 3) refiere al sentido del lenguaje empleado en defensa de la dignidad y los derechos humanos "que asisten a la alteridad con la que se conversa en nuestra época". La autora, al igual que los diversos teóricos que elucidan sobre la temática, puntualiza que la alteridad alude a la relación con otros —tópico nuclear en las instituciones educativas— a partir del reconocimiento de aquello que es considerado como diferente; pero también señala que la alteridad "toma la forma de un trabajo de la diferencia que, interviniendo en la constitución de subjetividades, en la formación de las identidades histórico-sociales abre la conformación identitaria a través de los tiempos y las circunstancias" (Martínez de la Escalera, 2013, p. 9).

Otra acepción que sostienen Martínez de la Escalera y Lindig (2013), así como Piedras (2017), Pinto, Cabrera y Escalante (2019), Vázquez

(2012) y Barrón (2013), es la que se retoma desde el punto de vista de la política en el marco de la preservación de la pluralidad, de la diversidad, como cimiento de lo social y posibilidad para mantener la alteridad. Negar las diferencias, tras el discurso de la igualdad, es invisibilizar al Otro. La defensa de la diferencia o alteridad y en contra de la exclusión se funda en la capacidad de autoinventar y autoinstituir lo social, en la cual se accede al reconocimiento del diferimiento de la identidad y de la clausura de la homogeneidad y la tendencia homogeneizadora en las instituciones educativas. La resistencia es comprendida como apropiación del poder de los sujetos para reclamar su derecho a la diferencia en el marco de la formación y la educación, debido a que los sujetos se encuentran inscritos en relaciones de poder complejas, a partir de las cuales se generan formas de subjetivación y modos de objetivación a través de las prácticas (Piedras, 2017). Esta formulación requiere el reconocimiento de la diferencia, de la singularidad, sin reducir al Otro a lo mismo, si se acepta que en las relaciones entre unos y otros, los juegos de fuerzan hace que unos sean dominadores y otros dominados. En relación con esto, Gárate (2021, p. 18) subraya: "Los profesores nos constituimos en gremio de resistencias, expresadas de diversas maneras".

Barrón (en Martínez de la Escalera y Lindig, 2013) elucida sobre la alteridad como una fuerza frente a las prácticas autoritarias de violencia, dominación y de control social a fin de desbaratarlas, es decir, la alteridad puede actuar sobre las variadas formas de exclusión, de jerarquización —podemos sospechar nosotros— todavía presentes en algunos espacios educativos, en los que prevalecen relaciones de dominación, sometimiento y sujeción de los alumnos, pero también de los maestros.

A su vez, Valle (2012) afirma que, si la formación representa una experiencia de retorno a la incorporalidad de los sujetos como transgresión, esta se encuentra muy lejos en las instituciones educativas, todavía caracterizadas por la dominación, el disciplinamiento y la uniformidad a partir de la normatividad por la que se busca domar los cuerpos, obstruyendo la posibilidad del devenir forma en el encuentro con el Otro.

Formación y alteridad desde la filosofía de Levinas

Son varias las categorías analíticas congregadas en torno a la alteridad que Levinas fue configurando a través de sus muy diversas obras, de las cuales hemos seleccionado algunas de las elucidadas por los filósofos e investigadores de educación mexicanos, y que se encuentran ancladas en el quehacer de la formación en las instituciones educativas de cualquier nivel. En el basamento de las diversas categorías analíticas levinasianas descansa el primado de la ética, por encima de la ontología como la manera de acercarse y de pensar en el Otro, consideración que representa un campo fecundo para la elucidación del acontecer formativo y que abre un cuestionamiento nuclear para el análisis, la reflexión, la elucidación sobre las prácticas educativas y sociales que se despliegan en los espacios-tiempos de formación institucionalizados. En efecto, para Levinas, la ética es conceptuada como filosofía primera que convoca a refundar el humanismo y a convertirlo —aseveramos nosotros— en una premisa fundamental en las instituciones de educación y de formación.

Martínez García (2020) plantea que el recurso discursivo empleado por el filósofo lituano da cuenta de la excedencia de sentido que resulta indefinible, pero específico de un momento ético.

En fin, recuperamos aquí solamente tres categorizaciones levinasianas, que se configuran como un emplazamiento a los actores institucionales de la formación, sobre las cuales varios investigadores han aportado sus reflexiones frente a la emergencia por desafiar la mismidad que acecha en la actual sociedad y dar paso al reconocimiento del Otro, del extranjero, del ajeno: el rostro, la responsabilidad y la asimetría.

El rostro

Se rescata, en primer lugar, la categoría del rostro, el rostro del Otro, el cual representa una interpelación directa —sea de un alumno, sea de un compañero, sea de todo un grupo—, por la cual la presencia del rostro del Otro se muestra como el descubierto de su desnudez, de su mirada (Brenes, 2020; Flores, 2018; Martínez García, 2020; Aquino, 2017), rostro ante el cual no es posible sustraerse. Se trata de un encuentro cara a cara con la alteridad, debido a que el rostro expresa un desbordamiento de sentido. Pero ese rostro del Otro no tiene que ver con los rasgos físicos,

con una percepción sensible, porque no se reduce a ésta, sino —como destaca Flores— "se encuentra en el orden de la trascendencia y por lo mismo se nos escapa" (2018, p. 100). Dicho de otra manera, el rostro nada tiene que ver con la fisonomía de una persona, debido a que dirigirse a ella a partir de esta implicaría considerarla como un objeto, que es susceptible de ser sometido por el Yo. Al respecto, Flores establece una distinción entre la aparición fenomenológica de las cosas y el *ser*, en tanto expresión del rostro, es decir, el tránsito del fenómeno al *ser* "el rostro no sólo *significa* de otro modo, sino que significa por sí mismo" (Flores, 2018, p. 88).

El rostro vulnerable y desnudo del Otro es expresión que convoca, que emplaza, que se escucha, porque "el rostro habla". De esta manera, el rostro del Otro es discurso, a partir del cual se teje una relación de proximidad, una relación con el prójimo, con el extranjero que no necesariamente se visualiza, sino se escucha. Según Flores (2018), la revelación del rostro, o como dice Levinas "la epifanía del rostro", representa un movimiento que se origina por parte del Otro, conduciendo a un lenguaje capaz de producir significación y responsabilidad.

Es con base en la vulnerabilidad del Otro que el rostro adquiere una significación ética. Ese rostro vulnerable nos necesita y requiere darle prioridad por encima del Yo, del nosotros, si se considera que se dirige a mí, a nosotros —docentes, profesores—, invitándome —invitándonos— a una relación que reclama respuesta, la cual no podemos evadir. De esta forma, es en la alteridad que el Yo alcanza un lugar en la relación con el Otro, lugar que consiste en su respuesta al Otro.

La exposición del Yo ante el Otro encarna el reconocimiento de la salida del Yo, de su mismidad, ante el rostro externo, del prójimo, ante la exterioridad del Otro: la salida de sí hacia lo que no es él. Es, como destaca Flores, un mandato del Otro que surge "de la inmediatez del contacto". La recepción del Otro se despliega por encima del Yo y esto implica la aceptación de ser enseñado por ese prójimo, por ese estudiante, por ese compañero. En palabras de Levinas, retomadas de Flores (2018, p. 105): "al cuestionamiento del yo, coextensivo de la manifestación del Otro en el rostro, lo llamamos lenguaje. La altura de donde viene el lenguaje lo designamos por la palabra enseñanza". En consecuencia, el Otro es revelado como maestro (Brenes, 2020). Añade Gárate (2021, p. 11) "la

deferencia y preocupación por los otros son señas de identidad de una educación con rostro humano".

La responsabilidad por el Otro

La respuesta del Yo ante el Otro es la responsabilidad que se asume por el Otro a partir del contacto con él, debido a que el rostro del Otro convoca a la respuesta responsable que implica un encuentro, respuesta que se genera con base en un compromiso personal al margen de la libertad, la cual refiere a la justicia como un primado de la ética levinasiana (Flores, 2018; Brenes, 2020; Martínez García, 2020; Aquino, 2017). Imposible, en el pensamiento de Levinas, eludir la responsabilidad, porque esta se impone frente a cualquier tipo de explicación de naturaleza racional. Para Flores (2018), esta responsabilidad sobre el Otro no tiene que ver con actos altruistas ni benevolentes, porque se trata de una responsabilidad radical, previa a cualquier imposición que pudiese darse. En términos levinasianos (Flores, 2018, p. 12): "El rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato". Es esta la nueva mirada del humanismo que promueve Levinas, un humanismo fundado en la responsabilidad y la justicia hacia el Otro, como lo plantea Ortega (2021) al señalar que el papel de todo académico, de todo educador es la atención y el cuidado del Otro, con base en el respeto a cada uno de los alumnos en cuanto a sus valoraciones, conductas y diferencias en general. Añade que no es posible esperar a que la escuela ofrezca un rostro humano, sino que basta con que un profesor acoja y se haga cargo de los alumnos, sean niños o jóvenes para que estos se sientan acompañados en su proceso formativo y se les abra un horizonte de vida. Participar en la formación de los sujetos implica, como elemento medular, el reconocimiento del Otro como ser singular, único e histórico-temporal Pinto, Cabrera y Escalante (2019).

El Yo queda expuesto como responsable —un docente, un profesor universitario—, como un ser humano que se asume al servicio del Otro, de todos los Otros, como "un ser-para-el-otro", señala Brenes (2020, p. 14), debido a que es por la alteridad que el Yo puede responsabilizarse del Otro y no con base en una necesidad. En efecto, la responsabilidad

del Otro es mía, es de nosotros, nos pertenece y, por tanto, no es posible eludir a ese Otro que está bajo nuestro cuidado.

En el escenario del contacto con el Otro, el Yo se encuentra sometido por él, motivo por el cual Levinas utiliza la noción de rehén del Otro, marcando así la responsabilidad a la que se compromete el Yo, y que —como apuntamos— precede a la libertad. Por la condición de rehén, el Yo pierde su posición de soberano (Flores, 2018; Brenes, 2020), porque la noción de rehén alude a la situación de quien, sin haberlo optado, vive bajo la dependencia de otro. Por tanto, ser rehén del Otro es la naturaleza de la responsabilidad levinasiana como una responsabilidad al infinito. A partir de la categoría de rehén, Levinas emprende una real transformación del pensamiento al abandonar la concepción del hombre como para sí, el de la reciprocidad y la simetría entre el Yo y el tú, y formularla como para el Otro. La proximidad, la presencia del Otro puede configurarse como el nacimiento de mi —de nuestra— responsabilidad en el encuentro cara a cara, en el que el Yo está sujeto y obligado a responder al llamado del Otro. Efectivamente, la no-indiferencia por la que yo —nosotros— me coloco —nos colocamos— hacia el Otro, como extraño, externo, extranjero, es la responsabilidad del Yo como único responsable del Otro.

Martínez de la Escalera formula una categoría vertebral que convoca a todos quienes participamos en los espacios institucionales: "deber de alteridad", comprendido coma la respuesta que se hace al llamado, a la demanda del Otro, sin que esto implique someter a los otros a la "figura de un ego singular o colectivo" (2013a, p. 11).

La asimetría en el encuentro cara a cara

La categoría de asimetría alude a la relación que se teje entre el Yo y el Otro, no como una relación dialógica y recíproca entre pares, —maestro-alumno, maestro-maestro, directivo-maestro— sino opuestamente como no simétrica, pero en la cual las estructuras del poder no se imponen. El Otro es el extranjero, es decir, lo que no soy Yo. Es a partir de la experiencia del Otro que se puede manifestar la alteridad desde esta configuración del encuentro entre no iguales, no pares, sino diferentes. Así lo especifica Flores (2018, p. 112): "la relación entre el Yo y el Otro

surge en Levinas a partir de la desigualdad, en otras palabras, la alteridad del Otro no resulta de la identidad del Yo".

La irrupción del Otro está signada por la distancia, la discrepancia, la no simultaneidad entre el Mismo y el Otro, de ahí que sea imposible que "el Mismo absorba al Otro", como puntualiza Brenes (2020, p. 123), al igual que lo plantean Pinto, Cabrera y Escalante (2019), (Martínez de la Escalera, 2013b; Valle, 2012; Jiménez, 2012; Vázquez, 2012), entre otros teóricos. Contrariamente, el basamento de la relación con el Otro es esa relación dispar entre ambos, pero esa aproximación al Otro no es de naturaleza cognoscitiva, sino de carácter ético, porque el Otro me importa y me compromete. La disimilitud entre el Yo y el Otro se revela por la incertidumbre que revela el mantenimiento de la exterioridad de la alteridad y que conduce al lenguaje, es decir, solamente al conservar la exterioridad puede desplegarse la alteridad, esto es, la diferencia entre el Yo y el Otro. Ahora bien, esta relación o no-relación, como apunta Brenes, no socaba ni debilita la alteridad y la identidad de ambos (Brenes, 2020). Es así que, si en la ontología se otorgaba un sitio preponderante al sujeto, posibilitándole tomar al Otro como objeto, en la propuesta levinasiana, el Yo y el Otro no son lo mismo, no son equivalentes, debido a que la alteridad no es asimilable a lo Mismo, es decir, el Otro no puede ser reducido a lo Mismo, el Otro es irreductible al Yo, desplazando así la metafísica.

Hay dos categorías relevantes que subyacen en la asimetría conceptuada en la ética de Levinas entre el Yo y el Otro. La primera es la de infinito y, la segunda, la de heteronomía. Para Brenes (2020), igual que para Martínez García (2020), la idea levinasiana de infinito —a la que el filósofo le otorga un nuevo sentido— implica este alejamiento, esta exterioridad, que concurre en la relación con el Otro, en la que la brecha que separa mismidad y alteridad es la que configura esa relación.[1] De hecho, la idea de infinito se ancla en el encuentro con el Otro, encuentro en el que el Yo no puede abarcarlo, porque el Otro lo desborda al no estar en la conciencia; en otras palabras, la exterioridad del Otro no tiene cabida en la conciencia. De ahí que, como señala Levinas (citado en Brenes, 2020, p. 118) "la idea de lo infinito está en la relación con el Prójimo. La ideal de lo infinito es la relación social".

1 En dos de sus grandes obras, *Totalidad e Infinito. Un ensayo sobre la exterioridad* y *Ética e infinito* precisa que el infinito es producto de la relación entre el mismo y el Otro.

En cuanto al concepto de heteronomía, Levinas establece las relaciones entre este y el de autonomía, y postula el primero como superior al segundo en tanto rasgo que signa su propuesta filosófica. Es gracias a la heteronomía –como subraya Flores— que se imposibilita que el Otro se identifique con el Yo, debido a que aquel se mantiene como diferente. Para tal efecto, el filósofo lituano cuestiona la idea relativa a que la libertad es actuar conforme a la voluntad, es decir, cuando se es autónomo, pero el concepto levinasiano de heteronomía se opone al de autonomía, debido a que primero hay que liberarse de sí mismo, para lo cual se requiere la intervención de Otro. Con base en esta argumentación, Levinas busca el remplazo de la autonomía por el de la heteronomía, comprendida como el reconocimiento del Otro (Flores, 2018).

En torno al ideal de formación como una constante pedagógica

En esta sección se revisan las aportaciones de dos grandes tradiciones, de dos grandes culturas, de dos épocas diferentes —la tradición griega y la alemana del siglo XVIII— ancladas ambas en la temática de la formación: la *Paideia y* la *Bildung,* usualmente abordadas en los diversos Estados de Conocimiento de esta área de Procesos de Formación. En esta ocasión se recuperan algunos de los varios referentes de sentido que los autores conceden a estas dos invaluables culturas fundadas en el gran proyecto humanista o más bien neohumanista.

La *Paideia*: el ideal de la cultura griega

La obra de Jaeger —*Paideia*— es analizada por Martínez Licea (2020) y Orrantia (2012) en toda su amplitud, y complementada por Martínez Martínez (2020) y Rodríguez (2021). La recuperación de la tradición helenista en torno a la formación del hombre griego se advierte como la intención del filólogo, historiador y filósofo alemán de retornar a las raíces griegas para renovar la riqueza en torno a la formación y la humanidad, rasgo que adquiere relevancia en la actualidad de cara a la encrucijada que se vive en el mundo contemporáneo fundado en la mercantilización,

la globalización, el neoliberalismo, la violencia, la guerra, la discriminación, la totalización, el racismo, la competitividad, así como la mercantilización y funcionalización de la escuela y la universidad. Si bien hay muy diversos estilos de pensamiento sobre el humanismo, la educación y la formación del hombre constituyen un punto nodal para repensar la emergencia de las prácticas humanas tendentes a la promoción de un ethos crítico que humanice la cotidianeidad escolar y la vida universitaria, y permita, a su vez, a profesores y estudiantes asumir la responsabilidad que tenemos sobre el impacto que las actividades del hombre han provocado en el planeta.

Al igual que *Bildung,* la palabra *Paideia* es usualmente traducida como formación en castellano, pero —como destaca Martínez Licea (2020)— el alcance atribuido carece del sentido normativo, teológico y estético del neohumanismo germano. La acepción que Jaeger otorga al vocablo *Paideia* refiere entonces al proceso de autoformación o configuración del hombre griego, para lo cual hace uso del término alemán *Formung,* muy ligado a la palabra *Bildung,* quedando muy cercanos los significados de ambas voces. De acuerdo con Casillas (2015), Martínez Licea (2020), Martínez Martínez (2020) y Orrantia (2012), a lo largo del devenir histórico, el vocablo *Paideia* ha sido identificado como formación del hombre en el sentido más amplio, como realización humana mediante la cultura. Así lo formula Martínez Licea (2020, p. 129): "*paideia* supone la aparición por primera vez en la historia humana, de lo que ahora llamamos cultura y formación". En efecto, fueron los griegos los primeros en trazar en el horizonte los ideales del hombre a través de la *Paideia*, de la formación y, a su vez —como documenta Martínez Martínez (2021)— de establecer la distinción entre educación y formación al retomar la expresión de Jaeger:

> De la educación, se distingue la formación del hombre, mediante la creación de un tipo ideal íntimamente coherente y claramente determinado. La educación no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre como debe ser. En ella la utilidad es indiferente o, por lo menos, no es esencial. Lo fundamental en ella es *kalón*, es decir, la belleza, en el sentido normativo de la imagen, imagen anhelada, del ideal (p. 76).

En la visión humanística de Jaeger (Orrantia, 2012; Martínez Licea, 2020) se encuentra integrada la dimensión mística, teológica, por la que se establece la relación con lo divino. De ahí que la *Paideia* en su categorización de humanística —como la gran herencia cultural de Grecia— vincula a Dios con al hombre. La formulación jaegeriana de la *Paideia* busca acentuar esta dimensión humana, superando las visiones del conocimiento sensorial para llegar al ideal de hombre desde la teología, la consideración de lo sobrehumano y, por tanto, incorporando la perspectiva teocéntrica del mundo.

Desde otro ángulo, la *Paideia* asienta la orientación del hombre como un ser político, tal como lo subrayan Orrantia (2012) y Martínez Licea (2020), al concebirlo en su relación con los otros, con la comunidad, con la historia, con la cultura, debido a que el hombre no solamente es un ser individual, sino que adquiere su configuración como humano con y a través de los otros. Esta dimensión política de la *Paideia* es elucidada extensamente por Orrantia (2012) al conceptualizar la formación del hombre como formación del ciudadano, expresión que implica no solamente la participación y la práctica política, sino el desarrollo de habilidades susceptibles de ser enseñadas y aprendidas a través de la *areté,* comprendida esta como las virtudes del hombre-ciudadano en una *polis* democrática. Formar a los estudiantes para la ciudadanía significaba para los griegos la configuración de un ideal de hombre capaz de experimentar los valores y las virtudes del buen ciudadano, aquel que poseía habilidades retóricas y ciertos conocimientos, así como la capacidad para ejercer sus derechos de participación política, es decir, se proponía la formación del hombre como un ser político. Esta es la *Paideia* democrática, aquella que sustenta la vinculación entre la democracia y la formación del ciudadano, porque como asevera Orrantia (2012) es imposible pensar en una comunidad democrática sin una *Paideia* democrática, en el horizonte de un humanismo que concilia entre el Estado y la sociedad. Sólo mediante la formación intencionada del ciudadano sería posible conformar una ciudadanía democrático-participativa.

La *Bildung* alemana

Tal como lo han subrayado algunos estudiosos, el vocablo *Bildung* carece de una traducción exacta en otros idiomas; incluso ha sido especulado y debatido por diversos teóricos a partir de los muy variados significados y sentidos asignados desde su surgimiento en la Ilustración[2] y hasta la fecha. De hecho, la *Bildung* se fue configurando como una categoría discursiva de relevancia tanto en el mundo europeo como en otras latitudes, categoría que rebasa el espacio escolar y profesional, y refiere al valor espiritual del hombre y a una elevada cultura, desmarcándose de toda intención acumuladora de conocimientos (Martínez Licea, 2020; Martínez Martínez, 2020; Rodríguez, 2021; Casillas, 2015, 2019).

En concordancia con Martínez Licea (2020), varios autores como Gualito (2020), Casillas (2015 y 2019), Martínez Martínez (2020), Rodríguez (2021) y Luna (2017) plantean que el origen del término *Bildung* se inscribe en una perspectiva mística, por su raíz en la *Paideia* griega, apuntalada en las religiones judía y cristiana, con el objetivo de atender la formación humana. De acuerdo con Martínez Licea (2020), fue el conde Shaftesbury uno de los que emprendieron el proceso de pedagogización del vocablo *Bildung,* en su libro "Del soliloquio o consejos al escritor", en donde empleó los términos formar y formarse que en alemán fueron traducidos como *Bilden y Bildung,* al igual que lo destaca Casillas (2015), cuando se introduce en la visión de la *Bildung* de Dilthey.

Sería a fines del siglo XVIII que con Herder, literato y filósofo, precursor del romanticismo, la noción de *Bildung* se seculariza relativamente al relacionarla con la formación moral, intelectual, cultural y para la ciudadanía, enfatizando el rasgo distintivo del vocablo: la humanidad del hombre, es decir, su proceso de humanización (Martínez Licea, 2020; Martínez Martínez, 2020). La virtud, como fin del desarrollo del hombre, era el postulado herderiano. Así lo confirma Herder, cuando Luna (2017, p. 24), retomando sus palabras, señala que el hombre educado desde *la Bildung* podía definirse como "el hombre iluminado, erudito, refinado, razonable, culto, virtuoso, que disfruta y a quien Dios exige de

2 Fue en la Ilustración que el término *Bildung* fue acuñado para aludir a la burguesía culta, como un nuevo grupo social conformado por profesores, literatos, jueces, preceptores, médicos, abogados, ingenieros, entre otros. Sin embargo, fue conceptuado desde distintas ópticas, algunas convergentes, pero otras con grandes divergencias, pero todas vinculadas con la formación como categoría central.

nuestra cultura". Herder, con base en sus ideales de formación, enfatiza la orientación educativa y formativa de la *Bildung* en consonancia con la Pedagogía (Gualito, 2020; Martínez Licea, 2020; Martínez Martínez, 2020; Rodríguez, 2021; Luna, 2017). La *Bildung* herderiana recoge tres categorías fundamentales: la formación, la libertad y el espíritu, bajo la perspectiva antropológica, teleológica e incluso histórico-política, como una línea de reflexión filosófica centrada en el devenir de la humanidad, la emancipación del hombre y su singularidad. De ahí que la noción de *Bildung* recoge varias de las teorías humanitarias del hombre y simultáneamente de cada nación y de cada sujeto.

Igualmente, como destacan Martínez Licea (2020), Casillas (2015) y Rodríguez (2021), Humboldt también elucidó sobre la *Bildung y*, además creó una institución para ella, o sea, la universidad. La *Bildung* fue institucionalizada para aquellos que tuviesen acceso a la academia, es decir, a la formación de nivel superior. exponente

Desde otro ángulo, el del personalismo de Schleiermacher,[3] Dobre (2018) y Casillas (2015) incursionan en la *Bildung* con base en la ética propuesta por este filósofo y teólogo alemán, según la cual resulta incomprensible su teorización sin elucidar sobre los conceptos de *Bildung,* persona, humanismo y comunidad. En consonancia con buena parte de los filósofos alemanes, Dobre (2018) reitera que el vocablo *Bildung* no remite a la adquisición de una profesión, sino que se encuentra estrechamente vinculado con el de humanidad. Al mismo tiempo, Casillas (2015) recupera la visión dialéctica del filósofo al señalar la tensión que se entabla entre "la realidad natural del educando y sus fines espirituales, entre su ser individual y su ser social, entre el cultivo de sus capacidades afectivas y sus capacidades intelectuales, entre una formación de hábitos y una actitud creativa (...) (p. 99).

La *Bildung* es para Schleiermacher (Dobre, 2018) la formación del individuo para su plena realización, desde la libertad, a través de un proceso de interiorización, sin el cual es imposible relacionarse con los demás. La ética formulada por Schleiermacher es construida a partir de la interioridad, cuyo reflejo se muestra en las acciones externas, a partir de las cuales la persona otorga un sentido ético a su existencia. De ahí que la formación resulta indispensable para la consecución de una vida ética,

3 Filósofo, teólogo y filólogo de la hermenéutica que es considerado como el gran representante de la hermenéutica romántica.

misma que inicia cuando se está frente al otro, frente a los demás, para salir del yo y respetar y comprender a ese otro, desde esa responsabilidad que contribuye a la realización de la persona.

La formación de sí mismo como realización del hombre conduce a su relación con el otro, con el mundo, entendidos como comunidad; sin embargo, el desarrollo de la individualidad no puede ser normado desde el exterior, sino que cada hombre debe comprender la necesidad de la presencia del otro, de la comunidad, o sea de sujetos que participan y comparten un ideal común de humanidad.

El personalismo ético del filósofo se funda en el reconocimiento de la actuación del hombre con la finalidad de crear una comunidad con base en el sentido de humanidad, que se concreta en esta relación de individuo-comunidad, como puntualiza Dobre. Ahora bien, la sociabilidad —según Schleiermacher— es una virtud por la cual se accede a la comunidad, en la cual las personas interactúan libremente, pero para su despliegue se requiere de la *Bildung*.

La formación desde la ética personalista, en tanto una dimensión específicamente humana, posibilita la unión entre los demás en un horizonte comunitario. En suma, el concepto de *Bildung* de Schleiermacher, retomando los términos de Dobre (2018), refiere a este crecimiento interior para alcanzar la *humanidad* como un ideal de plenitud del ser humano cuya raíz es la búsqueda de los límites de la individualidad, para poder así saber "proféticamente" lo que uno puede llegar a ser, siendo a la vez el eje central de una vida ética que une el individuo con la comunidad (p. 185).

Si bien varios de los académicos rescatan algunas de las categorías acuñadas por Hegel al efectuar un tratamiento analítico sobre la *Bildung*, Prieto (2016) destina un ensayo, cuya especificidad radica en la elucidación de las relaciones que se tejen entre la formación y la sociedad con base en la teorización hegeliana. Con este fin, la autora emprende un acercamiento a la formación, a la *Bildung,* conceptuada como la acción formativa por la cual el hombre se configura a sí mismo con base en el encuentro con la diversidad de expresiones culturales, susceptibles de ser apropiadas por él. Los intercambios espirituales del sujeto con el patrimonio universal conforman su naturaleza inorgánica y, como subraya la autora, al expresarlo en términos hegelianos (Prieto, 2016, s.p.): "La formación, considerada bajo este aspecto y desde el punto de vista del

individuo, consiste en que adquiere lo dado y consuma y se apropia su naturaleza inorgánica".

Desde el pensamiento hegeliano, solo mediante la *Bildung* es posible que el individuo efectúe el proceso de apropiación del legado cultural conducente a la universalidad que se configura en la relación con los otros, justamente ahí, donde se despliega un conglomerado de prácticas culturales, sociales y políticas correspondientes a una multiplicidad de individualidades.

Prieto (2016) asevera que, desde la idea de Hegel, el proceso de humanización comprendido como *Bildung* o formación consiste en dejar a un lado las particularidades, las arbitrariedades, las condiciones naturales del hombre, para arribar a lo universal y lo compartido. Así lo subraya la autora, al recuperar los términos hegelianos mediante los cuales se armoniza la singularidad del hombre con la dimensión social (Prieto, 2016, s.p.): "El hombre (...) se relaciona consigo mismo, posee la doble vertiente de su singularidad y su ser universal. Su deber para consigo consiste en parte en conservación física, en parte en elevar su ser individual a su naturaleza universal, en formarse".

Para Hegel, la sociedad misma participa en la formación de manera importante, incluso de forma más genuina que la propiciada en los espacios institucionales, debido a que la atmósfera cultural ejerce una acción en la vida de los sujetos de manera permanente. De ahí que, siguiendo la idea hegeliana, es el marco de la comunidad donde los hombres logran una definición y una identidad.

Desde otro ángulo, pero estrechamente vinculado con la cultura, Casillas (2015) reflexiona sobre la noción de *Bildung* de Dilthey, quien conceptualiza la formación como "la función de todas las instituciones de la sociedad humana (...) que coactúan para dar a los individuos su configuración más elevada" (citado en Casillas, 2015, p. 77).

Por otra parte, Gualito (2020) y Luna (2017) elucidan sobre la formación en la educación media superior, pero mientras la primera autora inscribe sus reflexiones sobre la *Bildung* desde la óptica hegeliana, comprendiendo esta como formación cultural, la segunda se centra en la *Bildung* para la enseñanza de la filosofía, es decir, como un conocimiento de carácter formativo.

Gualito (2020), quien coincide con Prieto (2016), desde el pensamiento de Hegel, refiere al proceso de humanización del hombre, debido

a que el eje de la *Bildung* alemana es lo humano. La orientación espiritual de Nohl[4] es de alguna manera retomada por Hegel, para quien la *Bildung* como formación cultural es comprendida con base en tres dimensiones: a) la subjetiva, la objetiva y la espiritual, y a partir de tres aristas: el conjunto de saberes, el ethos, moralidad, las ciencias, así como la organización político-económica y social de un pueblo; b) el proceso de construcción del sujeto que hace suyo ese bagaje en la búsqueda de su identidad, y c) el espiritual y universal, correspondiente a la realización del sujeto, como manifestación social e histórica. De ahí que la formación consiste en el trabajo por el cual el sujeto hace suyo relativamente el sustrato cultural —material, intelectual y espiritual— de una nación. En consecuencia, la formación hegeliana considera la cultura fundada en la finitud, la experiencia y la negatividad transformadora en la realización del sujeto, del alumno, libre y autónomo.

Al dar continuidad al pensamiento hegeliano, Gualito subraya que para Hegel el hombre nace dos veces: la primera corresponde al nacimiento biológico, cuyo entorno es la familia y, la segunda, al nacimiento espiritual, esta última referente a la formación que se despliega en la institución escolar en el vínculo con los otros. "La formación humana exige perderse y encontrarse con y en los demás" (Gualito, 2020, p. 116). Para este autor (2020), la institución escolar se configura como el espacio-tiempo del nacimiento cultural, aun cuando "no existe una abierta conciencia de que su práctica educativa y la institución pueden impulsar la eticidad nacional" (p. 216).

Por su parte, Luna (2020) revisita la noción de *Bildung*, a partir de una detallada indagación de corte histórico sobre el contexto de surgimiento del término, su acuñación, su etimología y su resignificación. La autora examina las diferentes teorizaciones formuladas por varios pensadores —historiadores, filósofos, dramaturgos, poetas— que, alrededor del siglo XVIII, elucidaron sobre la *Bildung*, entre los cuales destacan Herder, Humboldt, Hegel, Freud, Schiller, Goethe, Fitchte, Benjamin, entre otros más, quienes asumieron como gran preocupación la formación del hombre y, por tanto, el horizonte humanístico. Para Luna (2017), la *Bildung* puede ser resignificada en la actualidad, rehabilitándola mediante una alternativa tendente a promover la experiencia de los sujetos —estudiantes—en

4 Filósofo y pedagogo alemán, perteneciente al pensamiento espiritualista, fue discípulo de Dilthey. Postulaba que la finalidad de la educación debía ser la formación del hombre.

el despliegue de su existencia para que puedan asumir su relación con el mundo.

La intención —asevera la autora— consiste en "hacerse, darse forma desde sí mismo, nutriéndose de la cultura, de la herencia que otros hombres ya han trabajo y fijado en avances y hallazgos" (Luna, 2020, p. 42). Frente a las visiones instrumentalistas, Luna propone resignificar la *Bildung c*on base en tres ejes: a) la necesidad de formarse, la cual no se inicia ni concluye en la institución escolar; b) la revaloración de la experiencia, capaz de potenciar la reflexión sobre lo que se vive en la cotidianeidad; c) la vinculación de la experiencia con la formación que se despliega con base en la adopción de la herencia cultural. La *Bildung* —asienta la autora— no es una meta, sino un proceso comprendido como apropiación a través del vínculo entre el sujeto, el mundo y la experiencia.

En suma, la *Bildung y la Paideia* se configuran como dos grandes proyectos humanísticos que se armonizan y concilian al tematizar la formación como un ideal del hombre, cuya actualización fue emprendida a lo largo del siglo XX por varios estudiosos que han resignificado la humanización del hombre en su dual perspectiva: individual y social. La formación, comprendida como formación de sí mismo, representa el horizonte que, a la luz de la *Bildung* y la *Paideia*, se abre en el campo de las ciencias humanas —de las ciencias del espíritu de Dilthey— como una alternativa para rescatar y renovar el humanismo desde una perspectiva crítico-dialógica en las instituciones escolares y universitarias.

La formación y la educación en el horizonte de la tradición de las ciencias humanas

En este inciso se revisan las aportaciones de los académicos que han reflexionado sobre la formación y su legitimación epistémica en el ámbito de las ciencias humanas, de las ciencias sociales y de la educación en el escenario de la tradición humanista. Con tan fin, este inciso se encuentra organizado en dos partes: en la primera se revisan sucintamente los trabajos referidos a la hermenéutica gadameriana, a partir de la cual la formación, como experiencia del hombre, al igual que otras experiencias, signa su pertenencia a la historia y su filiación a la tradición humanista; en la segunda, se reivindica la especificidad de la formación y la educación

en el ámbito de las llamadas ciencias del espíritu por Dilthey a partir de categorías directrices del humanismo.

El proyecto formativo de la filosofía hermenéutica gadameriana y su afiliación a las ciencias humanas

Entre los trabajos que revaloran las aportaciones de Gadamer en torno a la formación se cuenta con los de Artigas (2019), Casillas (2015, 2019), Rodríguez (2021) y Martínez Martínez (2020). De acuerdo con estos autores, para Gadamer la noción de *Bildung,* acuñada e institucionalizad en el siglo XVIII e inicios del XIX, representa una gran contribución que ha abierto el horizonte de la comprensión de las ciencias humanas. Ciertamente, para el hermeneuta, es Dilthey quien desde el siglo XIX emprendió una crítica a los planteamientos de Stuart Mill, quien pretendía que se abordase el estudio de la historia desde el enfoque empirista utilizado en las ciencias naturales, oponiéndose a la perspectiva positivista decimonónica predominante y reiterando el condicionamiento histórico de cualquier trabajo científico (Artigas, 2019; Casillas, 2015, 2019).

De acuerdo con Gadamer, el concepto de formación se configura como el primero de los conceptos medulares del humanismo, debido a que "es donde más se hace perceptible lo profundo que es el cambio espiritual de la nueva era" (citado en Martínez Martínez, 2021, p. 80). La finalidad de la formación humanista habría de consistir en la apertura de las perspectivas individualistas a otras más generales y de las experiencias particulares a otras más universales (Casillas, 2019).

Inscrito en la perspectiva de las ciencias del espíritu de Dilthey y en la búsqueda de la renovación de la hermenéutica, Gadamer teoriza sobre la tradición humanista de la *Bildung,* al puntualizar que la formación "es un concepto genuinamente histórico y precisamente de este carácter histórico de la 'conservación' es de lo que se trata en la comprensión de las ciencias del espíritu" (Artigas, 2019, p. 42). Si bien la vinculación entre formación y cultura fue comprendida inicialmente como la manera del hombre de dar forma a las capacidades personales –asienta Gadamer—, es Hegel quien hizo uso de los vocablos 'formarse' y 'formación' al aludir no al desarrollo de los talentos, sino a una exigencia interior más elevada por la cual el hombre construye y desarrolla la autoconciencia autónoma.

Consecuentemente, la formación es conceptuada como el ascenso del ser natural al espiritual, y es aquí donde el hombre "encuentra en el idioma, costumbres e instituciones (...) una sustancia dada que debe hacer suya de modo análogo a como adquiere el lenguaje" (Citado en Rodríguez, 2021, p. 17); pero no sólo eso, sino que este proceso formativo representa la posibilidad de mirarse a sí mismo y apropiarse de aquello a través de lo que el sujeto se forma.

Análogamente a lo planteado por Rodríguez, desde el pensamiento gadameriano, Casillas (2019) subraya que la formación puede comprenderse de dos maneras: como alusión a la cultura a través de un proceso de apropiación de la tradición y también como referencia al mismo proceso por el que se configura esta apropiación.

En el horizonte humanístico gadameriano son varios los conceptos vinculados con la formación sobre los que reflexionan Martínez Martínez (2020), Rodríguez (2021), Casillas (2019) y Artigas (2019), entre los que destacan "el sentido comunitario", comprendido como un tipo de sensibilidad enraizado en las tradiciones filosóficas, religiosas, en la cultura en general, tradiciones que deben ser renovadas constantemente. El sentido comunitario gadameriano no se puede comprender solamente como la capacidad general de todos los hombres, sino igualmente como el sentido por el que se funda la comunidad, representada por un grupo, un pueblo, una nación.

Una categoría relevante, aunque no frecuentemente empleada por el hermeneuta alemán, es la de horizonte, la cual refiere al ámbito que se puede percibir desde un punto determinado, sea lo visible como un campo cerrado, limitado, sea como un campo abierto. De esta forma se puede pensar tanto en la estrechez o en la ampliación del horizonte como capacidad de comprensión. El vocablo horizonte relacionado con el de punto de vista, siempre subjetivo, asume una cierta cualidad de exterioridad, misma que no es equivalente al punto de vista en sí, sino a lo que rodea la subjetividad (Artigas, 2019). La importancia del vocablo horizonte en la filosofía gadameriana radica en su vinculación con la formación, con la *Bildung*, debido a que la ampliación de comprensión que el horizonte puede experimentar constituye el acontecer de la formación. Por tanto, la formación implica rebasar el propio punto de vista subjetivo para dirigirse hacia una determinada generalidad, misma que posibilita la apertura hacia visiones de carácter más universal, y de ahí a

la fusión de horizontes. Gracias a la fusión de horizontes, el horizonte de quien comprende se une con el de la tradición histórica de ese acontecer formativo, en tanto un ascender hacia una generalidad superior. Artigas (2019) puntualiza que la fusión de horizontes es, para Gadamer, la experiencia hermenéutica desplegada en el proceso formativo bajo el modelo dialógico.

Con base en la formulación previa, Casillas (2019) y Rodríguez (2021) plantean que Gadamer, al arraigar la formación en el ámbito de las ciencias humanas, de las ciencias del espíritu, rescata las tradiciones culturales desde una visión histórico-hermenéutica, tradiciones que frecuentemente habían sido olvidadas de cara a la tecnificación e instrumentalización de la educación y de la formación. Consecuentemente, para el hermeneuta, la tradición se configura como una interpelación mediante las preguntas que nos plantea bajo una apertura hermenéutica, pero es el lenguaje el que posibilita la comunicación y la comprensión por las que configuramos un horizonte de sentido (Casillas, 2019). Para este efecto resulta relevante distinguir las tradiciones de los prejuicios, debido a que es frecuente encontrarse sometidos a estos últimos y pretender desde ahí comprender el mundo. Sin una formación que promueva el desarrollo de la conciencia histórica es imposible distinguir los prejuicios y admitir la tensión que se teje entre el pasado y el presente, tensión a partir de la cual se derivan cuestionamientos que abren posibilidades de interpretación y de comprensión como fusión de horizontes.

De notable importancia resulta la apelación de Gadamer, rigurosamente elucidada por Artigas (2019), respecto a la solidaridad con base en el modelo dialógico de la hermenéutica —a partir del giro lingüístico— entre sujetos específicos, tendente a la mutua comprensión y conducente a poder convivir con lo diferente, con lo desigual. Es así que la propuesta hermenéutica gadameriana se dirige hacia la construcción de solidaridades en el campo sociopolítico, de la formación y de la educación de cara a la inequidad, la marginación, la exclusión, la migración que caracterizan la coyuntura tecnológica e instrumentalista contemporánea.

En suma, se concuerda con la aseveración de Gadamer, emitida en su conferencia en Marburg en 1999 (Gadamer, 2011), en la cual explicita que la educación consiste en educar-se y la formación en formar-se. Ambos vocablos, como verbos reflexivos, remiten a la responsabilidad que cada uno debe asumir para hacerse cargo de su propio proceso en un

horizonte de autonomía, pero en la relación con los otros e incluso con aquellos que ya no están con nosotros.

La formación y la educación en el horizonte de las ciencias del espíritu

En clara oposición al pensamiento cientificista y positivista, Dilthey como teórico de la historicidad, con base en un giro decisivo de la hermenéutica, apela a la distinción entre las ciencias del espíritu y las ciencias de la naturaleza, signando la especificidad de las primeras con base en su temporalidad e historicidad, y su naturaleza comprensiva e interpretativa (Casillas, 2015, 2019; Artigas, 2019; Ducoing, 2019). Mantenemos la denominación de ciencias del espíritu, acuñada por Dilthey, tal como la emplea Gadamer y otros autores.

El proyecto diltheyano, fundado en torno a la crítica de la razón histórica, debate sobre la negligencia en el reconocimiento de las diferencias fundamentales entre el mundo físico referente a cosas exteriores, y el mundo humano, correspondiente a realidades del hombre, es decir a la vida humana desde la perspectiva histórica, susceptible de un conocimiento, sin la imposición del monismo metodológico propio de las ciencias naturales (Casillas, 2015, 2019; Ducoing, 2019). Se trata del debate epistémico que se genera desde la tradición alemana sobre la construcción del conocimiento en el ámbito de las ciencias humanas, sociales y de la educación, cuya vigencia se mantiene hasta la fecha.

Casillas en sus dos obras (2015, 2019) emprende un tratamiento analítico-filosófico profundo y riguroso sobre la fundamentación de las ciencias del espíritu con base en una hermenéutica como forma de comprensión de la vida del hombre y sus vivencias, a la vez que articula la hermenéutica con la pedagogía y esta con las ciencias del espíritu, en el escenario alemán diltheyano del siglo XIX. Argumenta que, para el filósofo alemán, las ciencias del espíritu se diferencian de las ciencias de la naturaleza por los hechos que estudian; mientras las primeras se ocupan de los hechos psíquicos-espirituales, las segundas, de los hechos físicos.

Las ciencias del espíritu pueden ser divididas en tres clases: las del individuo, correspondientes a la antropología, la sociología y la psicología; las de los sistemas culturales, entre las que se encuentran el lenguaje,

el derecho, la religión, la poesía, la filosofía, y, finalmente, las de la organización externa, que tienen que ver con las diversas formas en que los actores se organizan. La pedagogía es ubicada como ciencia del espíritu (Casillas, 2015) al conceptuarse como una teoría de la formación del hombre, la cual se encuentra en relación con todas las demás ciencias del espíritu, debido a que el hecho que estudia tiene que ver con los sistemas culturales y con el hombre mismo. "La pedagogía es una ciencia comprensiva de la educación que construye (...) conocimiento de hechos histórico-sociales que están articulados teleológicamente con la vida misma" (Casillas, 2019, p. 67). Una categoría central con la que Dilthey buscaba signar y legitimar la distinción entre las ciencias de la naturaleza y las del espíritu es la de la autonomía de estas últimas con respecto a las primeras, pese a la conexión que pudiese existir entre ambas (Casillas, 2015; Ducoing, 2019). La autonomía de las ciencias del espíritu se instaura a partir de la diferencia que prevalece entre el mundo perceptible y el mundo interior, diferenciación que asienta Casillas (2015, pp. 33-34) en términos de Dilthey: "surge un campo peculiar de experiencias que tiene su origen propio y su material en la vivencia interna y que, por tanto, es objeto de una ciencia empírica especial". La vivencia representa el rasgo singular y específico de las ciencias del espíritu. La autonomía de las ciencias del espíritu ha de ser suscrita igualmente por los métodos que le posibilitan el acercamiento a la realidad humana, histórico-social y educativa y formativa.

Como subraya Casillas (2015), las teorizaciones de corte pedagógico formuladas por Dilthey estaban dirigidas a la formación de profesores, las cuales son valoradas por la autora a través de las diferentes obras publicadas por el filósofo alemán, quien conceptuaba la formación de docentes universitarios con base en dos líneas: la pedagógica y la del contenido a enseñar. Al establecer la distinción entre educación y formación con base en las disertaciones diltheyanas, Casillas explica que la primera consiste el desarrollo del individuo con base en el ideal de formación, el cual —en palabras de Dilthey— "(...) se halla en relación con el ideal de la sociedad. El ideal de formación depende del ideal de vida de aquella generación que educa" (citado en Casillas, p. 77). En cuanto a la segunda, Casillas, retomando a Dilthey, señala que la formación es (Casillas, 2015, p. 77 "toda actividad que produce la perfección de los procesos en un

alma". De ahí que la formación recobra un sentido más complejo, amplio y profundo.

La verdadera filosofía es —para el pensador, hermeneuta y psicólogo alemán— la pedagogía, comprendida como "teoría de la formación del hombre", como asienta Casillas (2015, p. 92). En consecuencia, desde la mirada filosófica diltheyana, la formación se configura como la finalidad a la cual deben dirigirse todas las instituciones. En efecto, mientras la educación remite a un sistema cultural de actividades formativas intencionales por las cuales las generaciones conservan los bienes culturales de una sociedad, la formación remite al perfeccionamiento del alma con una base de carácter teleológico. El ideal de formación del hombre se encuentra fundado en el ideal de vida de cada nación en consonancia con la historia.

En síntesis, con base en el pensamiento diltheyano, la pedagogía es subsumida por la filosofía en el marco de las ciencias del espíritu, tal como Casillas puntualiza al retomar las palabras del filósofo alemán: "toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre" (citado en Casillas, 2015, p. 76).

Formación y subjetividad

Desde las producciones conceptuales sobre la formación durante el último decenio, una de las aproximaciones que ha cobrado sentido para el sustento teórico de indagaciones prácticas y propuestas de intervención en el campo educativo es, sin duda, la referenciación a la formación vinculada a la noción de subjetividad, tal como lo reportan Esquivel (2012), García (2014), Patto, (2019) y Jiménez, (2018), entre otros. Este vínculo categorial representa un avance en el debate epistemológico y filosófico-pedagógico en el incremento de trabajos de investigación.

Desde este ámbito, se puede apreciar que ha proliferado una mirada de la investigación interpretativa (Vuelvas y Villegas, 2020; Esquivel, 2012); Medina y Arreola, 2015; Landín, 2021), a partir de la cual se busca la comprensión de las acciones humanas y de los acontecimientos con base en los sentidos, los imaginarios y las representaciones sociales para reconstruir la realidad y lograr una aproximación con lo empírico.

La idea fundamental que se advierte, en los distintos trabajos analizados para situar la perspectiva de vinculación entre formación y subjetividad, es el estudio de una subjetividad de actores de la experiencia educativa, como una posibilidad para entender la dimensión constitutiva en la que el proceso de formación se desenvuelve a partir de su articulación con lo empírico como una realidad de su actuar; en este sentido, los trabajos que sobresalen son formulados fundamentalmente desde una perspectiva interpretativa. En esta línea, se recupera el planteamiento de Vuelvas y Villegas (2020) quienes señalan que este tipo de marco en la investigación tiene mayor relevancia porque posibilita un trabajo sobre uno mismo, para reflexionar-se(r) en la constitución histórico-social como sujeto, y advierten: "La formación es un proceso dado dándose. La formación es una dimensión ontológica; si bien cada uno se forma a sí mismo, la formación es una actividad humana que requiere la relación con el otro y lo otro" (p. 12). Por ello, Landín (2021) subraya que el estudio de narrativas es un elemento importante, ya que permite recuperar el valor de la subjetividad, como documenta citando a Ricoeur: "el trabajo narrativo en educación permite abrirse al reconocimiento del otro lo que quiere decir reconocer su propia experiencia, su propio devenir histórico, su propia subjetividad; otro que expresa en su lenguaje y en su cuerpo su experiencia temporal" (p. 106).

Estas ideas marcan una perspectiva fenomenológica que interconecta el actuar entre diferentes sujetos y sus circunstancias, subrayando la presencia de sentidos a interpretar a partir de un caleidoscopio cultural para recuperar las experiencias vividas de los actores involucrados en el acto formativo, ideas que, asociadas con el planteamiento de Schütz (en Vuelvas y Villegas, 2020) refieren al sentido de la acción, al reconocimiento de experiencias singulares y formas de interacción que permiten una interpretación subjetiva de los significados que se construyen.

Por su parte, Jiménez y Valle (2017) añaden al respecto que esta forma de estudio puede ser considerada una fenomenología del sujeto que permite ver cómo se constituye a sí mismo y lo que lo constituye: "En una fenomenología del sujeto, donde acontece la intuición y por tanto la experiencia pre-predicativa, el mundo se revela como lenguaje" (p. 256). La mirada intuitiva a la que se refieren los autores es considerada un elemento de la formación humana, y a partir de la intuición es posible nombrar el mundo.

El estudio de la formación, vinculado a referentes filosóficos, no puede dejar pasar algunas miradas que intentan sostener la actualidad del involucramiento de la subjetividad; así, se encuentran trabajos que disciernen sobre ella, existen diferentes conceptualizaciones que sostienen teorías que se dirigen al sujeto, pero lo trascendente son las rupturas que hacen reflexionar, como señala Patto (2019) respecto a la perspectiva teórica que presenta:

> En Deleuze el concepto de subjetividad y sujeto se confunden (...) La diferenciación no está entre el sujeto y la subjetividad, sino entre la subjetividad y *los procesos de subjetivación*, entre el sujeto y la producción de subjetividades. Lo que se diferencia es la idea de una identidad, un yo, una persona, y un proceso, un acontecimiento, un modo de existencia (p. 20).

La autora plantea desde las ideas de Deleuze, que, para él, el concepto de subjetividad tiene una ruptura con el de interioridad, es decir, el sujeto no se encierra en sí mismo, sino que enfrenta un estar entre la interioridad y la exterioridad, entre un afuera y un adentro, vivencia del límite que constituye a la subjetividad. De modo que subjetividad y procesos de subjetivación son conceptos interconectados, que se impactan mutuamente.

En la misma perspectiva, respecto a la vivencia del límite, Esquivel (2012) señala la idea de "encarnar la experiencia del límite"; con ello refiere el crear y repensar la experiencia ligada al lenguaje. "No podemos pensar crítica ni creativamente la subjetividad, la alteridad y la formación docente si no se desarrolla un ejercicio genealógico de los lenguajes docentes, pedagógicos, institucionales que nos hacen hablar" (p. 230). Lo que el autor señala es que "el lenguaje es mucho más que un instrumento de acceso al pensamiento" (p. 231). Una de las tareas del lenguaje es hacerse cargo de la profundidad y la distancia entre lo que falta y ha de ser llenado "como una zona neutra que nos convoca y abisma a experimentar lo avatares del lenguaje en la piel de la experiencia: la subjetividad" (p. 231). Por tanto, la subjetividad deviene parte de la formación, que implica la formación con el otro.

Como también lo refiere Landín (2021), para quien lo subjetivo es algo constitutivo del quehacer pedagógico, por tanto, es parte de la producción del conocimiento colectivo. Al respecto, Cruz (2021) indica que

formar «al sujeto» implica una relación entre personas, como subraya Filloux (citado en Cruz, p. 143): "realiza un retorno sobre sí mismo, son sus motivaciones, deseos, angustias, maneras de tener miedo del otro, o no, (...) cuando hace ese trabajo está efectuando un trabajo sobre sí mismo".

Otro acercamiento a esta subjetividad vinculada al lenguaje y la alteridad, pero desde el rostro de Levinas, lo plantea García (2014) al señalar que la relación con el otro es una responsabilidad que ata: "La constitución de la subjetividad a partir de la responsabilidad frente al otro nos condena a la culpa, y en esa medida a la deuda impagable con cada uno de los otros, en cuanto incalculable más que una deuda, un deber con el otro" (p. 64). La idea de subjetividad se establece a partir de una relación entre el yo y la totalidad (que representan los otros), simultaneidad de participación y no participación, y que inevitablemente está vinculada a la alteridad y la identidad "como imposibilidad".

Lo que se advierte es que formación y subjetividad son aspectos que no corresponden de manera exclusiva a la persona como ser individual; ambos conceptos se ven permeados por un ideal construido socialmente. Como lo destaca Martínez Martínez (2020), este ideal alude a una imagen deseable del ser humano, construida culturalmente, donde se dibujan valores y virtudes como máxima aspiración para la vida: "Dicho ideal no está dado, no se entrega gratuitamente (...) También implica una ayuda y un apoyo del exterior, proveniente del contexto y del grupo social (...) La formación no se logra en el aislamiento" (p. 79). El autor (siguiendo a Leibniz y a Hegel) refiere a un encuentro entre sí mismo y lo otro (el mundo), a una apertura a lo externo que se asimila al interior de sí mismo. Es así que la formación puede conceptuarse como un proceso de transformación de la singularidad a la universalidad. Para Esquivel (2012) "el encuentro entre el yo y el otro designa la condición ontológica primordial del ser con, del estar juntos" (p. 243). Medina y Arreola (2015) en continuidad con la concepción de subjetividad de Hegel, puntualizan que esta se da en una relación del sujeto consigo mismo y la marcan como una conciencia que lo libera.

> Desde la perspectiva hegeliana, entonces, la subjetividad convierte al hombre en un sujeto no en el sentido de aprisionado, sino de actuante; sujeto histórico. En efecto, el concepto de subjetividad desde esta perspectiva nos remite a la capacidad de pensamiento y reflexión que va unido a la capacidad de

> actuar sobre el mundo. (...) Apelamos a una segunda acepción que adiciona a la importante idea hegeliana de la capacidad reflexiva y actuante del hombre, la reflexión sobre las determinaciones sociales del sujeto social (p. 26).

Una vez más, se refuerza la idea de subjetividad en relación con otros, con lo social. Desde este enfoque, Medina y Arreola (2015) aclaran que "la subjetividad se muestra como determinación o posibilidad de ser que se concreta solo a través del transitar de los individuos por la vida social de las instituciones" (p. 26). Esta visión lleva a pensar en el conjunto de valores, normas y concepciones que lo institucional incorpora de manera simbólica en los sujetos como forma subjetiva en su ser, por medio de la interacción con otros a través del lenguaje, planteamiento que refuerza ideas anteriores sobre la conexión de procesos internos y externos que constituyen al sujeto y que dan sentido a la formación como trayecto social y personal en permanente construcción.

En la misma línea de formación del sujeto se encuentra el trabajo de González (2022), quien recupera la mirada de Foucault y señala:

> Dentro de este marco, se problematiza la función que tiene la noción de cuestionamiento de sí —como actitud que caracteriza la relación del sujeto consigo mismo— en la formación de los individuos como sujetos éticos y en la propuesta de comprender la filosofía como ontología del presente (...) la manera en la que el sujeto se relaciona, se configura y se transforma a sí mismo –asumiendo de esta forma una posición ética (...) y estética (...) necesaria para poder acceder a un pensamiento crítico, o dicho en otras palabras, para poder "pensar de otro modo" (p. 1).

En este mismo sentido, desde una perspectiva arqueológica y genealógica, la autora también recupera la constitución del sujeto a partir de la subjetividad, constitución que Foucault describe desde la lupa del análisis del discurso, los dispositivos y las prácticas, "donde antes estaba la naturaleza humana, para explicar la emergencia del sujeto" (p. 12). Lo que se resalta son las condiciones de existencia del sujeto, que se le presentan como obstáculo para acceder a un conocimiento verdadero "para su formación", lo que lo forma como sujeto, y las relaciones de verdad, estudiadas por Foucault desde la concepción de biopoder y biopolítica.

Al respecto, el trabajo de Jiménez (2018) recupera el concepto de "cuidado de sí" enunciado en los cursos de Foucault sobre hermenéutica del sujeto, exponiendo el pensamiento del teórico, quien acude a la hermenéutica para reflexionar sobre la subjetividad, cuestión que constantemente es referida al conocimiento del mundo, de los otros y de uno mismo como un asunto exclusivo de la conciencia. Sin embargo, a pesar de este acercamiento a la hermenéutica, el autor señala que Foucault emplea una concepción

> más amplia, que ubica a la subjetividad en una reflexión que va más allá de una hermenéutica y de una analítica. Se trata, sobre todo, de la experiencia de la espiritualidad del sujeto, o bien, de una práctica y pragmática de la espiritualidad del sujeto (s.p.).

Otra línea que recupera la subjetividad a partir de la relación con el otro pero desde un plano ético expuesto por Levinas se encuentra en Martínez García (2020) y en García (2014) donde lo que prevalece son las condiciones éticas del lenguaje y el pensamiento. "Es un existir en la tensión, entre el sí mismo irreductible a los otros y los otros irreductibles al sí mismo" (p. 93).

Los trabajos encontrados desde las nociones de formación y subjetividad resaltan de manera fundamental concepciones ligadas a la constitución del sujeto, a las relaciones e interacciones con otros y, por supuesto, a los procesos de interacción mediados por el lenguaje, trabajos que, prioritariamente, se configuran como concepciones teóricas desde el campo de la filosofía, sin dejar de lado las posibilidades interpretativas y el estudio de las narrativas que enfatizan a la subjetividad.

Desde este enfoque, además de sobresalir trabajos referidos a la formación general de los sujetos —sociales— y a la formación de docentes, así como producciones conceptuales como referentes en la investigación educativa, también aparecen textos que retoman temas de inquietud durante el decenio. Tal es el caso de Alba Meraz (2013) quien desarrolló una investigación doctoral desde elementos teóricos filosóficos sobre "ciudadanía". Al respecto, el autor recupera la mirada de Touraine, quien define la subjetividad como "la rearticulación de la instrumentalidad y la identidad, cuando el individuo se define de nuevo por lo que hace, por lo que valora y por las relaciones sociales en que se encuentra comprometido"

(p. 103). Con base en este planteamiento, el autor señala que el sujeto del mundo contemporáneo se configura desde la socialización; es en las relaciones sociales donde adquiere significado el sujeto, donde deviene además como sujeto político. Es en este ámbito donde la subjetividad se fragua desde lo comunitario y desde el proyecto de Estado, que cumple una tarea funcional y distintos roles, entre ellos, el de ser ciudadano: "los individuos, es decir, los hombres, participan o se integran a la sociedad sólo en la medida en que interactúan con los sistemas existentes: el jurídico, el económico, el de conocimiento y el político" (p. 104). Por tanto, la subjetividad se establece a partir del sentir de pertenencia —a una familia, a una comunidad, a una nación— que transita dentro de la sociedad por un marco legal, cuya regulación lo convierte en ciudadano.

Como señala Esquivel (2012) recuperando la mirada de Ricoeur, "la subjetividad del discurso se reafirma a la vez que su intersubjetividad" (p. 238), aspecto directamente vinculado al lenguaje y expresado en discursos, lo cual permite el conocimiento de sí mismo y "comprendernos gracias al gran rodeo de aquellos signos que la humanidad ha depositado en las obras culturales" (p. 238).

Se resume entonces que la subjetividad vinculada a la formación implica al sujeto individual y al sujeto social, como lo advierte Martínez (2020), al puntualizar que lo que origina el resultado de la formación es: "esta determinación o autodeterminación personal; (...) se trata de sujetos coadyuvantes, de agentes extrínsecos que suministran lo que el propio sujeto, y únicamente por su acción intrínseca puede convertir en acto, la propia formación (p. 85).

Formación y humanismo

A partir de la revisión de tendencias en los trabajos de investigación y producción teórica sobre la formación y el humanismo, se detectan planteamientos que estiman al humanismo como vertiente polifónica. Se trata de miradas que exponen, por un lado, la intención de regresar a las construcciones conceptuales del Humanismo Clásico, así como la insistencia de atender una utopía: una formación que pueda crear conciencia de aquello que se ha olvidado (dignidad, amor, virtudes, etc.) y que hoy

es una tarea pendiente, lo mismo que impulsar la recuperación de nuestra cultura y nuestra historia (Rivero, 2013; Ortiz, 2014; Rivas, 2019).

Una segunda mirada, por otro lado, presenta la urgencia de construir un humanismo desde las necesidades y crisis actuales, es decir, de asumir el reconocimiento a la diferencia, al feminismo, a lo multicultural, al cuidado del cuerpo, a la inclusión, a los derechos humanos diferenciados, a la identidad, etcétera. (Romero, 2014; Muñoz, 2019; Landa, 2020). Y como señala De Agüero (2019) respecto al estudio sobre *Formación Docente en la* UNAM —durante la gestión de Enrique Graue— al puntualizar que se requiere "Pensar, diseñar e implementar nuevas maneras que consideren los retos de la inclusión social, el acortamiento de la distancia social consecuencia de las desigualdades de género, económicas y socioculturales" (p. 34), razón que forma parte de la importancia de dicho estudio, como indica Sánchez et al. (2019) al obtener un balance entre ciencia, arte y humanismo en la educación y la formación actuales, que además requiere la experiencia, preparación y sensibilidad por parte de los docentes y académicos.

Sin embargo, lo que se aprecia en las distintas producciones conceptuales y proyectos de formación humanística es la persistencia de una necesidad de reelaboración de la idea de humanismo, como ya lo había señalado Samuel Ramos (1940) en su libro *Hacia un nuevo humanismo*: lo que se hace evidente es que el humanismo tiene una perenne actualidad, pues su esencia no está limitada en el marco de tal o cual época histórica, idea que ayuda a acceder y comprender nuevas perspectivas e inspiraciones humanísticas.

Frente a esta idea del humanismo, como algo perenne e inacabado, se encuentran trabajos que exaltan su vigencia como noción teórico-práctica que caracteriza el fin del siglo XX y el inicio del XXI: Romero (2014), López Calva (2014), Arias y Molano (2016). Estos últimos autores refieren que el humanismo en la sociedad y en la educación contemporánea es un proyecto inacabado, zigzagueante, pero a la vez, urgente e indispensable definirlo.

Un primer acercamiento a la conceptualización del humanismo desde la recuperación de lo humano y la persona se advierte en el trabajo de López Calva (2014), quien desde los planteamientos de Lonergan y Morin detalla que lo humano es una unidad auto-eco-bio-psico-socio-cultural, que vista desde la perspectiva de la complejidad estructural, se

observa que dicha unidad no tiene una sola identidad fija y definida, sino que es dinámica, lo que la enfrenta a considerar una dimensión como individuo-sociedad-especie, es decir, una dimensión donde lo humano se percibe como una construcción del "nosotros", que es intersubjetiva.

De esta manera, lo humano recupera a la persona como lo puntualiza Fullat (citado en López Calva 2014, p. 63): "En esta concepción de la persona como ser inacabado que se hace a sí mismo está el fundamento concreto de la educación que es el ser educando, rasgo específico de la humanidad como especie no fijada". Desde esta mirada, el autor subraya la necesidad de un cambio en la definición de lo humano de lo abstracto a lo concreto (de lo simple a lo complejo), que sólo es posible a través de la educación y la formación, que debe estar dirigida a la "búsqueda de una caracterización multidimensional de lo humano, además de una modificación en la relación ser humano-naturaleza" (p. 63). Los aspectos que destacan en este señalamiento y que competen a lo humano son: la identidad, la relación del ser humano con otros seres humanos, la relación con la naturaleza (cuidado de los recursos naturales, desarrollo sustentable) y un proceso de humanización. Referir a lo humano es aludir a una caracterización multidimensional. Por tanto, López Calva (2014) siguiendo las ideas de Lonergan y Morin señala que "El ser humano es, entonces, una unidad auto-eco-bio-psico-socio-cultural, que se autoorganiza y autorreforma, pero con la necesaria interacción de elementos del entorno" (p. 67), proceso que no sigue una realización en forma lineal.

Como apunta el autor, en esta constitución de lo humano, también se presentan alteraciones o desórdenes; hay un desorden en la visión de lo humano que lleva a una transformación radical en el ser, presentándolo como dialéctico o dialógico. Ahora bien, siguiendo las ideas de Morin, agrega la posibilidad de identificar la existencia de diferentes tensiones y fuerzas que llevan a la humanización y a la deshumanización. Frente a esto, surge una pregunta inefable, "¿Qué significa ir haciéndose humano en el marco de nuestras instituciones educativas?" (López Calva, 2014, p. 72). La respuesta implica una nueva idea de humanismo, una reconceptualización de "animal racional" por la de "sujeto consciente", dejando de lado ideas de excelencia y calidad —como ya lo había señalado Latapí (citado en López Calva, 2014)— que se han concebido como ideas de perfección, "aberraciones educativas que tienden a la deshumanización" (p. 73).

En el trabajo de López Calva se aprecia que hay una finalidad humana que está escribiéndose, que no es predeterminada y que, necesariamente, implica el involucramiento de todos los sujetos (humanos). En este sentido, la formación es vista como una dimensión compleja, sustentada en el ser de hoy, desde una mirada concreta.

En una perspectiva similar, pero a partir de una propuesta formativa desde el campo de la enseñanza de la filosofía, se encuentra el trabajo maestría de Ramírez Flores (2018), en su investigación "Deconstrucción del humanismo renacentista: Propuesta didáctica para la enseñanza de Filosofía en la Educación Media Superior", quien señala que "sin el aspecto filosófico no hay un carácter formativo" (p. 7). Advierte que un trabajo de análisis desde la deconstrucción permite reflexionar haciendo constantes cuestionamientos sobre las cosas y los conceptos. De esta manera, presenta una propuesta desde el método filosófico deconstructivo como una línea central en la formación de los estudiantes. Para el autor, en lo pedagógico, "la propuesta deconstructiva se refiere a procesos para reflexionar, analizar y discutir (...) El método deconstructivo no ofrece respuestas al estudiante, sino que lo prepara para generarlas, lo lleva a pensar y a contrastar sus conclusiones con las conclusiones de otros" (p. 10), tarea que permite desarrollar la habilidad creativa, la capacidad de innovación y conectar la teoría a la práctica. De esta manera, su propuesta recupera planteamientos de Derrida, al señalar que se trata de una intervención activa y propositiva de quienes se forman, lo que significa que, si no hay relaciones con intervención mutua entre los que participan en un proceso de formación, se generan perversiones que violentan y agreden, que a su vez se convierten en imposiciones de modos de vida.

Desde el mismo campo de la filosofía, Arias y Molano (2016) reflexionan sobre la escuela y la formación humanista desde la mirada de Nussbaum, indicando que hay una crisis por el descrédito de lo humano. Esta crisis en la educación humanista se hace mayor frente al sentido de la escuela, pues existe tensión entre los ideales humanistas y el que la institución escolar contribuya a dignificar la condición humana. Para los autores, a pesar de esta tensión, la formación humanista "mantiene vigencia porque lo que se juega es la condición humana y las posibilidades de reconstruir sociedades democráticas" (p. 7).

Molano (2016), en continuidad con una preocupación por la formación humanista, señala que son tres las exigencias y retos del proyecto

humanista —para la persona, la sociedad y la formación y la educación— y recupera la idea de Todorov para indicar las tres exigencias: "La autonomía del yo, la finalidad del tú y la universalidad de ellos" (citado en Molano, 2016, p. 14). Desde aquí se resalta la libertad del sujeto, dueño de sí, el obligado vínculo y reconocimiento del otro o de los otros y, en ese otros, la aceptación de la igualdad y la dignidad.

Por otro lado, el autor plantea la idea de un humanismo del siglo XXI vinculado a una crisis civilizatoria, aludiendo a lo que Braidotti (citado en Molano, 2016) nombra como sociedad posthumana; asimismo, recupera el planteamiento de Kristeva, quien indica que "en un humanismo revitalizado podemos encontrar la cura a la enfermedad que sufre la humanidad" (citado en Molana, 2016, p. 25). En esa misma perspectiva, también refiere a la convivencia con los otros como forma básica del humanismo y recupera a Nussbaum para señalar la importancia de la justicia, cuyo fin es garantizar que todos los seres humanos tengan una vida digna; esto es, cuestionar la arrogancia antropocéntrica y enfrentar el deber del cuidado de todos los habitantes del planeta. La idea central que se expone es que la formación debe ser un proceso de cultivo de una humanidad no antropocéntrica, que establezca vínculos con la naturaleza, humanice la ciencia, y contribuya a formar sujetos con sentido de autocuidado y cuidado a una comunidad ampliada, que fomente una ciudadanía con derechos y justicia para una felicidad compartida. Su apuesta está en un humanismo como horizonte para una buena vida en la comunidad planetaria.

Dos trabajos coincidentes con esta mirada son los de Ortiz (2014) y Cetina (2021), quienes desde la formación basada en competencias y la formación para la ciudadanía, refieren la necesidad de considerar la formación de los seres humanos de manera integral, rescatando valores éticos y subrayando la creación de una conciencia del sujeto frente a la interacción sana y respetuosa con los otros y con el medio ambiente que le circunda. Las ideas de estos autores resaltan por exponer una formación que esté íntimamente ligada a los valores como parte de un proceso de desarrollo con actitudes y comportamientos que permitan avanzar en la equidad, formar una conciencia democrática y posibilitar la convivencia, aspectos que son inherentes al humanismo. Para Ortiz (2014), lo importante a rescatar en la formación en competencias es un sesgo en lo humano, en el valor del ser, antes que habilidades meramente

prácticas. Para Cetina (2021) la preocupación se centra en la formación de una ciudadanía global (fundamentada en la propuesta de la UNESCO, 2019) como proceso autónomo crítico y creativo, donde lo humano se reconozca como el pilar central de todo proceso formativo.

López Calva (2014) igualmente resalta la formación integral vinculada al humanismo, aludiendo que lo más significativo en el cambio de época es crear una identidad humana, volver imperiosa la relación de la persona con otros seres humanos, así como con la naturaleza y una creación de conciencia que se establezca como finalidad humana.

En el mismo sentido que Ortiz y Cetina, al referir al lado oculto de la formación para el trabajo, Escamilla y Quintero (2016) apuntan que la formación por competencias y la formación humanista es una preocupación que desde hace varios años ha venido intentando retomar el ideal de lo humano como base en la educación que fomente individuos reflexivos sobre su realidad para desarrollar una conciencia crítica que les permita tomar decisiones. Siguiendo las ideas de Nussbaum, las autoras proponen una formación en tres habilidades: vida examinada, imaginación narrativa y ciudadanos del mundo; este tipo de formación implica contribuir a desarrollar capacidades individuales, relacionadas con la libertad de elegir y actuar en diferentes situaciones. Resaltan que esta es una manera de ver la formación humanista que no clama por la calidad de vida y el desarrollo no está relacionado con el crecimiento económico, sino con el desarrollo de todas las capacidades de los ciudadanos, es decir, una formación comprometida con la democracia, la libertad y la decisión de gobernarse a sí mismo.

El trabajo de Rivas (2019) profundiza la reflexión desde un enfoque coincidente con los trabajos anteriores, aunque desde una mirada antropológica; señala que el humanismo es el camino social para la pacificación, el desarrollo y el crecimiento cultural, los cuales denomina desafíos actuales del humanismo. Su punto de partida es concebirlo como una teoría universal "que consiste en una reforma universal que se da en el mundo del conocimiento para interpretar nuestra realidad" (p. 195). Señala que, con un pensamiento humanista, la persona se convierte en actor de sí mismo y es parte de la construcción del mundo. Para que esto sea posible se requiere que se rompan miedos y ataduras con pensamientos heredados desde las formas divinas, acción que se convierte en una mutación del ser humano a través de una relación dialéctica con su

entorno. Desde esta base, el autor ubica como alternativa, una formación desde un humanismo constructivista, el cual hace posible una relación armoniosa entre personas para construir saberes en actitud solidaria; por tanto, "el humanismo tiene una interpretación del conocimiento desde la colectividad, la cual se transmite desde la cultura para que sea fortalecido en el tiempo" (p. 196). Su planteamiento apuntala un ideario político y económico, a partir de decodificar el pensamiento de la persona y su realidad interpretada y ajustada a necesidades personales y colectivas.

Desde una idea coincidente con la necesidad de una formación humanista, pero desde el campo de la filosofía, se encuentra la obra de Romero (2014), quien resalta la necesidad de una educación desde la enseñanza de la filosofía, donde se puede valorar lo humano como elemento central para establecer los fines de la formación de los sujetos contemporáneos. Para ello, enfatiza la presencia de políticas educativas como algo ineludible y señala que, en la época actual, en la formación de los sujetos siempre hay prácticas educativas utópicas. Su trabajo expone un carácter implícito y explícito de lo ideológico en el humanismo que se busca con la educación, y alude a una forma de mirar el mundo actual que da pautas, criterios y fundamentos que están relacionados con las aspiraciones de quienes poseen el poder.

En una perspectiva diferente se encuentra el trabajo de Sámano (2012), quien, desde una explicación naturalista en el campo de la antropología, expone una concepción del humanismo ligada a la evolución de la cultura. Recupera la mirada del arqueólogo Gordon Childe (representante del neoevolucionismo), desde donde reconoce en el humanismo una acción constitutiva del ser humano y su capacidad de decidir sobre su propio destino; con ello apuesta a la libertad del ser humano y su capacidad para elegir, esto es, lo que para el teórico que recupera es una ilusión antropocéntrica, planteamiento que evidencia un vínculo con la cultura desde una perspectiva evolucionista. El autor advierte que con los neoevolucionistas se abriga una nueva racionalidad que conlleva una imagen del ser humano en la que la acción es la expresión de una propiedad autoorganizadora que se encuentra en todos los niveles de la naturaleza. De este modo, la evolución de la cultura (Stewart citado en Sámano, 2012) permite estudiar al ser humano vinculado a un orden natural. En este mismo orden, rescata las ideas de Palerm de Vico (Sámano, 2012), quien reconoce la intuición de una ciencia de la humanidad que

trata de discernir las tendencias, regularidades e incluso las leyes del desarrollo de la humanidad, al mismo tiempo que reconoce la acción de las personas como algo intencional que se dirige a la concreción de un ideal que regularice a todos los humanos, formulación que sólo es posible al mirarlos como elementos de una cultura.

El referente del trabajo de Sámano (2012) son los vínculos que establece entre una antropología filosófica y cultural con un empirismo etnográfico; propone una visión desde los neoevolucionistas y señala que "el ser humano es un animal, pero simbólico, su sobrevivencia tiene lugar en un ambiente cada vez más cultural que natural" (p. 38). La apuesta del autor está en la posibilidad de una hermenéutica naturalista-evolucionista que intenta dar una definición universalista del humanismo desde los modelos investigativos de la ecología cultural a partir de explicaciones "etic" y comprensiones "emic" que recupera de la metodología etnográfica.

Es ineludible abordar trabajos que marcan la reflexión sobre el humanismo signados por un feroz acontecimiento en el cierre del decenio en la producción del conocimiento: la pandemia COVID-19. En esta arista, se encuentra el trabajo de varios autores desde el campo de la filosofía. Nos referimos al texto de Landa et al. (2020), en el que se exponen distintas maneras de considerar lo humano en nuestro país, y dibuja una idea peculiar de humanismo al plantear temas como lo ético, el progreso, la finitud-muerte, el pesimismo, la existencia, la normalidad, temas desde los cuales se resalta la revaloración del ser y su sentido, así como el carácter de lo humano y la fragilidad y vulnerabilidad que lo acechan. El libro es de una amplia riqueza al apoyar las ideas de los autores en planteamientos de teóricos como Kant, Heidegger, Benjamin, Cassirer, Witgenstein y Foucault, entre otros. Cabe resaltar la mirada de Beuchot (2020), cuando refiere al sentido de lo humano durante la pandemia y señala que "el ángulo ontológico de la reflexión sobre el ser y la existencia, nos hace ver la importancia de la vida, enfrentada a la muerte. Eso nos hace captar nuestra contingencia de seres humanos, de entes frágiles y vulnerables" (p. 158). Asimismo, refiere a un punto de vista axiológico que ayuda a apreciar el valor de la vida como lo más importante que tiene el ser humano.

Finalmente, lo que se estima en la conceptualización expuesta en todos estos trabajos, es la persistencia en que no existe un mapa que describa

puntualmente el proceso de humanización, sino que este sólo puede ser producto de un cambio de visión (López Calva, 2014), la necesidad de nuevas luces en un proyecto humanista que sea resultado de un humanismo recreado y esperanzador (Molano, 2016), así como la posibilidad de una condición de lo humano desde una formación integral que provea la oportunidad al individuo de elegir un estilo de vida con dignidad (Escamilla y Quintero, 2016).

Identidad: punto de interconexión entre subjetividad, imaginario y formación

Una parte importante en el reconocimiento del vínculo entre formación e identidad consiste en escudriñar las diferentes formas en que se establece dicho vínculo con los variados ámbitos de acción y configuración de los seres humanos. Frente a esto, la mayor parte de los trabajos encontrados sobre esta línea resaltan la conexión entre la identidad y la constitución de la subjetividad, los procesos de interrelación, el vínculo entre lo social y la cultura, la afinidad, lo simbólico, el sentido de pertenencia, así como lo individual y colectivo donde se entrelazan las nociones de imaginario y alteridad (Cruz, 2013; Ramírez, 2014; Jiménez y Valle, 2015; Giménez, 2016; Saavedra, 2017; Pontón, 2019; Pompa et al.).

Un punto que se resalta como vértice en todos los trabajos analizados es que la identidad no se fragua de manera individual como algo exclusivo, sino que se estructura siempre bajo el cobijo de la relación con el Otro o los otros (lo social). Desde este vértice se aprecia una interconexión sustancial entre las nociones de identidad, subjetividad, imaginario y formación, como un campo que se entrelaza con la configuración del humanismo.

Analizar la noción de identidad es un trabajo que necesariamente implica un pensamiento polisémico desde el momento en que se le define desde diferentes concepciones que involucran lo filosófico, lo antropológico, lo sociológico y lo pedagógico (entre otros ámbitos); remite al término en latín *identitas*, el cual refiere al conjunto de rasgos propios de un individuo o de un grupo social particular que encuentra una determinada caracterización frente a los demás, frente a otros miembros de un colectivo más amplio o colateral, que define la manera en que se cons-

tituyen las personas, se comunican y producen algo (Saavedra, 2017), (Capriles y Santos, 2017). No es una cuestión acabada y deriva siempre de una construcción subjetiva y social.

Para Saavedra (2017), la identidad presenta una dualidad en su constitución; por un lado, se da como una construcción para sí (para el propio sujeto) basada en percepciones y creencias personales y, por otro lado, como una construcción para otros a partir de un lenguaje común y un intercambio de algo. El autor refiere que, esta dualidad en la constitución de la identidad, es posible porque se configura de manera diaria y recíproca entre las personas a partir de las diferentes prácticas en las que se involucran. Sostiene, desde una perspectiva deconstructiva, que la identidad no es fija ni inmóvil, sino que se da como un proceso constructivo, dinámico, relacional y dialógico, que se desenvuelve en relación con el otro, a partir de procesos de negociación y de interacciones cotidianas donde persiste la alteridad.

En esta misma línea, en el trabajo de Brand et al. (2017), y respecto de la constitución de la identidad a nivel individual, se recupera el planteamiento de Freud y se señala que esta se da porque se interiorizan rasgos que se hacen propios cuando se retoman características de otra persona y se asimilan por identificación con el Otro. Las autoras señalan que la asimilación de esos rasgos nutre la identidad (a través de ideas o prácticas) en distintos momentos de la vida al interactuar con otros sujetos, en diferentes espacios, y es ahí donde se da un proceso de identificación. Los autores (Brand et al., 2017) coinciden con Saavedra, al indicar que la identidad no es algo acabado, sino que se rehace constantemente, es una construcción. Es donde a partir de las interacciones dentro de una cultura se encuentra algo que adquiere significado y nos permite identificarnos como sujetos colectivos, la identificación con lo humano.

Pontón (2019), en concordancia con la perspectiva psicoanalítica, aunque su objeto de estudio sea la psique individual, advierte que la identidad se entiende sobre la base de las relaciones del sujeto con otros, en un contexto en el que se encuentra inmerso y al que pertenece. Es ahí donde se da una relación dialéctica de mutua identificación, y en donde se comparte un reto común y se da una configuración identitaria. Al respecto, en el texto de Pompa et al. (2019) se analiza que esta configuración es posible porque los sujetos desean pertenecer a un grupo en el que se encuentre afinidad, algo que identifique a la persona, que

le dé determinada posición y le otorgue un lugar en el mundo. A partir de ello, se plantea que "la construcción de la identidad ocurre, en parte, en un campo intersubjetivo y puede ser caracterizado como un proceso continuo de interpretación de uno mismo como cierto tipo de persona, y ser reconocido como tal dentro de un contexto específico" (p. 192). Lo que hace evidente que la identidad se construye desde diversos referentes sociales y culturales, a la vez que se manifiesta en un momento histórico determinado. Aquí se incluye la identificación como parte de la identidad que significa semejanza con el Otro u otros, lo que la hace cambiante y en continua construcción.

En este mismo trabajo (Pompa et al., 2019) se recupera la idea de Morin, quien señala que la identidad es un proceso dual (al igual que lo plantea Saavedra, 2017), donde el sujeto se reconoce a sí mismo, pero también reconoce la diversidad inherente a todo lo humano. En tal sentido, la identidad se entrelaza con la noción de subjetividad y como parte de un proceso individual y colectivo, en el cual se incorporan deseos, expectativas, experiencias, valores, que cada sujeto suma a su esfera individual, pero también condiciones institucionales y roles sociales que lo determinan en su contexto; se integra un conjunto de acciones simbólicas en el que intervienen diversos factores como el lenguaje, la ideología, la moral, la tradición y los hábitos colectivos.

Otro planteamiento coincidente es el de Giménez (2016), quien desarrolla la idea de cultura e identidad como dos elementos indisociables. Su postura desde la mirada de la complejidad resalta el análisis de esos elementos como un proceso interconectado con diferentes contextos, y sostiene que las intersecciones de cuestiones cotidianas son posibilidades para vincular diferentes elementos de la cultura y de la vida social, articuladas por la noción de alteridad como un puente de comunicación entre los distintos actores que se logran identificar a partir de sus movimientos, formas de ser y de pensar. El autor refiere que la identidad se logra a partir de las prácticas sociales —como la educación y la formación— donde el territorio de la cultura, aunque cambiante y amplio, da sentido al existir de las personas a través de un proceso de identificación con lo que hacen, y con el discurso que los sostiene.

En este sentido, la identidad es una construcción subjetiva e histórica que permite conocer la manera como se constituye el sujeto, así como la forma en que vive subjetivamente sus distintas prácticas y sus roles como

experiencia personal, pero también como el papel que le es reconocido en una sociedad. La subjetividad se interconecta con la identidad a partir del conjunto de procesos internos y externos que constituyen al sujeto en una dimensión simbólica durante su desempeño al interior de una cultura (Medina y Arreola, 2015).

Para Escalera (2013), la persona tiene que recrearse y hacerse más humana mediante el diálogo, a través del ser, que lo configura y que le da identidad, lo que hace posible que haya comprensión con los demás y con su entorno. "Este diálogo sólo se da mediante el reconocimiento ético de uno mismo a través de ponerse en comunicación con los demás en un movimiento sensible que lo redime y lo identifica con su sociedad y con su historia" (p. 292). La autora recupera la idea de Hegel, quien señala que es a partir de la racionalidad y la libertad que la persona encuentra su identificación en contraposición con otro ser humano; su constitución como sujeto se da mediante la interacción y el reconocimiento mutuo, ello exige reconocerse como persona en la persona del otro.

En el planteamiento de Ramírez (2014), la identidad no sólo se refiere a vivencias y a rasgos de personalidad de otros que inspiran a la persona a ser como es. Señala que, en la construcción de la identidad, es necesario que el sujeto se aclare para sí mismo quién es, qué quiere y qué le hace falta para sentirse pleno Indica que las respuestas a estos cuestionamientos no se encuentran en el lenguaje, sino en las acciones que realiza cada sujeto, donde influye necesariamente el contexto sociocultural en el que cada uno se desenvuelve. El autor formula, siguiendo a Castoriadis y a Habermas, que en la formación escolar, no sólo se enseñan y se aprenden saberes, sino que también se atiende la constitución de la subjetividad, en la que necesariamente se ven reflejadas las condiciones socioculturales de los individuos; es ahí donde la educación y la formación juegan un papel fundamental al encarar y promover un sentido de identificación y de regulación entre el imaginario que se genera de manera social y la subjetividad que se reconoce de manera individual y colectiva.

Una mirada más coincidente con las ideas de los trabajos anteriores, pero que agrega otros elementos que permiten entender la identidad desde la perspectiva de Laclau, Castoriadis y Blumenberg, se encuentra en el trabajo de (Jiménez y Valle, 2015), quienes exponen un análisis desde el campo de la filosofía sobre las formas en que el mito y lo imaginario se convierten en estructuras constitutivas de la educación popular.

Advierten que estas figuras están estrechamente relacionadas con lo social y la cultura, formas o elementos que necesariamente se constituyen como una dimensión conjuntista identitaria del decir, de la lógica y de la razón social, al igual que de la educación y la formación. Los autores señalan que es desde el populismo en la educación donde se advierte una manera de decir y de hacer de los sujetos; es la educación popular la que potencia estas acciones y las valida como proyecto político para todos. Su mirada advierte que es a través de la política desde donde se impulsa la expresión y práctica de lo popular y se hace posible la razón identitaria de cada pueblo.

Desde el análisis de (Jiménez y Valle, 2015) lo que se pone en juego es una identidad en los sujetos, que constituye una razón identitaria que a su vez incorpora mitos e imaginarios como recurso abierto en la formación de los colectivos sociales, donde la otredad y la diferencia se hacen presentes.

Finalmente, la relación entre las nociones de formación, identidad y subjetividad se hace evidente en las ideas que expone Cruz (2013), quien sitúa la identidad como un proceso de progresiva internalización de vínculos, donde las interacciones internas (del sujeto consigo mismo) y externas (con el mundo exterior) le permiten a la persona adquirir identidad y autonomía como parte de un proceso de aprendizaje permanente. Para la autora, la identidad incluye la identificación cuando se aspira a configurar el yo propio a semejanza del otro, a quien se toma como modelo, y a partir de ahí se toman rasgos y actitudes que el sujeto asume desde sus propias expectativas, espacio donde paralelamente se instaura la subjetividad. Sin embargo, este proceso no consiste solo en copiar o imitar, sino que conlleva la historia particular del sujeto y la historia de los modelos con los que se identifica. Esto es posible a través de las dinámicas e interacciones que se generan en la convivencia cotidiana, las interrelaciones del sujeto con la cultura en la que se halla y los imaginarios que se adhieren para moldearlo, y es ahí donde la formación —educación— juega un papel fundamental cuando pasa a ser el lugar y el espacio que propicia la conciencia del individuo frente a su identificación con los otros, aquellos que son parte y que también se suman a la construcción constante de la constitución de su identidad.

Escudriñar la noción de identidad es referir a una serie de significados y sentidos que forman parte de un lenguaje común para los miembros

de un determinado grupo, los cuales producen significantes a partir de los rasgos que los identifican, donde los sujetos pueden inscribirse en los discursos del grupo y aspirar a su desarrollo como colectivo (Jiménez y Valle, 2015; Giménez, 2016; Capriles, 2017; Saavedra, 2017).

Balance

Para la conformación de este capítulo, como parte del Estado del Conocimiento del área "Procesos de Formación", correspondiente a el decenio 2013-2021, se partió de la idea de responder a los cuestionamientos sobre ¿qué es la formación?, ¿cómo se le define?, ¿cuáles son las principales producciones y perspectivas teóricas que enmarcan el concepto? y ¿cuáles son los elementos categoriales vinculantes de la formación?

La revisión de los trabajos a los que se dirigió la indagatoria pretendió, en su inicio, integrar diferentes líneas de producción: libros, artículos, capítulos, ponencias y tesis (tanto en soporte impreso como en digital). Sin embargo, durante el proceso, la mayor parte de la producción sobre la noción de formación fue encontrando su avance y centralidad en tesis de doctorado, menos en artículos y de manera escasa se encontraron algunos libros con un acentuado tono en la producción teórica del campo de nuestro interés.

Si bien la producción conceptual sobre formación generalmente se centra en la idea de procesos ligados a cuestiones desde los currícula de las institucionales escolares, los resultados obtenidos en este campo dan cuenta de una concepción mucho más amplia que rebasa lo correspondiente a la formación en instituciones educativas, ya sean éstas de nivel básico, medio o bien superior.

Como se señala al inicio del capítulo, el ángulo rector del trabajo exploratorio y de recopilación de trabajos que elucidan la noción de formación se configuró a partir de una mirada desde lo filosófico-pedagógico-antropológico, enriquecida a través de variados posicionamientos y aproximaciones conceptuales, sostenidos, a su vez, desde distintas disciplinas, que signan la complejidad y riqueza de dicha noción. Ello constituye una muestra de lo fecundo del concepto y de la necesidad de su actualización y su reactualización, así como de su relevancia al ser

abordada su producción conceptual en los trabajos de investigación durante el último decenio.

La proliferación de trabajos con mayor producción conceptual, señalados en este reporte, muestra una participación más amplia desde el campo de la filosofía, y en menor grado, la de profesionales de la educación, aspecto que permite entre ver la necesidad de continuar promoviendo el desarrollo de investigaciones desde el ámbito teórico-pedagógico.

A pesar de que durante este decenio han predominado aportaciones desde el campo de la filosofía, estas han enriquecido de manera contundente las miradas y planteamientos que sustentan nuevas propuestas educativas y maneras de atender la formación más allá de los espacios de educación formal, además de que se ha evidenciado una labor de investigación inter y multidisciplinaria, condición que abre la posibilidad de dar continuidad a este trabajo si se consideran las metas de la Agenda 2030 para la Educación a nivel mundial.

Las nociones conceptuales (categorías de estudio) que constituyen la base del desarrollo del campo teórico de la formación se configuraron a partir de la lectura y categorización del material detectado. A partir de ello se elaboraron y clasificaron fichas de carácter analítico sobre los trabajos encontrados, y se decidió una estructura para constituir el reporte de manera que se favoreciera la comprensión de las aportaciones conceptuales. Gracias a esta labor es fácil apreciar que el contenido de este capítulo se encuentra íntimamente ligado a la noción de humanismo, donde se entretejen las nociones de alteridad, constante pedagógica, tradición en ciencias humanas y ciencias del espíritu, subjetividad e identidad.

La línea que sobresale en los trabajos analizados enfatiza un paradigma de investigación interpretativa, donde destaca un enfoque hermenéutico que se vincula de manera prioritaria con las perspectivas fenomenológica, de la complejidad, del neoevolucionismo y la deconstrucción.

Las contribuciones de los trabajos revisados e incluidos en este reporte muestran planteamientos enmarcados en siete categorías:

- La formación en el horizonte humanístico. En este espacio, los trabajos resaltan el campo de la educación como la posibilidad de la formación consigo mismo y con el Otro, considerando que en el acon-

tecer de la formación del ser humano se despliegan las interacciones con los Otros, y en donde entran en juego los valores.

- La alteridad como alternativa humana en la formación. Aquí se aglutinan planteamientos prioritariamente desde diversos referentes de sentido que se dan al reconocimiento de la existencia del Otro, como elemento nuclear en la formación, y a la identificación y reconocimiento de la diferencia, así como la consideración de diferentes categorías para ubicar la alteridad desde la filosofía de Levinas.
- El papel de la formación como una constante pedagógica. En esta tercera categoría se rescatan los ideales de dos grandes conceptos que continúan aportando al fortalecimiento de la formación: la *Paideia*, desde el ideal de la tradición griega, donde la formación busca constituir al ser humano en un sentido amplio y lleno de virtudes; por otro lado, la *Bildung,* desde la tradición alemana, a través de la cual se resalta el valor espiritual del hombre y su elevada cultura, desmarcándose de toda acumulación de conocimientos y saberes, y situándose como un proceso de autoconfiguración de sí mismo.
- La formación y la educación en el horizonte de la tradición de las ciencias humanas. Los textos contemplados en este espacio sobreponen la importancia de conceptualizar la formación desde el proyecto de la filosofía hermenéutica de Gadamer y su afiliación a las ciencias humanas, además de su ubicación en un contexto histórico, así como la recuperación de los postulados de Dilthey a partir de la acuñación de las ciencias del espíritu, donde se da el reconocimiento del hombre y sus vivencias como puntos centrales en su formación.
- Formación y subjetividad. Los trabajos que se integran muestran la proliferación de investigaciones mediante el paradigma interpretativo, desde la perspectiva fenomenológica y el trabajo metodológico, a través del estudio de narrativas, textos en donde se otorga una gran importancia al campo del lenguaje y lo que éste produce.
- Formación y humanismo. Integra miradas diversas y discursos actuales, fundamentalmente desde el campo de la filosofía y la antropología, a través de planteamientos que destacan la idea de utopía, identidad y convivencia con los otros.
- Identidad: punto de interconexión entre subjetividad, imaginario y formación. En esta categoría se da voz a investigadores que enfatizan características centrales en la formación del ser humano, a partir de

> planteamientos que perfilan la imprescindible identificación (con el Otro, los otros con los que se interactúa), la inevitable investidura de lo sociocultural a partir de un lenguaje común, así como la transversalidad de los mitos e imaginarios en la configuración de lo humano y su influencia en la configuración de la subjetividad.

Este trabajo se constituye una muestra clara sobre la profundidad y complejidad del campo de la formación, lo que lo erige como la razón de seguir abordándolo como noción, a fin de dar continuidad a su desarrollo a partir de los trabajos recuperados en el Estado del Conocimiento del decenio pasado. Si bien las categorías con las que se estructuró este reporte son en gran parte coincidentes con las categorías abordadas en el testimonio del decenio pasado, la conceptualización desarrollada en este último decenio suma un énfasis en el paradigma interpretativo e incorpora con insistencia las nociones de identidad y la interconexión con la alteridad, así como la noción de imaginario. Estos aspectos, aunque siguen siendo fecundos desde el campo de la filosofía, y abordados desde la mirada de algunos teóricos clásicos de la perspectiva hermenéutica, también han añadido planteamientos actuales que recuperan las características y necesidades de la educación contemporánea, sobre todo al integrar exigencias de modelos pensados desde la formación por competencias, la educación integral, el desarrollo de habilidades digitales, así como nuevas miradas para atender la emergencia educativa desde la pandemia por COVID-19. En este mismo sentido, la conceptualización de la formación vinculada con la noción de humanismo representa un avance de este decenio, ya que no solo se plantea como respuesta a la posmodernidad y la globalización a partir de la emancipación, sino como una construcción que acentúa nuevas formas de interacción y comunicación que integran las perspectivas de multiculturalismo, inclusión, nuevos derechos desde perspectiva de género y nueva convivencia para el mundo como aldea global, tópicos que se ven interpelados desde las características de una vida mediada por la digitalidad.

A pesar de que la producción conceptual sobre formación desde el ámbito de lo teórico sigue siendo incipiente en el campo de la educación, el análisis de todos los trabajos integrados en este capítulo da cuenta de la preocupación y el empeño por contribuir a la elucidación y reflexión en los avances y tendencias de la investigación en nuestro país. En relación

con Estados del Conocimiento anteriores, durante este último decenio, y desde el punto de vista teórico, se puede estimar, el aumento de la producción discursiva, en la que se han incorporado distintos senderos conceptuales —con el arribo de nuevos investigadores interesados en la temática—, así como el uso de metodologías de investigación centradas en paradigmas que recuperan lo interpretativo, fundamentado en epistemologías desde la hermenéutica, la deconstrucción, la teoría crítica, la fenomenología y su vinculación con el neoevolucionismo y con una antropología filosófica y cultural, y la narrativa.

Una característica esencial de las producciones discursivas sobre la conceptualización de la formación en este último decenio es que los trabajos de investigación integran enfoques teóricos desde la hermenéutica fenomenológica y desde la hermenéutica crítica, siendo en esta última en la que se añaden perspectivas actuales que dan muestra del progreso en la producción epistemológica sobre la noción central que aglutina los documentos revisados. Estos trabajos son, a su vez, un ejemplo de aportaciones conceptuales que van dejando de lado la visión técnico-instrumentalista en las investigaciones dentro del campo educativo, como es el caso del neoevolucionismo que recupera aspectos etnográficos para sustentar epistemológicamente la inclusión de elementos humanistas en el campo de la antropología.

No obstante que las elaboraciones conceptuales sobre el campo de la formación siguen emergiendo de manera fundamental desde la filosofía, es claro que resalta una perspectiva de interdisciplinariedad donde se funde lo pedagógico; sin embargo, esta precariedad se considera que puede constituirse en un reto, como tema pendiente para la agenda de los trabajos del siguiente decenio; asimismo, la necesidad de vincular las aportaciones de la filosofía con la psicología, la pedagogía y la sociología, disciplinas que pueden contribuir a la reflexión sobre la formación, a su teorización, conducente a una nueva mirada sobre lo humano, lo singular y lo colectivo.

Con base en lo anterior, es posible observar que algunas ausencias en las producciones conceptuales desde los trabajos revisados han consistido en encarar la noción de formación, desde su producción teórica, en niveles educativos iniciales y básicos, ya que dichas producciones se han centrado de manera fundamental en la educación superior.

Finalmente, las nuevas perspectivas y las diferentes maneras de abordar la conceptualización y argumentos vinculantes con la noción de formación han representado de manera contundente un fortalecimiento de la investigación y una gran aportación desde las producciones discursivas de este decenio que se reporta.

Referencias

Alba Meraz, A. R. (2013). *Subjetividad, discurso y complejidad: Elementos para la construcción de un modelo de ciudadanía* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2013/junio/0695211/0695211.pdf

Aquino Rápalo, M. E. (2017). Tiempo diacrónico y la epifanía de la alteridad: un análisis del tiempo y la relación con el Otro a partir del pensamiento de Emmanuel Levinas. *Metafísica y persona. Filosofía, conocimiento y* vida, 9(18), 143-156.

Arias Gómez, D. H. y Molano Camargo, F. (eds.) (2016). Escuela y formación humanista: miradas desde la investigación educativa. La Salle. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117010004/escuela_y_formacion_humanista.pdf

Artigas Olvera, H. (2019). *Comunicación, finitud y solidaridad. Reflexiones sobre la hermenéutica filosófica de Gadamer* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2019/julio/0790941/Index.html

Barrón Tovar, J. F. (2013). Acontecimiento. En A. M. Martínez de la Escalera y E. Lindig Cisneros (coords.), *Alteridad y exclusiones. Vocabulario para el debate social y político* (pp. 6-9). UNAM; Juan Pablos

Beuchot, M. (2020). Filosofía y pandemia en México. En J. Landa et al., *COVID México*. Torres.

Brand Barajas, J. et al. (2017). Identidades de docentes de la educación superior lasallista: estudio internacional. En *Educación y Pedagogía para la Paz, la Justicia y la Solidaridad*. REDIPE-Universidad La Salle.

Capriles Lemus, C. y Santos Martínez, R. (2017). *La identidad en los procesos de formación: Diálogo entre el sentido del acto pedagógico y el encuentro con los saberes escolares* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Poto-

sí. https://www.comie.org.mx/congreso/ memoriaelectronica/v14/doc/0664.pdf

Cruz Ramos, L. (2013). El espacio psíquico en el aula: proyección de identidades. En A. R. Sánchez Olvera e I. Pineda Pineda (coords.), *Sujetos de la docencia: itinerarios, saberes e identidades*. UNAM.

Brenes Pedroza, R. (2020). *Heidegger y Levinas en torno al concepto de trascendencia* [Tesis de doctorado [UNAM. http://132.248.9.195/ptd2020/enero/0799900/Index.html

Casillas Ávalos, I. (2015). *La pedagogía como ciencia del espíritu. Aproximaciones al proyecto filosófico de Wilhelm Dilthey* [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2015/enero/0724481/Index.html

Casillas Ávalos, I. (2019). *La transmisión de las ideas pedagógicas de Wilhelm Dilthey a México: los proyectos editoriales de traducción* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2019/septiembre/0795762/Index.html

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2018). Panorama Social de América Latina 2018. https://cepal.org/es/publicaciones/44395-panorama-social-america-latina-2018

CEPAL, N. (2018). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. CEPAL. https://www. cepal. org/es/publicaciones/40155-agenda-2030-objetivos-desarrollosostenible-oportunidad-america-latina-caribe

Cetina García, A. V. (2021). *El docente ante la formación para la ciudadanía: un proceso instituido o autónomo* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1816.pdf

Cruz Ramos, L. (2013). El espacio psíquico en el aula: proyección de identidades. En Sánchez Olvera, A.R. y Pineda Pineda, I: (coords.), *Sujetos de la docencia: itinerarios, saberes e identidades*. UNAM.

Cruz Pineda, O. P. (2021). *Investigadores educativos: formación y subjetividad*. En D. M. Cabrera Hernández (coord.), *Narrativa biográfica y formación de investigadores educativos*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

De Agüero Servín, M. M. (2019). La formación y el desarrollo profesional de los profesores: conceptos, iniciativas y modelos. En M.Sánchez Mendiola y A. M. P. Martínez Hernández, (eds.), *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. UNAM.

https://es.scribd.com/document/519028499/Narrativa-biografica-y-formacion-de-investigadores-educativos

Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu: en la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia* (vol. 1). FCE.

Dobre, C. E. (2018). El personalismo ético de Friedrich Schleirmacher: la importancia de la Bildung para la realización de la comunidad. *Metafísica y persona. Filosofía, conocimiento y vida, 10*(20). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6623888

Ducoing Watty, P. (2019). El proyecto diltheyano: la autonomización de las "ciencias del espíritu". En P. Ducoing Watty, *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*. AFIRSE; Plaza y Valdés.

Escamilla, C. P. y Quintero, D. L. (2016). El lado oculto de la formación para el trabajo: Formación por competencias y formación humanista. En D. H. Arias Gómez y F. Molano Camargo (eds.), *Escuela y formación humanista*. La Salle. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117010004/escuela_y_formacion_humanista.pdf

Esquivel Marín, S. (2012). Subjetividad, identidad, alteridad y formación. En A. M. Valle (coord.), *Alteridad entre creación y formación. Reflexiones en torno a la cultura y la educación.* UNAM.

Fitche, J. B. (1984). *Introducción a la teoría de la ciencia*. Proyectos editoriales.

Flores Langarica, C. (2018). *La experiencia del otro. Ética y alteridad en fenomenología de Emmanuel Levinas* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2018/noviembre/0782611/Index.html

Gadamer, H. (2011). La educación es educarse. *Revista Santander, 6*, 90-109. https://goo.gl/qtnJeD

Gárate Rivera, A. (coord.) (2021a). Introducción. Lo que perdimos en el fuego. En *Educadores y Pedagogía de la alteridad. Narraciones desde la expderiencia* (pp. 17-30). CETYS Universidad.

Gárate Rivera, A. (2021b). Los educadores no olvidan a los olvidados, en Alberto Gárate Rivera (coord). *Educadores y Pedagogía de la alteridad. Narraciones desde la expderiencia* (pp. 31-52). CETYS Universidad.

García Struck, L. A. (2014). *Subjetividad y alteridad en Emmanuel Levinas* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2014/marzo/0710361/Index.html

Giménez, G. (2016). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

González Maldonado, M. (2022). *El cuestionamiento de sí: Ética y subjetividad en el último Foucault* [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2022/febrero/0822737/Index.html

Gualito Atanasio, A. (2020). La formación en un rincón de la Educación Media Superior, Una lectura de la formación cultural (*Bildung*) de G. W. F. Hegel [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2020/agosto/0802752/Index.html

Jiménez, M. A. (2012). Crítica cultural y alteridad. En A. M. Valle (coord.), *Alteridad entre creación y formación. Reflexiones en torno a la cultura y la educación* (pp. 71-83). UNAM.

Jiménez García, M. A. (2018). Biopolítica y biopoder. Cuidado de sí y decir veraz. *Reflexiones Marginales*, (45). https://reflexionesmarginales.com/blog/2018/02/01/biopolitica-y-biopoder/

Jiménez García, M. A. y Valle Vázquez, A. M. (2017). Lo educativo como experiencia fenomenológica. *Praxis y Saber 8*(18), 256-260. https://www.redalyc.org/journal/4772/477254674012/ 477254674012.pdf

Jiménez García, M. A. y Valle Vázquez, A. M. (2015). Lo popular en la educación: entre mito e imaginario. *Praxis y Saber, 6*(12), 31- 52. https://www.researchgate.net/publication/301915467_Lo_popular_en_la_educacion

Landa, J. et al. (2020). *COVID México*. Torres.

Landín Miranda, M. R. (2021). La investigación y la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Aspectos teóricos-epistemológicos. En D. M. Cabrera Hernández (coord.), *Narrativa biográfica y formación de investigadores educativos*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. https://es.scribd.com/document/519028499/Narrativa-biografica-y-formacion-de%20investigadores-educativos

López Calva, M. (2014). Ser persona y hacerse persona en el cambio de época: desafíos para la formación integral en la escuela y la universidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 44*(3), 61-81. https:// www.redalyc.org/pdf/270/27032150004.pdf

Lazo Briones, P. (2012). Ideas para una educación de la resistencia. Política en la interculturalidad. En A. M. Valle (coord.), *Alteridad entre creación y formación. Reflexiones en torno a la cultura y la educación* (pp. 103-114). UNAM.

Luna Ortiz, L. C. (2017). *La enseñanza de la filosofía a la luz de la resignificación del concepto de* Bildung *en el bachillerato* [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2017/septiembre/0765920/Index.html

Martínez de la Escalera Lorenzo, A. M. y Lindig Cisneros, E. (coords.) (2013). *Alteridad y exclusiones. Vocabulario para el debate social y político.* UNAM; Juan Pablos.

Martínez de la Escalera Lorenzo, A. M. (2013). Alteridad y diferencia. En A. M. Martínez de la Escalera y E. Lindig Cisneros (coords.) (2013), *Alteridad y exclusiones. Vocabulario para el debate social y político* (pp. 9-11). UNAM; Juan Pablos.

Martínez de la Escalera Lorenzo, A. M. (2013). Políticas de la diversidad (Contribución al debate). En A. M. Martínez de la Escalera y E. Lindig Cisneros (coords.), *Alteridad y exclusiones. Vocabulario para el debate social y político* (pp. 197-202). UNAM; Juan Pablos.

Martínez García, H. (2020). Una subjetividad infinita: hacia una comprensión teleológica de la conciencia desde la filosofía levinasiana. *Dianoia, 65*(84). https://doi.org/10.22201/iifs.18704913e.2020.84.1559

Martínez Licea, G. (2020). Bildung *y filología: la articulación de un proyecto humanista en la obra Paideia de Werner Jaeger* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2020/agosto/0802946/Index.html

Martínez Martínez, J. L. (2020). *Las prácticas docentes de los normalistas y sus significados* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2020/octubre/0804427

Medina Arteaga, M. A. y Arreola Rico, R. L. (2015). *Subjetividad docente. Percepciones, concepciones y valoraciones sobre la reforma educativa y el enfoque por competencias*. Universidad Pedagógica Nacional.

Molano Camargo, F. (2016). El humanismo en perspectiva histórica. En D. H. Arias Gómez y F. Molano Camargo (eds.), *Escuela y formación humanista*. La Salle. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117010004/escuela_y_formacion_humanista.pdf

Muñoz Rosales, V. (coord.) (2019). *Propuestas filosóficas ante los grandes problemas de México y el mundo*. Torres.

Ortega Ruiz, P. (2021). Prólogo. En Alberto Gárate Rivera (coord). *Educadores y Pedagogía de la alteridad. Narraciones desde la experiencia* (pp. 9-15). CETYS Universidad.

Ortiz Ortiz, S. (2014). *La formación humanista en la educación superior. Modelo Humanista Integrador basado en Competencias*. Gedisa.

Orrantia Cavazos, J. R. (2012). *El ideal político del ciudadano: la necesidad de una Paideia democrática* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2016/abril/0743345/Index.html

Patto Manfredini, A. C. (2019). *La teoría de la subjetividad en el pensamiento de Gilles Deleuze: Trayectoria del concepto y actualidad del problema* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2019/noviembre/0798353/Index.html

Piedras Arteaga, U. (2017). *Subjetividad, alteridad y formación. Fundamentos para una Filosofía de la Educación* [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2017/abril/0757876/0757876.pdf

Pinto Araújo, L., Cabrera Hernández, D. y Escalante Pla, L. (2019). Educar en la alteridad: aportes de la filosofía de Emanuel Lévinas a la educación. En *Ciencia, 22*(94).

Pompa Mansilla, M. et al. (2019). *La construcción de la identidad de los profesores de Educación Media Superior y Superior de la UNAM: Un estudio cualitativo a partir de grupos focales*. En M. Sánchez Mendiola y M. P. Martínez Hernández (eds.), Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado. UNAM.

Pontón Ramos, C. B. (2019). *Marxismo y Psicoanálisis: contornos, retos y posibilidades para pensar la noción de sujeto educativo, Recuperando el legado de la Escuela de Frankfurt* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero. https://www.comie.org.mx/ congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0787.pdf

Prieto Cuétara, R. (2016). Hegel, formación y sociedad. *Reflexiones Marginales*, *Filosofía desde y sobre el norte de México*, (35). https://reflexionesmarginales.com/blog/2016/09/29/hegel-formacion-y-sociedad/

Ramírez Castillo, R. (2014). *Reelaborar la identidad docente para formar competencias*. Ítaca.

Ramírez Flores, I. A. (2018). *Deconstrucción del humanismo renacentista: Propuesta didáctica para la enseñanza de la filosofía en la educación media superior* [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2018/abril/0773555/0773555.pdf

Ramos, S. (1940). *Hacia un nuevo humanismo: programa de una antropología filosófica*. La Casa de España.

Rivas, Ramón D. (2019). El humanismo ante los desafíos actuales: una mirada desde la antropología. *Revista de Museología Kóot, 9*(10). https://www.camjol.info/index.php/KOOT/article/ view/6705

Rivero Franyutti, A. (2013). ¿Qué son hoy las humanidades y cuál ha sido su valor en la Universidad? *Revista de la Educación Superior, 42-3*(167), 81-100. https://www.redalyc.org/pdf/604/60429658005.pdf

Rodríguez Ortega, K. M. (2021). *Un acercamiento etnográfico a las prácticas educativas en la formación inicial de docentes en educación preescolar* [Tesis de doctorado]. La Salle.

Romero Griego, M. (2014). *Filosofía de la educación, ideología y utopía*. Lirio.

Saavedra Regalado, M. S. (coord.) (2017). Identidad Profesional Docente y Transdisciplinariedad, Cuerpo Académico Formación de Educadores. Escuela Normal de Morelia.

Sámano Chávez, G. D. (2012). Humanismo y explicación naturalista en Antropología [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2012/julio/0681530/Index.html

Sánchez Mendiola, M. et al. (2019). ¿Por qué es fundamental un proyecto de formación y profesionalización docente en la Universidad Nacional Autónoma de México? En M. Sánchez Mendiola y A. M. P. Martínez Hernández, A.M.P. (eds.), *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. UNAM.

UNESCO. (2019). Educación para la ciudadanía global. https://es.unesco.org/themes/ecm

Valle, A. M. (coord.) (2012). *Alteridad entre creación y formación. Reflexiones en torno a la cultura y la educación.* UNAM.

Valle, A. M. (2012). Reflexiones en torno a la alteridad y el acto del don. En A. M. Valle (coord.), *Alteridad entre creación y formación. Reflexiones en torno a la cultura y la educación* (pp. 217-228). UNAM.

Vázquez Gutiérrez, J. P. (2012). Renombrar lo diverso. Reflexiones sobre la alteridad, la formación y la cultura. En A. M. Valle (coord.), *Alteridad entre creación y formación. Reflexiones en torno a la cultura y la educación* (pp. 91-106). UNAM.

Vuelvas Salazar, B. y Villegas Tapia, M. G. (coords.) (2020). *Caleidoscopio de la formación. Experiencias formativas del encuentro con el Otro*. Ítaca.

2. TENDENCIAS DE LA FORMACIÓN

Tiburcio Moreno Olivos (coord.)
y Angélica Ramírez Elías

Introducción

La educación está en el centro de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y es esencial para el éxito de todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular los relacionados con la salud, crecimiento y empleo; consumo y producción sostenibles y cambio climático. De hecho, la educación puede acelerar el avance hacia la consecución de todos los ODS y, por tanto, debe formar parte de las estrategias para alcanzar cada uno de ellos. La agenda de educación se establece en el objetivo 4 de los ODS. Se plantea que la educación debe constituirse en una estrategia integral, holística, ambiciosa, aspiracional y universal e inspiradora capaz de transformar la vida de las personas, las comunidades y las sociedades, sin dejar a nadie atrás. Con este derrotero trazado la tendencia de la formación docente en el último decenio abordó de manera eficaz los desafíos educativos nacionales y mundiales, actuales y futuros. Se basó en los derechos y se inspiró en una visión humanista de la educación y el desarrollo, fundada en los principios de los derechos humanos, la dignidad, la justicia social, la paz, la inclusión y la protección, así como la diversidad cultural, lingüística, étnica, la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas (UNESCO, 2015, p. 6; ANUIES, 2020, p. 79).

En este sentido los trabajos elaborados entre 2012 y 2021 reconocen la importancia de la inclusión e igualdad para lograr el derecho a la educación para todos, incorporar las cuestiones de género en la formación y los planes de estudio de los docentes, y eliminar la discriminación y la violencia por motivos de género en las escuelas.

Desde luego tenemos aquellos trabajos que plantean la formación docente inicial, la formación permanente y los que se refieren a los procesos y la evaluación de los resultados y los mecanismos para medir el progreso. Trabajos que ofrecen algunas características de los principales actores de las premisas innegables en la educación y la formación docente de calidad.

La metodología empleada para conformar la base de datos con los trabajos revisados consistió en establecer los descriptores pertinentes de acuerdo con el Tesauro IBE para lo cual se acordó emplear formación docente y competencias docentes en el periodo 2012-2021. La búsqueda se realizó teniendo como eje el catálogo e índice Latindex y Redalyc como las principales bases de datos nacionales. También se consultaron repositorios universitarios para identificar libros, tesis de maestría y doctorado. Se identificaron 35 artículos, posterior a la identificación de categorías se eliminaron 17 artículos por no aportar sustancialmente al estado del arte. De los 18 artículos que cumplían con los criterios de selección, 16 corresponden a un diseño cuantitativo y 2 a un diseño cualitativo.

El último decenio se caracterizó por la incertidumbre del incesante cambio que vulnera los terrenos ya conocidos; los monopolios tradicionales de las "escuelas" y de los periodos de tiempo que denominamos "clases" como fuente única, e incluso primaria de enseñanza y aprendizaje, están siendo desafiados. Esto significa que existen diferentes espacios y momentos de aprendizaje distribuido, de formación ampliada y de aprendizaje en redes de colaboración, no necesariamente presenciales, que no son controlados en exclusiva por las instituciones formales.

Breve marco teórico

Los cambios sociales que se han generado en décadas recientes en todo el mundo han modificado profundamente el trabajo de los profesores, su imagen y la valoración que la sociedad hace de su quehacer. El papel del profesorado se ha transformado, entre otras causas, porque debe asumir múltiples responsabilidades, así como por el incremento de las exigencias a las que se encuentra sometido. La bibliografía más reciente refiere a un conjunto de características muy variadas y a veces contradictorias que conforman el perfil que debe reunir "un buen profesor". Algunas

cualidades aluden al conocimiento y los valores que los docentes deben tener para poder transmitir su enseñanza a los estudiantes, así como el manejo de métodos didácticos relacionados con los contenidos, las competencias de comunicación que les permitan relacionarse e interactuar con los estudiantes, padres de familia y colegas; así como el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias para la investigación, y la capacidad para reflexionar acerca de su propia práctica docente (Marcelo y Vaillant, 2009).

En este nuevo escenario no sólo se aprecian mayores demandas para el profesor, sino también una creciente delegación de responsabilidades educativas por parte de otros actores sociales como la familia. Las transformaciones sociales también influyen sobre el contexto del aula lo que genera la necesidad de una revisión profunda de muchos contenidos curriculares, a fin de definir y seleccionar los que son realmente importantes. Todo esto complejiza el desarrollo de las diversas tareas que el docente debe atender. Así, el papel docente aparece como crecientemente fragmentado.

A lo anterior habría que agregar que las realidades educativas suelen ser reacias al cambio y la transformación. Después de una oleada de reformas educativas emprendidas en años recientes en América Latina, lo cierto es que la situación mejoró poco porque las reformas llevadas a cabo no tomaron en cuenta de forma decisiva a los docentes: al parecer, no se puso en el centro de la agenda el tema del desarrollo profesional y personal de los docentes desde una perspectiva integral (Marcelo y Vaillant, 2009). Hoy sabemos que sin una formación apropiada que promueva la implicación y el compromiso de los profesores ninguna reforma educativa será viable.

Urge identificar otros espacios visibles e invisibles de formación y aprendizaje permanente incorporando otras voces, actores, instancias, prácticas y escenarios; que nos permitan repensar, reimaginar creativa y colectivamente el hoy y el mañana. Es preciso, por ende, mirar la formación docente desde una comprensión distinta, profunda, acorde al carácter complejo de la educación. Que, además, nos ayude a vivir en un proceso constante de adaptación y de transformación explorando nuevas rutas, más flexibles (Carreño, 2020).

La formación del profesorado se torna un asunto de vital importancia, entre otras razones, porque uno de los componentes más drásticos

en el que se aprecia el cambio social que está impactando los cimientos de la escuela, es la conformación del alumnado, cada vez más heterogéneo y diverso (Moreno, 2013).

En el decenio que conforma este estado del conocimiento se identificó un conjunto de rasgos que permitieron configurar una serie de tendencias del curso que tuvo la formación docente durante este periodo. Estos elementos diversos fueron agrupados en grandes categorías de análisis: 1) función mediadora del docente; 2) inclusión, atención a la diversidad e interculturalidad; 3) formación permanente; 4) trayectorias docentes; 5) retribución profesional; 6) competencias digitales docentes, y 7) perfil docente/competencias docentes.

Análisis de la producción

Función mediadora del docente

En la formación docente, vista como un proceso permanente, es necesaria la función mediadora de diferentes sujetos, entre los que sobresalen: a) los pares académicos; b) los que fueron docentes de quienes se incorporan como profesores; c) los especialistas que están al frente de los programas de la actualización en la disciplina, y d) los estudiantes, ya que de ellos también se aprende. A partir del planteamiento, los aprendices (en este caso los profesores universitarios) pasan de un estado de no saber o saber menos, a un estado de saber o saber mejor con la ayuda de la acción mediada, en donde cobra relevancia la socialización e interacción a partir de situaciones de práctica relacionadas con el quehacer en el aula. El apoyo de los sujetos mediadores —los pares académicos, los alumnos, los profesores formadores— incide en la forma de ser y de actuar de los profesores noveles quienes experimentan un proceso de socialización, esto es posible porque se encuentran inmersos en un contexto sociocultural que influye en sus procesos mentales.

La formación docente no debe reducirse a una formación tradicional por cursos o talleres, las nuevas evidencias determinan que el trabajo en academia ha sido una de las estrategias más oportunas que se implementan en las instituciones de educación superior (IES), toda vez que permite el trabajo colegiado entre iguales, es ahí donde el profesor encuentra

un espacio para compartir y sentirse acompañado durante su quehacer docente. Por otra parte, una de las particularidades de estos resultados es que los alumnos son referidos como mediadores que impactan en la formación docente de los profesores; este hallazgo es importante porque la interacción del profesor con sus educandos es referida como una acción que impulsa al profesorado a reflexionar sobre diversos aspectos de mejora. De esta manera la reflexión de la práctica, experimentada a partir de los estudiantes es una acción importante para la formación docente, de acuerdo con lo planteado por los participantes de esta investigación (Madueño y Hurtado, 2016).

Inclusión, atención a la diversidad e interculturalidad

El concepto de interculturalidad remite esencialmente a un diálogo fecundo y mutuamente enriquecedor entre culturas diversas, el cual se establece en condiciones de simetría, entre iguales, atravesado por conflictos y relaciones de poder. Para comprender mejor el concepto, Comboni y Juárez (2020, p. 161) proponen tres elementos: el respeto mutuo, el reconocimiento recíproco de la capacidad de creación cultural, social y política y la existencia de condiciones de igualdad para el desarrollo de cada cultura.

Desde un plano individual, la importancia referencial del concepto de interculturalidad construido a partir de la experiencia propia puede definirse como: la construcción de nuevas identidades a través de la confrontación cultural, un proceso de convivencia humana, basado en el respeto y en la valoración del bagaje ético-social de varias culturas. Se manifiesta históricamente en el encuentro de dos o más individuos concretos pertenecientes a diversos mundos culturales, a distintos modos de vida. Es en este encuentro dialógico donde se manifiestan las contradicciones, las tensiones, el conflicto pero es también la ocasión del diálogo, de la presentación del "yo" y del "otro" en un plano que puede ser de conflicto o de concordancia, de aceptación plena del otro y de su expresión cultural, conservando la identidad propia de cada sujeto en presencia.

La interculturalidad implica, entonces, el reconocimiento y la valoración del otro y del sí mismo en una actitud dialógica, abierta y de respeto mutuo, en un proceso de construcción de una realidad sociocultural

innovadora y al mismo tiempo, permanente. La permanencia está dada por las identidades de los sujetos en relación social y la innovación por la transformación de las relaciones de poder, en relaciones de equidad y simetría entre ambas culturas vehiculadas por los sujetos en interacción dialógica.

Es decir, entendemos que la interculturalidad no es un fin, sino un proceso constante, lo cual implica cuestionar, revisar, reformular, reconstruir constantemente para no caer en una nueva hegemonía. Más allá de un juego de semánticas, esto nos refleja un enfoque, una postura, una actitud a seguir. Reconocer y valorar lo que somos, convivir y dialogar con el otro y con los otros, para tener la capacidad de construir un nosotros, implica decolonialidad romper con los paradigmas de la colonialidad y con las relaciones de dominio y exclusión y luchar por instaurar una nueva sociedad fundamentadas en relaciones societales de igualdad y equidad en las oportunidades de desarrollo cultural menos asimétrico y tendente a una simetría cultural renovadora de la organización social (Comboni y Juárez, 2020, p. 166).

El tema de la interculturalidad es un asunto mayor de la sociedad mexicana y, particularmente, de la educación. La sociedad civil, en general, y la educación, en particular, no han sabido hasta ahora reconciliarse con la diversidad (cultural, lingüística, biológica, geográfica, etc.) que enriquece al país, pues la diversidad ha sido entendida como una seria desventaja para construir la homogeneidad que requiere el Estado-nación tradicional. Por eso, cuando se han hecho esfuerzos, han sido orientados a un tipo de inclusión que suponía la neutralización de la diversidad (Comboni y Juárez, 2020, p. 166).

Estamos, pues, ante un problema de enorme envergadura y trascendencia que exige un abordaje holístico, además de sectorial, porque tiene que ver no sólo con el funcionamiento del modelo societal sino con el diseño mismo de dicho modelo. Es decir, lo que está en juego aquí no son sólo las patologías (exclusión, inclusión neutralizante, etc.) producidas en el camino de construcción de una sociedad declarativamente inclusiva, sino el diseño mismo de sociedad que nos viene desde el pasado remoto (Comboni y Juárez, 2020, p. 161).

La interculturalidad en el campo de la educación debe construirse desde y por los pueblos mismos en lo local, desde las perspectivas simbólicas y cognitivas de los propios pueblos, desde sus mundos de vida y

cosmogonías. La visión crítica de la educación con enfoque intercultural muestra la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas, como recursos que coadyuven a la transformación sustancial de la práctica pedagógica. En esta visión se concibe a la educación profundamente enraizada en y a partir de la propia cultura; una educación que promueva un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales que, si bien parten de matrices diferentes, mal que bien y aunque en condiciones de asimetría y de diglosia, desde una perspectiva poscolonial y en la búsqueda de construir procesos descolonizantes, están y han estado por varios siglos en permanente contacto y conflicto (Comboni y Juárez, 2020, p. 180).

La educación intercultural sólo será posible si los estudiantes no indígenas e indígenas logran, de algún modo, ser capaces de integrar las modalidades de conocimiento de sus mundos de vida con los conocimientos escolares y disciplinares occidentales.

En esta integración se hace fácil establecer los ámbitos de competencias sociales donde se requieren unos y otros, incluso, valorar cuando el conocimiento tradicional tiene un significado más profundo que el que tiene el conocimiento escolar. Este logro requiere, por supuesto, una reconceptualización de la pedagogía, que significa el abandono de la comunicación instructiva y su reemplazo por una orientación de ayuda en la construcción del conocimiento a partir de lo significativo y relevante para los alumnos en procesos de interculturalización, apoyados y guiados por los maestros formados en un proceso de apertura a las culturas y a los procesos sociales, cognitivos y epistémicos de las comunidades socioculturales y lingüísticas en presencia y capaces de conducir una reflexión crítica formativa para la equidad, la reciprocidad, la equivalencia y la aceptación de la diversidad en la diferencia.

Así, la educación intercultural requiere la participación activa de los estudiantes, de los maestros, de los miembros de la comunidad en general para la reorganización de un aprendizaje significativo y situado (Comboni y Juárez, 2020, p. 180).

La inclusión educativa configura un área de gran interés científico en el momento actual. La inclusión educativa del alumnado como objeto de estudio y como categoría de análisis ha experimentado un progresivo

aumento en el número y variedad de investigaciones en el último decenio. En la actualidad, sabemos que el desarrollo de la inclusión educativa exige un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambio escolar. La consecuencia clara del movimiento para la educación inclusiva es que los centros escolares intentan reestructurarse con el fin de dar apoyo a un número creciente de necesidades educativas cada vez más diversas y eliminar el problema de los estudiantes que no logran alcanzar su potencial de aprendizaje.

En relación con la atención para la inclusión en la formación inicial del profesorado, persiste el enfoque hacia las necesidades educativas especiales; es decir, un énfasis en el escolar que requiere una atención particular para adaptarse a la escuela; así como aquellos programas basados en un rasgo cultural como la lengua. Persiste la ausencia de la formación docente dirigida a diversas condiciones de grupos vulnerables. Sin embargo, es importante considerar que no todas las escuelas han implementado procesos que incorporan estrategias efectivas para la inclusión y la atención a la diversidad; así que nuevamente de estos y otros elementos formativos en relación con procesos de inclusión y atención a la diversidad, deberá virar el sistema para cambiar la ya conocida situación (Chi, 2016).

En otro estudio los resultados presentados describen las experiencias de los profesores de inglés al atender a alumnos con discapacidad visual y muestran que los profesores, no tuvieron ninguna capacitación previa al momento de recibir estudiantes con discapacidad visual, así se considera que las actitudes y aptitudes de los profesores son el punto importante para la aplicación de políticas educativas inclusivas para atender a las poblaciones vulnerables. Esto responde de igual forma a la necesidad de formación que se requiere para la atención de estos estudiantes; es decir, la adquisición de competencias necesarias en el ejercicio. El profesional competente es aquel que puede gestionar y manejar una situación compleja, la cual implica el saber actuar y reaccionar, combinar los recursos y comprometerse. La combinación de todos estos elementos conlleva la competencia que integra conocimientos, habilidades y actitudes, para lo cual también es importante el contexto donde se muestra. En las respuestas de los profesores, estas competencias no pudieron establecerse claramente ante la carencia de conocimientos y capacitación previa, lo que evidencia una falta de eficacia escolar.

En lo referente al uso de tecnologías para alumnos con discapacidad visual, los profesores desconocen la diversidad de tecnologías que pudieran implementar en sus clases. Algunas de las nuevas tecnologías aplicadas a la discapacidad visual son los sintetizadores de voz, los lectores de pantalla, los lectores ópticos de caracteres, el teclado en braille y los magnificadores de texto e imagen, escáner parlante, entre otros. La tecnología es una valiosa ayuda para los alumnos con discapacidad visual, ya que ésta les permite aprender a su propio ritmo, aunado al hecho que al profesor le permite establecer mejores estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados revelan que los profesores no cuentan con la suficiente formación docente para atender a estudiantes con discapacidad visual ni realizan bastantes adaptaciones curriculares; en el entendido que estas son un requerimiento para la educación de calidad. En este sentido, la formación docente cobra relevancia en la integración de la teoría y práctica que les permita acomodar el currículo a las necesidades particulares de los estudiantes. Estas adaptaciones hacen referencia a aquellas modificaciones en los materiales didácticos, en algunas actividades a realizar y especialmente en los procedimientos e instrumentos evaluativos tales como el material en relieve o ampliado, textos adaptados, metodología y actividades determinadas que el profesor realice en una asignatura.

Es pues imprescindible formar a los profesores antes de tener en sus aulas a estudiantes con discapacidad, ya que si éste se siente poco competente tenderá a desarrollar expectativas negativas hacia sus alumnos, lo que conllevará menos oportunidades de interacción y menos atención. El docente es un elemento clave que puede contribuir al cambio y al avance de la inclusión educativa de estos grupos vulnerables, así como el agente principal de pensamientos hacia la sociedad para ayudar a aceptar cada vez mejor este enfoque.

La enseñanza es una tarea compleja que comprende un conjunto de actividades cuya calidad depende de la adecuada adaptación de las capacidades del docente a determinados alumnos y contextos concretos. Es evidente que la calidad de la enseñanza depende de que los maestros continúen aprendiendo mientras cambian los contextos, la conducta de los alumnos y las expectativas del profesorado. La naturaleza de la enseñanza demanda que los docentes se comprometan con su formación y desarrollo profesionales durante toda su carrera, pero las necesidades

concretas y las formas de llevar a la práctica ese compromiso variarán en función de las circunstancias, las historias personales y profesionales y las disposiciones vigentes en cada momento (Day, 2005).

Las instituciones de educación superior públicas y privadas que asumen con responsabilidad social acoger a estudiantes discapacitados, deben atender las necesidades de formación de los profesores, para favorecer la culminación de los estudios profesionales de esta población, de tal forma que les permita avanzar hacia una verdadera autonomía individual y lograr una inclusión social. Para garantizar el éxito de la educación inclusiva es imprescindible que los profesores reciban ayuda especializada para desarrollar prácticas nuevas y eficaces en sus aulas y escuelas. Se requiere antes que nada una formación y capacitación permanente y oportuna al profesorado y personal, necesarias para planear y proponer un currículo alterno o adaptaciones curriculares, teniendo en cuenta las características de los estudiantes, por medio de un análisis curricular sobre las asignaturas adecuadas a ellos y proporcionarles alternativas; de igual forma analizar si el actual currículo de un programa ofrece a los futuros profesionales salidas laborales.

El estudio revisado hace evidente la falta de formación de los docentes previa a la atención de los estudiantes en el aula, que les permita conocer las características y particularidades de la discapacidad, conocer la tecnología disponible para la adaptación de materiales y realizar la adaptación de su planeación didáctica. La falta de conocimiento sobre estrategias de enseñanza y tecnología para desarrollar las habilidades de comprensión lectora y producción escrita en estudiantes con discapacidad visual que aprenden un segundo idioma es el mayor problema y un reto aún pendiente. Por lo tanto, para facilitar el aprendizaje de un segundo idioma en estudiantes con discapacidad visual en un ambiente inclusivo, se requiere de contar con la infraestructura tecnológica, la formación docente oportuna, el diseño y producción de medios y materiales de aprendizaje, así como estrategias de evaluación (Cortaza, Aquino y García, 2018).

A partir del estudio realizado por López y Hernández (2020), es importante señalar que la educación inclusiva es un concepto amplio que debe ser interpretado como un principio rector del desarrollo de la educación de calidad en igualdad de oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Involucrando a todos los niveles educativos y a toda la

población, es decir no puede realizarse sin una intervención decidida de docentes, que asegure la igualdad en el acceso de conocimiento; por lo que la formación de docentes para la inclusión educativa es un asunto prioritario en los últimos años. En este sentido, la formación de los futuros docentes desde la socioformación busca el logro de una formación humana integral y el desarrollo de competencias para hacer frente a los desafíos del contexto actual y futuro, tanto en el plano local, como regional y mundial.

Este trabajo pone en evidencia que la inclusión en la educación es un medio para avanzar hacia una mayor equidad y el desarrollo de sociedades más inclusivas y democráticas. Conforme a esto se puede decir que es elemental efectuar procesos de inclusión en las escuelas formadoras de docentes desde un enfoque socioformativo, como una perspectiva educativa a partir del abordaje de problemas de contexto, en un marco de trabajo colaborativo, considerando un proyecto ético de vida, el emprendimiento mediante proyectos transversales, la gestión y co-creación de los saberes tomando como base las tecnologías de la información y la comunicación.

Formación permanente

Haciendo un análisis de la formación permanente del profesorado se puede concluir como las tendencias de formación en España y seguramente en Europa, avanzan hacia la adaptación a los requerimientos del espacio europeo de educación superior; se está trabajando sobre todo en el ámbito de las metodologías centradas en el alumno, los procesos de tutoría, las competencias y habilidades transversales, la evaluación de los aprendizajes y de las competencias, la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la docencia, entre otros. También es interesante apuntar que la formación del profesorado avanza hacia la reflexión sobre la propia práctica, un reto de futuro que se está potenciando, pero al que aún le queda camino por recorrer.

Ahora bien, las propuestas de formación continua son convenientes y pueden contribuir a que el profesorado de educación superior aborde en mejores condiciones su tarea docente, pero no son suficientes. Y a la pregunta ¿Cuáles serían algunos de los retos actuales y de futuro en

la formación permanente del profesorado?, se pueden plantear algunas soluciones tales como las que se indican a continuación: a) Crear redes formales e informales de intercambio de experiencias y difusión de iniciativas, creación conjunta de conocimiento; b) Promover la formación y grupos de innovación en los propios departamentos; c) Aprovechar los espacios naturales de aprendizaje que ofrecen los departamentos para reflexionar sobre la realidad, analizarla y construir pautas y orientaciones que permitan afrontar mejora la docencia, consolidar, renovar o ajustar las viejas prácticas eficaces e innovar y formular propuestas desde la práctica; es decir, la dinámica diaria de trabajo y la cultura docente de cada departamento, o facultad son fuente de creación de identidad docente y espacios de formación continua y autoformación del profesorado. Son espacios informales que reproducen costumbres, vicios y virtudes en relación con la actividad docente propios de cada contexto. Otro reto para el futuro de la formación sería concientizarnos que la enseñanza de calidad en el siglo XXI exige una formación de los profesores institucionalizada, integrada (disciplinas y pedagogía), inicial y a lo largo del ejercicio profesoral y, a su vez, de calidad.

Sin duda, la realidad se ha vuelto más compleja en relativamente poco tiempo y esto plantea al profesorado enormes desafíos, toda vez que "la enseñanza tiene lugar en un mundo dominado por el cambio, la incertidumbre y la creciente complejidad" (Day, 2005, p. 21). Los profesionales de la enseñanza deben tener la capacidad de aprender, desaprender y reaprender en una sociedad global e interconectada, de no hacerlo, corren el riesgo de quedar al margen del progreso y el desarrollo. Marcelo y Vaillant (2009), expresan de forma nítida lo que está sucediendo con el profesorado:

> Ser docente en el siglo XXI debe suponer para los miembros de la profesión asumir que el conocimiento y los estudiantes (las "materias primas" con las que trabajan) cambian a una velocidad mayor que a la que estábamos acostumbrados. Y que para dar respuesta adecuada y satisfacer el derecho de aprender de los estudiantes, se impone hacer un esfuerzo redoblado por seguir aprendiendo (p. 23).

Finalmente para que las universidades puedan desarrollar, en condiciones, una docencia de calidad, contextualizada a los cambios y a los retos

actuales, una investigación comprometedora con el cambio y la mejora de la enseñanza universitaria y una difusión del conocimiento se deberían poner en marcha diversas medidas, entre las cuales se encuentran: aumento de recursos económicos y humanos, modificar las relaciones de autoridad, saber y poder en los departamentos, crear la posibilidad de formarse y autoformarse en la impartición docente de la disciplina, especializarse en la oferta formativa (Bozu e Imbernón, 2016).

Trayectorias docentes

De acuerdo con Boeta y Pinto (2017) se encontró que el contacto con los estudiantes, así como la información que éstos le proporcionan al maestro sobre su clase y sobre lo que aprenden en ella, son los aspectos que tienen el mayor impacto positivo en el desarrollo de la carrera docente, independientemente del momento de vida profesional en que se encuentren.

Si bien no se encontraron diferencias significativas en el análisis según la etapa de la carrera, los datos revelan que los factores que favorecen el desarrollo docente adquieren distinta importancia a medida que los profesores avanzan en la profesión docente. Así, en los primeros años de vida profesional (de uno a tres años) la retroalimentación de directivos tiene mayor importancia, la cual es sustituida posteriormente por la que brindan los estudiantes y por la experiencia misma, que proporciona al profesor probablemente una mayor confianza en su ejercicio. Se observaron asimismo diferencias en cuanto a la percepción de los docentes universitarios como disfrutable y motivante en su quehacer docente. Aunque el encuentro y cercanía con los alumnos es el aspecto que más se disfruta en toda la carrera docente, los maestros en las tres primeras etapas de la carrera encuentran una mayor diversidad de factores que les hacen disfrutable su ejercicio profesional, los cuales van limitándose a partir de la etapa de 19-30 años de docencia. Se encontró, de igual modo, que los maestros entre 31-40 años de antigüedad son los que reportan en un mayor porcentaje no haber vivido ninguna experiencia que los haya estimulado a continuar con su carrera profesional, la literatura lo señala como distintivo de este periodo, en el cual el docente inicia un proceso

de desvinculación profesional que en ocasiones puede adquirir un tono de nostalgia y amargura (Boeta y Pinto, 2017).

Se puede concluir, en consecuencia, que el conocimiento sobre la evolución de la carrera docente de los profesores universitarios sigue siendo un área de investigación sobre la que aún hay que explorar y profundizar. Las aportaciones hasta el momento permiten afirmar que los docentes encuestados que laboran en la universidad tienen como colegiado características en común, pero sin duda sus intereses y necesidades van cambiando a medida que van desarrollándose en su profesión, necesidades que deben ser consideradas para poder otorgarles un acompañamiento pertinente y eficaz que oriente hacia un ejercicio profesional de mayor calidad y disfrute personal.

Este estudio aporta datos que sugieren la existencia de estadios o etapas por las que se atraviesa en la carrera profesional del docente universitario. Los factores identificados como favorecedores del desarrollo docente ponen de manifiesto la motivación e interés de los profesores por elementos a veces intangibles en los procesos de evaluación docente, así como de los procesos académicos-administrativos, es decir, aspectos que dependen del vínculo y relación profesor-estudiante. Esto puede llamarse el valor agregado o el legado que cada docente percibe que sus estudiantes reconocen de su labor. Lo que, de algún modo, le da sentido a su razón de ser docente.

Finalmente, el estudio permite a la universidad y a las IES preguntarse sobre los procesos de actualización docente que existen para promover e incentivar el desarrollo profesional y con ello reflexionar y mejorar la práctica docente, e incluso diseñar programas de formación de profesores que respondan a las características, necesidades y competencias (Boeta y Pinto, 2017).

Retribución profesional

De acuerdo con Alaníz (2020, p. 50) como cualquier actividad profesional, la docencia posee un principio rector de beneficio social: la educación en sí misma constituye un bien público. Implica también el principio de justicia en la medida en que responde a una necesidad social (o trata de hacerlo), como parte del compromiso de la profesión con la

sociedad. La profesión docente mantiene su histórica carencia en el saber ser docente: los primeros planes de estudio de las escuelas normales durante décadas se enfocaron en contenidos disciplinares y habilitación de quehaceres prácticos, no contenían elementos pedagógicos, tardaron casi un siglo en introducirse las prácticas de enseñanza. El actual esquema de contratación por perfiles de desempeño vuelve a privilegiar el dominio disciplinar sobre las habilidades pedagógicas.

Al modificarse el discurso gubernamental, en la percepción social sobre el magisterio apareció un enérgico cuestionamiento a la escuela pública, generando una fuerte tensión entre el prestigio social y el cambio de política educativa. Se posicionó al docente como responsable de la baja calidad educativa de nuestro país, sin presionar hacia la rendición de cuentas de los responsables de la Secretaría de Educación Pública.

La reforma peñista y el establecimiento del Servicio Profesional Docente rompe con el monopolio del ejercicio de la docencia para el profesional de la educación y marca el retorno a la condición de profesión libre que se vivió al inicio del siglo pasado, pero sin más recursos, apoyos o acciones sustantivas para superar sus deficiencias, carencias y problemas. El cambio también daña profundamente la institucionalización de la profesión, pues hay un menosprecio implícito de la formación de competencias y habilidades para la enseñanza. Este contexto influye de forma negativa en la percepción social de la profesión docente y daña la identidad profesional del maestro en lo individual (en su trabajo en el aula) y como colectivo (en sus organizaciones sindicales) (Alaníz, 2020, p. 59).

La retribución salarial de la profesión cobra relevancia porque es un indicador del reconocimiento del beneficio económico de la profesión y de una de las condiciones para dedicarse a ella de forma exclusiva. La docencia inició como gremio de hombres, pero rápidamente se feminizó, afectando fuertemente la posibilidad de ser un trabajo retribuido en forma digna.

Los sueldos de los maestros históricamente se mantuvieron por debajo de los salarios de los médicos, profesión cuyo salario se equipara con países donde existe un mayor reconocimiento de la profesión docente, como Estados Unidos, Cuba o Japón.

Respecto a la condición salarial de los maestros de educación básica, el informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) destaca: Más de la mitad de las docentes de educación preescolar

y primaria tienen niveles salariales inferiores a los de otras profesionales con contratos de medio tiempo o más. En 2012, la mediana del salario real de las educadoras representó menos de la mitad de la mediana del salario de otras profesionistas con ese nivel de escolaridad y con jornadas de medio tiempo o más. En el caso de las docentes de primaria esa desventaja va de 15 a 25 por ciento cuando a las primeras se les compara con las profesionales en ciencias exactas o de la salud, respectivamente (INEE, 2015, p. 75).

Los salarios magisteriales en México se encuentran por debajo de la media entre los países miembros de la OCDE. En el informe de 2011, México ocupó el lugar 27 de 34, con retribuciones equivalentes a 40 000 dólares anuales, cuando el promedio de la OCDE fue cercano a los 60 000 dólares al año (OCDE, 2011).

En 2012, último año de promoción del programa Carrera Magisterial, 67 por ciento de los docentes de educación básica se encontraba fuera de éste. Carrera Magisterial permitió posicionar ante los medios y los organismos internacionales una mejora sustancial en los salarios de los maestros al incidir en el promedio salarial, pasando por alto que más de la mitad de los docentes de educación básica del país se encuentran fuera del programa. Prueba de ello es que en una evaluación internacional de 2012 (OCDE, 2012), se establecía como salario promedio de los profesores 18 000 pesos mensuales, cuando tres años después el informe del INEE (2015) lo ubica en México en 13 000 pesos mexicanos.

De cualquier manera, nuestro país se encuentra dentro del grupo de las cinco naciones con maestros peor pagados entre los miembros de la OCDE, y bien a bien, no conocemos plenamente la situación salarial de nuestros maestros. El propio gobierno se vale de los medios de comunicación para posicionar negativamente a los maestros ante la opinión pública en la prensa escrita, revistas, televisión y hasta en el cine.

Después del primer concurso del Servicio Profesional Docente en 2014, los medios cuestionaron ampliamente la pésima formación de los maestros, exhibiendo que 70 por ciento fueron reprobados, sin aclarar que los aspirantes poco calificados no fueron solamente los egresados de las escuelas normales: la convocatoria dio oportunidad a cualquier interesado con título universitario (no había condición alguna para que fuera una licenciatura afín a la educación para obtener una plaza docente). De modo que entre los reprobados también estuvieron de las distintas

instituciones de educación superior existentes en el país. Pese a ello, se responsabilizó nuevamente a los maestros, sin asumir crítica o responsabilidad alguna por el sistema educativo en su conjunto, que ha permitido acreditar los distintos niveles educativos hasta la educación superior a estudiantes con conocimientos y habilidades deficientes. El problema continúa siendo estructural, atañe al diseño de la política educativa de nuestros gobernantes y no a los maestros en lo individual.

En síntesis, la retribución profesional es un tema que ha marcado la formación docente porque se relaciona, entre otras cuestiones, con las expectativas de los aspirantes a ingresar al magisterio, con la propia inversión que los docentes activos pueden hacer en su formación y desarrollo profesional, y con la valoración social de la profesión. Se trata de un asunto que tuvo una amplia difusión durante el decenio que estamos analizando.

Competencias digitales docentes

El enfoque que caracteriza esta era es el global, que rompe las barreras geográficas permitiendo una movilidad física y virtual con una facilidad sin precedente. La posibilidad de interconexión digital permite la convivencia entre sociedades sumamente diversas, fusionando culturas y reduciendo distancias tanto físicas como temporales. Dada las implicaciones en el conocimiento que se genera de manera constante, y se aplica de forma casi inmediata, la educación no sólo integra tecnologías de información y comunicación, sino que demanda el desarrollo de seres humanos capaces de generar, adoptar y aplicar el conocimiento. Al respecto nos preguntamos ¿Cómo se están planteando los perfiles docentes actualmente? es necesario responder a esta pregunta, para escudriñar la situación actual, y a dónde deseamos ir como sociedad, para la creación de perfiles docentes que coadyuven al ejercicio del poder transformador de la educación. El planteamiento se debe acotar al enfoque de los perfiles relacionados con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la práctica docente; considerando el uso de las TIC por los docentes y a las metodologías para el desarrollo de éstos.

Según Porras (2020, p. 140) en México el panorama respecto al uso de las TIC se basa principalmente en la asignación de tutores y en la oferta

de cursos y programas académicos de profesionalización. Los estándares se centran en el dominio de los aspectos pedagógicos propiamente, atendiendo sobre todo las necesidades sociales de inclusión y la diversidad de contextos docentes en continuo desarrollo profesional. En ningún caso se hace alusión a los fines últimos de la educación sino a la calidad de la educación, expresada a través de un mejor desempeño académico de los estudiantes.

En una investigación fenomenológica (Porras, 2020, p. 146), empleando técnicas de la narrativa autoreferida y las comunidades de aprendizaje con docentes en contextos rurales diversos, permitió identificar el conocimiento que generan, utilizan y aplican los docentes desde su práctica al incorporar las TIC.

En el estudio realizado con docentes de telesecundarias rurales del estado de Puebla, se recogieron sus experiencias en el uso de las TIC. En esas experiencias los docentes pretendían lograr alguno de los siguientes objetivos: incrementar la motivación de los alumnos para el aprendizaje, desarrollar habilidades para expresar ideas y sentimientos propios siguiendo un pensamiento lógico, desarrollar autopercepciones positivas en los estudiantes, contribuir a la valoración de la identidad cultural, fomentar disposición y apertura de los alumnos a la participación.

Algunos de los resultados importantes de esta investigación fueron el descubrimiento de los conocimientos sobre los estudiantes y sobre sí mismos que tienen los maestros, y el conocimiento de variables de distintos niveles contextuales que además son aprovechadas por los profesores para lograr los objetivos. Los niveles contextuales variaban entre el nivel micro, referido a condiciones tales como las físicas, culturales y sociales en el aula; el nivel mezzo, que alude a variables presentes en la institución educativa, como normatividad, clima institucional, por ejemplo, y el nivel macro, correspondiente a las situaciones que superan a la escuela, v.g. en la comunidad, el entorno social, ecológico, políticas nacionales. El uso de técnicas de investigación que fomentan la reflexión y el cuestionamiento, como son la narración y las comunidades de aprendizaje, resultaron útiles para develar el conocimiento de los docentes y el aprendizaje sobre su práctica, lo cual es consistente con aproximaciones de este tipo aplicados al desarrollo profesional de docentes.

Porras (2020, p. 148) destaca cuatro conclusiones principales: Las condiciones de un entorno cambiante con desafíos importantes para la

humanidad requieren nuevos perfiles docentes, perfiles que a su vez se inscriban en el marco de fines últimos de la educación acordes a la sociedad que deseamos en el futuro, asunto para el cual todavía hacen falta consensos y compromisos hacia una visión compartida. La construcción de dichos perfiles puede enriquecerse si se consideran perspectivas de diversos actores y se utilizan metodologías que permitan vías en diferentes direcciones. Utilizar metodologías alternas al sondeo, podría proporcionar una construcción más completa y realista. El soporte para que los docentes puedan alcanzar los perfiles esperados es fundamental. Para ese propósito sería deseable recurrir a una diversidad de estrategias más participativas e interactivas al alcance de los profesores, aprovechando una amplia gama de recursos, incluidas las TIC. El uso de metodologías alternas, como las de carácter fenomenológico que recogen los conocimientos de los docentes desde la práctica, o las comunidades de aprendizaje entre docentes pueden alimentar los perfiles en ese carácter dinámico y también contribuir al desarrollo de los docentes.

De acuerdo con Robles y Angulo (2018), los resultados de la percepción de las competencias digitales docentes muestran que los profesores se perciben más aptos en la dimensión pedagógica y de gestión, ya que las medias de puntuación se encuentran en la escala más alta. De lo anterior, se desprende que los profesores se perciben con mayor habilidad para integrar las TIC en la planificación de ambientes y experiencias de aprendizaje de los sectores curriculares con el propósito de agregar valor al aprendizaje y al desarrollo integral de los estudiantes, al mismo tiempo que utilizan los recursos tecnológicos en el desarrollo y fortalecimiento de los procesos de aprendizaje. Otros hallazgos revelan que los profesores tienen mayor desarrollo en la dimensión de comunicación y las competencias en relaciones interpersonales; lo cual quiere decir que en la práctica docente se tiene mayor desarrollo en la interacción social por medio de las TIC.

Con respecto a la relación que existe entre la edad y el desarrollo de la competencia digital docente se encontró que hay mayor correlación entre la edad y la dimensión pedagógica, se advierte que los docentes de cincuenta y cinco años y más dependen más de la formación formal en TIC. Por otro lado, se corrobora que dicha formación es muy fructífera, ya que, a mayor formación formal, el docente cree tener mayor competencia digital.

Los resultados obtenidos mostraron que el perfil del profesorado que desarrolla un uso didáctico intensivo de las TIC es un docente con bastantes años de experiencia profesional, ciudadano usuario habitual de las TIC y que, además, se percibe suficientemente formado y con competencia digital.

En la actualidad los profesores tienen dificultades para desarrollar competencias digitales docentes de manera eficiente, ya que aún tienen deficiencias en la integración y uso de las TIC en su práctica docente. Es de vital importancia hacer el cambio de la educación tradicional a la mediada por tecnología porque es una necesidad presente.

Por otro lado, la edad es un factor relevante para el desarrollo de competencias digitales docentes. Los docentes de mayor edad presentan mayores necesidades de capacitación que los más jóvenes; esto puede corresponder a que los docentes jóvenes al pertenecer a una época donde las TIC son de uso más generalizado y por lo general se incluyen en los planes de estudio, poseen más competencias para su uso.

Es importante que los profesores desarrollen competencias técnicas en el uso e incorporación de las TIC; para lograrlo se requiere que cuenten con una actitud positiva hacia estos recursos tecnológicos, pues ésta se estima una condición necesaria para la incorporación efectiva de los mismos en el aula y, en general, en las actividades estructuradas como trabajo independiente de los estudiantes. La importancia de una actitud positiva se enfatiza en que las TIC representan instrumentos de mediación cognitiva del aprendizaje, siendo los más importantes el diseño y operación de actividades académicas que apliquen estos recursos tecnológicos, para la creación de ambientes educativos colaborativos y de aprendizaje significativo en los estudiantes. Entre los factores identificados en los últimos años que determinan el uso de las nuevas tecnologías en la práctica docente, se encuentra que el componente con mayor valoración alude a contar con un punto de vista positivo del uso didáctico de las TIC, es decir, tener una actitud positiva. Este hallazgo hace referencia a que la utilidad percibida de estas tecnologías como valor añadido es un factor que influye en su uso por parte de los profesores. La actitud y predisposición de los docentes hacia las tecnologías va a ejercer influencia en su decisión de usar o no estos recursos (Robles y Angulo, 2018).

Sin embargo, existen estudios con respecto a la variable conocimientos de los docentes relacionados con la tecnología, que reportan que tales

conocimientos son percibidos de regulares a buenos, y lo mismo sucede con la competencia informacional; no así para la variable actitudinal con puntajes bajos con los ya mencionados efectos (Farías, Pedraza y Lavín, 2013).

En el último decenio la investigación muestra dos grandes rubros: los motivos para capacitarse y los factores para su uso, como resultados obtenidos de programas de capacitación enfocados al desarrollo y fortalecimiento de competencias docentes en el uso e incorporación de las TIC en México (Beltrán et al., 2019).

Estudios como los de Farías, Pedraza y Lavín, (2013) y Beltrán-Sánchez et al. (2019) identifican como motivo principal para los programas de capacitación en el uso de las TIC, la necesidad de que los profesores desarrollen sus propias habilidades en el uso e incorporación de las nuevas tecnologías, dado que la calidad en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, en gran medida, está relacionada con la preparación de los docentes para enseñar, sobre todo si ellos son capaces de convertirse en facilitadores para que los alumnos desarrollen sus propias habilidades de aprender a aprender. Por lo que, para contribuir a la formación integral de los estudiantes, es deseable que los profesores cuenten con las competencias que requieren en sus estudiantes, puesto que son el principal promotor de que los alumnos desarrollen esas habilidades. Esto es importante porque en la práctica se ha encontrado que las habilidades de los docentes en el manejo de las TIC, específicamente en el uso de internet, se han desarrollado de manera informal.

Entre los factores identificados para el uso de la tecnología en educación, se mencionan el tiempo disponible del profesor, la actitud hacia la tecnología, el acceso limitado y el alto costo de la infraestructura tecnológica (como el acceso a simuladores, salas de videoconferencia, internet, por mencionar algunos), la competencia de los docentes en el manejo de las TIC y su entrenamiento para la aplicación de dichas tecnologías con enfoque pedagógico en su práctica docente. También se reportan las estrategias de aprendizaje y las técnicas instruccionales como dos factores positivos de la efectividad percibida por los alumnos con el uso de las tecnologías informáticas.

La formación del profesorado en las TIC implica desafíos e inconvenientes, pues al permitir la creación de entornos de aprendizaje más abiertos y flexibles, la eliminación de las barreras espacio temporales

entre profesor y alumno, y la amplitud de opciones de comunicación, se construyen nuevos escenarios para los cuales el profesor no se siente preparado. Este nuevo escenario conlleva cambios en su metodología de trabajo, así como en sus actitudes de control y manejo del grupo-clase. Un hallazgo relevante indica que a mayor experiencia docente existe mayor aprovechamiento de los recursos tecnológicos. Lo anterior muestra que la competencia esencial para el aprovechamiento de los cursos de formación para el uso de las TIC tiene una alta correlación con la capacidad de navegar por internet, pues se ponen en práctica habilidades intuitivas que permiten la resolución de problemas en la búsqueda de información.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 2009, afirmó que los jóvenes empleaban nuevas formas de socialización y adquisición de capital social a través de las TIC, por ello es importante que tanto escuelas como profesores tomen en consideración las habilidades y destrezas de los jóvenes con las TIC.

La tecnología tiene múltiples retos en el ámbito educativo, para superarlos deben evolucionar las formas de concebir, planear, implementar y evaluar las acciones educativas, pues no basta con disponer de recursos tecnológicos de vanguardia, sino de formar usuarios y consumidores de tecnología. Sin embargo, ni la incorporación ni el uso de las TIC produce de forma automática la transformación, innovación y mejora de las prácticas educativas. Ni las estrategias didácticas por sí solas generan conocimiento, ni la plataforma virtual por sí sola crea un espacio atractivo de aprendizaje, el verdadero cambio se dará en el aprendizaje en entornos virtuales cuando el docente sea un facilitador que actúe como mediador de las temáticas del curso al proponer estrategias didácticas creativas y usar las herramientas de la plataforma de forma eficiente.

La incorporación de las TIC al trabajo educativo se puede clasificar en tres visiones según Díaz Barriga (2013) habilitar al docente en el uso de programas libres que se encuentran en la red; 2) desarrollar contenidos que puedan ser estudiados en línea, y 3) incorporar las TIC al aula tomando criterios psicopedagógicos para crear ambientes de aprendizaje con la construcción de secuencias didácticas.

Las investigaciones analizadas de México en el último decenio muestran que los estudios están principalmente dirigidos a los recursos virtuales de aprendizaje y su contribución a la educación. La educación

superior es el nivel educativo hacia donde se orienta el predominio del total de investigaciones realizadas en el país en esta temática.

En la revisión de los estudios se encontraron vacíos en la generación de conocimiento sobre la brecha digital en los padres o su relación con las TIC, capacitación a estudiantes sobre competencias digitales, vinculación educativa con empresas y educación a discapacitados. Además, se estima que por presentar un porcentaje por debajo de 4 por ciento con respecto del total de estudios analizados, es necesario profundizar las investigaciones en educación preescolar, posgrado, adultos, educación en las empresas, comunidades indígenas, adultos mayores y educación especial en todos los niveles educativos. Dentro de estos apartados son escasos los trabajos sobre desarrollo de talentos, comunidades rurales y educación continua.

Debido a lo anterior, se considera como emergente la generación de conocimiento sobre innovación educativa en los entornos diferenciados o emergentes de aprendizaje que considera en este estudio a los centros comunitarios, comunidades rurales, desarrollo de talentos, educación en el medio laboral, comunidades indígenas, educación continua y comunidades colaborativas de aprendizaje. De igual forma en la línea sobre la influencia del empleo de internet en los procesos educativos es necesario aumentar el número y amplitud de las investigaciones, por lo cual se cataloga como emergente.

Otras posibles líneas emergentes podrían ser acerca del análisis, gestión y aplicación de las TIC en la educación especial, en adultos mayores, en empresas y en comunidades indígenas por tener cada una de estas categorías porcentajes abajo de 1 por ciento, a excepción de la educación especial que lo supera, pero si se considera el nivel educativo de educación especial al que se orientan, el número de estudios es mucho menor que en los otros rubros (Navarro, Cuevas y Martínez, 2017).

Definitivamente un tema emergente en el marco de las competencias digitales docentes fue propiciado por la pandemia por COVID-19. En México el primer caso de COVID-19 se confirmó el viernes 28 de febrero de 2020. Las autoridades sanitarias, en conjunto con el gobierno federal, implementaron acciones con carácter preventivo y preparatorio para evitar el mayor contagio posible. En el escenario educativo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció en conferencia de prensa (el 14 de

marzo) que se tomarían medidas para garantizar el bienestar y la salud de los alumnos en los diversos niveles educativos y modalidades.

Para brindar atención a los estudiantes, se solicitó a los docentes del Sistema Educativo Nacional, desde el nivel básico hasta el superior que, para respetar las indicaciones de distanciamiento social, se mantuviera el contacto con padres de familia y alumnos por medios electrónicos (correos, redes sociales y plataformas educativas), de esta forma la emergencia sanitaria movió a la "virtualización" educativa.

Durante este lapso, la SEP diseñó el programa educativo "Aprende en casa", por medio del cual se buscó (a través de una plataforma) continuar con el abordaje de los contenidos académicos a partir del 23 de marzo. Se consideró la difusión de contenidos, con base en planes y programas de estudio oficiales, desde preescolar hasta bachillerato. Aunque originalmente se contempló el periodo del 23 de marzo al 17 de abril, su uso se extendió hasta por un periodo mucho más prolongado debido a la ampliación del tiempo destinado al distanciamiento social y las medidas derivadas del mismo, lo que incluyó la atención virtual de los estudiantes.

Las respuestas de los informantes son reveladoras, la percepción de los docentes respecto a la propuesta de educación virtual se mueve en dos polos: desde aquellos que la consideran innovadora hasta quienes la califican de disfuncional. Tres adjetivos dan muestra de que, ante la situación derivada de la contingencia, se ha contemplado como una opción positiva: reto, alternativa e innovadora. Asimismo, otros tres la designan de forma negativa: estresante, problemática y disfuncional.

Los encuestados señalan que la propuesta ha sido complicada debido a varios factores, entre los que destacan la falta de habilidades digitales y los problemas de accesibilidad, además de que exige mayor inversión de tiempo para la atención, tanto en el desarrollo por parte de padres y alumnos, como en el diseño de las actividades y su revisión por parte del personal docente, para mayor responsabilidad de todos; se percibe como agobiante, lo que genera un incremento en los niveles de estrés.

De igual forma, los informantes añaden que la enseñanza virtual no es funcional porque consideran que ha sido mal planeada y mal ejecutada, lo que conduce a una propuesta desarticulada y aburrida, con lo que se producen aprendizajes irregulares; además, enfatizan que el docente debe dar clases (con ello se entiende que se espera el regreso a las aulas). También se visualiza como un problema debido principalmente a dos

motivos: fallas (en la red, carencias de medios, herramientas e instrumentos adecuados) e incremento de tiempo laboral.

Por su parte, los encuestados que tienen una percepción positiva se refieren a la propuesta como: a) un reto, debido principalmente a que se considera como una herramienta nueva que exige a todos, en primera instancia, un cambio de paradigma para permitir el aprendizaje colaborativo; b) una alternativa, dado que permite la continuación de los estudios a través de otras formas efectivas de aprender, y c) innovadora, porque fomenta el trabajo padre-hijo (un binomio que pareciera olvidado en los últimos tiempos), con lo que se facilita el aprender fuera de la escuela, de forma autodidacta.

Con respecto a cuáles son las principales dificultades que se han presentado desde la propuesta de educación virtual, los encuestados enlistan problemas de equipamiento y recursos, cobertura y conectividad, resistencia, apatía, saturación, metodología empleada, y tiempo.

Los problemas específicos que se identificaron corresponden a: 1) equipamiento y recursos, se refiere a la falta de materiales de apoyo y computadora, así como a la cantidad de recursos económicos necesarios para realizar las recargas de paquetes de datos en teléfonos inteligentes; 2) cobertura y conectividad, alude a las fallas constantes de internet, así como a la falta de acceso universal; 3) tiempo y saturación, tiene que ver con actividades excesivas y demandantes, el incremento en la cantidad de horas para realizar los trabajos escolares, así como en la demanda de atención por parte de los hijos.

Con relación a la apatía, los padres de familia señalan como causal su trabajo, lo que se suma a las actividades escolares que se presentan para continuar con el ciclo escolar y el número de hijos. Mientras que los alumnos identificaron factores como un diseño poco atractivo, la presencia de múltiples distractores en casa, y su falta de organización. En cuanto a problemas con la metodología de enseñanza, señalan que, por parte de los docentes, existen pocas o nulas explicaciones y falta de retroalimentación, instrucciones confusas, actividades excesivas e incongruentes, desconocimiento de métodos, técnicas y herramientas de enseñanza virtual, así como de métodos, técnicas e instrumentos de evaluación, y falta de capacitación docente para el uso de las tecnologías.

Los padres de familia informaron que, para atender la serie de actividades educativas propuestas para abordar los contenidos educativos

de forma virtual, los recursos más empleados por sus hijos fueron el WhatsApp (63.9 por ciento), la plataforma de videos YouTube (11 por ciento), la computadora personal (10 por ciento) y la Televisión (7 por ciento). Como se puede apreciar, refieren en primera instancia una red de mensajería, seguida de una plataforma que aloja videos de todo tipo, incluidos los educativos, y luego señalan dos instrumentos o herramientas: la computadora personal y la televisión.

Por su parte, los alumnos y el magisterio coinciden al reconocer el uso del WhatsApp como el principal recurso empleado durante el periodo de atención virtual (siempre y casi siempre). También señalan el empleo de una herramienta: la computadora personal (siempre: alumnos, docentes frente a grupo y administrativo escolar; casi siempre: subdirector escolar, y, algunas veces por director e inspector escolar). Llama la atención que, respecto a las plataformas educativas, mientras que los alumnos y los funcionarios administrativos señalan que las usaron siempre, los docentes indican que nunca, misma respuesta dada por el inspector escolar. También resulta interesante notar la información que emiten los alumnos y los docentes con respecto a la plataforma YouTube, pues los primeros mencionan que casi siempre, pero los segundos que algunas veces.

La situación de carácter emergente indica que la educación futura deberá contemplar tanto la atención presencial como la virtual, por ello es urgente que los cuerpos docentes (tanto en formación como en servicio) sean capacitados para brindar ambos tipos de atención: desde los supuestos epistemológicos y ontológicos, las metodologías de enseñanza, hasta los correspondientes a la evaluación (Guevara, A., 2020).

Perfil docente/competencias docentes

Sobre el perfil del nuevo docente son varios los autores que sugieren al menos tres características: 1) mediador entre el estudiante con los objetos de conocimiento y los otros estudiantes para favorecer el trabajo cooperativo; 2) facilitador del aprendizaje, y 3) organizador de la interacción del estudiante con el objeto del conocimiento al planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje como promotor de la equidad. Se denota entonces que el perfil del docente ha trascendido a su papel como reproductor

o transmisor del conocimiento para incorporar a su labor de enseñanza "un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes [que] se ponen en juego con la intención de generar ambientes de aprendizaje para que los estudiantes, a su vez, desplieguen las competencias genéricas formuladas en el perfil de egreso", con lo cual el docente ahora está llamado a tener sólidos conocimientos de su disciplina así como a comprender la docencia y ejercerla en su contexto.

Entonces, para que el docente universitario conduzca al estudiante hacia la construcción de sus propios saberes, así como al desarrollo de sus habilidades, sus valores y actitudes profesionales, es necesario que no sólo tenga dominados los conocimientos propios de su disciplina y algunas habilidades didácticas, también es imperante que tenga motivación y compromiso hacia su papel como docente.

Se tiene así que la docencia en el nivel universitario requiere, en primer lugar, de profesionistas de diversas disciplinas y áreas del conocimiento, que hayan pasado por una formación profesional específica, por tanto, es coherente que el primer requerimiento o competencia esté precisamente relacionada con la formación disciplinar que, a su vez, incluye dos componentes: el primero es un conocimiento sustantivo, que son los conocimientos generales de una materia (información, ideas y tópicos) y, el segundo, conocimiento sintáctico que se refiere a, qué tan familiarizado está el profesional con los paradigmas de investigación en su disciplina, lo que ayudará a determinar la validez de ciertas investigaciones en su campo y, por lo tanto, a discriminar la información que ha de abordar en su didáctica.

El perfil del docente universitario se centra, principalmente, en la docencia y la investigación; sobre el primer aspecto se incluyen cuestiones de didáctica e investigación, mientras que en la segunda se mencionan a la investigación sobre la disciplina y de especialización del profesor, así como de su práctica docente.

Para que un profesor llegue a esta instancia necesita una formación a lo largo de su carrera que abarque no sólo cuestiones disciplinares, de actualización o especialización en algún área del conocimiento, sino también cuestiones pedagógicas, el contexto y el saber didáctico de su disciplina. Lo anterior puede asegurar la formación de los educandos de una manera integral y de calidad, pues el desarrollo de los saberes antes mencionados determina un cambio para la mejora educativa.

En cuanto a lo disciplinar es necesario que todo docente tenga un profundo conocimiento y dominio de su disciplina para tener la habilidad de enseñar a otros. En esta misma línea de importancia se encuentra el saber pedagógico y didáctico que permite al docente desarrollar competencias que faciliten la implementación de estrategias que contribuyan a impartir mejores clases, de modo que lo que el docente comparta o enseñe a otros sea de manera amena, accesible y comprensible.

Finalmente, ser docente es un asunto de actitud y aptitudes donde confluye la misma preparación del docente y su relación con los alumnos, a quienes pondrá en contacto con estos conocimientos. Respecto a las características del profesor universitario, la actitud del profesor y su aptitud son elementos claves para que el proceso de formación alcance los objetivos previstos. De este modo, el conocimiento de la materia por parte del profesor es una condición necesaria pero no suficiente. La actitud del profesor en relación con su papel hacia los alumnos, así como sus aptitudes pedagógicas, condicionarán los resultados finales.

La práctica docente configura el establecimiento de procesos cognitivos y prácticos orientados al desarrollo profesional y personal futuro de los estudiantes, así como la generación de estas condiciones, por lo tanto, es necesario dotar de estrategias y favorecer escenarios de aprendizaje, al igual que el desarrollo de competencias.

En definitiva, la enseñanza universitaria debe adecuarse a las necesidades de los estudiantes, "dando respuesta a las demandas formativas y competenciales que la sociedad actual exige". Por tal motivo, la formación docente resulta ser un proceso educativo que busca la calidad de la enseñanza (Vargas y Gómez, 2019).

Las características socioculturales y económicas del profesor estudiante, se presentan como un sector de trabajadores educativos quienes realizan sus estudios inmersos en un conjunto de carencias económicas, sociales y materiales. Se requiere implementar políticas educativas para estimular su formación, actualización y preparación a fin de incorporarse con mayor nivel de calidad al sector educativo al cual muchos de ellos ya pertenecen pero que aspiran a mejores posiciones en el sistema.

Estos estudiantes, ya son padres y madres de familia, con varios hijos, así como algunos jóvenes que aún viven en casa con sus padres quienes tienen dificultades para incorporarse al mercado laboral y optan por seguir estudiando una carrera en búsqueda de oportunidades. A pesar

de las carencias económicas que padecen y la influencia determinante que reciben de su cultura, desean desarrollarse profesionalmente en el ámbito de la educación como profesores para impulsar el cambio social que esta nación requiere con urgencia, dadas las condiciones actuales de crisis y transformación que vive el país.

El estudio expone que los futuros profesores en el siglo XXI, provienen de familias con niveles socioeconómicos bajos, que tienen deseos de superarse y han encontrado en la carrera educativa una opción para desarrollarse profesionalmente, pero es necesario, que se implementen políticas educativas, que les permita incorporarse tomando en consideración, sus necesidades no solo educativas sino también las de naturaleza social y cultural. Así, es necesario considerar a todos los actores educativos para reescribir la historia educativa de México especialmente a los profesores, cualquiera que sea su origen (Yamá, 2017).

Los resultados de la investigación han permitido conocer cuáles son las competencias del perfil del orientador educativo que el programa de tutoría entre pares de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) permitió que desarrollaran los estudiantes que participaron como facilitadores. Además, posibilita conocer a qué dimensiones corresponden, a fin de determinar las fortalezas y posibles áreas de mejora de este programa.

Con respecto al primer objetivo, se concluye que el programa en cuestión contribuyó al desarrollo de competencias propias del orientador en todas las dimensiones analizadas, especialmente en las competencias relacionales, para la gestión de tareas y para aprender a aprender. Se identificaron algunas áreas que es posible reforzar en las competencias emocionales y las de índole digital. Con respecto al segundo objetivo es posible señalar que el impacto del Programa de Tutoría entre Pares en la formación del alumnado de la Facultad de Educación de la UADY que colabora en el mismo es alto, debido a que provee de experiencias y escenarios de aplicación que van más allá de los que se ofrecen en directa vinculación con el plan de estudios de la Licenciatura en Educación.

Se puede concluir que el Programa de Tutoría entre Pares resulta un medio eficaz para la formación de orientadores del ámbito educativo. Este permite que el alumnado adquiera y desarrolle competencias básicas para la orientación y tutoría, identificándose como un agente de apoyo para la educación universitaria. La capacitación como tutores, la

práctica de la tutoría y el acercamiento a la labor orientadora proporcionan herramientas necesarias para que el estudiantado goce de una preparación integral para su vida profesional (Brito, Durán y Sunza, 2017).

Conclusión

Sin duda el próximo decenio traerá para los sistemas educativos de todo el mundo grandes modificaciones de aquí a 2030, propiciados por la revolución tecnológica. En los próximos quince años, internet convertirá los colegios en «entornos interactivos», cambios que darán un giro a las formas tradicionales de aprendizaje y modificarán la manera de ser de docentes, padres y estudiantes.

Para 2030, respecto a la formación de profesores los retos por enfrentar y las cualidades que debe tener el profesorado incluye aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de maestros en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños.

Más que nunca es necesario considerar a los docentes como la clave para lograr todas las metas futuras. La formación de profesores requiere de atención urgente, con un plazo más inmediato. Y es que la brecha de equidad en la educación se ve agravada por la escasez y distribución desigual de maestros capacitados profesionalmente, especialmente en áreas desfavorecidas. Los docentes son una condición fundamental para garantizar una educación de calidad. Por ello deben ser empoderados, contratados y remunerados adecuadamente, motivados y calificados profesionalmente. Pero sobre todo apoyados dentro de sistemas bien dotados de recursos, eficientes y gobernados eficazmente.

Es muy importante de cara al futuro inmediato hacer una fuerte inversión en la formación y el desarrollo profesional de los docentes. Ya lo expresaban con nitidez los autores del informe McKinsey cuando afirmaban que "no hay manera de mejorar el resultado de los alumnos sin mejorar la instrucción" (Enkvist, 2016, p. 22). Este informe es contundente al señalar que lo esencial es contar con profesores cualificados; que un sistema educativo no podrá ir más allá de sus profesores y que ningún profesor podrá dar lo que no tiene. Los países exitosos como Corea del Sur, Singapur y Finlandia han mejorado la formación docente y han ins-

taurado sistemas para que los profesores aprendan unos de otros, nos parece que este es el camino a seguir para las próximas décadas.

Referencias

Del tratamiento teórico

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2020). *Contribución de las instituciones de educación superior en México al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/Contribuci%C3%B3n_de_las_IES_a_los_ODS.pdf

Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. M. (2020). Interculturalidad y des-estructurando la práctica docente. Tradición y modernidad en la formación de profesores: una reflexión inicial. En C. Alaníz Hernández (ed.), *Problemas y retos de la formación docente* (pp. 151-182). Universidad Pedagógica Nacional.

Comboni y Juárez, Ch. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.

Day, Ch. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.

Enkvist, I. (2016). *El complejo oficio del profesor. Consejos para una Educación de Calidad*. FINEO.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Los docentes en México*. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I240.pdf

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2011). *Education at a Glance 2011*. https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631582.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2012). *Education at a Glance 2012*. https://www.oecd.org/education/highlights.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la

realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

De los documentos analizados

Alaníz Hernández, C. (2020). ¿Hacia el fin de la profesión docente? En C. Alaníz Hernández (ed.), *Problemas y retos de la formación docente* (pp. 35-59). Universidad Pedagógica Nacional.

Beltrán-Sánchez, J. A., García, R. I., Ramírez-Montoya, M. S. y Tánori, J. (2019). Factores que influyen en la integración del programa de inclusión y alfabetización digital en la docencia en escuelas primarias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (21), 1-11. DOI: 10.24320/redie.2019.21.e31.2088

Boeta Madera, V. y Pinto Sosa, J. E. (2017). Algunos factores que favorecen el desarrollo docente en profesores universitarios. Un estudio de caso. *Revista Educación y Ciencia, 6*(47), 20-31.

Bozu, Z. e Imbernón, F. (2016). El presente y el futuro de la formación permanente docente del profesorado universitario. *Educación y ciencia, 5*(45), 94-105.

Brito Suárez, A. M., Durán Rosado, M. y Sunza Chan, S. P. (2017). Desarrollo de competencias del orientador a través de la tutoría entre pares. *Revista de Ciencias de la Educación Academicus, 1*(11), 6-12.

Carreño Murillo, G. (2020). *Explorando nuevas rutas de formación docente desde el aprendizaje invisible*. Ediciones Normalismo Extraordinario.

Chi Chim, I. (2016). Una mirada a la formación de las docentes de nivel preescolar en relación a la inclusión y atención a la diversidad. *Educación y Ciencia, 5*(45), 121-135.

Cortaza López, N. G., Aquino Zúñiga, S. P. y García Martínez, V. (2018). Necesidades de formación para la atención de alumnos con discapacidad visual en profesores universitarios en México. *Educación y Ciencia, 7*(49), 14-25.

Díaz Barriga, A. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior Universia, 4*(10), 3-21. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128588003

Farías, G., Pedraza, N. y Lavín, J. (2013). Gestión de un programa de capacitación en línea para el desarrollo de habilidades y capacidades

TIC en profesores de negocios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15*(1), 45-61 http://redie.uabc.mx/vol15no1/contenido fariaspedraza.html

Guevara, A. (2020). Evaluación de los aprendizajes en tiempos de COVID-19, el caso del estado de Chihuahua. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 23*(e17), 1-16. https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e17.4335

López García, L. y Hernández Mosqueda, J. S. (2020). Juicio de expertos para la validación de un instrumento para el proceso de inclusión docente en una escuela formadora de docentes. *Revista Electrónica Desafíos Educativos, 3*(6), 29-42.

Madueño Serrano, M. L. y Hurtado Espinoza, A. K. (2016). Sujetos mediadores que contribuyen a la formación docente del profesorado universitario. *Educación y Ciencia, 5*(46), 81-93.

Moreno, M. (2013). Los organismos internacionales y las políticas de formación docente. En P. Ducoing. (coord.), *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 25-50). IISUE-UNAM.

Navarro, L. A., Cuevas, O. y Martínez, J. (2017). Meta-análisis sobre educación vía TIC en México y América Latina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19*(1), 10-20. DOI: https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1217

Porras Hernández, L. E. (2020). ¿Hacia nuevos perfiles docentes? Algunas aportaciones desde la investigación sobre integración de tic a la práctica docente. En C. Alaníz Hernández (ed.), *Problemas y retos de la formación docente* (pp. 113-150). Universidad Pedagógica Nacional.

Robles Amavizca, K. L. y Ángulo Armienta, J. (2018). Percepción sobre competencias digitales docentes en profesores universitarios. *Educación y Ciencia, 6*(49), 7-13.

Vargas Grande, M. y Gómez Bonilla, R. E. (2019). Del oficio de enseñar a la formación: la profesionalización del perfil del docente universitario. *Educación y ciencia, 8*(51), 72-82.

Yamá Uc, J. E. (2017). El profesor estudiante: una mirada hacia la interioridad económica, social y cultural del profesional de la educación. *Revista de ciencias de la educación Academicus, 1*(10), 27-33.

3. POLÍTICAS DE FORMACIÓN

Ofelia Piedad Cruz Pineda (coord.),
Catalina Inclán Espinosa, Octavio César
Juárez Némer y Luis Manuel Junco Quiané

Introducción

Realizar una revisión analítica del campo políticas de formación obliga, de alguna forma, a situar el escenario de la política educativa donde se desarrolla esta relación. Como ha sucedido en la elaboración de los Estados de Conocimiento de los ochenta, noventa y de la primera década del siglo XXI, la separación temática por campos no es más que una separación para fines de análisis; es comprensible la existencia de cruces entre temas e incluso superposición de trabajos de investigación en varias áreas y campos del conocimiento que, lejos de presentar una duplicación, permite profundizar y destacar que la formación docente y la política educativa es, sin duda, un objeto de estudio y campo de indagación (Cruz y Ducoing 2005).

Situamos, entonces tal y como ha sucedido en otros Estados del Conocimiento, el vínculo entre formación y política como parte del campo teórico de la política educativa que se ha definido como espacio de lucha y confrontación (Cruz y Ducoing, 2005) de prácticas a través de las cuales se crea un determinado orden (Cruz y Maya, 2013), así como expresión de dominio o de grupos que compiten (Ducoing y Landesmann, 1996).

En el nuevo reporte analítico de la producción del conocimiento que comprende el periodo de 2012 a 2021, también fue necesario realizar una caracterización general sobre la política educativa, misma que orientó el análisis de los trabajos y su valoración como aportes de conocimiento al campo de las Políticas de formación. Cabe destacar que una buena parte

de la producción generada durante el decenio (2012-2021) permitió girar la secuencia de los términos que nombran a este campo: de la denominación "Formación y Política", se transitó a la denominación "Políticas de Formación".

En los primeros y en los segundos Estados del Conocimiento, el campo se denominó "Formación docente y política educativa" (1982-1992 y 1992-2002), periodos que mostraron una intensa preocupación por situar a la docencia como el componente que asoció a la formación y las políticas educativas; en la tercera versión de los Estados de Conocimiento se nombró al campo "Formación y Política" (2002-2011); en ese momento la producción dio cuenta del interés por la discusión teórica de la noción de formación, sin excluir el interés por la política, por el contrario explicar y comprender la relación de formación y política como un campo de conocimiento.

En el actual Estado de Conocimiento (2012-2022), el campo "Políticas de Formación" sitúa a la formación como objeto del análisis y a la política como un dispositivo analítico particular que distingue los elementos y procesos por los que ocurre la acción de formar.

Durante los últimos 10 años (2012-2021), el predominio de la política, entendida como aquella que estructura y ordena un momento histórico, se expresó en políticas así como en programas de acción que fueron el referente empírico de los investigadores educativos. La agitación que ocasionó la reforma jurídica de 2013 fue uno de los puntos nodales para realizar diferentes indagaciones, en las que el tema de la formación entendida o bien asociada con la docencia fue problematizado. Por ejemplo, el impacto que tuvo la decisión jurídica de principios de 2013 y la puesta en marcha de diferentes programas, sobre todo, el nivel de la educación obligatoria. La política como significante se desplazó en diferentes cursos de acción, los cuales fueron de notable interés de los estudiosos. Así el viraje de posición de los términos Formación y Política por Políticas de Formación responde al análisis de los materiales localizados, no precisamente a una discusión teórica, siendo esta cuestión un asunto pendiente.

Es importante, citar que, desde algunas perspectivas regionales, como la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe), existe un debate aún incipiente sobre la caracterización del campo teórico de la política y la definición de sus posibles objetos de estudio.

También la expansión de investigaciones sobre política educativa en las últimas décadas, la creación de redes, eventos académicos y publicaciones hacen evidente la relevancia explicativa que se le otorga al campo. Así mismo, la referencia al tema de política educativa en enfoques formativos de posgrado, grupos de investigación e incluso áreas de investigación también lo demuestra.

Política y formación

El campo "Políticas de Formación" es importante por varias razones, sobre todo, porque sus aportes consolidan a la investigación educativa como ámbito de producción de conocimiento de lo educativo y sus hallazgos puedan incidir en la toma de decisiones de política educativa en general y de formación en particular. Esta consideración no es tarea de los Estados de Conocimiento, y para la comunidad científica no es un propósito académico a lograr. Por el contrario, subyace un interés por la responsabilidad y el impacto social de los resultados de investigación.

Una discusión presente en los actuales Estados de Conocimiento fue preguntarnos ¿cómo conceptualizan la política y la formación, quienes inscriben sus estudios en este campo de conocimiento?, cuestionamiento cuyo fin consiste en identificar avances o repliegues de carácter teórico y metodológico en la última década.

Una constante que observamos en la investigación de las políticas de formación en el decenio es el análisis del ciclo de la política pública: ¿cómo se diseñan las políticas?, ¿cómo se instrumentan?, ¿cómo se consensan?, ¿cómo se evalúan? El enfoque de las políticas públicas se convirtió en ocasiones en un componente central con una impronta tecnocrática, y apuntó, de cierta manera, a neutralizar la política. De hecho, el enfoque de política pública ha sido desde el decenio pasada y la actual uno de los referentes que han orientado los estudios de los investigadores educativos.

Cabe destacar que los diferentes enfoques de *policy analysis* al momento de actualizar sus presupuestos onto-epistemológicos y teóricos condicionan los objetos de intereses del investigador, sus unidades de análisis, los referentes empíricos, teóricos, normativos e históricos, así como los desarrollos metodológicos en cada diseño de investigación. El

diseño determina la circulación de referencias entre el sujeto y objeto de conocimiento, así como el conocimiento generado sobre la formación y la política.

A partir de la década de los sesenta, el enfoque de *policy analysis* que ha hegemonizado el campo de la investigación ha presupuesto que el objeto *política* está determinado por una cualidad general, es decir, un valor asociado con una racionalidad económica, la cual se exterioriza a través de una metodología de análisis costo-beneficio. Esta metodología permite identificar, a su vez, cualidades específicas de la política como la eficiencia, la eficacia, la efectividad y la pertinencia, que dan legitimidad social al objeto estudiado, legitimidad que traslada el campo de la economía al campo de la ciencia para determinar sus objetos de estudio (Juárez, 2019). El enfoque de *policy analysis* empírico-racional se centra primordialmente en el estudio hipotético-empírico de los objetivos de las políticas y de sus procesos de instrumentación. A diferencia de este enfoque, en los albores de la década de los noventa, se ha ido consolidando una perspectiva de *policy analysis* pospositivista, que ha girado su objeto de análisis de la inmediatez empírica de los resultados de un curso de acción y su coherencia con la hipótesis racional que sistematiza su consecución, a un objeto que asocia la evidencia empírica con las disposiciones normativas (Fischer, 2003), las cuales configuran los contextos simbólicos que afectan la acción de los sujetos. La política, deja de ser hipótesis y resultados, para ser argumentación y el leguaje que se sobredetermina por el *logos, el ethos y el pathos*.

El enfoque de políticas públicas es interesante, puesto que estudia el tema del poder y reconoce a las políticas como cursos de acción. Sin embargo, como subraya Cruz (2021), también es relevante profundizar en el proceso de interpelación de los cursos de acción en los sujetos educativos, con el propósito de comprender e interpretar las nuevas subjetividades propuestas por la política educativa de los últimos treinta años en el país.

> La investigación de la política dirigida a la formación no solo consiste en describir las políticas como cursos de acción, sino también desplegar analíticamente lo momentos de articulación discursiva de una decisión política, desde las condiciones de producción y emergencia, pasando por los proce-

> sos de interpelación, hasta la configuración de la subjetividad (Cruz, 2021, s.p.).

Así, otra ruta de análisis para pensar el campo es la forma en que las políticas son recibidas y resignificadas por los sujetos educativos. Esta última ruta de indagación incorpora una discusión teórica y un tratamiento analítico de la dimensión política, a partir de establecer algunas coordenadas de distinción entre la política, las políticas y lo político. Incorporar la noción de lo político permite "apuntar que los programas de política son efectos de poder que pretenden naturalizar y domesticar las acciones a partir de las decisiones individuales o colectivas que son puestas en práctica en el entorno de la formación" (Cruz, 2021, s.p.).

En otro orden de discusión, pero que forma parte de lo señalado en los anteriores párrafos, es la noción de formación, la que presenta varias aristas que van desde debates filosóficos hasta la vinculación con la práctica. Incluso como bien apunta Ducoing (2021) ha devenido un lugar común posiblemente desgastado, trivializado e incluso manoseado, conduciendo a la vaciedad de su sentido y a la negación de su complejidad epistémica, teórica, cultural e institucional que demanda.

Nuestro interés es conceptualizar la noción de la formación para comprender la relación con la política. La formación es un proceso complejo, y solo será "posible [si] el sujeto se compromete consigo mismo, en la consecución de un proyecto personal y colectivo. Como dice Honoré, formarse es asumir la responsabilidad de propiciarse las condiciones favorables para la formación" (Ducoing, 2003, p. 240). La formación está coligada con el desarrollo de la propia persona (sujeto), pero la relación con los otros nos abre el camino a la formación.

Esta mirada analítica apunta al plano de la subjetividad, de la forma de ser de cada individuo, del deseo que supone todo proceso de desarrollo personal, implicado a partir del vínculo que se construye con el otro (el humano, el individuo).

> Este diálogo sólo podrá darse a partir de la mediación de la palabra y capacidad de escucha del otro, en donde, sin duda, podrá generarse la empatía, la identificación y la afinidad, igual que la discrepancia, la divergencia o el desacuerdo, siempre y cuando, en este proceso, la intención radique en

> ampliar los horizontes de cada uno para llegar a la comprensión y no necesariamente al consenso" (Ducoing, 2021, s.p.).

Entonces *Bildung*, concepto asociado con la noción de formación, representa, efectivamente, un camino sin fin en el que todos hemos de formarnos en el encuentro y el diálogo con los otros.

Si la formación alude a una cuestión que envuelve un deseo personal, una política de formación implicaría no sólo reconocer a la política (y las políticas) como la producción del Estado, sino también a la escuela como el espacio de implementación. Es decir, las políticas de formación no son meros instrumentos pragmáticos y técnicos, sino que tienen una dimensión política de envergadura, motivo por el cual es necesario advertir la complejidad de los dispositivos de política puestos en marcha desde el momento en que se definen hasta la interpelación y resignificación de las mismas por parte de los actores (profesores). Ambos procesos (o niveles de concreción) son importantes. La disposición de una política y su puesta en acto constituye a los actores, pero también los actores hacen política al tomar decisiones alrededor de su vida escolar.

Los conceptos de Formación y Política son puntos nodales para la comprensión del campo Políticas de Formación, ambos significantes tienen una impronta ontológica y epistemológica de envergadura que puede contribuir a problematizar el contexto socio histórico donde se define una política de formación, así como sus momentos de concreción y recepción. La comprensión analítica de esta relación puede contribuir posiblemente a la problematización en el campo de la formación y la política en particular y de la investigación educativa en general, sobre todo, en un mejor sistema educativo y docente.

Otra noción clave que ordenó nuestro trabajo en el presente reporte analítico es el propio término Estado del Conocimiento. Para el COMIE es:

> El análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generada en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado, [con el fin de] identificar los objetos de estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción" (COMIE, 2001) , [es decir,] comprenden la búsqueda, análisis y síntesis

> de la producción académica en la investigación educativa que cada 10 años es realizada por investigadores.
>
> Los Estados del Conocimiento son un reporte sintético, analítico, crítico, sistemático y reflexivo de la investigación académica que tiene como referentes empíricos y teóricos los fenómenos, tópicos o bien problemáticas educativas publicadas en el periodo señalado por investigadores (pp. 2-3).

Así, nuestra preocupación por la elaboración del Estado de Conocimiento está centrado en el análisis crítico del *corpus* localizado; por lo tanto, no es un resumen descriptivo de las publicaciones localizadas en el decenio (libro, capítulo de libro, artículo y tesis de doctorado), por el contrario, nuestra firme intención fue un análisis de la producción e identificar categorías y marcos de referencia, con el fin de encontrar semejanzas y vacíos, así como la comparación de la producción con las décadas anteriores en el campo denominado Políticas de Formación.

Metodología de trabajo

La elaboración del Estado de Conocimiento de la segunda década del siglo XXI (1 enero de 2012 al 31 de diciembre de 2021) fue realizada en una situación inédita, no comparable con las experiencias anteriores. El ejercicio de búsqueda, identificación, selección y análisis fue realizado en un periodo de contingencia sanitaria ante el contagio del virus SARS-COV2, generador de la COVID-19, en el que solo se podía disponer de la información que circulara en línea, sin posibilidad de consultar directamente las bibliotecas y los acervos especializados de las instituciones de educación superior, razones por las cuales, la información referente a este campo proviene de fuentes electrónicas, bases de datos de formato abierto, artículos de revistas en formato digital, repositorios públicos de tesis de posgrado, catálogos de libros de editoriales comerciales y universitarias que permitían acceder a los libros en formato de texto completo. Esta circunstancia, implicó algunos sesgos, pues es posible que los trabajos realizados en el periodo hayan sido más que los consignados y que además los criterios establecidos para revisarlos también hayan reducido su número.

Los lineamientos para la realización de los Estados de Conocimiento 2012-2021 establecen que "la materia prima será la producción de cono-

cimiento científico publicada en libros, capítulos de libro, artículos en revistas especializadas y tesis de posgrado" (COMIE, 2001, p. 5), Este criterio fue el que orientó la selección de los materiales del campo, aunque especialmente en el caso de las tesis de posgrado, la búsqueda se concentró en la tesis de doctorado con registro durante el periodo en el Padrón del *Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC)* del Conacyt.

El Estado de Conocimiento comprende estudios publicados en centros editoriales reconocidos en el catálogo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt): Plaza y Valdés, ANUIES, Universidad Iberoamericana, DIE- CINVESTAV.

Las revistas nacionales revisadas fueron: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, editada por el COMIE; *Revista Electrónica de Investigación Educativa*; *Perfiles Educativos*; *Sinética*, editada por ITESO, entre otras. Igualmente, se revisaron varias bases de datos como IRESIE, SCIELO, Redalyc y el repositorio de la Dirección General de Publicaciones de la UNAM que permitió el acceso a texto completo. También se hizo una búsqueda en la base de datos de la página de Fomento Editorial de UPN, Unidad Ajusco.

A diferencia de otros Estados de Conocimiento, en esta ocasión el equipo tomó la decisión de eliminar de la revisión del periodo: ponencias en memorias y libros compilados, estos últimos que no fueran resultado de investigaciones. Las ponencias son un producto muy interesante que permiten socializar con la comunidad interesada los temas comunes, por ello es sumamente importante la participación en eventos académicos para socializar, intercambiar y debatir ideas.

Sin duda, la exposición de la ponencia genera espacios de conversación, es un medio a través del cual se reflexionan las tradiciones, los enfoques y propuestas teóricometodológicas. Si bien, la ponencia es el pretexto para abrir el intercambio, su expresión tiene una temporalidad y una extensión acotada, no obstante que su difusión puede desencadenar interés por temas así como problemas educativos. Sin embargo, la ponencia en sí no permite tener coordenadas sustantivas para una revisión analítica profunda como es el caso de los libros, capítulos de libros y tesis, sobre todo, esta última ofrece componentes más explícitos para el análisis.

Aún está pendiente, como señaló Weiss, fomentar a través de los Congresos una cultura de debate académico (2001) que no solo se limi-

te a la exposición de la ponencia y el breve intercambio de ideas entre el público, sino consolidar el espacio no solo como medio de difusión, mismo que es fundamental, también es imprescindible para confrontar perspectivas, posturas y enfoques que permitan abrir grupos de trabajo posteriores y desplegar un debate permanente.

Con ello, el número de textos revisados es ciertamente menor al que corresponde a otros ejercicios. Sin embargo, esta decisión colectiva permite concentrar el esfuerzo en trabajos resultados de investigación, es decir, procesos sistemáticos que permiten percibir con más detalle las construcciones analíticas y epistémicas, objetos de estudios definidos, estrategias metodológicas, referencias teóricas consistentes con el entramado propuesto, y hallazgos de carácter empírico, conceptual y analítico referidos en sus publicaciones por quienes estudian este campo[1].

Entre las preguntas que definimos como punto de partida en la búsqueda y el análisis de los materiales localizados se destacan las siguientes: ¿cómo se pensó el campo de la formación desde la política y cómo se investigó la Política de Formación en la última década? A partir del resultado de una primera exploración de los materiales localizados (de mayo a octubre de 2020), una de nuestras primeras decisiones fue la definición de dos ejes y sus respectivos subejes: "Políticas de gobierno: Diseño, instrumentación, evaluación, agenda", y "Formación: capacitación, actualización y profesionalización y nivel educativo".

Cabe destacar que la selección de materiales procede de dos fuentes. 1) de la revisión de los materiales que fueron compartidos por los diferentes campos que integran el Área Procesos de Formación. Una

1 Nuestro universo de trabajo concentra la revisión en resultados de investigación, al mismo tiempo, sin duda, pierde otros acercamientos que en los últimos años se han multiplicado y tal vez pueden ser considerados en la elaboración de los Estados de Conocimiento sobre el tema de políticas educativas que apuntan aspectos de la formación, muchos de los cuales circulan en medios poco reconocidos en los espacios académicos, como artículos de opinión en medios de comunicación, blogs, conferencias, grupos específicos en redes sociales, entre otros, sitios, referentes que sin duda forman un conjunto de construcciones cada vez más recurridas para expresar y formar opinión sobre la relación entre formación y política. Construcciones-producciones que, si bien corresponden a momentos específicos y coyunturales, quienes participan lo hacen desde el conocimiento del campo, resultado de la investigación la mayoría de las veces.

De la misma forma, no se recupera la amplia variedad de conversaciones, webinars, eventos en línea que derivados de la dificultad de la prespecialidad se sucedieron a lo largo de los últimos dos años, y que expresaron opiniones con diferente grado sobre la relación entre políticas educativas y formación docente en sus diferentes niveles y en medio de una situación que demandaba acciones derivadas de una política.

vez concluida la revisión de los 153 archivos (textos en PDF) y 10 bases de datos (en formato Excel), solo 25 se referían al campo de Políticas de Formación; 2) de la búsqueda realizada por cada uno de los integrantes del equipo; como resultado de esta tarea se localizaron 122 trabajos. En suma, se revisaron 147 materiales.[2]

Es importante reiterar que nuestra indagación se realizó de manera digital, por ejemplo, se filtró a través del buscador las dos palabras clave: Políticas y Formación. Este procedimiento asocia las palabras por algoritmos, razón por la cual solo nos arrojó aquellos materiales que posiblemente indicaban en el título o en las palabras claves los términos indicados.

Así, la búsqueda implicó la identificación de trabajos que cumplieran con el doble requisito de ser elaborados para estudiar las políticas de formación docente en México y que, además, presentaran evidencias claras de que se trataba de una aportación, resultado de un ejercicio articulado de investigación.

El análisis de los materiales se dividió, en una primera fase de carácter general, en tres criterios: primero, identificar la manera en que se arriba al estudio de las políticas de formación docente; segundo, caracterización del abordaje teórico-metodológico y los recursos analíticos, y tercero, los hallazgos realizados a partir de la investigación reportada. Esta organización más que sistematizar lo producido, nuestra intención fue colocar el énfasis en la contribución al conocimiento del campo Políticas de Formación, por ello como apuntó Weiss algunos lo denominan Estados del Arte (2001).

Después de la primera exploración de los 147 materiales se procedió a verificar su publicación por editoriales o centros de investigación reconocidos por el Conacyt y ser publicaciones resultados de proyecto de investigación. Posteriormente, y acorde con los ejes analíticos del campo (Políticas de gobierno y Formación), los hallazgos fueron segmentado en dos ejes temáticos: 1) Investigaciones orientadas a comprender, describir o explicar la argumentación, la agenda, el diseño, la instrumentación y la evaluación de programas de formación profesional en las distintas áreas y niveles de los procesos formativos; 2) Estudios centrados en la

2 Agradecemos a la Mtra. Gabriela Sánchez Mora la colaboración en el Estado de Conocimiento del Área Proceso de Formación, Campo Políticas de Formación, sobre todo, en la tarea de búsqueda de información y elaboración de fichas de trabajo.

productividad de enfoques y herramientas para el análisis de la política de formación.

Con independencia de la perspectiva de *policy analysis* empleada en cada una de las investigaciones, pero tomando en cuenta la sistematicidad que generan los presupuestos onto-epistemológicos en cada uno de los diseños de investigación, el *corpus* ha sido valorado acorde con los siguientes criterios: Tema (objeto de interés); Unidad de análisis; Referentes conceptuales, empíricos; Perspectivas teóricas-metodológicas (enfoque de investigación); Paradigma onto-epistémico; Tendencias de temas abordados; Tipo de producción generada; Problemas de investigación y ausencias; Impacto y condiciones de producción.

Análisis interpretativo

Investigaciones orientadas a comprender, describir o explicar la argumentación, la agenda, el diseño, la instrumentación y la evaluación de programas de formación profesional en las distintas áreas y niveles de los procesos formativos

Estos trabajos de investigación abordan temas tales como análisis del contexto en la operación de programas de formación profesional; la oferta oficial de formación docente derivada de las políticas educativas implementadas; el efecto de las políticas educativas en la formación de un perfil docente y la manera en que ciertas políticas provocaron problemas en la formación de los docentes de distintos niveles educativos. Los hallazgos en este primer eje permiten agrupar las investigaciones en las siguientes categorías: Política de formación y reforma educativa; Políticas de formación e instituciones; Políticas de formación de investigadores; Políticas de formación y evaluación.

Política de formación y reforma educativa

Sandoval (2016) ofrece una mirada al desarrollo de dos grandes momentos en las políticas de formación de docentes en la región latinoamericana: el llamado proceso de profesionalización docente y las políticas recientes de reforma centradas en la llamada trayectoria profesional do-

cente. Realiza un recuento histórico de las escuelas normales, su desarrollo y funciones a lo largo del tiempo. Analiza los modelos de actualización y desarrollo profesional de los docentes, así como las políticas de reforma implementadas para la formación de profesores y sus repercusiones en el logro académico de los estudiantes.

La autora destaca que la nueva política de reforma educativa en México, impulsada en los últimos años no solo limita aún más la posibilidad de ingreso al servicio, sino que profundiza la inestabilidad en el empleo.

Fuentes, Cruz y Segovia (2016) revisan la implementación de la *Alianza por la Calidad de la Educación* (ACE) de 2008, a juego de investigar diversos aspectos en el diseño y la puesta en acto de esta política educativa. La muestra estuvo conformada por 82 profesores adscritos a escuelas primarias, tres de jornada ampliada y tres de tiempo completo, ubicadas en la Alcaldía de Coyacán en la Ciudad de México. El periodo considerado fue 2011-2013.

Los autores analizan sus efectos y repercusiones en los actores educativos. El emplazamiento epistemológico en que se definió el objeto de estudio involucró una lógica discursiva que comprende la relación sujeto-objeto como un vínculo sostenido por la tensión positividad-negatividad. Entre las categorías analíticas que describe el fenómeno educativo se encuentran: formación y profesionalización desde las cuales se tensiona la política educativa. Asimismo, problematizan los procesos de profesionalización de los docentes en México.

Gutiérrez (2020) centró la discusión en cómo las nuevas regulaciones de gestión y trabajo docente promovidas por la *Reforma Educativa (RE)* de 2013 operaron como un mecanismo de precarización laboral de la docencia pública que, mediante el uso de eufemismos de innovación educativa establecieron pautas de trabajo flexible y precario; por ejemplo, los cambios en la asignación de funciones y actividades docentes, la intensificación del trabajo en el aula en un contexto de reducción de oportunidades para actualizarse y planificar sus clases, y el cambio de sentido de la dirección escolar que promueve la profesionalización desde la óptica del gerencialismo.

La iniciativa gubernamental, señala la autora, incorpora un perfil empresarial en la administración educativa, insertando nociones como liderazgo, mérito, desempeño. La *RE* buscó no solo medir y evaluar, también reorientar los estatutos de protección a los docentes y eliminar de

manera progresiva los derechos adquiridos y establecer esquemas salariales diferenciados según el desempeño como modelos transitorios para la precarización definitiva del Sistema Educativo Mexicano.

Así, el trabajo de Sandoval (2016) coloca la discusión de las políticas de profesionalización del profesorado en América Latina; Fuentes, Cruz y Segovia (2016) investigan la *Alianza por la Calidad Educativa*, como uno de los primeros impulsos para reformar el acceso al sistema profesional docente, y Gutiérrez (2020) señala la intensificación y la precarización docente ante las reformas puestas en acto. Estos estudios permiten conocer el impacto o recibimiento que tuvieron estas acciones en el profesorado, ya sea de aceptación o rechazo a los cambios propuestos por las mismas políticas gubernamentales.

Otros trabajos que se ubican en esta discusión son los de Alaniz (2014), quien estudia como ejes analíticos el contexto y la percepción de la profesión docente, sobre la reconfiguración de las identidades docentes en las escuelas públicas de educación básica sujetas a las políticas educativas de los últimos veinte años. La investigación incluye el análisis de textos y el estudio empírico de corte cuantitativo. Se aplicó una encuesta, se analizaron los datos obtenidos tanto de la encuesta como de la entrevista en el contexto de las condiciones laborales a partir de una muestra aleatoria. Para la entrevista se empleó la variante de grupo focal.

El estudio muestra una revisión teórica del docente como objeto de estudio y la configuración de su identidad a partir de las prácticas docentes. Se retomaron dos elementos que inciden en la identidad de los profesores: el contexto de la modernización y la percepción del trabajo docente. Se explica cómo el proceso de políticas modernizadoras ha ejercido presión sobre el sistema educativo en su conjunto, y también ha impactado en la labor de los profesores. Los profesores de prescolar consideran que ha habido una mejoría en comparación con los periodos previos a la modernización; su percepción está motivada por la reforma a la obligatoriedad. En el nivel primario es donde la figura tradicional del maestro se observa con mayor arraigo. El nivel de la secundaria es el que se mueve en la tensión entre la formación tradicional normalista y la universitaria.

También encontramos el trabajo de Rueda (2019), quien analiza la política pública a partir del concepto de gubernamentalidad (Foucault) y de la reflexión del desarrollo de los profesores como agentes que poseen

y utilizan capitales en un campo específico, apoyado de una conceptualización de Bourdieu (campo y capitales).

Esta investigación se funda en el diseño narrativo, en el análisis argumentativo y la sociología comprensiva. Se seleccionó una escuela primaria indígena en el estado de Veracruz, participaron 13 profesores que fueron entrevistados, se realizaron observaciones docentes, se utilizó la estrategia del grupo focal. Los profesores informantes de esta investigación son aquellos que lograron ingresar al programa de Carrera Magisterial.

Por su parte, Cuevas (2015) indagó, a través de una entrevista semiestructurada, con trece directivos (director escolar, supervisor de zona y jefe de sector) del Distrito Federal y Chihuahua, sobre las representaciones sociales que tienen sobre la *Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)*.

La autora identifica dos representaciones sociales: la Reforma como un cambio favorable, y otra que expresa desconcierto. La investigación reconfirma lo que se ha indagado por décadas: que los directivos escolares son parte central del discurso de la política educativa, dado que son los actores que pueden dar un seguimiento de primera mano a las reformas educativas.

Jiménez (2018) estudia la actualización docente desde la *Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)* hasta la *Reforma Educativa* de 2013, a partir del análisis de información documental y teórica, complementando su estudio con seis entrevistas (tres asesoras de la *RIEB* y tres docentes de la reforma de 2013 que participaron en los procesos de evaluación).

El autor recupera el estado del arte en la formación docente; revisa la *RIEB,* sus antecedentes y marco normativo y demás documentos previos que le dan soporte; señala que con la *Reforma Educativa* y el Sistema Profesional Docente (SPD), la evaluación es prioridad y está por encima de la formación docente; también indica que es necesario que se reconozca la formación inicial docente que brindan las escuelas normales, y que los procesos que viven los maestros están politizados y atienden a intereses de políticos y partidos. Para Jiménez, el reclutamiento de docentes se ha simplificado.

Reyes (2020) estudia la manera en que se trastocaron los procesos de profesionalización docente desde el arranque en 2008 de la *Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)* y ante la formulación del *Catálogo*

Nacional de Formación Continua y Superación Profesional 2008 y 20012. El autor reflexiona cómo las instituciones de educación superior privadas se incorporaron a la oferta, misma que se incrementó de manera notable

Mientras que los trabajos de Cuevas (2015), Jiménez (2018) y Reyes (2020) aluden al tema de la *Reforma Integral de la Educación Básica*, Cuevas centra la atención en los actores educativos y el seguimiento de la reforma; Jiménez ubica la actualización y el énfasis de la evaluación sobre la formación, y destaca que en el proceso de formación fluye el interés político y de partido; Reyes, por su parte, analiza el vínculo entre la reforma integral y la formulación del catálogo nacional de formación.

Jiménez (2014) analiza la *Reforma de Educación Secundaria (RES)* a partir de la implementación del enfoque educativo por competencias de acuerdo con la experiencia docente en medios considerados multiculturales, donde existe una marcada diversidad cultural de estudiantes. Analiza el proceso de implementación de la *RES* desde el punto de vista del profesorado, considerando dos conceptos planteados en la reforma: las competencias y la interculturalidad. Para este efecto, hace uso de la etnografía doblemente reflexiva como una aproximación metodológica en la etnografía escolar.

En primera instancia se realizó un diagnóstico empleando encuestas y genealogías. La encuesta fue aplicada en las dos escuelas secundarias, a un total de 724 estudiantes. Realizó observaciones en el aula a seis profesores y a los directivos; analizó igualmente la convivencia entre los demás docentes, particularmente en actividades sociales-culturales. También entrevistó a profesores (6), estudiantes (57), padres de familia (17), una psicóloga y a los directivos. Expone el estado del conocimiento sobre la investigación educativa en la educación secundaria; después el marco teórico, partiendo del abordaje diversidad cultural y desigualdad; luego desarrolla el proceso metodológico que guio la investigación; finalmente, presenta el análisis de los datos empíricos sobre cómo ha sido el proceso de implementación de la *RES*, así como los decires del profesorado en relación con el concepto de competencia. Analiza los haceres, la manera en que trabaja el profesorado en el aula en relación con las competencias y la interculturalidad.

El estudio señala que el profesorado no ha llegado a una práctica docente que asuma los decires y los proyecte en la práctica, es decir, hay una fractura entre los decires y los haceres de las competencias y la intercul-

turalidad. Este trabajo problematiza el tema de las políticas de formación y competencias, y destaca la formación docente y la incorporación del trabajo docente y las competencias.

Por su parte, Moreno (2013) también aborda el tema de las competencias y la forma en que la Secretaría de Educación Pública buscó promover la formación docente con énfasis en la formación de profesores en servicio, con el objetivo de que estos favorezcan la administración del currículo basado en competencias, considerado como una de las diversas tendencias educativas motivadas por las recomendaciones de quienes fungen como agencias financiadoras del sistema educativo.

La autora ofrece una descripción del cuatro organismos internacionales en el desarrollo de políticas relacionadas con la formación docente en América Latina y México: UNESCO, Banco Mundial (BM); Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Santizo (2020) identifica el vínculo que existe entre los planes de formación de docentes y las tendencias que se han adoptado en la política educativa de México para intentar derivar la propuesta de un perfil para la profesión docente en México.

Buenrostro (2016) evaluó el modelo de formación continua en el Estado de Jalisco, a partir de señalar que las políticas de formación se formulan desde un enfoque empírico-racional; describe los componentes del programa y su racionalidad; identifica los elementos interpuestos para su instrumentación; realiza un análisis documental y entrevistas a funcionarios estatales y maestros frente a grupo.

Los resultados de esta investigación argumentan, nuevamente, que los programas de formación son generales y no dan respuesta a los problemas educativos específicos. Este punto coloca en la discusión de las políticas de formación el cuestionamiento de cómo solucionar cuestiones locales con políticas dirigidas al profesorado de carácter nacional. Por tanto, el modelo de formación continua de maestros no es pertinente para entidades federativas con grandes contrastes socioeconómicos. La discontinuidad entre cursos y necesidades hace al modelo de formación continua ineficaz y es incoherente en su relación contenido-necesidad.

Medina (2021) considera los efectos de un contexto adverso en el mercado laboral, expresado en el adelgazamiento del Estado y la precari-

zación del trabajo; asimismo analiza los procesos de formación inicial de docentes de educación preescolar.

Piña (2013) analizó el proceso de formación docente del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCSP), más allá del discurso oficial, el cual presenta la razón de ser del programa desde una visión restringida al ámbito áulico escolar (desde el tema de enseñanza y aprendizaje), para situarlo desde su correspondencia con las necesidades e intereses del proyecto neoliberal mexicano.

En el SNFCSP, destaca la autora, se observa que la correspondencia directa entre calidad de la enseñanza y calidad educativa responde a un discurso neoliberal que promueve la individualización de las prácticas y los resultados. La propuesta formativa del SNFCSP señala el estudio, no tiene como prioridad el desarrollo de procesos reflexivos que lleven a cuestionar los fines educativos.

Estos últimos cuatro trabajos destacan la importancia que tiene revisar, en el marco del cambio o de la reforma, los perfiles de los docentes como lo analizó Santizo (2017), así como apuntar que, al diseñar el modelo de formación, es conveniente atender las condiciones socio-económicas en cada entidad federativa como lo destaca Buenrostro (2016), y también advertir en los escenarios actuales el contexto adverso de mercado laboral en que se inscriben el profesorado, como refiere Medina (2021) y Piña (2013).

Otros trabajos como los de Lozano (2015) y Flores (2020) se destacan por estudiar el nivel de la educación Media Superior, principalmente a través de la *Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)* y el P*rograma de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS)*. Ambas investigaciones describen el escenario e impacto que tuvieron estas medidas en un nivel que se caracteriza por un perfil docente que tiene diferentes procedencias académicas y disciplinarias.

Así, Lozano (2015) analiza lo que la *Reforma Integral de la Educación Media Superior* (*RIEMS*) pretende lograr al establecer el perfil que deben cumplir los docentes de este nivel educativo para atender los requisitos indicados en el marco curricular propuesto.

El autor puntualiza los mecanismos que se implementaron al dar inicio la reforma y los que se promovieron para el ciclo escolar 2013-2014: Sostiene la importancia de establecer el universo de población real

a la que está dirigida la reforma, ya que, si bien es integral, no todas las instituciones y, en consecuencia, no todos los docentes están obligados a cumplir con lo que se establece en los cuatro ejes que estructuran la *RIEMS*. Analiza el Acuerdo 447 como eje rector en donde se establecen las competencias que deben cumplir los docentes.

El estudio muestra que no ha habido una inscripción más o menos generalizada a los cursos de actualización, y que, a lo largo del tiempo, como sucede prácticamente en todo el sistema educativo nacional, se hace presente la deserción, que en este caso es de un tercio de los alumnos inscritos.

Por su parte, Flores (2020) se enfoca en las políticas de formación de profesores diseñadas para la Educación Media Superior y analiza qué sucedió a partir de las recientes reformas educativas implementadas en el bachillerato en los últimos 10 años, específicamente la *Reforma Educativa* de 2013 en el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México y Zona Metropolitana.

La autora parte de la Sociología de las Políticas Educativas, como un valioso referente que sirve para la comprensión de los problemas relacionados con la educación. Realiza un análisis documental, entrevistas semiestructuradas en los planteles 1 y 2 del Colegio de Bachilleres en la Ciudad de México, a 44 docentes. Utilizó el software Atlas Ti para el procesamiento de la información.

El marco teórico de la investigación tiene como eje la *Reforma Educativa* y la contextualización del tema a partir de un panorama general del nivel medio superior; luego se examina la fase de implementación de las políticas de formación docente a partir de la *Reforma Integral Educación Media Superior (RIEMS)*, así como el impulso de *Programa Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS)*.

La autora analiza los testimonios de los docentes a partir de la implementación de la *Reforma Educativa* de 2013; finalmente, investiga las experiencias y percepciones docentes de la misma *Reforma*. Señala la necesidad de avanzar en la consolidación de una estrategia integral de formación docente que incluya a todos los actores del sistema educativo, que recupere las propuestas que de ellos emanen y sea respetuosa de los saberes, experiencias y subjetividades de sus integrantes.

En términos de calidad y pertinencia, argumenta, por un lado, que los cursos de formación de la anterior reforma educativa fueron mejores

y, por otro, la falta de preparación de los instructores se hizo evidente en los cursos en el momento de impartición.

El trabajo de Cortés (2019) también analiza al profesorado de educación media superior, y señala que la formación docente en este nivel educativo se había caracterizado por no tener programas específicos para los docentes que pudieran matricularse en cursos y talleres. Sin embargo, la UNAM se destacó por tener una oferta dirigida a las Escuela Nacional Preparatoria, Colegio de Ciencias y Humanidades y Bachillerato a Distancia. La propuesta más sólida para la formación y profesionalización de los docentes fue la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS).

El problema central de la investigación fue estudiar el contexto de la Educación Media Superior atendiendo tres cuestiones: La *Reforma Integral de la Educación Media Superior* y el Sistema Nacional de Bachilleratos, el Bachillerato en la UNAM, y la formación de profesores en la educación media superior. La autora analizó los discursos que, en materia de formación de profesores, hay en las políticas educativas n México, las cuales se reflejan en las reformas educativas, tanto en el Sistema Nacional de Bachillerato y en el Bachillerato de la UNAM. El estudio fue de carácter histórico y descriptivo de los planes y programas de la educación nacional relacionada con la educación media superior; de las reformas del nivel educativo en estudio; de los mapas curriculares de los bachilleratos que hay en México y los posgrados para los profesores de EMS que hay en la UNAM.

Políticas de formación e instituciones

Rendón (2017) estudia las políticas de formación inicial (PFI) y sus efectos en las escuelas normales a la luz de las medidas emprendidas por el modelo Neo-Neo (neoliberalismo-neoconservadurismo), surgido en México a finales de los ochenta.

El trabajo concluye que la formación docente inicial no ocurre a la par de las reformas educativas, sino que son subsidiarias de las decisiones de las políticas, y se promueven o postergan según los cálculos y riesgos políticos que hace el gobierno. Actualmente, la formación docente se encuentra ante diversos ataques emprendidos por los gobiernos de corte neoliberal, con la participación de organizaciones como *Mexicanos Primero* que promovieron en conjunto con otros actores políticos la idea

de que "cualquiera puede ser maestro"; este proceso generó resistencias y procesos de oposición en las escuelas normales y propuestas alternas en relación a las políticas de formación docente.

Ferra-Torres, de Vries y Navarro (2018) estudiaron los efectos del *Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep)*, en instituciones que forman docentes de educación básica, como las escuelas normales. El estudio inicia por señalar que el *Prodep* se diseñó para las universidades. Asimismo, subrayan que la factibilidad y la idoneidad del *Prodep* ha sido puesta en duda desde su creación y, particularmente, en instituciones que privilegian la docencia, debido a que la implementación del *Prodep* tiene otras implicaciones, puesto que no cuentan con un desarrollo sistemático en las otras funciones sustantivas. El *Prodep* ha buscado, desde su inicio en 1996, mejorar al profesorado universitario mediante la formación y la contratación de académicos de tiempo completo que se dedican no sólo a la docencia sino a la investigación, la tutoría y la gestión. Los autores se preguntaron cuáles han sido los efectos del *Prodep* en instituciones que forman docentes para la educación básica.

El análisis gira en torno a la implementación del *Prodep* en las escuelas normales, y cómo los docentes de estas se van perfilando hacia tareas de investigación. El balance de la implementación del *Prodep* en las escuelas normales refleja un cambio radical en la percepción sobre cómo deberían funcionar estas instituciones desde la perspectiva del Estado. Las políticas para la educación superior no consideran las reformas en marcha en la educación básica, con lo cual dejan fuera a factores importantes para las instituciones normalistas.

También Baas (2015) analizó, a través de un estudio de caso, las implicaciones de la política educativa del *Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep)* en la formación y evaluación de los profesores de las escuelas normales públicas del estado de Yucatán, México.

El autor recurrió al estudio documental y grupos focales con personal directivo y docente. Destaca que, si bien se promueven las acciones para que los profesores de las normales obtengan el perfil deseable otorgado por el *Promep,* no se obtienen los resultados esperados por las condiciones estructurales que distinguen a las escuelas normales, y apunta la necesidad de buscar equilibrio entre la docencia, actividad central en las normales, tutoría, gestión e investigación.

Al respecto Cruz (2013) destacó que la política de reforma educativa como dispositivo implica reconocer tanto el despliegue de una autoridad –control– como de las acciones que se desencadenan en la vida de los sujetos y de las instituciones, y apunta que los programas de cambio, propuestos por el gobierno son operadores, es decir, dispositivos que pretenden instaurar nuevas estrategias de financiamiento, prácticas de acreditación y certificación que funcionan como mecanismos de poder que fluyen a través de estilos de vida y comportamiento del profesorado. Por ejemplo, el *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales* (PTFAEN); el *Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (Promin)*; *Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN)* y el *Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep)*.

Estos programas se han caracterizado por un fuerte componente de evaluación del profesorado y de la misma institución. Sin embargo, la autora apunta que el uso de la evaluación sirvió para controlar, calificar, certificar y aprobar recursos económicos y no necesariamente ha sido utilizada como una estrategia a través de la cual se analicen las condiciones académico-laborales del profesorado. En relación con este planteamiento, Rendón (2017) apunta a través de su investigación la importancia que tiene las escuelas normales en la formación, y señala los efectos del neoliberalismo y neoconservadurismo que sufrió la formación inicial y la fuerte crítica recibida de organizaciones privadas.

Por su parte, Cruz (2013), Baas (2015) y Ferra-Torres, De Vries, Edel-Navarro (2018) indagan sobre los efectos de los programas de mejoramiento implementados en las escuelas normales y los cambios que suscitaron en el trabajo académico de los profesores adscritos a las escuelas normales.

El trabajo de Díaz Barriga (2021) subraya el papel que han tenido las escuelas normales en el proyecto de educación nacional. El autor realiza un recorrido analítico en la conformación de la formación inicial docente a través de estas instituciones. Destaca diferentes momentos en los que estas escuelas han transitado, por ejemplo, su vinculación con el Estado Nacional, situación que generó tensión entre las demandas sociales y educativas de las normales con sus condiciones de trabajo; el diseño de parámetros para valorar las normales y estándares docentes

para justificar los cambios curriculares, acción que para el autor debilitó la formación docente especializada del país.

Díaz Barriga (2021) concluye que hay una ausencia de políticas de formación inicial docente que tengan continuidad, puesto que con la entrada de cada gobierno se presentan nuevas acciones.

En otro bloque analítico, encontramos a Ibáñez (2018), quien analiza los enfoques que, por tradición, se proponen para llevar a cabo los procesos de formación docente, así como la orientación que las políticas educativas públicas le dan a la formación de los alumnos y los profesores.

Esta investigación es de corte documental, contempla la recopilación, selección y revisión de información mediante la lectura crítica de documentos y materiales bibliográficos a partir de un enfoque cualitativo; en el plano de sus hallazgos, arriba a la afirmación relativa a que entre los profesores hay diferentes formas de enseñanza que están relacionadas con sus actitudes y comportamientos en el aula, entre las cuales se tipifican el liberal-progresista, el formal-tradicional y el mixto.

Sin embargo, la forma de enseñanza puede ser transformada porque debe ir de acuerdo a las condiciones y necesidades que se presentan en su respectiva práctica educativa y en el logro de objetivos de sus alumnos; es ahí donde se ubica la preocupación por reconsiderar los saberes que la política educativa establece en la formación docente.

Por su parte, Rivera y Alfageme (2019) buscan conocer qué formación tienen los docentes en ejercicio en los últimos cinco años en cuatro estados mexicanos. Las autoras aplicaron un cuestionario a 600 docentes de 43 escuelas secundarias de cuatro estados. En cada entidad fueron seleccionadas 10 escuelas secundarias públicas: cinco de alto logro y cinco de bajo logro, en la Ciudad de México se agregaron tres escuelas más.

Este trabajo forma parte del estudio denominado "Uso de los resultados de evaluación en procesos de mejora en educación secundaria, desde la perspectiva de los actores", llevado a cabo en cuatro entidades de la República Mexicana (Ciudad de México, Durango, Oaxaca y Sonora), elegidas para comparar sus contextos preestablecidos y contrastados por su nivel de logro educativo conocido *a priori*.

Sobresale, en este estudio, que el profesorado de escuelas consideradas de alto logro se preocupa más por su formación continua, como acción importante que influye en su práctica docente.

En suma, los estudios de Ibáñez (2018), Rivera y Alfageme (2019) subrayan la importancia que tiene la formación inicial en el profesorado, puesto que es la etapa que permite reflexionar los componentes del trabajo docente. Sin embargo, las políticas de formación se han dirigido prioritariamente a la formación continua y no de manera sistemática a la inicial.

Políticas de formación de investigadores

Ortiz, Topete y Bustos, (2018) estudiaron los principales efectos que generan las políticas en la formación de investigadores, sobre todo, las políticas de productividad y competitividad en los programas federales de doctorado en ciencias administrativas en México.

El trabajo se fundó en referentes normativos y empíricos a los que se accedió a través de análisis documental y entrevistas temáticas. El estudio fue cualitativo bajo la teoría fundamentada, con el uso de un guion de entrevista semiestructurada y el apoyo del programa computarizado Atlas Ti. Por medio de las entrevistas se indagó el conocimiento básico que generan los profesores en el campo de la investigación en su trabajo cotidiano y con ello concluyó que no es posible generar políticas innovadoras en el terreno de la formación de investigadores, sin recuperar los contextos en que se desenvuelven los investigadores y los significados sobre las condiciones sociales que subyacen en su quehacer.

En este mismo eje sobre las condiciones institucionales en que se instrumenta la formación de investigadores, Escalante y García (2016) destacan que el tema de la calidad y de la excelencia del profesorado es parte de la política educativa, y tiene implicaciones en la formación de los investigadores.

La investigación realizada se centra en la obtención de evidencias objetivas para evaluar la calidad del profesorado de las universidades mexicanas y españolas, analizar las políticas educativas y su relación con el tipo de docente que privilegian las instituciones. Una de las vertientes de análisis de estas políticas es el énfasis que se ha dado al apoyo a los profesores de tiempo completo y la manera en que se ha "olvidado" a los profesores a tiempo parcial, que siguen siendo mayoría en las universidades públicas, al menos en el caso de México.

Escalante y García (2016) comparten con Ortiz, Topete y Bustos (2018) el interés por el estudio de la formación de investigadores en el

país. Los autores subrayan que los programas de productividad y competitividad generan expectativas en las instituciones de educación superior, las cuales no siempre coinciden con la realidad de las universidades y el desempeño de los profesores-académico.

Yurén et al. (2015) giran el *policy análisis* de la instrumentación al diseño. Su estudio analiza cómo incide la racionalidad de la política, en abstracto, en la formación de una ética específica de los investigadores. El estudio se inscribe en la perspectiva habermasiana sobre la acción e interacción racional, desde donde delimita su objeto, su unidad de análisis y la codificación de la información, proveniente de sus informantes.

La unidad de análisis es la acción y la cooperación de miembros de cuerpos académicos, en el marco de políticas orientadas a la productividad científica (*Programa de Mejoramiento del Profesorado, Sistema Nacional de Investigadores*). El estudio definió un diseño de investigación sostenido en casos, teóricamente representados por 17 informantes inscritos en Cuerpos Académicos (CA) en México. Se concluyó que la racionalidad instrumental de las políticas de productividad científica se reproduce en la formación de los miembros de los CA. Esta reproducción se objetiva a través de una ética de cooperación interesada y una cultura de la investigación centrada en la publicación más que en la comprensión y la innovación.

Así, los trabajos de Ortiz, Topete y Bustos (2018), así como los de Escalante y García (2016) y Yurén, Escalante y López (2015) se agrupan en la categoría de *Políticas de formación de investigadores*, autores todos que describen la problemática entre las condiciones institucionales y los programas de formación, al igual que la formalización de una cultura de la investigación situada en el incremento de las publicaciones.

Políticas de formación y evaluación

Cordero, Luna y Patiño (2013) analizan tres programas de evaluación de los docentes de educación básica en servicio que se aplican en México al cierre de 2012: *El Programa de Carrera Magisterial*, el *Programa de Estímulos a la Calidad Docente* y el de *Evaluación Universal*. Revisan y comparan sus características; examinan sus alcances y limitaciones a la luz del objeto a evaluar y de sus lineamientos de aplicación acordados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Finalmente, abordan estos progra-

mas en términos de sus posibilidades para determinar necesidades de formación del profesorado.

Cordero y Luna (2014) analizan los sistemas que han existido de formación docente y cómo este último se ha orientado hacia la evaluación educativa, impulsado como una política educativa que emana de una reforma educativa y constitucional que estipula cuatro etapas centrales de la vida laboral de los docentes: ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia.

El estudio presenta el recorrido que han seguido el Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional de maestros, el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de maestros en servicio y el Sistema Nacional de Evaluación Educativa en la política educativa mexicana, y revisan los puntos de articulación que tienen en la evaluación del docente en el contexto del Servicio Profesional Docente (servicio civil de carrera adecuado al trabajo docente), establecido por la *Constitución Política de México*. Muestra que cada uno de estos sistemas ha sido constituido por separado, y argumentan a favor de que su configuración se realice en una perspectiva coherente e integral de ambos sistemas.

En su estado actual, no se observa una estructura interna clara tanto de los sistemas de formación como del sistema de evaluación; el problema al que se enfrenta la formación de profesores y la evaluación de la docencia es el mismo: no se puede mejorar y/o evaluar lo que no se ha definido; es necesario reconocer a la evaluación como una actividad profesional que demanda una formación especializada por parte de los evaluadores para asegurar los estándares de validez que requieren los procesos de evaluación.

Cordero y González (2016) también continúan con el estudio de la reforma educativa a partir del modelo de evaluación del desempeño a partir del análisis de textos centrales de la reforma educativa de 2013. Por otra parte, Cordero y Jiménez (2018) abordan el problema de la idoneidad para el desempeño docente y el principio de la meritocracia desde la perspectiva de ingreso al Servicio Profesional Docente. De manera particular, se enmarca el caso del Estado de Baja California, aportando evidencias empíricas al debate sobre la implementación de la evaluación de ingreso a la carrera profesional establecido por el Estado Mexicano, y

cómo ello puede guardar implicaciones inéditas sobre el perfil del profesorado mexicano.

De esta forma, Cordero, Luna y Patiño (2013), Cordero y Luna (2014), Cordero y González (2016) y Cordero y Jiménez (2018) estudian y profundizan el tema de la evaluación que será uno de los componentes que permiten comprender el rumbo de las políticas de formación asociadas con el desempeño del profesorado en nuestro país.

De Ibarrola (2018) reflexiona la promulgación e implementación de una Reforma Educativa Nacional en México que introdujo exámenes de oposición para el ingreso de los maestros en el recién establecido Servicio Profesional Docente del Sistema Educativo Nacional y una evaluación obligatoria del desempeño para la promoción y la permanencia.

El análisis describe: 1) Los objetivos e intenciones de la Reforma; 2) La fuerza con la que se implementó y los errores cometidos al hacerlo; 3) La oposición presentada por un ala radical del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, y 4) La movilización social que provocó esta confrontación. La apresurada implementación de los procedimientos de evaluación de los docentes activos ha estado plagada de obstáculos, elementos faltantes, falta de coordinación y previsión, una cronología inversa y la implementación no cumplida de algunos elementos básicos. Los poderes asimétricos de los actores son evidentes, y la diferencia de estrategias y tácticas, incluyendo el uso de la fuerza y la violencia legal o ilegal, o la simpatía o rechazo de los medios y la opinión pública, marcaron el rumbo de la reforma.

Nava y Rueda (2014) analizan la evaluación del desempeño docente como tema en la agenda pública y señalan el papel que han tenido los medios de comunicación. Como resultado de su investigación proponen incorporar a la discusión elementos aportados desde las experiencias para orientar el diseño de políticas y acciones en favor de la mejora del desempeño y la evaluación docente. Los autores realizan una revisión documental analizando resultados recabados e informes de evaluaciones nacionales e internacionales como el *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos* de la OCDE (*PISA*, por sus siglas en inglés), *Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (Enlace)*, informes de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)*, *Programa de Carrera Magisterial*. Destacan que el desempeño docente sea una preocupación social.

El trabajo de Nava y Rueda (2014) y de De Ibarrola (2018) se destacan por problematizar el tema de la evaluación como eje de la política y la incorporación de los exámenes de oposición para el ingreso al servicio profesional docente.

También, en un sentido parecido, se ubica el trabajo de Galaz, Jiménez y Díaz Barriga (2019) que, a través de una perspectiva comparada, indagan la dinámica y evolución que ha tenido la política de evaluación del desempeño a partir de la categoría de calidad educativa y eficiencia escolar para los casos de Chile y México e identifican sus posibles convergencias en distintos niveles y ámbitos de concreción y, desde allí, establecer puntos críticos. Revisan los documentos oficiales de las reformas educativas referente a los procesos de evaluación docente en ambos países. Entrevistaron 53 docentes evaluados en 2015, de 8 entidades federativas.

Los núcleos temáticos del guion de entrevista fueron: a) datos profesionales y sociodemográficos; b) proceso de selección; c) conocimiento de la convocatoria; d) etapas e instrumentos; e) resultados, y f) opiniones acerca de la evaluación. A partir de la revisión documental se sintetizaron e ilustraron los hallazgos en términos de similitudes y diferencias, convergencias y divergencias, obtenidos del análisis comparativo de los dos sistemas de evaluación de desempeño de profesores que han sido definidos por las Reformas educativas dictadas. Los profesores de Chile y México están de acuerdo en ser evaluados, pero difieren en el tipo de evaluación implementado, porque no es formativa y porque no contribuye a su autonomía.

Estudios centrados en la productividad de enfoques y herramientas para el análisis de la política de formación

Los hallazgos en este segundo eje permiten agrupar las investigaciones en las siguientes categorías: la distinción entre *la política, las políticas, lo político y la bioregulación.* El tema se aborda a partir de una discusión que entraña un ejercicio teórico sugerente para problematizar el campo de las Políticas de Formación.

En ese sentido, Cruz (2012) se encarga de formular discusiones teóricas que contribuyen al estudio de las políticas de formación docente. Así, por ejemplo, al estudiar el tipo de subjetividad que suponen las políticas,

y recuperar el uso de la noción de sistemas de razón, se arriba a la idea de que se configuran modelos de razonamiento o sistemas de gobernación que expresan reglas y normas bajo las cuales se representa el currículum, la enseñanza, el aprendizaje y, sobre todo, se construye un modelo de formación docente.

Cruz (2017) argumenta que las políticas educativas son sistemas de significación que perfilan procesos de formación de los profesores desde su interpelación o prescripción hasta la puesta en acto de las disposiciones gubernamentales en el espacio educativo.

En un siguiente trabajo, Cruz (2019) identifica cómo se constituye la singularidad del discurso pedagógico actual, el cual está orientado por significantes como eficiencia, eficacia, competitividad y productividad. Asimismo, la autora subraya que la política de la calidad educativa se asoció con la evaluación del desempeño docente, lo cual, ha afectado los procesos de formación docente, tanto inicial como continua (actualización, profesionalización y capacitación)

Por otro lado, Cruz (2019) destaca que las condiciones que generó el abandono del estado de bienestar en la región latinoamericana, y el consecuente deterioro del régimen político, provocó no sólo cambios estructurales, sino que se reestructuró el trabajo del profesorado y dio lugar a la emergencia de estilos diferentes de ser profesor, es decir, la construcción de nuevas subjetividades.

Finalmente, la autora se cuestiona sobre el tipo de planteamiento pedagógico propuesto por la política educativa de 2017, modelo que obliga a los estudiosos a reflexionar el tema de la ciudadanía, y pensar la formación del profesorado en la actualidad, para lo cual recupera la categoría de subjetividad pedagógica (Cruz, 2020).

Juárez (2013) sostiene que los valores que articulan el discurso de las reformas son producto de operaciones políticas, ya sea de articulaciones sociales o de actos deliberativos en el plano legislativo, pero nunca *ex ante*.

Asimismo, Juárez (2015) incursiona en el estudio de la política de formación del magisterio y su relación con la producción de identidades profesionales y destaca que al situar al docente como parte del contexto educativo en el que se pretende incorporar nuevas categorías para generar un cambio en su observación, análisis e intervención, es necesario ocuparse de su configuración identitaria, debido a que esta se instala

como variable para regular la significación y la orientación de las nuevas prácticas escolares.

En otro trabajo, Juárez (2018) argumenta que los procesos de formación docente han movido el eje de desarrollo profesional; se ha transitado de la adaptación del sujeto a las leyes del contenido social y educativo a los procesos de adaptación de dicho sujeto en *sí mismo*. Ha transitado al desarrollo de habilidades, métodos y herramientas para el aprendizaje e interpretación continua de la demanda.

Juárez (2019) identificó cuatro factores que no sólo vuelven impertinente el diseño de la formación profesional del magisterio, sino que a su vez hacen improbable su instrumentación plena y la posibilidad de reducir la vida múltiple de los maestros: trayectoria de los estudiantes de docencia; coherencia interna de los programas de formación profesional con los rasgos que la política de formación docente emplea para identificar la "buena práctica" profesional; coherencia sistémica de la estrategia de profesionalización y recursos materiales y humanos de las instituciones que instrumentan el modelo de inversión.

También cabe destacar el trabajo de Treviño (2015), quien explora desde un ángulo teórico de la investigación, la manera como las políticas dan paso a la formación de subjetividades específicas o, en términos más directos, producen sujetos.

Así, la investigación de las políticas de formación docente desde una mirada analítica discursiva (Análisis Político de Discurso) permite alumbrar objetos no prefigurados en la matriz empírico-racionalista. El objeto de análisis de las políticas de formación transita hacia los procesos de identificación. De las observaciones de reglas, como dispositivo de implementación de un curso de acción, se avanza al estudio de los momentos de articulación discursiva (Juárez y Cruz 2013).

Estos trabajos abonan al estudio del campo desde enfoques teóricos que no sólo describan la política y la formación, sino que también ofrecen emplazamientos ontológicos y epistemológicos para pensar al propio campo de conocimiento.

Finalmente, el análisis del *corpus* constituye un componente invaluable que aporta, de manera sistemática, descripción de objetos de estudio, nuevos hallazgos empíricos y teóricos-metodológicos al campo de las Políticas de Formación, y contribuye a la generación y producción del conocimiento del Área de Procesos de Formación.

Los materiales reportados de manera sintética en el presente Estado de Conocimiento fueron insumos para el análisis y la problematización del campo. Si bien, fueron divididos en dos apartados, la distinción es de organización, puesto que el conjunto de la producción generada en torno al campo de investigación es sugerente y valiosa.

El estudio de esta década permitió identificar temáticas que continúan presentes en el interés de académicos e investigadores, algunos vuelven a estar citados en este nuevo reporte, aspecto que permite advertir la consolidación de líneas de investigación, pero también la emergencia de nuevos tópicos e investigadores atraídos por la reflexión de este campo.

"Estamos ante una de las temáticas que más controversias genera, dado que en su trasfondo se encuentra la exigencia de interrogarnos (...) el modelo de sociedad que consideramos ideal y, por tanto, hacia el que debemos dirigir nuestros análisis, (...) nuestras reflexiones y acciones intencionadas" (Santomé, 2017, p. 10). La investigación del Políticas de Formación se inscribe en esta lógica. Efectivamente, las investigaciones analizadas explícita e implícitamente expresan su preocupación por el tipo de política que ha caracterizado las transformaciones en materia de la reforma de formación del profesorado en los últimos años.

Sin duda, se ha avanzado significativamente en la construcción de marcos conceptuales para comprender la formación y las prácticas formativas, y continúa siendo un terreno fértil el tema de las políticas de formación que atiendan no solo la formación, sino también la carrera docente, las evaluaciones, las condiciones de trabajo, incluido el asunto de los salarios. Como apuntan Cuevas e Inclán (2021) un nicho por atender son los estudios de los docentes de educación básica y sus políticas, puesto que, a partir de 2010, en América Latina, se emprendieron "nuevas" políticas docentes para hacer cambios y ajustes en los procesos de formación inicial y continua de profesores, así como modificaciones a las regulaciones docentes.

Asimismo, es importante subrayar que las producciones generadas por académicos e investigadores, advierten que en las políticas de profesores de la última década se presenta al profesor como el principal —o quizá único— responsable de la calidad de los sistemas de educación básica, premisa que debe ser matizada por un mejor conocimiento del funcionamiento del sistema educativo, el papel de los docentes, la lucha

por sus reivindicaciones políticas e incluso sus condiciones salariales y de trabajo cotidiano (Cuevas e Inclán, 2021, p. 354).

Es indispensable, aunque no suficiente seguir indagando los sentidos que imprimen las reformas educativas en asuntos de formación. Es de primer orden

> la discusión acerca de ¿para qué formamos a los docentes? ¿qué debe comprender un futuro docente en su formación? (...) ¿cómo contribuimos a la formación de una profesión que es por su naturaleza colectiva? [sobre todo, reconocer] que las políticas docentes exceden los temas de formación (inicial y continua), carrera y evaluación, y que las condiciones de trabajo exceden lo que sucede dentro de los establecimientos?" (Pogré, 2020, p. 53).

Éstos son algunos de los desafíos que colocan a los investigadores a continuar en la problematización del fenómeno educativo y del diseño de códigos interpretativos que coadyuven a comprender a la formación y a la política, temáticas marcadas, en los dos primeros años, de la segunda década del siglo XXI, por políticas del cuidado ante la pandemia del COVID-19, acontecimiento irruptor de la vida en general y del profesorado en particular.

La emergencia o bien consolidación de códigos analíticos proporcionará elementos para conocer cómo se afecta, interpela y tensiona la acción de los sujetos, a partir de las políticas de formación, las cuales no son cuestiones sólo técnicas sino que tienen una implicación política.

Balance

La relación entre políticas y formación se identificó desde el primer Estado de Conocimiento, en 1993, en el campo temático *Sujetos de la educación y formación docente* con el subtítulo *La lucha por el poder* (Ducoing y Landesmann 1993: 303). Los cerca de 10 trabajos revisados en esa década apuntaban a la relación entre política educativa y formación docente en dos orientaciones. La primera, signada por expresiones de dominio, grupos que compiten y ejercicios de control, especialmente situadas en la formación de maestros de primaria, las tensiones entre las escuelas normales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE),

las luchas regionales de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y las disputas entre corrientes dentro de la Universidad Pedagógica Nacional. La segunda, refiere las políticas educativas implantadas por el Estado encargadas del proceso formativo, mediante la dotación y diseño de edificios, recursos y el currículum; esta orientación también se encontraba vinculada a la formación de maestros, a las modificaciones curriculares de la época, a las políticas vinculadas a las estrategias sectoriales y nacionales de desarrollo educativo. La relación entre la política y la formación docente tomaba prestados modelos analíticos de otros campos al situar cuestiones como poder, legitimidad, autoridad o formas de gobierno para explicar los procesos de formación docente.

Como arriba se puntualizó, el segundo Estado de Conocimiento, publicado en 2005, denominó el subcampo *Formación docente y política educativa*. Los trabajos analizados en ese entonces establecieron la relación formación y política que bien podía valorarse en esa década en procesos de consolidación y potencialmente podría vincularse con las decisiones de la política educativa en el futuro (Cruz y Ducoing, 2005). Nuevamente son dos los temas que caracterizan este periodo de investigación, el impacto de las políticas internacionales en la formación docente de nivel básico y la descripción de las políticas gubernamentales del decenio para la formación docente. La producción revisada, establecía la relación entre formación y política. Los abordajes teórico-metodológicos de los más de cincuenta trabajos analizados, siguieron la estructura clásica del estudio sobre políticas: contexto, diseño, implantación y resultados de estrategias políticas, recurriendo a fuentes documentales, hemerográficas, entrevistas y cuestionarios.

Para el Estado de Conocimiento que corresponde al periodo 2002-2011, el campo se identifica como *Formación y política.* Aquí se apreció que los objetos de estudio son diversos y el vínculo entre formación y política no está abordado desde un entramado teórico y analítico (Cruz y Maya, 2013). La producción se concentró en circunscribir políticas educativas como cursos de acción diseñados por el gobierno y puestas en práctica por los actores educativos. La tendencia indica la indagación sobre el profesorado de educación básica y la forma en la que los sujetos involucrados se apropian y resignifican las políticas. El análisis de 73 trabajos producidos dio cuenta de dos líneas de trabajo seguidas por los investigadores: el diseño de políticas y la implementación; los enfoques de

análisis de políticas estuvieron desarrollados desde las perspectivas de los procesos de gubernamentalidad, el corporativismo, el modelo de coaliciones promotoras, el análisis institucional y el análisis político del discurso, la micropolítica y la teoría del capital humano. El balance del periodo reconoce el crecimiento de trabajos sobre la relación formación y política.

En este Estado de Conocimiento de la última década (2012-2021), se reconoce que el tema de formación y política continua vigente y es altamente productivo, y, sin duda, seguirá siendo problematizado y dará lugar a objetos de estudio que permitan en un corto y mediano plazo consolidar el campo de conocimiento Políticas de Formación.

Los investigadores se preocuparon en esta última década por indagaciones asociadas con la *Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)*, *Reforma de Educación Secundaria (RES)*, *Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS)* y *Programa de formación de docentes de educación media superior (Profordems)*. También la reforma jurídica de la educación de 2013 fue un momento de coyuntura política que orientó buena parte de los estudios de los investigadores.

Asimismo, la evaluación asociada con el ingreso, la permanencia y la promoción en el servicio profesional docente del profesorado de educación obligatoria fue un tema sistemático de investigación. Es importante hacer notar que el nivel que tiene mayor preminencia en el interés de los investigadores es la educación básica, como en los anteriores Estados del Conocimiento. Sin embargo, seguramente la atención de otros niveles educativos desde la política y la formación estarán presentes en otras áreas y campos de conocimiento. No obstante, en el *corpus* revisado también se localizaron publicaciones de estudios referidos con el Promep/Prodep, implementados en las escuelas normales y los efectos que ha tenido en la vida institucional.

En suma, encontramos trabajos con una fuerte inclinación del estudio y análisis de las políticas de formación a través de los programas así como de los cursos de acción que fueron puestos en marcha durante el decenio, con abordajes teóricos y metodológicos bajo el predominio de paradigmas racionalistas y funcionalistas, con una fuerte apreciación normativa, procedimental y operativa. Sin duda, son interesantes, puesto que dan cuenta de problemáticas que permanecen o emergen en el campo de las Políticas de Formación, resultado de los profundos cambios

del Sistema Educativo Mexicano que iniciaron en los noventa del siglo pasado no sólo en México sino en América Latina.

Sin embargo, se observa que la reflexión filosófica y la problematización de la politicidad social en torno al campo de la política y la formación es una línea de investigación en construcción en esta década, la cual pretende hurgar en los presupuestos ontológicos y epistemológicos de las políticas de formación. En este sentido, la continuidad, la consistencia, la permanencia, la maduración y la reflexión son aspectos necesarios para consolidar el campo en esta última línea.

Es relevante la preocupación de los académicos e investigadores por el estudio de la puesta en acto de los programas de política dirigidos al profesorado, sobre todo, de educación obligatoria; esta acción es altamente meritoria, puesto que ayudan a visibilizar los impactos políticos, sociales, educativos e incluso económicos que puede desencadenar un curso de acción.

No obstante, como señalamos en párrafos anteriores, la política de formación como campo teórico es una deuda que seguramente la próxima década será tratada desde una reflexión ontológica y epistemológica y con diferentes emplazamientos teóricos, conceptuales, metodológicos e instrumentales.

Profundización, tendencias

El Estado de Conocimiento (2012-2021) del campo Políticas de Formación da cuenta de una década del estudio de la formación y la política; el *corpus* localizado y analizado expone el interés de los académicos e investigadores por tratar estos tópicos. La lógica dominante es el estudio y la investigación de problemas derivados de acciones concretas de políticas gubernamentales puestas en marcha a través de programas o cursos de acción orientados al profesorado, principalmente, que se desempeñan en la educación obligatoria.

También se ubicaron trabajos que ofrecen propuestas de solución en un corto o mediano plazo, sin embargo, no fueron objeto de revisión, puesto que la mirada estuvo centrada en "el análisis sistemático y valoración del conocimiento y de la producción generada en torno a un campo

de investigación" (COMIE, 2001, p. 1), expuestos en "un reporte sintético, analítico, crítico, sistemático y reflexivo" (COMIE, 2021, p. 3).

Así, se observa la consolidación de líneas temáticas y objetos de investigación que resultan centrales para comprender el campo de Políticas de Formación. Cabe destacar que los trabajos de el decenio constituyen un soporte y un insumo para la búsqueda de soluciones de fondo de la problemática de la formación y la política en nuestro país.

En la próxima década, seguramente, se afianzará teórica y metodológicamente la línea temática que tiene mayor producción, es decir, aquella orientada a comprender, describir o explicar la agenda, el diseño, la instrumentación y la evaluación de programas de formación profesional en las distintas áreas y niveles de los procesos formativos.

Es importante apuntar que, a lo largo de las tres últimas décadas, incluida la que va de 2012 a 2021, el tratamiento del objeto de estudio del campo Políticas de Formación es una tradición que se ha consolidado en el Área de Procesos de formación, aspecto que hace que la línea temática referida al inicio del anterior párrafo ofrezca mayor número de publicaciones.

La tendencia hacia el fortalecimiento de la otra línea temática, identificada en los Estados de Conocimiento actuales, son los estudios centrados en enfoques y diseño de herramientas para el análisis de la formación y política. El impulso y desarrollo de esta línea puede contribuir no sólo en el análisis de los objetivos, las metas y los resultados de los cursos de acción operativizados en programas específicos, sino también en develar los presupuestos ontológicos y epistemológicos que subyacen en la puesta en acto de los programas de política, mismos que orientan y construyen procesos de subjetividad que distinguen en cierta temporalidad a los sujetos educativos.

La producción asociada con esta línea en el decenio que se reporta es inicial, pero es sistemática, consistente, y se vislumbra un proceso de maduración. No obstante, la producción desigual de las líneas temáticas organizadas a partir del *corpus* se debe a varias razones, por ejemplo, los paradigmas dominantes de la propia investigación educativa, los intereses personales e institucionales de los investigadores. No obstante, los hallazgos permiten señalar el avance en este campo de conocimiento y la comprensión de la problemática de la formación y la política.

Por otra parte, si bien se observa un avance en la producción, sobre todo, en la modalidad digital, todavía esta es limitada, pero, sin duda, cobrará mayor dinamismo en la próxima década a través de artículos en línea y E-book, estos últimos formarán parte de los acervos junto con los imprescindibles impresos.

Finalmente, los académicos e investigadores consolidados continuarán abonando al campo de las Políticas de Formación desde diferentes miradas analíticas, y las nuevas generaciones de investigadores seguramente serán interpeladas para reflexionar los objetos de estudios que delimitan el campo, así como por las problemáticas centradas en la formación y la política, sin duda, convulsionadas por la pandemia del COVID-19.

La comunidad científica se formulará nuevas preguntas de investigación que le permita construir objetos de estudio y, de esta manera, consolidar el campo a partir del desarrollo de estudios e investigaciones, sobre todo, sostenerlo a partir de la circulación continua, rigurosa y sistemática de la producción resultado de la investigación básica.

Metodología

Los trabajos abordan la relación entre políticas y formación de manera tangencial, no directa, sino como resultado de alguna otra preocupación o interés, donde la temática de políticas de formación se encuentra cercana al objeto de estudio de los investigadores.

Las investigaciones han sido producidas desde diferentes perspectivas epistemológicas y teóricas. La revisión y análisis muestra la presencia empírico-analítica, así como constructivista, fenomenológica y hermenéutica. Se nota un fuerte interés por los estudios interpretativos. Por ejemplo, el análisis político de discurso y la herencia del enfoque de las representaciones sociales, el cual se menciona desde los mismos autores fundadores.

Los investigadores recurren a las fuentes primarias como soporte analítico y fundante de su posicionamiento, a veces implícito. Sin embargo, aún está pendiente cómo el investigador desarrolla "la capacidad heurística, analítica, interpretativa o explicativa de las teorías (...) puesta a prueba frente a las exigencias planteadas por las preguntas de inves-

tigación y por las características particulares del referente empírico" (Buenfil, 2012, p. 53), con la finalidad de la generación del conocimiento y producción teórica que permita fortalecer la investigación educativa del campo Políticas de formación.

Las actividades constantes es la revisión documental, y los métodos más asistidos son la cercanía con la etnografía, la comparación. Los instrumentos más socorridos son las entrevistas (semiestructuradas y grupos focales) cuestionarios, encuestas, observación. Cabe destacar que el recurso de la narrativa utilizado en algunas investigaciones no alcanza una perspectiva de análisis posfundacional, porque el trabajo se queda en la significación de la inmediatez de la empiricidad, sin asociar los datos de las instituciones con los referentes normativos sistémicos. Además de que la narrativa privilegia el logos por sobre otros registros de percepción. La evidencia empírica es la práctica narrada de los sujetos formadores o en formación.

Referencias

Del tratamiento teórico

Buenfil, R. N. (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En M. A. Jiménez (coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (pp. 51-71). SADE; Plaza y Valdés.

Cruz, O. y Ducoing, P. (2005). Formación docente y política educativa. En P. Ducoing. (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, 8, (2), (pp. 527-558). COMIE.

Cruz, O. y Maya, C. (2013). Formación y política. En P. Ducoing y B. Fortoul (coords.), *Procesos de formación 2002-2011* (vol. 2) (pp. 51-93). ANUIES; COMIE.

Cruz, O. (coord). (2021). *Políticas internacionales y nacionales de formación de profesores y profesionales de la educación*, 2, Colección: Formación de profesores y profesionales de la educación. México (en proceso editorial).

Cuevas, Y. e Inclán C. (2021). Políticas docentes en América Latina. Diseño, implementación y experiencias. *Revista Mexicana de Investi-*

gación Educativa, 21(89), 351-367. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/04/RMIE_89.pdf

Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2020). *Definición de Estado de Conocimiento.* http://www.comie.org.mx/definición.html

Ducoing, P. y Landesmann, M. (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*. COMIE.

Ducoing, P. (2003). ¿Dar forma o formarse? En P. Ducoing (coord.), *Lo otro, el teatro y los otros* (pp. 231-246). UNAM.

Ducoing, P. (2021). *Debate teórico sobre la formación,* 1, en Colección: Formación de profesores y profesionales de la educación (en proceso editorial).

Fisher, F. (2003). *Reframing public policy: Discursive politics and deliberative practices*. Oxford University Press.

Pogré, P. (2020). ¿Y ahora qué? Políticas y formación docente en América Latina. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia* LL (pp. 45-58). Universidad Pedagógica Nacional. https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-ii-experiencias-y-problem%C3%A1ticas-en-iberoam%C3%A9rica-detail

Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.

Weiss, E. (2001). *Notas sobre la elaboración de estados de conocimiento*. http://www.comie.org.mx/Notas-Weiss.html

De los documentos analizados

Alaniz, C. (2014). Implicaciones de la política educativa del nivel básico: la percepción de los docentes. *Espiral, 20*(59), 29-67. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665056520140 00100002&lng=es&tlng=es

Baas, M. (2015). *Implicaciones de la política del Promep para la formación y la evaluación del profesorado en las escuelas normales públicas de Yucatán* [Tesis de doctorado] Universidad de Granada. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/42679/2599024x.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Buenrostro, B. (2016). *Formación permanente del profesorado en Jalisco: Evaluación y propuesta* [Tesis de doctorado]. Universidad de Alcalá. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/29317/Tesis%20Benita%20Camacho%20Buenrostro.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cordero, G., Luna, E. y Patiño, N. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica*, (41), 1-19. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/34

Cordero, G y Luna, E. (2014). El Servicio Profesional Docente en la perspectiva de los sistemas nacionales de formación de profesores y de evaluación. El caso de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7*(2), 75-84. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art5.pdf

Cordero, G. y González, C. (2016). Análisis del Modelo de Evaluación del Desempeño Docente en el Marco de la Reforma Educativa Mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24*(46). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2242

Cordero, G. y Jiménez J. (2018). La política de ingreso a la carrera docente en México: Resultados de una supuesta idoneidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 26*(5). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3463

Cortés, A. (2019). *Políticas educativas para la formación de profesores de la educación media superior* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2019/julio/0790891/0790891.pdf

Cruz, O. (2012). El uso teórico en el estudio de las políticas educativas. Aproximaciones a la discusión. En R. N. Buenfil, S. Fuentes y E. Treviño (coords.), *Giros teóricos II. Diálogo y debate en las Ciencias sociales y Humanidades,* (pp. 159-172). UNAM.

Cruz, O. (2013). Política para las escuelas Normales, elementos para una discusión. En P. Ducoing (coord.), *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 51-80). UNAM.

Cruz, O. (2017). Cambios sociales y construcción de discursividades. Una mirada desde el escenario educativo. En L. Hernández y E. Salgado (coords.), *Estudios del discurso en México: Nuevas prácticas, nuevos enfoques* (pp. 133-150). UNAM.

Cruz, O. (2020). Cuidadanía, escuela y subjetividad pedagógica. Una relación posible. En S. G. Málaga y F. Fuentes (coodrs.), *Educación y ciudadanía: bioregulación y resistencias en la constitución de sujetos educativos* (pp. 32-46). PAPDI; Balam.

Cruz, O. (2019). Configuración del discurso pedagógico y reformas educativas en México: Una aproximación a su análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24*(81), 565-591. https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1279/1207

Cruz, O. y Juárez, O. (coords.) (2013)., *Políticas educativas. Sujetos y discursos hegemónicos*. PAPDI; Plaza y Valdés.

Cuevas, Y. (2015). Representaciones sociales de la reforma de educación básica. La visión de los directivos. *Perfiles Educativos, 37*(147), 67-85. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47264

De Ibarrola, M. (2018). Evaluation of teachers of basic education: Political tensions and radical oppositions. *Education Policy Analysis Archives, 26*(53). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3819

Díaz Barriga, A. (2021). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26*(89), 533-560. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/04/RMIE_89.pdf

Escalante, A. y García. L. (2016). La formación de investigadores en el posgrado en México: ¿Una tarea solo del docente? *EDETANIA, 50*, 159-173. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6039919

Ferra-Torres, G., De Vries, W. y Edel-Navarro, R. (2018). El Prodep en las escuelas normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de la Educación Superior, 47*(187), 71-82. https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.419

Flores, J. (2020). *Las políticas de formación docente en el marco de la Reforma Educativa de 2013 y su implementación en el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México y zona metropolitana: voces del profesorado* [Tesis de doctorado]. UNAM. https://ri.unam.mx/contenidos/ficha/las-politicas-de-formacion-docente-en-el-marco-de-la-reforma-educativa-de-2013-y-su-implementacion-en-el-colegio-de-bachi-3623540?c=QZaJ0d&d=false&q=*:*&i=1&v=1&t=search_0&as=0

Fuentes, S., Cruz, O. y Segovia, G. (2016). *Actores, identidades y políticas educativas. Una revisión desde la Alianza por la Calidad de la Educación.* https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/

publicaciones/colecciones/horizontes-educativos/359-actores-identidades-y-politicas-educativas

Galaz, A., Jiménez, M. y Díaz Barriga, A. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles Educativos, 41*(163), 156-176. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58935

Gutiérrez, A. (2020). Saldos de la Reforma Educativa en México, Nuevas Regulaciones de la Gestión y el Trabajo Docente en Educación Básica. *Archivos Análiticos de Políticas Educativas, 28*(37). https://doi.org/10.14507/epaa.28.4140

Ibáñez, R. (2018). *Enfoques, experiencias y saberes en la formación docente*. https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/horizontes-educativos/423-enfoques-experiencias-y-saberes-en-la-formacion-docente

Jiménez, E. (2018). *De la formación docente, en la Reforma Integral de la Educación Básica, a la evaluación docente, en la actual reforma educativa* [Tesis de doctorado]. UNAM. https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/5041_TD14

Jiménez, V. (2014). *Los decires y los haceres de las competencias y la interculturalidad en la educación secundaria. Un análisis desde la Reforma de la Educación Secundaria* [Tesis de doctorado]. Universidad Veracruzana. https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/42483/JimenezLobaltosJulieta.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Juárez, O. (2013). Las reformas educativas: el vínculo entre lo político, la política y las políticas. En O. Cruz y O. Juárez (coords.), *Políticas educativas, sujetos y discursos hegemónicos* (pp. 27-44). PAPDI; Plaza y Valdés.

Juárez, O. y Cruz, O. (2013). Introducción. En O. Cruz y O. Juárez (coords.), *Políticas educativas, sujetos y discursos hegemónicos* (pp. 11-26). PAPDI; Plaza y Valdés.

Juárez, O. (2015). El uso de la analítica discursiva en el estudio de las identidades profesionales en la educación básica. En O. Cruz (coord.), *Investigación y teoría. Tensiones y rejuegos* (pp. 43-56). PAPDI; Plaza y Valdés.

Juárez, O. C (2018). La modernización de la formación del magisterio en México: dispositivos, lógicas y tecnologías que cualifican la vida

profesional. En R. Soriano y M. J Sánchez. (coords.), *Educación, políticas y formación profesional. Una mirada político discursiva* (pp. 125-136). PAPDI; Plaza y Valdés.

Juárez, O. C. (2019). *¿Quiénes son nuestros maestros? Análisis del biosprofesional constituido en las instituciones de formación inicial de maestros (1997-2017).* PAPDI; Plaza y Valdés; UPN.

Lozano, A. (2015). La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles Educativos, 37*(núm. esp.), 108-124. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185269820150005000008&lng=es&tlng=es.

Medina, M. A. (2021). Una experiencia de formación como reconstrucción subjetiva: la licenciatura en educación preescolar. Plan 2008. En M. de L. Sánchez, *Procesos formativos y práctica docente: reflexiones desde el enfoque biográfico-narrativo* (pp. 39-72). https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/horizontes-educativos/516-procesos-formativos-y-practica-docente

Moreno, M. (2013). Los organismos internacionales y las políticas de formación docente. En P. Ducoing (coord.), *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 25-50). UNAM.

Nava, M. y Rueda, M. (2014). La evaluación docente en la agenda pública. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16*(1), 1-11. http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-nava-rueda.html

Ortiz, J., Topete, C. y Bustos, E. (2018). Efecto de las políticas educativas en la formación de investigadores en los programas federales de doctorado en ciencias administrativas en México. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo, 9* (17), 462-493. http://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/389/1736

Piña, E. (2013). *Formación docente en el sistema nacional de formación continua y superación profesional de maestros en servicio (SNFCSP) instrumento de legitimación del proyecto neoliberal mexicano* [Tesis de maestría]. UNAM. https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/4788

Rendón, J. M. (2017). La reforma educativa y la formación docente inicial. Nuevas tensiones, viejas pretensiones. En C. Navarro, *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular* (pp. 211-268). https://

editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/9publicacionesupn/393-reforma-sin-futuro-y-resistencia-magisterial-y-popular

Reyes, L. (2020). La profesionalización del magisterio de educación básica en servicio. Propuesta oficial, problemas y retos. En C. Alaníz, M. A. Olivo y L. Reyes, *Problemas y retos de la formación docente* (pp. 61-90). https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/horizontes-educativos/529-problemas-y-retos-de-la-formacion-docente

Rivera, A. y Alfageme-González, M. (2019). Formación de docentes en servicio de Educación Secundaria en México. *Revista Educación, 43*(1). http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415003

Rueda, J. (2019). *Incidencias del programa Carrera Magisterial en la configuración del sujeto docente: análisis de las implicaciones de una política pública en una escuela primaria indígena en el estado de Veracruz* [Tesis de doctorado]. Universidad Veracruzana. https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/1944/49683/RuedaHernandezJemyna.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sandoval, E. (2016). Políticas de formación de maestros. La reconfiguración de la profesión docente. *Rollos internacionales*, *4*(40), 15-24.

Santizo, C. (2020). Bases para la construcción de un perfil para la profesión docente. En C. Alaníz, M. A. Olivo y L. Reyes, *Problemas y retos de la formación docente* (pp. 91-112). https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/horizontes-educativos/529-problemas-y-retos-de-la-formacion-docente

Santomé, J. T. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid

Treviño, E. (2015). Los otros sujetos de las políticas. Insumos conceptuales para estudiar a quien diseña e implementa iniciativas políticas en el campo de la educación. En E. Treviño y J. Carbajal (coords.), *Políticas de la subjetividad e investigación educativa* (pp. 39-52). PAPDI; Balam.

Yurén, T., Saenger, C., Escalante, A. y López, I. (2015). Las prácticas de los Cuerpos Académicos como factor de la formación ética de estudiantes. Estudio en casos. *Revista de la Educación Superior, 44*(174) 75-99. http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/185

4. FORMACIÓN Y EJERCICIO PROFESIONAL: POLICROMÍA DE VÍNCULOS

Epifanio Espinosa Tavera (coord.)
y Uriel Alcaraz Ávila

Introducción

La formación profesional de pregrado, continua o de posgrado que tiene lugar en las instituciones de educación superior, institutos de investigación, escuelas normales o inclusive las de nivel técnico, apunta a diversos propósitos, variables según la visión de cada institución acerca del tipo de profesional que debe formar, por ejemplo, con una amplia visión humanística o político social. Pero uno de sus propósitos centrales es el de formar para el dominio o ejercicio de una práctica profesional.

La formación para el ejercicio de una profesión —la que se ofrece desde las instituciones para tal fin— y la profesión misma, cuya comprensión y dominio es uno de los objetos de los procesos de formación, constituyen dos mundos sociales (Bertaux, 2005), profunda, dialéctica e ineluctablemente imbricados. No obstante, en el devenir histórico y en la medida en que la vida social se complejiza y se desarrolla en entornos de actividad cada vez más especializados, tales mundos —el de la formación en las instituciones formadoras y el de la actividad profesional para la que forman a las personas— constituyen mundos diferenciados que se desarrollan en el marco de culturas y prácticas propias.

Las formas en que estos pequeños mundos se relacionan, interactúan y cómo inciden en la formación y la acción de los profesionales en los mundos de práctica para los que fueron formados, ha sido y continúa siendo objeto de debates, de propuestas y de indagación.

¿Qué cuentan de estas relaciones la investigación realizada en México durante 2012-2021 en torno a la formación y la práctica profesional?, ¿qué realidades nos muestra con respecto a las expuestas en decenios anteriores?, ¿qué avances y retos revela el conocimiento logrado en torno a las relaciones entre la formación y la práctica, particularmente en los métodos empleados para lograr su conocimiento? Estas son las preguntas que acotan y orientan en este capítulo el examen y valoración de la investigación realizada sobre la formación y sus vínculos con el ejercicio profesional.

El propósito del capítulo es dar cuenta de las investigaciones enfocadas parcial o totalmente en las formas y los sentidos en que se concretan las relaciones entre los procesos formativos y el ejercicio profesional para lograr, en la perspectiva de los programas y sus actores, el dominio o la competencia plena en la realización de una práctica profesional. El examen analítico de las relaciones entre formación y práctica a través de las investigaciones realizadas durante esta década se centra principalmente en la formación para la docencia, por el predominio de estudios en este campo. No obstante, la mirada sociocultural sobre el aprendizaje de las prácticas sociales aunada a la disponibilidad de estudios relativos a la formación para otras prácticas profesionales, permitió identificar indicios de formas de relaciones que van más allá de la profesión, del momento de la trayectoria profesional en que se ubican y de los espacios institucionales en que tienen lugar.

Con base en la revisión de los estudios realizados que fue posible localizar, proponemos tres grandes metáforas para designar las modalidades de la relación entre formación y práctica. Construimos tales metáforas para develar posibilidades y limitaciones para el dominio o la mejora de la práctica profesional derivada de cada tipo de relación según los resultados reportados por los estudios, y para identificar los alcances y áreas de oportunidad de los acercamientos teóricos y metodológicos empleados en los distintos estudios.

El capítulo se integra por tres rubros. En el primero resumimos algunos aportes teóricos de la visión sociocultural que orientaron la lectura dialógica, el análisis y la valoración de la investigación realizada en este campo. En los siguientes exponemos los principales resultados del examen de los estudios revisados. Nos apoyamos en tres grandes metáforas para categorizar los sentidos compartidos por algunos estudios en sus

abordajes y planteamientos relativos a las relaciones entre los procesos formativos y el ejercicio de la práctica profesional. Cerramos con un quinto apartado que contiene un balance de las aportaciones, problemas y perspectivas de investigación que identificamos en la producción investigativa de este campo temático.

Formación y práctica profesional. Una mirada sociocultural

Formarse para ejercer un oficio, una práctica social profesional, implica acceder a la comprensión y dominio continuo y progresivo del mismo; es decir, a una apropiación más plena de los contextos, de las formas y los procesos sociales en los que opera el profesional experto, así como de los propósitos que persigue y de los saberes y recursos o herramientas que contribuyen a su consecución (Lave y Wenger, 2003; Wenger, 2011). En este sentido formarse no es una actividad puramente cognitiva ni instrumental, implica a la persona entera. Las personas se apropian de la comprensión y la acción al mismo tiempo que aprenden los modos de ser y estar en ese mundo de práctica y en el mundo social en general (Lave, 2001).

Ganar acceso a la comprensión y dominio de un mundo profesional tampoco es un proceso instructivo al margen de la participación de las personas en el mundo de la práctica. Más o menos opacos, según sea la experiencia personal, la significación de los modos de hacer, de conseguir lo que importa, las tareas e instrumentos que se emplean, los modos de relacionarse con los otros para el logro de los objetivos que conciernen a una práctica, "cobran transparencia" paulatinamente para las personas en tanto intervienen y se relacionan con los otros, en modos múltiples, en la realización misma de la práctica en cuestión (Pea, 2001; Lave y Wenger, 2003; Wenger, 2011; Keller y Keller, 2001).

Los profesionales se forman como tales al apropiarse de un mundo de práctica; tal apropiación se expresa en su competencia para sacar adelante la encomienda social correspondiente. No obstante, tal logro no es una empresa individual, sino social; resulta de la acción conjunta, de la relación con otros —aprendices y expertos— sobre preocupaciones y tareas compartidas de la práctica que los ocupa. La coparticipación, la

mediación social de otros en la apropiación de las prácticas, no sólo es física, está mediada por artefactos en los que se han "cosificado" y circulan los saberes sociales y prácticos producidos en el devenir histórico de la práctica (Pea, 2001; Wenger, 2011).

Planteamientos próximos a esta perspectiva teórica son retomados en diversos países por estudiosos de las profesiones y la formación profesional (Nespor, 1994; Labarrere, 2016) y, particularmente, por investigadores de la enseñanza y la formación de docentes (Contreras, 2016; Hargreaves y Fullan, 2014; Imbernón, 2017, 2021; Tardif, 2014; Vezub, 2021). Inmersos en un debate con una visión instrumentalista y técnica que reduce la formación al aprendizaje de teorías y métodos, y la práctica profesional a la mera aplicación de métodos, estos estudiosos enfatizan el carácter situado y socioconstructivista tanto de los procesos formativos como del ejercicio cotidiano de la profesión. Asimismo, argumentan en favor de la participación reflexiva y colaborativa de los docentes en la resolución de los problemas y tareas propias de la práctica profesional como la vía de acceso al conocimiento experto y su mejora continua —tanto en la formación inicial como en la continua y en el mismo ejercicio cotidiano de la práctica profesional—.

Las posturas en debate, como se intenta mostrar en los siguientes tres apartados, no son entidades homogéneas y excluyentes. Las metáforas resultantes del análisis de la investigación en este campo designan variaciones entre una y otra postura en las formas de concebir y examinar las relaciones entre la formación y el ejercicio profesional.

Cambiar el chip: la trasmutación de la formación en prácticas deseables

Trasmutar, de acuerdo el Diccionario de la lengua española, proviene del latín *transmutāre* que significa mudar de una parte a otra; mudar o convertir algo en otra cosa. Con esta metáfora aquí se alude a una visión desde la cual los programas y sus procesos formativos parecieran escindidos del mundo de la práctica. No obstante subyace la expectativa de que lo acontecido en el mundo de la formación configura o transforma el mundo de la práctica.

El telón de fondo, una visión epistemológica racionalista de la práctica (Schön, 1992), es que durante la formación las personas adquieren la información y las herramientas de tipo teórico y técnico necesarias que contribuyen a la familiarización y comprensión de nuevas maneras de emprender la práctica profesional. En analogía con el mundo de la informática, tal visión supone la formación como un proceso de formateo o "cambio de chip" en los docentes que configuran nuevas predisposiciones de percepción y de actuación en el mundo de la práctica. Los docentes, ya con el nuevo formateo y el chip de última generación conseguido en los procesos de formación, ponen en acción las nuevas formas de ver, ser, estar y hacer; ellos y su práctica han trasmutado.

Los contenidos de la formación, lo que se espera que el docente transfiera al aula, son heterogéneos y, como se verá, provenientes de las más diversas posturas teóricas acerca de la formación y la práctica; es decir, desde las de la racionalidad técnica hasta las que proceden de la racionalidad reflexiva (Schön, 1992).

Como se expone a continuación, la metáfora de la trasmutación se manifiesta de formas heterogéneas en varios de los estudios realizados en el decenio 2012-2021; por ejemplo, en los programas y los procesos formativos que son analizados, o en los supuestos implícitos sobre el objeto y los acercamientos metodológicos empleados por los investigadores.

La mayoría de los estudios afines a la metáfora de la trasmutación se ocuparon de valorar la pertinencia o el alcance de las propuestas formativas para los docentes con respecto a los cambios que se esperaba que realizaran en sus prácticas educativas. Por ejemplo, en el marco de la Reforma Educativa de 2013, desde diferentes perspectivas metodológicas, se hicieron valoraciones de los diplomados dirigidos a docentes de educación primaria y de educación media superior para la implementación del enfoque por competencias que se imprimió a los respectivos planes de estudio.

El estudio de Díaz Barriga, Luna y Jiménez-Vásquez (2015), por ejemplo, estuvo centrado en la valoración por los docentes de primero y sexto grados de primaria de un diplomado cuyo objetivo fue habilitarlos para implementar el enfoque por competencia de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Producto de una investigación a nivel nacional, exponen las valoraciones de los docentes respecto de la pertinencia

pedagógica, la estructura del diplomado y su aplicabilidad en la cotidianidad del aula.

Los autores asumen que en la RIEB

> se apostó a que ésta adquiriría sentido si los docentes en servicio eran formados en los lineamientos que asumía. (...) se consideró importante establecer un programa de formación de profesores para habilitarlos en el manejo del nuevo plan de estudios que les permitiera [diseñar] estrategias de trabajo en el aula y [generar] instrumentos adecuados de evaluación (p. 65).

El diplomado referido se estructuraba en tres módulos de 40 horas, era presencial con sesiones de trabajo grupal. Además de ofrecer elementos conceptuales, pedagógicos y didácticos del enfoque de competencias, en el diplomado se preveía propiciar entre los docentes una vivencia del trabajo que se suscita con estrategias didácticas orientadas al logro de competencias, así como la realización de "ejercicios y planeaciones didácticas" para desarrollarlas en sus aulas. El supuesto era que si los maestros vivían una experiencia formativa consecuente con el enfoque de competencias de la reforma podrían construir secuencias didácticas que cambiaran sus prácticas educativas en el sentido esperado. En un sentido similar Fortoul (2014) afirma que "el diseño metodológico retoma el enfoque por competencias, de manera que el docente las viva y pueda replicarlas en su aula" (p. 50).

Los profesores cursaron el diplomado al mismo tiempo que aplicaban la reforma en sus escuelas; es decir, mientras estaban explorando el uso de los materiales curriculares cuyo enfoque y herramientas eran el foco del programa. No obstante, la programación de los módulos ya estaba predeterminada, se centraba en el estudio de temas para la comprensión del enfoque de competencias, su concreción en el currículum, y su ejercicio en la planeación de modalidades didácticas y de evaluación congruentes con el modelo de la Reforma Educativa impulsada en el sexenio 2006-2012.

A partir de un cuestionario aplicado a docentes de primero y sextos grados de primaria de 30 entidades federativas, que cursaron en 2009 los tres módulos previstos en el diplomado, el estudio concluye que, en general, los docentes consideran que el diplomado les permitió "un acercamiento amplio al tema de las competencias y su aplicación en el aula" y

valoraron positivamente "la estructura de las sesiones para un ambiente colaborativo, la vinculación de actividades y aprendizajes, el refuerzo en la adquisición del enfoque por competencias, así como el impulso a la investigación del docente vinculado a su proceso de enseñanza" (p. 88). También valoraron muy bien la pertinencia de las estrategias didácticas y de evaluación con el enfoque de competencias. No obstante, otorgaron una valoración menos favorable hacia la evaluación de su desempeño en el programa y a las estrategias de evaluación que les proponían implementar en el aula. Además, encontraron que, a mayor grado de formación académica, como el posgrado, los maestros valoraban más favorablemente el diplomado, lo que "facilitó su formación".

Los autores destacan que en general fueron los supervisores y ATP quienes otorgaron una evaluación más alta, seguidos de los directores, y que los docentes de USAER dieron la valoración más baja. Tal diferencia estriba, argumentan, en que no es lo mismo gestionar la reforma que ser responsables de traducir al aula el enfoque por competencias.

A pesar de estos datos los autores deducen que hubo un "consenso nacional sobre la pertinencia del diplomado" porque "26 estados valoraron alto la información actualizada del tema competencias". En otros términos, el diplomado habría instalado el nuevo chip en los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje por competencias, tal como se infiere de una de las principales afirmaciones del estudio: "Valoraciones como las expuestas llevan a los autores a considera que se confirma que el proceso de formación es un elemento necesario para que los docentes asuman cualquier reforma curricular con mayor compromiso y sentido de apropiación" (p. 83). Sin embargo, con base en la identificación de variaciones del contenido del diplomado de las siguientes versiones para los profesores de los demás grados, Fortoul (2014) considera que, a pesar de la coherencia entre el enfoque promovido y su experimentación por los docentes durante el diplomado, su impacto en la práctica pudo verse afectado. Sostiene que la comprensión de la RIEB, de su estructura curricular y de sus repercusiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje por parte de los docentes, se vieron limitados por la variación en la presentación del enfoque y su concreción en el currículo. Desde esta perspectiva, pareciera considerarse que la concreción de la RIEB en el aula se vio obstruida por la instalación de chips con instrucciones diferenciadas para orientar la acción. En este sentido, dice Fortoul (2014),

las diferentes informaciones proporcionadas a los maestros "dificultó la creación/consolidación de un lenguaje común y del trabajo colaborativo entre ellos", de una concepción compartida de los campos formativos, de sus procesos de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, "su concreción en las aulas" (pp. 50-51).

Desde la mirada de los propios docentes, Espinosa (2015) destaca que el diplomado de la RIEB y otras acciones locales de formación de docentes distaron de ser espacios apropiados para apoyarlos en la comprensión y adopción de las reformas emprendidas. El autor estudió los usos que hacían seis docentes de la propuesta de proyectos para la alfabetización inicial de los niños desde las prácticas sociales de lenguaje, prevista por la RIEB. Muestra que las acciones formativas instrumentadas antes y durante la RIEB mantuvieron escindidos los procesos de la capacitación y de la implementación cotidiana de las propuestas. Identifica que, en la perspectiva de las maestras, la formación fue puramente teoricista, centrada en la comunicación de enfoques, modelos y herramientas. Afirma que esa mirada racionalista de 'cambiar el chip de los docentes" que orientó propuestas como el diplomado de la RIEB es insuficiente para que los docentes integren proposiciones pedagógicas que les resulten novedosas, como alfabetizar en y desde las prácticas sociales. Más bien, ellas manifestaron sus dificultades para comprender y saber cómo concretar por su cuenta, en el aislamiento, el trabajo por proyectos de acuerdo con las heterogéneas y singulares condiciones en las que trabajaban.

El rostro del racionalismo en los procesos formativos puede expresarse además en el tratamiento aislado de "aspectos medulares" de la práctica en los que se espera que los profesionales "modifiquen sus concepciones" para que posteriormente pueda concretarlas en un nuevo hacer cotidiano. Se expresa, además, en el despliegue de procesos formativos opuestos a las novedosas "concepciones" que se promueven y las nuevas prácticas educativas que se esperan de los profesionales en formación. Jiménez, Hernández y Ortega (2014), por ejemplo, así lo advierten al estudiar el impacto de un diplomado de formación y actualización docente para el modelo educativo por competencia que se diseñó y se imparte en Instituto Politécnico Nacional desde 2003.

El diplomado contemplaba seis módulos de 40 horas que se desarrollaban en línea y de manera presencial. Se pretendía construir una nueva cultura del trabajo entre el personal académico y fortalecer una docencia

promotora del aprendizaje por competencias entre los estudiantes de sus distintas carreras. Los autores afirman, con base en los resultados de un cuestionario aplicado a 122 profesores, en el que se indaga sobre su práctica docente, que aunque los profesores tienen una alta formación "ésta no ha logrado permear las concepciones implícitas de los docentes sobre el modo de pensar y hacer la enseñanza", las cuales asocian más a "la experiencia adquirida" que a las concepciones de los "aspectos medulares" sobre la enseñanza por competencias promovidas en el diplomado: "continúan con prácticas balcanizadas", consideran sólo los contenidos de sus cursos, mantienen la evaluación por exámenes y no consideran el perfil de egreso y futuro campo laboral de los estudiantes (Jiménez, Hernández y Ortega 2014, p. 22). Atribuyen los efectos precarios en los cambios deseados al uso de "esquemas de formación tradicionales" divergentes de la "nueva cultura de enseñanza-aprendizaje" que promueve el diplomado. Consecuentes con una orientación más reflexiva de la formación argumentan a favor de diseños formativos "a partir de problemáticas contextualizadas"; sin embargo, apelan al racionalismo al proponer de nuevo una segmentación de la enseñanza en "las dimensiones de la praxis". Cada una de las cuales será objeto de revisión y de entrenamiento en cada "módulo de formación" para propiciar su "movilización integrada y contextualizada" (p. 23).

Desde otra expresión del racionalismo, la valoración de los efectos de un programa en las prácticas de los profesionales se dimensionó en términos de la población que efectivamente lo cursó. Lozano (2015), por ejemplo, realiza un análisis comparativo de informes oficiales y programas de políticas de la Reforma Integral de la Educación Media Superior de 2013 (RIEMS). Deduce que hubo una escasa incidencia en la habilitación de los maestros para trabajar por competencias debido a que la inscripción a los programas de formación docente (Profordems) previstos para tales propósitos no fue generalizada como se esperaba. Además, sostiene que de 111 234 docentes inscritos, desertó casi un tercio y solo 4 por ciento obtuvo la certificación.

Asociada con la metáfora de la trasmutación, otra parte de la producción académica centró su análisis en la valoración de las propuestas para la formación inicial de docentes generadas en el decenio. Con fundamento en perspectivas teóricas y recursos analíticos diversos, algunos de estos trabajos cuestionan las propuestas formativas actuales por su

falta de correspondencia con los saberes que requieren los docentes ante "la crisis de los saberes y la emergencia de nuevos conocimientos y exigencias de desempeño profesional" (Rojas, 2014, p. 80). A partir de una revisión histórica de los cambios realizados a los planes de formación inicial de los docentes en las últimas décadas, Rojas (2014) sostiene que a pesar de que se han incorporado fundamentos de orientación reflexiva se continúan privilegiando saberes técnicos, se ha enfatizado "la preparación pedagógica de carácter generalista y homogenizante" (p. 99). No están formando para el ejercicio de una práctica reflexiva con apoyo en la investigación y las teorías, lo cual impide a los docentes desarrollar su práctica con toda "su riqueza heurística y sobre todo intelectual" (p. 80).

En un sentido similar, Reyes (2014) contrasta el plan de estudios de educación normalista de los años noventa con la perspectiva de la docencia reflexiva. Cuestiona que la mera inserción de los normalistas en el medio educativo y la interacción con sus actores sea suficiente para la formación de los docentes como "investigadores de su práctica" y "productores de conocimiento". Aunque reconoce huellas de la perspectiva reflexiva en la propuesta curricular, asume que "la organización y la lógica internas de los analizadores sugeridos en los programas (...) no son obvias ni sencillas" por lo que, afirma, es fundamental que los "formadores las conozcan para promover una indagación y una reflexión coherente y progresiva de la práctica [así como] sugerir procedimientos que superen descripciones superficiales, anecdóticas y periféricas" (p. 258) de las experiencias que viven los normalistas en sus prácticas profesionales. Como se advierte, la metáfora de la trasmutación lleva a suponer una "organización y lógica interna" de la propuesta formativa que, si es comprendida por los formadores, dará lugar a la formación de docentes que sean reflexivos e indagadores de su práctica.

En otra expresión de la metáfora trasmutacional, se produjeron estudios que asimilan los supuestos y objetivos de la formación a las manifestaciones empíricas de sus efectos en la práctica y viceversa, como si los unos y los otros se reflejaran mutuamente. Interesados por los efectos de la formación en la práctica, en algunos estudios se asumen los argumentos y dispositivos previstos en las propuestas formativa como manifestaciones empíricas tanto de los procesos en la formación, como de las prácticas profesionales que despliegan los sujetos en formación. Flores (2013), por ejemplo, en su tesis doctoral examina una intervención con

13 profesores de la BUAP que imparten la asignatura Ética General en las profesiones de educación. El objetivo era "explorar, identificar y describir las habilidades y prácticas reflexivas" que ellos podían desarrollar a partir de emplear el portafolio electrónico como recurso de reflexión y formación docente. La autora había identificado retos en la impartición de la materia como la diversidad de profesiones en las que se imparte, la dispersión de recursos y estrategias didácticas empleadas, el escaso interés y motivación de los estudiantes, así como las limitaciones en la formación y habilitación de los profesores.

La intervención se proponía que los docentes desarrollaran habilidades reflexivas sobre su práctica profesional para revalorarla y mejorarla mediante el uso del portafolio electrónico. En las sesiones, presenciales y en línea, los profesores integraban el portafolio electrónico con textos reflexivos sobre temas diversos: su trayectoria como profesores de ética; sus posicionamientos ante un caso dilemático y los modelos de portafolio, así como sus comentarios de los textos revisados y sus valoraciones de la experiencia del trabajo con el portafolio.

Como se advierte, Flores (2013) comparte con Díaz Barriga, Luna y Jiménez-Vásquez (2015) la premisa de habilitar a los docentes mediante los mismos recursos que se espera movilicen en la enseñanza con sus estudiantes; en este sentido, más que reflexionar sobre sus prácticas educativas para valorarlas y mejorarlas, la producción de los diferentes textos promovida por Flores (2013) propició que los profesores se ejercitaran en realizar reflexiones del tipo que se espera que promuevan con sus estudiantes.

Al examinar la valoración de la experiencia formativa mediante cuestionarios, Flores (2013) interpreta los porcentajes altos de valoración positiva de los participantes como evidencia que confirma sus supuestos iniciales acerca de la importancia de integrar la reflexión sistemática en la formación de profesores mediante el uso del portafolio electrónico. Al respecto sostiene que "su construcción desarrolla [el] pensamiento reflexivo, [porque] la redacción y organización de los elementos que lo componen hacen evidente un análisis y organización de ideas sistematizadas que convergen en la construcción del aprendizaje" (p. 102). No obstante, el propósito central de la intervención era "explorar las condiciones reales del desempeño y prácticas docentes" mediante la "construcción del portafolio electrónico, como estrategia y andamiaje de habi-

lidades reflexivas". En este sentido, los resultados sobre el impacto de la intervención aluden más a la utilidad del portafolio electrónico para la enseñanza y el aprendizaje de la ética, que a su incidencia en la promoción de prácticas de enseñanza más reflexivas o en su mejora respecto de los problemas que enfrentaban los docentes.

En otros términos, mediante el portafolio se promovió la reflexión acerca de sí mismos y de los temas que se trabajan con los estudiantes, no sus prácticas educativas, como las acciones pedagógicas y las reacciones de desinterés y desmotivación que manifiestan los estudiantes.

Un estudio similar es el de Silva (2019). En su tesis doctoral, Silva se propuso hacer una etnografía de la formación de dos normalistas como prácticos reflexivos considerando tanto sus estudios en la escuela normal como sus prácticas en una escuela primaria. En el modelo de educación normal de 2012 se argumentaba a favor de una formación docente reflexiva y se contemplaban diversos dispositivos para propiciarla.

Silva (2019) recupera algunos comentarios y valoraciones de alumnos y maestros sobre los dispositivos contemplados en el plan que son positivos, pero también son muy generales; es casi nula la narración de escenas que esclarezcan el sentido de los juicios de los participantes o sustenten las afirmaciones de la investigadora. Es escasa la recuperación de las voces y experiencias de alumnos y profesores, así como la documentación de la participación de los estudiantes en el mundo de la normal y la primaria.

Es la voz del propio plan de estudios, la de sus fundamentos, más bien, la que predomina tanto en el examen de los dispositivos previstos para detonar la formación reflexiva, como en las "evidencias empíricas" que sustentan las conclusiones del estudio.

Se concluye, por ejemplo, que en la confluencia de la formación en la normal y las prácticas en escuelas de educación básica los normalistas ponen en juego "herramientas pedagógicas para ejercitar la práctica reflexiva", como el diario del profesor**,** que se emplea "para recuperar los hechos y problematizar la práctica docente". Señala que estudiantes y profesores normalistas sostienen que esta práctica es la que "mejor les permite implicarse en los procesos reflexivos"; sin embargo, más allá de este juicio, los argumentos aluden más a lo planteado en el plan de estudios que a relatos de sucesos o experiencias de estudiantes o profesores que así lo evidenciaran. Es decir, lo que se dice y se espera del plan se

trasmuta en prácticas efectivas, aunque el contenido real de estas permanece en la opacidad.

Complementariedad entre formación y práctica: alternancia y simultaneidad

La metáfora de la complementariedad busca aprehender las formas y los sentidos, identificados por las investigaciones realizadas en el decenio sobre los vínculos construidos entre los procesos de formación y el ejercicio de la práctica profesional en diversos programas. En términos generales, los estudios muestran esfuerzos importantes en los programas formativos de distintos campos profesionales por entretejer, como dimensiones constitutivas de la formación de profesionales, los procesos formativos con las acciones prácticas insertas en los ámbitos de competencia de los profesionales en formación. Así, visibilizan puentes, relaciones, andamios, en que los trayectos de formación previstos en los programas se alternan o a la vez se desarrollan junto con tareas propias de la profesión mediante la participación con miembros expertos de la comunidad de práctica o con aprendices que tienen ya mayor dominio en su realización. El supuesto común es que la práctica es el espacio donde se reproducen, reelaboran, enriquecen, transforman o crean nuevos conocimientos a partir de las experiencias diversas con las que se enfrentan, y de los procesos identitarios como miembros de la profesión.

Ramírez y Saucedo (2016), por ejemplo, hacen una etnografía de los procesos de formación de psicólogos en una asignatura de psicología aplicada en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México, durante el último año de la carrera. Muestran que incluso cuando la práctica sea central en el desarrollo de las competencias del psicólogo, los aprendices pueden participar en actividades curriculares en las universidades que les posibiliten la experimentación de las demandas sociales que llega a enfrentar el experto en la práctica profesional. Tales actividades llevan a los estudiantes a movilizar los saberes y experiencias adquiridas tanto en la universidad como en sus propias trayectorias de vida y a construir posibilidades de intervención que podrían realizar ante problemáticas específicas.

Ramírez y Saucedo (2016) examinan la instrumentación de dispositivos que conectan la revisión y análisis de literatura especializada con procesos reflexivos y ejercicios como los juegos de rol y la anticipación de posibles intervenciones ante escenarios específicos. Identificaron dos tipos de logros entre los estudiantes; por un lado, aseveran que conectaron experiencias propias y ajenas, así como los contenidos revisados en la carrera o, por cuenta propia, con problemáticas sociales concretas. Por otro lado, identificaron y pusieron en juego formas de intervención que podrían efectuar ante tales problemáticas. Mediante la participación en este tipo de dispositivos, las autoras encontraron que los estudiantes son capaces de reformular y complejizar sus apreciaciones de los sujetos de la intervención y de ellos mismos en tanto psicólogos y personas, además de poner en juego los recursos cognitivos y experienciales pertinentes para comprender los problemas y posibilidades de intervención, así como de constituir su propia identidad como psicólogos. Estudios como este muestran que la articulación de los procesos formativos con la práctica es posible, aunque sea diferenciada según cada propuesta curricular formativa. Tales articulaciones tienen lugar cuando los profesores propician puentes que conectan los contenidos teóricos con las "parcialidades identitarias" de los estudiantes provenientes de sus otros "contextos de vida", a propósito de las problemáticas y los sujetos particulares con los que realizarán sus intervenciones en el futuro.

En un sentido similar, Ruiz, Méndez y Cruz (2017) muestran cómo el acceso al conocimiento experto que se moviliza en la práctica también se puede favorecer mediante la participación conjunta de los estudiantes de semestres iniciales de la carrera con los de semestres avanzados que ya han tenido experiencias prácticas. La investigación se realizó en un grupo de la licenciatura en enfermería en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala durante una práctica clínica del módulo "Modelos y Teorías de Enfermería". En la clase, un alumno de segundo semestre explicaba un tema específico con un modelo de simulación mientras sus compañeros de semestre, así como los practicantes y la profesora (considerados en el estudio como expertos) observaban, preguntaban, participaban e intervenían de distintas maneras, apoyando y dando curso a la clase. En la investigación se utilizó el software SDIS-GSEQ para estudiar las formas de participación e interacciones discursivas entre los estudiantes menos avanzados y los expertos mediante el análisis de las secuencias IRE/FPE/F

(Intervención-Respuesta-Evaluación/*Feedback*-Pregunta-Evaluación/*Feedback*).

En este estudio se aprecia cómo, cuando los profesores involucran en las prácticas clínicas la participación conjunta de alumnos de semestres más avanzados —octavo semestre—, con estudiantes que se inician en la profesión —segundo semestre—, propician que los primeros actúen como expertos mediadores en el acceso de los estudiantes principiantes al dominio de los conocimientos teóricos y prácticos especializados, así como a los patrones de interacción y formas específicas de comunicar el conocimiento experto. Ruiz, Méndez y Cruz (2017) sostienen que, al examinar las secuencias discursivas empleadas entre los estudiantes principiantes, los estudiantes avanzados y la profesora,

> la explicación por parte de los practicantes sirvió de andamio a los alumnos para que accedieran al conocimiento, mostrando una adquisición de los saberes y patrones discursivos de los expertos (...) Los estudiantes en papeles de expertos (practicantes) sirvieron de andamio a sus iguales para que comprendieran mejor los temas de las clases (...) la comprensión de los conocimientos teórico-prácticos (...) y los patrones discursivos empleados para compartir conocimientos (p. 170).

Tanto Ramírez y Saucedo (2016), como Ruiz, Méndez y Cruz (2017), identificaron cómo ciertos dispositivos pueden tender puentes que conecten los procesos de formación con los saberes y las prácticas que ponen en juego los profesionales en sus respectivos campos de acción. No obstante, desde el estudio etnográfico de Tarazona (2016) y Tarazona y Candela (2016), centrado en el proceso de formación de dos profesores en un posgrado profesionalizante, se advierte que el empleo de determinados dispositivos —en ciertas condiciones— en los procesos formativos no se traducen necesariamente en los desempeños profesionales esperados desde los programas cuando se actúa en la práctica real.

Tarazona (2016) y Tarazona y Candela (2016), estudiaron etnográficamente las actividades de diseño e implementación de una propuesta didáctica para la enseñanza de un tema de ciencias en educación media superior, y la sistematización de la experiencia. El proceso tuvo como base una orientación constructivista, se diseñó conjuntamente por dos estudiantes, profesores en servicio de educación media superior, en uno

de los seminarios de una maestría de enseñanza de las ciencias, a partir de sus problemáticas docentes y las teorías previamente revisadas en el programa. En el análisis destacan las diferencias en la implementación, las cuales atribuyen a sus diferentes experiencias y saberes docentes, sus teorías implícitas sobre el aprendizaje y orientaciones didácticas, así como a las condiciones de trabajo diferenciadas. En este sentido, Tarazona y Candela (2016) sostienen que el dispositivo de diseño, implementación y sistematización de propuestas no propicia necesariamente cambios uniformes e inmediatos de las prácticas educativas. No obstante, concluyen que "este proceso de formación sí permite que los docentes tomen conciencia de sus propias orientaciones y eventualmente puedan ir cambiándolas" (p. 197).

Como se advierte, en el programa estudiado por Tarazona (2016) y Tarazona y Candela (2016), se busca tender puentes entre los contenidos teóricos revisados y los problemas educativos cotidianos de los profesores mediante el dispositivo de la propuesta. Sin embargo, si bien los maestrantes movilizaron expectativas y conectaron teorías constructivistas con tareas propias de la enseñanza como diseñar secuencias didácticas de trabajo, ello no implica un efecto inmediato en las prácticas reales aunque, como concluyen las autoras, sí se propicia la toma de conciencia de aspectos prácticos que pueden llegar a modificar.

Formación y práctica: la coconstitución

La coconstitución es la tercera gran categoría de investigaciones en torno a los procesos de la formación y la práctica. En estas se da cuenta de espacios y programas en los que ambos, formación y práctica, se describen como procesos constitutivos e interdependientes; uno y otro se enlazan e interactúan influyéndose, modificándose en intricados sucesos continuos de mutua transformación y redefinición. Al interior se identificaron tres subcategorías cuyas denominaciones expresan metafóricamente las maneras particulares en que se imbrican, se coconstituyen y reformulan.

Formación en, por y para la práctica

En esta metáfora, la práctica es el espacio en el que tiene lugar la construcción del saber propio y específico relativo al qué y cómo proceder en situaciones concretas para lograr las encomiendas que se proponen en la acción práctica los profesionales. Iniciada desde los años ochenta en México, esta orientación se ha retomado para su exploración en diversos contextos nacionales y de otras naciones latinoamericanas.

Mercado[1] y Espinosa (2020), realizaron una metaetnografía de los estudios realizados en tres países de Latinoamérica: Argentina, Brasil y México, sobre los saberes docentes. Después de identificar y seleccionar estudios cualitativos, predominantemente etnográficos sobre prácticas y producción de saberes docentes, los autores definieron las metáforas que caracterizaban los hallazgos etnográficos así como las particularidades sociales y culturales de los países de procedencia.

El análisis metaetnográfico implicó la puesta en relación de las metáforas y sus significaciones situadas culturalmente para interpretar las formas en que dialogaban unas con otras para complementarse, refutarse o confirmarse. Por una parte, Mercado y Espinosa (2020), exploraron lo que los estudios decían entre sí sobre la naturaleza de los saberes docentes. Al respecto, concluyeron que, en esta dimensión, los estudios se complementaron para mostrar las múltiples incidencias de las condiciones de trabajo —sociales e institucionales— en su conformación, así como las variadas formas en que los niños y sus posibilidades para el trabajo son considerados en tal proceso. Asimismo, destacaron las formas de incidencia de las políticas educativas, de las experiencias pedagógicas del pasado y el tipo de programas formativos en los que han participado los docentes.

Mercado y Espinosa (2020) también examinaron, por otra parte, las relaciones entre las metáforas construidas en los estudios etnográficos de Brasil y México para designar los saberes producidos en un campo específico de la práctica docente, el de la alfabetización inicial. Identificaron, de igual forma, una complementariedad que visibiliza las formas en que, en la realización de la práctica, las docentes articulan en formas diversas propuestas del pasado y del presente para producir nuevas prácticas y saberes; así como la incidencia de las formas de gestión local de los centros

1 Ruth Mercado fue precursora de esta orientación en los estudios sobre la enseñanza en la educación primaria desde los años ochenta del siglo pasado.

escolares y la relación con los responsables de acompañar los procesos de incorporación de nuevas propuestas alfabetizadoras. En las dimensiones examinadas, los autores evidencian cómo la formación consistente en la producción de saberes para la docencia transcurre en, por y para el desarrollo mismo de la práctica.

La formación profesional que propicia la participación en el ejercicio cotidiano de la práctica es particularmente relevante en los inicios de la vida laboral como docente, más allá de si la formación inicial es de normalista o de alguna otra profesión (Espino, Galván y Blanco, 2019; Sandoval, 2014; Rangel, 2020). Los estudios al respecto, de naturaleza interpretativa, exploraron las preocupaciones y acciones emprendidas por maestros nóveles que se incorporaron al ejercicio de la docencia a partir de concursos de oposición, durante las dos primeras décadas de este siglo, en los niveles de primaria y en telesecundaria. Todos constatan el involucramiento de los docentes nóveles en procesos formativos consistentes en la producción de formas de hacer y de emprender la enseñanza a partir de la relación con los estudiantes particulares y las especificidades de las culturas escolares, administrativas y laborales de las escuelas y de los contextos sociales en los que se insertan.

Espino, Galván y Blanco (2019) analizan etnográficamente el proceso de elaboración del saber conocer a los alumnos adolescentes al inicio de la profesión en una telesecundaria del contexto rural. Muestran que el saber conocer a los adolescentes de las comunidades rurales es una necesidad de los nuevos docentes para comprenderlos y determinar los modos pedagógicos de interactuar y de proceder pedagógicamente con ellos. El conocimiento les sirve de base para reflexionar e interpretar sus actuaciones y desempeño en el aula, así como para tomar decisiones que estimulen su participación. Los docentes noveles aprenden a conocer y tratar asuntos problemáticos con los estudiantes con el apoyo de colegas experimentados y las informaciones diversas a las que tienen acceso al permanecer y convivir con la comunidad.

Sandoval (2014), en ese sentido, en su estudio interpretativo de profesores noveles que se inician en el nivel de secundarias muestra la gran incidencia que tienen los distintos contextos institucionales y socioculturales sobre la orientación y los sentidos de los saberes que producen. Al respecto, destaca diferencias formativas en la acción que pueden suscitarse entre docentes noveles que experimentan el choque cultural

con realidades rurales y culturas étnicas y los que se adscriben de inicio a medios urbanos. Examina cómo ante los modos de vida locales, así como ante las especificidades de la lengua local, que por lo común desconocen, los docentes noveles activan procesos de comprensión y construcción de estrategias pedagógicas que llegan a replantear las que imperan en la cultura escolar urbana de ese nivel. Los docentes normalistas urbanos, en cambio, se enfrentan al peso de las creencias y tradiciones pedagógicas prevalecientes en los centros escolares. Advierte esas diferencias en los modos de concebir y tratar tanto a los alumnos como a los padres, así como en el valor y significación que asignan en los hechos a las estrategias de evaluación. No obstante, enfatiza el peso que en la generación de esas diferencias tienen ciertas condiciones materiales de trabajo que enmarcan esos procesos productivos, como la cantidad de estudiantes que deben atender unos y otros durante la semana.

En el caso de los docentes noveles de primaria, el estudio interpretativo de Rangel (2020) en torno a los inicios en el servicio profesional docente contrasta las experiencias formativas en la práctica de docentes noveles normalistas y las de quienes proceden de profesiones afines (pedagogos y psicólogos) que pudieron incorporarse a la docencia en educación básica por la reforma educativa de 2013. Rangel (2020) destaca que los docentes noveles en general produjeron tácticas y saberes docentes desde las formaciones profesionales previas y sus contactos diversos con el mundo de la educación básica. Si bien identifica variaciones importantes, también encuentra que tal producción giró en torno a cuestiones comunes como el trabajo con los diversos contenidos escolares, la heterogeneidad en la dinámica de los grupos escolares y el dominio de los contenidos de aprendizaje de los alumnos, el trato con los padres de familia y con los otros maestros, así como el trato diferenciado que demandan los alumnos de diferentes grados.

La elaboración de conocimientos sobre los alumnos y su entorno cultural, así como su integración en saberes docentes relativos a la organización y desarrollo de la enseñanza no es específico de los comienzos en la docencia sino que, como confirman estos estudios, es inherente al trabajo docente cotidiano. Santana y Espinosa (2017), en un estudio etnográfico en una escuela telesecundaria, muestran cómo los docentes, gracias al contacto prolongado que tienen con los estudiantes, producen un conocimiento sobre ellos a partir de la información que obtienen de

sus familiares, de los colegas profesores y de su desempeño en las actividades escolares. Tal conocimiento es un insumo en las decisiones de los maestros acerca de cómo intervenir y apoyar a los estudiantes en las actividades de aprendizaje para evitar su rezago y mejorar su desempeño en las diferentes asignaturas. Alimenta la construcción de saberes docentes referentes a la organización del trabajo de manera que se creen condiciones que promuevan el aprendizaje de todos, como en las acciones que emprenden relativas a su distribución en el espacio del aula y su organización en equipos de trabajo.

Cano y Bustamante (2017) llegaron a conclusiones similares, en su estudio etnográfico de la práctica educativa de docentes en escuelas telesecundarias indígenas. No obstante los diferentes problemas en la enseñanza que identifican entre la mayoría de los docentes urbanos y no hablantes de una lengua étnica para promover el aprendizaje y el desarrollo del bilingüismo, destacan cómo la mayor cercanía y establecimiento de relaciones en un contexto de confianza y empatía con los padres y los estudiantes contribuyen a que los docentes desarrollen saberes que son de suma utilidad para crear contextos favorables para la enseñanza y el aprendizaje. Entre estos saberes destacan la posibilidad de dialogar y llegar a acuerdos con alumnos y padres, asumir que no sólo los alumnos aprenden sino que ellos mismos amplían su conocimiento de la cultura local, de su cosmovisión y sus prácticas; asimismo, saben aprovechar las diferencias que existen entre los estudiantes en cuanto al dominio del español y el conocimiento de los temas curriculares y en ese sentido posibilitan que los estudiantes recurran a ambas lenguas —la materna y el español— cuando lo consideren conveniente e incluso que entre ellos, según la heterogeneidad de su dominio en las tareas, intervengan y ayuden a otros estudiantes en la comprensión y desarrollo de competencias que no dominan.

La formación colectiva situada en la práctica y sus necesidades

Con esta metáfora designamos los estudios en los que se examinan trayectos formativos diseñados, emprendidos y sistematizados en su mayoría por los propios actores implicados en la enseñanza —los docentes— con la finalidad expresa de explorar alternativas de intervención que mejoren

los procesos educativos y los aprendizajes de los alumnos. Estos estudios se realizaron en diferentes contextos socioeducativos y niveles escolares: primaria (Espinosa, 2015; Sandoval y Espinosa, 2019), secundaria (Luna y Cano, 2018; Ferreiro y Rivera, 2014) y educación superior (Zorrilla, 2015; Arroyo y Zorrilla, 2015; Vázquez, 2015).

Como se verá, en su gran mayoría se trata de procesos formativos que se adscriben a una perspectiva sociocultural situada en los que se involucra a los docentes de diferentes instituciones educativas, o por lo menos a la mayoría, como sujetos activos en la mejora o transformación de sus prácticas educativas a partir de sus propias necesidades.

Otra característica particular de estos estudios es que son producidos en su gran mayoría por investigadores que fueron actores centrales en la promoción de los procesos formativos cuyo desarrollo y efecto son estudiados.

La formación en los consejos técnicos (CT) de las escuelas primarias fue examinada en estudios cualitativos por Espinosa, (2015), Sánchez y Ortega (2012), Sandoval y Espinosa (2019). Espinosa (2015), único autor externo a la experiencia investigada, examinó el papel de los CT en las apropiaciones que hicieron las maestras de primer grado del trabajo por proyectos como medio para la alfabetización inicial. Sostiene que de seis escuelas participantes en el estudio sólo en uno de los CT, desde la perspectiva de las docentes, se desarrollaron procesos formativos que incidieron en el desarrollo de comprensiones y saberes prácticos que contribuyeron a la incorporación de los proyectos como herramienta central en el desarrollo de los mismos. Ello fue posible, según una docente (Espinosa, 2015, pp.163-165), debido a que las guías proporcionadas por la SEP para orientar su desarrollo en sesiones mensuales eran, en efecto, sólo eso: guías. La directora, en este caso, funcionaba como una criba que seleccionaba y reformulaba la agenda de actividades y productos en función de las necesidades enfrentadas por los maestros de cada ciclo escolar; si bien había una reflexión compartida de los problemas en cada grupo y grado, la mayor parte de la jornada se dedicaba a la reflexión de los problemas de aula y a la planeación compartida de soluciones por ciclos. A diferencia de casi todas las maestras de otras escuelas participantes en el estudio, esta maestra se decía no sólo satisfecha de lo que ahí hacían sino deseosa de que llegara el día del CT por lo mucho que aprendía sobre qué, cómo y con qué trabajar en la alfabetización de los

niños y el trabajo por proyectos desde las experiencias y reflexiones que compartían sus colegas con mayor experiencia. Sustentaba sus dichos con relatos acerca de la procedencia de los recursos que utilizaba y cómo los integraba al trabajo por proyectos considerando los acuerdos y las acciones coproducidos en las sesiones de CT. La incidencia sobre su práctica del CT, como instancia de formación, era atribuida por la docente a la flexibilidad con que la directora y el colectivo docente asumían las guías de CT, a la preocupación de la directora por el aprendizaje de los niños y a la confianza que le tenía a su desempeño docente, así como a la disponibilidad de las otras maestras para trabajar en colectivo así como a dedicar centralmente las sesiones de consejo en tareas propias de la enseñanza como la planeación, considerando los problemas que advertían en esos grados los otros docentes, el diseño de materiales ex profeso y la revisión continua de evaluaciones del aprendizaje de sus alumnos.

A diferencia de Espinosa (2015), Sánchez y Ortega (2012) y Luna y Cano (2018) documentan procesos de intervención en los CT promovidas en mayor o menor medida por actores externos a los colectivos escolares desde una perspectiva reflexiva de la práctica sobre lo acontecido a los docentes y en su actuación.

La de Sánchez y Ortega (2012) es una intervención en la que ellos, académicos de la UPN, trabajaron con los colectivos docentes de tres escuelas de educación primaria con el objeto de que aprendieran a usar videos de sus clases para reflexionarlas y así participar en la "coconstrucción, comprensión y conocimiento compartido docentes sobre la enseñanza observada". En todas las escuelas los espacios para la intervención fueron las sesiones de CT en su totalidad o parcialmente. En cada sesión o videoestudio, se propiciaban y transcribían conversaciones y reflexiones de videoclases de las sesiones. La dinámica de las sesiones consistía en que los docentes opinaran e hicieran críticas de la clase videograbada, y concluían con un interrogatorio de los conductores acerca de qué aportaba la conversación a la reflexión sobre su práctica. Para la valoración y sistematización de la intervención se entrevistó a los docentes para que evaluaran y comentaran su desempeño en clase; también se les aplicó un cuestionario sobre el impacto de la intervención: qué les llamó más la atención y qué les ofreció personal y colectivamente el videoestudio.

Se esperaba que los docentes modificaran la comprensión y aspectos específicos de su práctica e identidad docentes mediante la conversación

y reflexión de las videoclases. Los profesores coincidían en que lo más importante radicaba en las reflexiones que generaban sobre su quehacer cotidiano del pasado y del presente, así como en "lo bueno" que se llevaban de cada experiencia analizada para sus propias clases, más que en criticar las deficiencias de sus colegas. Algunos llegaron a nombrar prácticas específicas que adoptaron o mejoraron a partir de los videos, aunque no las describieron. Particularmente, la experiencia resultó significativa para los docentes de una escuela que estaban haciendo el trabajo por proyectos que planteó la RIEB; a lo largo de la revisión de videos crearon comprensiones prácticas cada vez más complejas de cómo articular las disciplinas atendiendo el interés de los alumnos.

Los autores concluyen que mediante los videoclubes los colectivos docentes reflexionan sobre su labor y logran nuevas comprensiones pedagógicas e identidades profesionales al ver y dialogar colectivamente sus clases. Destacan el valor de este proceso en la producción de comprensiones que conlleva toda proceso de reforma. Asimismo, destacan cómo estos procesos formativos pueden tener mayor o menor incidencia según la disposición de los directivos y su permanencia en el cargo. Por otro lado, resaltan cómo los modos de participación de los docentes pueden variar —por ejemplo, aceptar o no que sean videograbados— y cambiar a lo largo de la experiencia al igual que sus apreciaciones sobre la utilidad de tales procesos reflexivos en la posibilidad de mejorar la enseñanza.

Luna y Cano (2018) reportan los resultados de una "innovación educativa", promovida por el director de una escuela telesecundaria durante sus estudios de posgrado. La innovación contempló cuatro fases en su desarrollo (diagnóstico, planeación, implementación y evaluación) y consistió en la realización de "asesorías colaborativas" para la constitución de una comunidad profesional de aprendizaje entre los cuatro docentes de la telesecundaria y el director. Se reporta que, a diferencia de los cursos escolares previos en los que las sesiones de CT se reducían al llenado formal de las guías proporcionadas por la SEP, la "innovación" propició actividades como la discusión de textos, la consulta con especialistas, así como la grabación y análisis de clases, las cuales fueron centrales para promover la reflexión de los docentes sobre sus formas de enseñanza y establecer alternativas para desarrollarlas con los alumnos y así superar los problemas. Es decir, mediante su participación en las "asesorías colabo-

rativas" los maestros replantearon prácticas e ideas pedagógicas en la enseñanza del español al mismo tiempo que se ocuparon y aprendieron colectivamente a reflexionar, comprender y actuar sobre las dificultades cotidianas que apreciaban en el desempeño de los alumnos. En este sentido, los autores sostienen que mediante las asesorías colaborativas, particularmente con "el análisis de las prácticas docentes" se favoreció la conformación de la CPA. Durante el análisis de los videos, por ejemplo, los profesores tomaban conciencia de aspectos de sus clases que se propusieron modificar como el monopolio de la palabra en clases, o la escasa promoción de la reflexión sobre la lengua para superar problemas ortográficos en los textos producidos por los alumnos.

El de Ferreiro y Rivera (2014) es un estudio de intervención realizado por especialistas de educación artística de un programa de maestría de la UPN a partir de sus experiencias previas en el diseño de propuestas pedagógicas detonadoras del aprendizaje mediante el juego y la imaginación. La intervención, con profesores de telesecundaria, tuvo un seguimiento etnográfico para dar cuenta de la pertinencia de los apoyos. De acuerdo con las autoras, el acompañamiento buscaba impulsar una enseñanza renovada, potenciar la enseñanza en artes, así como "empoderar" a los docentes y "apuntalar su autonomía".

Ferreiro y Rivera (2014) documentan la experiencia con uno de los profesores que apoyaron en "la instrumentación de la línea de arte y cultura del Programa Escuela de Tiempo Completo". Ellas promovieron el trabajo por proyectos, "como organizador del proceso creativo y el cruce de las disciplinas artísticas y la elaboración de secuencias didácticas". Sostienen que por medio del trabajo conjunto de los especialistas y el maestro en la planeación y desarrollo del trabajo por proyectos, en los que integraron las artes al trabajo con otras asignaturas a partir de temas que interesaban a los alumnos, el docente se apropió de nuevas formas de proceder, "tuvo desplazamientos" en su práctica habitual. En el proceso de acompañamiento que describen, inicialmente, "los especialistas" tienen una participación más central en la planeación y desarrollo de los proyectos, en tanto que el maestro, paulatinamente, va asumiendo una mayor responsabilidad y autonomía. Las autoras sostienen que el docente tuvo "desplazamientos en el proceder pedagógico y didáctico", debido a "la apropiación de algunos planteamientos de los especialistas y la articulación de los saberes previos del docente" que se expresaron en "una

práctica educativa renovada". En su análisis del trayecto del profesor las autoras identifican diferentes apropiaciones del docente como el trabajo por proyectos, la integración de la planeación, de la interdisciplina y las metodologías de la danza y la música, así como la creación de contextos de libertad de expresión y de aprendizaje conjunto con los alumnos.

Como se advierte en los trabajos previamente expuestos son las propias necesidades de los maestros las que originan trayectos formativos y procesos de colaboración reflexiva. Asimismo, evidencian cómo estos desembocan en la generación de comprensiones y formas de intervenir novedosas y más apropiadas puesto que en la construcción de soluciones toman en consideración las particularidades de los contextos y de los alumnos específicos con los que laboran.

Según documentan Espinosa (2015) y Luna y Cano (2018) estos procesos situados de desarrollo profesional docente y de generación de cambios educativos pueden ser propiciados por directivos flexibles y sensibles a las necesidades pedagógicas y de participación de los docentes. No obstante, también se muestra que pueden ser propiciados por especialistas externos que apuestan a la reflexión compartida de las prácticas (Sánchez y Ortega, 2012) y, más aún, estimular la producción de nuevas prácticas y saberes si la reflexión y el trabajo colaborativo se articula con el diseño, la experimentación y la valoración colectiva de soluciones y materiales pedagógicos concretos (Ferreiro y Rivera, 2014; Luna y Cano, 2018). Al respecto, la sistematización de la intervención en una escuela primaria, documentada por Sandoval y Espinosa (2019), muestra que incluso los docentes de apoyo, como los responsables de las aulas de medios en las primarias, pueden detonar procesos colectivos y situados de formación docente articulados con cambios en las prácticas de enseñanza.

Sandoval y Espinosa (2019) sistematizan la intervención emprendida por Sandoval en su papel de Responsable de Aula de Medios (RAM) de una primaria. Ella se propuso trascender el rol de "cuidadora" de niños que, en su apreciación, le adjudicaban sus colegas docentes de grupo. A partir de sus estudios en una maestría profesionalizante se involucró en el acompañamiento de los docentes para promover la alfabetización digital de los niños aprovechando los proyectos previstos en el área de lenguaje. Coparticipó inicialmente con un docente en la revisión del trabajo que realizaba y convenir algunos cambios. Él, inicialmente incrédulo, aceptó y se sorprendió con la reacción y el desempeño de los estudiantes cuan-

do la RAM integró sus vivencias al trabajo, los involucró en decisiones compartidas y acordaron distintas acciones para exhibir sus productos. Sorprendido por el involucramiento activo y motivado de los niños en la lectura y producción de textos propios mediados por las TIC, compartió con otros colegas sus impresiones, quienes solicitaron a la RAM iniciar un trabajo similar; posteriormente se repitió lo mismo con otros docentes. Desde la acción misma, la RAM y los docentes coprodujeron saberes y construyeron nuevas formas de relacionarse en la enseñanza en beneficio de los niños como usuarios de la lengua, ejercitaron cómo utilizar los proyectos curriculares para interesarlos en hablar, leer y escribir diferentes textos, mediados por las TIC, para satisfacer variados intereses y propósitos sociales. Los autores destacan cómo, a diferencia de otras propuestas, la formación y el cambio educativos situados no necesariamente se inician con grandes teorías sino con la experimentación práctica y las reflexiones que la acompañan; éstas sí enriquecidas con algunos aportes de la investigación profesional. Finalmente, los autores también destacan el efecto sinérgico del desarrollo profesional en el colectivo docente, cuando las prácticas y sus efectos en el ánimo y aprendizaje de los niños salen del aula y se hacen públicas para los directivos, los demás docentes, otros alumnos y los miembros de la comunidad.

El carácter situado que las acciones formativas para colectivos docentes de escuelas singulares y sus efectos variados en los modos de mirar y hacer la enseñanza acontece, de acuerdo con las investigaciones presentadas, no del simple hecho de que los procesos hayan tenido lugar en los centros escolares, sino de la adopción de contenidos y de dinámicas de procesos plurales y cambiantes definidos al fragor de problemas y necesidades cotidianas docentes y de las muy particulares condiciones de trabajo de cada escuela, de los saberes y prácticas históricas del momento y su devenir construido localmente. Estas premisas, de diferentes formas, han permeado también el impulso de programas institucionales que articulan la formación docente y la mejora de las prácticas educativas en la educación superior (Arroyo y Zorrilla, 2015; Zorrilla 2015, Vázquez, 2015), así como acciones emprendidas por grupos de académicos con preocupaciones docentes comunes (Calva, 2015) No está. La exposición que sigue no sólo amplía el espectro de los múltiples puntos de partida que pueden motivar proceso situados de formación, sino también las formas de concebirlos, concretarlos y de dar cuenta de sus efectos.

Arroyo y Zorrilla (2015), Zorrilla (2015) y Vázquez (2015) sistematizan dos experiencias formativas y sus efectos en la práctica de programas diseñados para atender cuestiones puntuales de la docencia, un taller para la incorporación de las competencias genéricas en cursos para estudiantes de bachillerato (Arroyo y Zorrilla, 2015; Zorrilla, 2015) y otro para incrementar la permanencia de los alumnos en la universidad (Vázquez, 2015).

Zorrilla (2015) da cuenta de una propuesta de "innovación en la formación docente" de profesores de educación media superior (EMS). Los propios profesores fueron quienes diseñaron intervenciones en las que debían integrar la promoción de habilidades genéricas para la lectura, la resolución de problemas y el pensamiento matemático que se integraron al diseño curricular del plan de estudios de bachillerato de la UAM. En el taller —que duró seis horas e incluyó el seguimiento a la implementación— los profesores compartieron su experiencia, aunque no la planeación. En el estudio se informa poco en qué consistió el taller y el intercambio de experiencias. En la evaluación mediante un cuestionario los participantes consideraron que en general lograron poco con respecto a los estudiantes; asimismo, en el reporte se advierte que la mayor parte de las acciones que implementaron, según las nombraron en el cuestionario, están poco relacionadas con la intervención para la mejora de las competencias genéricas y muy próximas a la enseñanza transmisiva que suele realizarse generalmente en ese nivel educativo. No obstante, el balance que hace el autor es optimista. Considera que, aun cuando los profesores estimaron moderada la incidencia en el desempeño de los estudiantes de los cambios que dicen haber efectuado en su práctica, debido a las altas expectativas que se formaron, el curso y el intercambio y valoración de experiencias durante la implementación tuvieron efectos importantes, aunque no radicales, tanto en las apreciaciones y prácticas de los docentes como en los aprendizajes de los alumnos.

Vázquez (2015), por su parte, destaca el cambio en la percepción de los maestros sobre la incidencia de su práctica docente en el aprendizaje de los estudiantes universitarios y las probabilidades de su retención, reprobación y expulsión, a partir de una intervención que tuvo como base "un taller sobre la importancia del rol docente en la trayectoria escolar universitaria".

Vázquez (2015) narra una experiencia de investigación-acción con profesores de dos unidades académicas de la Universidad de Quintana Roo, quienes inicialmente se rehusaban a investigar los factores de riesgo para la permanencia de estudiantes, lo que había sido recomendado por evaluadores externos. Con la investigación-acción, sin embargo, se involucraron en procesos reflexivos sobre el rol del docente en la trayectoria escolar universitaria y en el diseño e implementación de estrategias para apoyar a estudiantes de bajo rendimiento o en riesgo de abandonar los estudios. De acuerdo con el autor, en los procesos de formación y cambio de los profesores influyó la posibilidad que tuvieron de conocer y contrastar sus apreciaciones con las de los estudiantes; de emplear estrategias de investigación cualitativa para el diagnóstico de necesidades de los alumnos y de diseñar estrategias de tutoría y acompañamiento en los grupos. Aunque asume el desconocimiento del efecto de las estrategias emprendidas por los docentes, Vázquez (2015) afirma que "lo fundamental es el cambio de percepción emanado del lado docente al darse cuenta de sus alcances como agentes de aprendizaje en el aula" (p. 224).

Comprender y transformar la práctica, eje de programas formativos

La metáfora de la coconstitución de la formación y la práctica además de ser inherente al desarrollo cotidiano de la enseñanza y de expresarse en iniciativas situadas de mejora educativa en los colectivos docentes, como se advierte en los dos apartados previos, se expresa también en las propuestas y acciones formativas institucionales para propiciar el desarrollo profesional de los docentes. De acuerdo con los estudios inscritos en esta última metáfora, lo novedoso y característico de éstos es, en primer lugar, el traslado del escrutinio y de la solución práctica de los problemas enfrentados por los maestros en la docencia cotidiana a las instituciones formadoras. En segundo lugar, la construcción curricular estructurada conforme tareas, propósitos y contenidos flexibles que demandan los procesos situados de cambio y mejora educativa que realizan los docentes para transformar la enseñanza en los contextos áulicos, institucionales y socioculturales en los que desarrollan su labor. En tercer lugar, el favorecer el incremento del capital social profesional de los docentes mediante

la reflexión individual y colectiva de la docencia cotidiana así como la coproducción y la socialización de comprensiones y saberes prácticos generados tanto en la intervención transformadora como durante la reflexión que conlleva la sistematización que realizan de aquella.

Los trabajos que se presentan a continuación documentan formas de articular la práctica y sus necesidades con los procesos formativos desde una perspectiva reflexiva. Estas formas se plantean propiciar el desarrollo profesional de docentes en servicio mediante su involucramiento en procesos reflexivos, sistemáticos y colaborativos que emprenden durante el trayecto formativo para cambiar la enseñanza. Pretenden que sean procesos factibles de replicarse en las condiciones y en los roles concretos que desempeñan.

Por último, todos los trabajos reportan relaciones entre los procesos formativos y las prácticas profesionales trabajadas al interior de los programas estudiados y se caracterizan por ser programas de maestría profesionalizantes adscritos a instituciones formadoras de docentes. Ramos y Espinosa (2017, 2021) Espinosa y Laurel (2019), Cruz y Espinosa (2019) y Valencia y Espinosa (2019), examinan las experiencias formativas y sus manifestaciones en las prácticas educativas de profesores de educación básica estudiantes de un programa de maestría de la UPN y Luna y Cano (2018) lo hacen con estudiantes de un programa de maestría de la normal veracruzana.

Una de las formas centrales en que la práctica se fusiona con la formación en los estudios promovidos en programas institucionales, según estas investigaciones, es que la mejora de la práctica educativa se constituye en el eje articulador de la formación. Las etapas progresivas del diseño curricular, sus contenidos teóricos y metodológicos, se organizan y culminan con la realización de tareas reflexivas y de acción progresivas implicadas en la intervención para la mejora. Estas van desde la identificación y diagnóstico de una situación pedagógica insatisfactoria en la práctica hasta la sistematización de los hallazgos y saberes producidos en su realización (Ramos y Espinosa, 2017, 2021; Espinosa y Laurel, 2019; Cruz y Espinosa, 2019; Valencia y Espinosa, 2019; Sandoval y Espinosa, 2019).

Ramos y Espinosa (2017, 2021) realizaron un estudio etnográfico del trabajo realizado por un grupo de estudiantes de posgrado en el segundo año del programa, cuando ellos implementan acciones de mejora y sistematizan sus hallazgos. Identificaron que durante las diferentes etapas de

la intervención, desarrolladas a lo largo de todo el programa con la metodología de la investigación-acción, los docentes que estudian el posgrado se implican en procesos reflexivos y colectivos. Estos propician, en el transcurso de la intervención, la negociación de significados en torno a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos particulares así como la producción de saberes prácticos. De esta forma, al decir de los autores, los docentes paulatinamente van apropiándose de nuevas prácticas; en este sentido, relacionan los efectos formativos de la intervención con condiciones y características del programa de posgrado y su funcionamiento, tales como: propiciar una intervención con base en las necesidades docentes cotidianas; tener un diseño curricular modular centrado en las tareas de la intervención; estimular la documentación de la intervención y su socialización en el grupo de estudiantes de posgrado; promover un ambiente de confianza y ayuda mutua entre ellos para interpretar lo que les pasa y coproducir alternativas de acción; impulsar el trabajo colegiado entre los académicos responsables de los seminarios y las tutorías, e incentivar el rol de los académicos como guías de la reflexión más que como evaluadores de la intervención.

Espinosa y Laurel (2019), desde el enfoque de sistematización de experiencias, examinan la de un docente multigrado en un posgrado profesionalizante y los efectos de la intervención que ahí realizó en sus prácticas de alfabetización. Muestran la complejidad que implica para los estudiantes de posgrado concretar acciones que ellos mismo habían previsto con anterioridad durante la formación en el posgrado. Esto era así, por un lado, porque tanto el docente como los alumnos y los padres conservaban las concepciones y prácticas de enseñanza transmisiva por grados comúnmente empleadas en educación básica que contrastaban con las que pretendía poner en juego el docente mediante el trabajo por proyectos; por otro lado, a causa de algunas dificultades como la escasa claridad que el docente tenía sobre cómo iniciar y sostener el desarrollo de proyectos que tuvieran sentido para los alumnos de diferentes grados, cómo propiciar el trabajo colaborativo frente al arraigo dominante del individualismo y la competición, y cómo lograr que todos los alumnos pudieran beneficiarse en su aprendizaje, particularmente en el dominio de la escritura.

Las situaciones descritas, sostienen Espinosa y Laurel (2019), generan desgaste emocional en los docentes y hasta el deseo de desertar del

posgrado y continuar con las prácticas habituales. Al respecto, los autores muestran la relevancia que tiene, por una parte, estudiar simultáneamente con otros docentes de la misma escuela o comunidad en el mismo programa y, por otra, la ayuda de los otros compañeros del posgrado y los profesores del mismo. Ambas cuestiones contribuyen a que los docentes comprendan mejor los sucesos imprevistos o los intentos de cambio que fracasan o no conducen a los resultados esperados; asimismo, los estimulan para que permanezcan en sus estudios y, además, a que mantengan el entusiasmo y sus esfuerzos por integrar formas novedosas de concebir e intervenir en la enseñanza, con la expectativa de lograr mejores resultados en el aprendizaje de sus alumnos.

En otro sentido, la investigación que alude a la constitución de la formación y el ejercicio profesional revela que la tutoría es otro elemento central en los programas institucionales de posgrados profesionalizantes organizados en torno a la intervención para solucionar problemas de la práctica y mejorar los aprendizajes de los alumnos (Cruz y Espinosa, 2019; Valencia y Espinosa, 2019; Sandoval y Espinosa, 2019). Los trabajos a este respecto indican que la tutoría es un encuentro de coconstrucción de comprensiones sobre los problemas y los sucesos inesperados en la intervención que enfrentan en la práctica los estudiantes del posgrado tutorados. También es un espacio de coproducción de alternativas pedagógicas de intervención más efectivas en cuanto al logro de los propósitos que ellos se plantean. Estos resultados sugieren que, a diferencia de los posgrados orientados a la formación de investigadores, en los posgrados profesionalizantes de docentes el acompañamiento de los tutores va más allá de apoyos teóricos, metodológicos y analíticos para el estudio de procesos sociales necesarios en la construcción de la tesis. De acuerdo con estos estudios, el tutor es más bien un acompañante en el proceso de cambio y mejora de una práctica, —la enseñanza— cuyos modos de proceder no son individuales, sino que se hayan arraigados social y culturalmente en la escuela y en la sociedad en general. En este sentido, es común que en estos estudios, probablemente por el énfasis con que se destaca el trabajo de reflexión y coproducción de nuevas comprensiones y saberes que se producen en el encuentro del tutor con el estudiante de posgrado, se aluda en plural al trabajo de intervención sobre la práctica realizado durante el posgrado: "El reto que nos propusimos fue lograr que los proyectos curriculares del área de español 'cobraran vida', esto

es, que su desarrollo se convirtiera para los niños en 'experiencias auténticas' de lectura y escritura" (Valencia y Espinosa, 2019, p. 2).

Como se advierte en los estudios expuestos la transformación de la práctica como eje articulador de los trayectos formativos en posgrados profesionalizantes no implica la conversión de los procesos de formación en entrenamiento o capacitación de profesores. Por el contrario, la coconstitución de la formación y la práctica profesional desde los programas institucionales, como los posgrados profesionalizantes, propicia una formación y desarrollo profesional situados sobre, desde y para el ejercicio profesional. Tal formación se traduce en el logro de competencias para la coconstrucción y análisis colaborativo de soluciones singulares a los problemas de la práctica en una relación dialógica con estudiosos de los temas de interés y con colegas que comparten preocupaciones comunes de la práctica educativa.

Los estudios de la coconstitución de la formación profesional sugieren la formación de los docentes no como entes aislados, sino como integrantes de comunidades de prácticas profesionales de aprendizaje (Ramos y Espinosa, 2017 y 2021); Espinosa y Laurel, 2019; Cruz y Espinosa, 2019; Valencia y Espinosa, 2019; Luna y Cano, 2018). Asimismo, muestran que la propiedad situada de la formación deviene no del escenario o espacio físico en el que tiene lugar, como la escuela o el colectivo de profesores del centro, sino del involucramiento de los docentes en las tareas, los procesos y los usos de herramientas inherentes a la atención, la resolución y la mejora de los problemas enfrentados en la enseñanza. Eso sí, todos esos procesos alentados, apoyados y guiados a lo largo de un programa que provee los espacios, los contenidos curriculares y una dinámica para hablar, reflexionar, compartir y superar los problemas que enfrentan en su ejercicio profesional docente cotidiano.

Balance

Desde finales de la década de los años ochenta del siglo pasado irrumpió la perspectiva reflexiva sobre la práctica como la actividad más apropiada para la formación de los profesionales de la educación, en un fuerte debate con la visión racionalista y técnica que suponía al docente como un mero aplicador de métodos y teorías definidos por expertos. En la

primera, la práctica es ineludible e inherente a la formación en tanto espacio de producción de comprensiones y saberes específicos y propios de la enseñanza; en la segunda, la práctica es apenas lugar de entrenamiento en la aplicación de la formación teórica y de las técnicas aprendidas.

La relación dialógica con este debate —iniciado hace poco más de 30 años en la academia, al igual que en las políticas y las propuestas para la formación— fue ineludible en el examen de la investigación realizada sobre los vínculos entre la formación y la práctica profesional. Las metáforas planteadas en este texto dan cuenta de avances y retos importantes con respecto a las formas en que se relacionan la formación y el ejercicio profesional, tanto en la práctica como en su investigación en al menos tres ámbitos.

Uno de los ámbitos con logros importantes es el relativo al predominio de posicionamientos socioculturales en torno a la práctica docente y la formación de los maestros como profesionales reflexivos, tanto en los programas o experiencias estudiados como en los supuestos teóricos asumidos por la mayor parte de los investigadores. Estos avances son evidentes en los estudios relacionados con las metáforas de la complementariedad y la coconstitución de los procesos formativos y el ejercicio profesional. Esto es así incluso en varias de las investigaciones asociadas a la metáfora de la trasmutación.

Los supuestos socioculturales que orientaron los estudios de la complementariedad evidenciaron algunos posibles andamiajes que, desde la formación inicial, en las diferentes materias de los programas formativos, pueden favorecer el acceso a la familiarización y apropiación de las tareas, las herramientas y los saberes así como las formas de ser y estar que son propias del ejercicio profesional. Por ejemplo, dispositivos como el abordaje de problemas atendidos en el campo profesional inicialmente discutidos desde las apreciaciones personales y posteriormente desde las teorías revisadas bajo la guía de los profesores, expertos en esos campos profesionales, favorecen la creación progresiva de explicaciones más complejas. De igual forma, muestran cómo ejercicios de simulación pueden propiciar la comprensión, los propósitos y el dominio de herramientas requeridas en la intervención; o cómo la interacción entre estudiante de semestres superiores con los que se inician en la formación, o el acompañamiento experto a docentes en servicio, guían el acceso al conocimiento experto requerido por el ejercicio profesional. Sin embargo,

algunos estudios también advierten que estos andamiajes en el desarrollo profesional docente —como el diseño compartido de estrategias de enseñanza— pueden ver limitados sus efectos en la práctica profesional por la prevalencia de saberes y creencias implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de docentes, alumnos, autoridades y padres, así como por las condiciones materiales de trabajo.

Los estudios que resaltan la coconstitución han fortalecido y ampliado, en cambio, la comprensión de cómo el ejercicio, la formación y el desarrollo profesional se coconstituyen mediante los saberes que se generan desde la reflexión que imponen los sucesos imprevisibles de la docencia cotidiana, las especificidades del contexto sociocultural e institucional y el conocimiento de los estudiantes. Mostraron además cómo esa coconstitución se estimula desde programas institucionales de desarrollo profesional, como los posgrados, cuando se diseñan y desarrollan en torno a la intervención para la resolución de problemas pedagógicos cotidianos y la mejora del aprendizaje de los alumnos. En la intervención los docentes se involucran en procesos de documentación y reflexión individual y colectiva de las vivencias experimentadas los cuales favorecen la producción de nuevas comprensiones y saberes prácticos que integran en su práctica cotidiana. Muestran, además, la relevancia que en este proceso tienen la tutoría, el trabajo en colegiado de los académicos, el trabajo colaborativo entre maestrantes y la sistematización de las experiencias y las vivencias. Estos hallazgos, en nuestra apreciación, confrontados con los estudios de la complementariedad indican la relevancia del trabajo colegiado de los profesores de un programa y que los variados tipos de relaciones con la práctica profesional, la reflexión colectiva de los asuntos de la práctica y la construcción de alternativas para lograr intervenciones más significativas, sean una constante que articule horizontal y verticalmente el diseño curricular. Es decir, la coconstitución de la formación y la práctica es asunto no de cada profesor en solitario con su materia, sino de todos los profesores. Ello requiere de la construcción de visiones compartidas y metas comunes que propicien el acceso a la *expertise*, a la producción de comprensiones complejas y saberes prácticos efectivos para intervenir en el ejercicio de la profesión.

Las aportaciones de los estudios de la trasmutación próximos a la perspectiva sociocultural son menos evidentes por el peso predominante de la racionalidad técnica. Destacan más los retos en la incorpora-

ción efectiva de esta perspectiva sociocultural al diseño de programas formativos así como en sus usos como herramienta analítica. Entre los aportes se encuentran los de estudios que evidencian la racionalidad técnica de programas institucionales asociados a reformas curriculares y su nulo impacto en las prácticas de los profesores; también está el interés de ciertos programas formativos por favorecer la apropiación reflexiva y colaborativa de la práctica profesional, como los planes de estudio de las normales implementados desde la década de los años noventa.

En cuanto a los retos que plantean algunos estudios de la trasmutación, destacan sobre todo los modos de interpretar e integrar a las propuestas formativas la relación con la práctica y la reflexividad en la formación docente. En algunas de las propuestas formativas estudiadas la integración se limita al ejercicio de tareas propias de la enseñanza como la planeación y la evaluación alineadas a los enfoques teóricos de las reformas, como sucedió con el modelo de competencias impulsado en la Reforma Educativa de 2011. En otros, la formación reflexiva se introdujo a las propuestas mediante la implementación de actividades similares a las que se espera que realicen con los estudiantes. Por ejemplo, el ejercicio de la reflexión sobre temas que deben abordar con los estudiantes. En estos casos, es evidente la ausencia de la reflexión de los profesores sobre las formas en que cotidianamente emprenden tales acciones en su práctica, como se planteaba desde los supuestos culturales y de la formación docente reflexiva que sustentaban, por ejemplo, algunos estudios de intervención.

En las dos situaciones descritas previamente se advierte cómo postulados socioculturales de la práctica profesional y de los procesos educativos se pueden concretar en propuestas racionalistas y técnicas, de modo que lo que se estimula es más un entrenamiento de los docentes que procesos de formación socioconstructivistas y reflexivos. Podría decirse que a pesar de que se esgrimen explícitamente postulados socioculturales se imponen creencias implícitas de orden racionalista al diseñar, implementar e indagar los efectos de propuestas de formación. Es decir, más allá de lo declarado explícitamente como orientaciones teóricas de la investigación y la intervención, prevalece como un telón de fondo la visión instrumentalista de la formación profesional.

En el ámbito de las metodologías, en las investigaciones examinadas en este estado del conocimiento predominan los enfoques interpre-

tativos basados en la recopilación de relatos y opiniones mediante entrevistas, descripciones etnográficas, informes institucionales, escritos elaborados por los estudiantes y profesores, e incluso cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas. Una novedad es que la mayor parte de los estudios fueron realizados por los propios participantes en el diseño o implementación de las propuestas formativas, aunque sus formas de indagación fueron variadas.

En algunos de esos estudios, los menos, se emplearon métodos comúnmente utilizados en la investigación educativa como los cuestionarios; el resto de estos estudios se suscribieron en la investigación-acción, a la cual adicionaron recursos metodológicos y analíticos provenientes de la etnografía, la narrativa y la sistematización de experiencias como el diario de trabajo y procesos interpretativos de la experiencia así documentada. Este tipo de indagaciones sobre la propia práctica, cuando se realizan con rigor, como se mostró en varios de los estudios de intervención, constituye una potente herramienta formativa de los profesores que las emprenden por los procesos interpretativos y de producción de nuevos significados acerca de su rol docente, la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

Asimismo, como se evidenció a lo largo del examen de la investigación producida en el decenio, los estudios realizados por los propios participantes de los procesos indagados aportan importantes descripciones e interpretaciones del mundo escolar tal como ellos, actores centrales en las prácticas educativas, los perciben y experimentan.

Uno de los retos principales que se advirtió en general en cuanto a lo metodológico, al margen de ser participantes o no de los procesos indagados, es la necesidad de sustentar con mayor rigor empírico y conceptual las aseveraciones centrales de los estudios. En algunas de las investigaciones aquí examinadas se aseveraba el impacto de los programas en las prácticas desde las meras valoraciones de los participantes, o incluso desde lo que el programa dice respecto de sus supuestos sobre la formación y sus relaciones con el ejercicio profesional. Parece necesario fortalecer las búsquedas empíricas mediante la observación detallada o el relato en profundidad de experiencias que posibiliten una mejor reconstrucción e interpretación de lo acontecido respecto de los vínculos entre los procesos formativos y el ejercicio profesional. Este es un reto pendiente sobre todo para quienes estudian estos procesos tan complejos

a partir del uso de cuestionarios. Desde hace tiempo es bien conocido que las opiniones y valoraciones de los profesores no necesariamente coinciden con sus prácticas efectivas ni siquiera con los ejemplos de experiencias que llegan a relatar.

Cerramos este balance destacando el crecimiento de la investigación centrada en la complementariedad y la coconstitución de la formación y el ejercicio profesional. Al parecer, tal crecimiento tiene que ver con el emprendimiento de acciones de mejora educativa desde los propios centros de trabajo o desde la formación en los posgrados profesionalizantes, y de los esfuerzos de los participantes por documentar las vivencias y socializar los saberes construidos. Es previsible y deseable que en los próximos años este tipo de producciones se incremente y hagan comprensibles, desde los propios actores, las imbricaciones entre la formación y la práctica considerando diversos aspectos que las influyen como las condiciones de trabajo, los contextos socioculturales, los niveles educativos y las inestables y caóticas reformas laborales y educativas.

Referencias

Del tratamiento teórico

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellaterra.

Contreras, J. (2016). ¿Prepararse para la realidad? Saber y aprender en la escuela y en la formación profesional. En Contreras, J. (comp.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado* (pp. 118-147). Octaedro.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata

Imbernón, F. (2017). La relación entre teoría y práctica en la formación inicial del profesorado. Un debate permanente. En M. T. Colén (coord.), *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de los maestros. Una visión caleidoscópica* (pp. 7-10). Octaedro.

Imbernón, F. (2021). Conferencia magistral inaugural. Formación continua y desarrollo profesional docente. En Mejoredu/OEI (org.), *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto*

de nuevas normalidades. Ciclo iberoamericano de encuentros con especialistas (pp. 17-26). Mejoredu; OEI.

Keller, C. y Keller, J. (2001). Pensar y actuar con hierro. En S. Chaiklin y J. Lave (coords.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 141-158). Amorrortu.

Labarrere, A. (2016). Zona de Desarrollo Próximo como eje del desarrollo de los estudiantes: de la ayuda a la colaboración. *Summa Psicológica UST, 13*(1), 45-56. DOI: 10.18774/summa-vol13.num1-293

Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave (coords.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 15-45). Amorrortu.

Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. UNAM.

Nespor, J. (1994). *Knowledge in motion. Space, time and curriculum in undergraduated physics and management.* The Falmer Press.

Pea, R. D. (2001). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En G. Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 75-125). Amorrortu.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la Enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Narcea.

Vezub, L. (2021). La formación docente situada y el juicio práctico. Desafíos del desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades. En Mejoredu/OEI (org.), *La formación docente situada y el juicio práctico. Desafíos del desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades* (pp. 84-94). Mejoredu; OEI.

Wenger, E. (2011). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

De los documentos analizados

Arroyo, M. J. y Zorrilla, J. F. (coords.) (2015). *El desarrollo de capacidades genéricas en el nivel licenciatura. Una experiencia.* Universidad Autónoma Metropolitana. https://www.casadelibrosabiertos.uam.

mx/contenido/contenido/Libroelectronico/El_desarrollo_de_capacidades_genericas.pdf

Cano Ruiz, A. y Bustamante Santos, A. J. (2017). Telesecundarias de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes. *Sinéctica*, (49). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200003&lng=es&tlng=es

Cruz, K. S. y Espinosa, E. (2019). *Los textos colectivos en el trabajo por proyectos en educación preescolar. Una experiencia de investigación-acción* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2612.pdf

Díaz Barriga, Á., Luna, A. B. y Jiménez-Vásquez, M. (2015). La formación docente para la Reforma Integral de Educación Básica en el nivel primaria. La pertinencia pedagógica del diplomado para docentes de primero y sexto grado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *45*(2), 63-100. https://www.redalyc.org/pdf/270/27039624004.pdf

Espino, H. M., Galván, L. R. y Blanco, N. (2019). Saber conocer a los alumnos en el umbral de la profesión docente. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (29), 108-130. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082019000200108&lng=es&tlng=es

Espinosa, E. (2015). *Enseñar a leer y escribir. Los proyectos didácticos en primer grado*. Universidad Pedagógica Nacional. http://200.23.113.59:8080/jspui/bitstream/123456789/1522/1/Ensenar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf

Espinosa, E. y Laurel, C. I. (2019). Aportaciones de un programa de posgrado a la alfabetización mediante prácticas sociales del lenguaje. Un análisis desde la experiencia de un profesor de escuela multigrado. *Revista Brasileira de Alfabetização, 1*(9), 104-125. http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/336

Ferreiro, A. y Rivera, R. M. G. (2014). El potencial de una metodología de enseñanza de las artes para transformar las prácticas educativas. *Innovación Educativa, 14*(66), 15-40. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179433435003

Flores, A. (2013). *El portafolio electrónico como recurso de reflexión y formación docente* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2013/octubre/0704005/0704005.pdf

Fortoul, B. (2014). La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros. *Perfiles educativos*, *36*(143), 46-55. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185269820140001000 21&lng=es&tlng=es

Jiménez, Y., Hernández, J. y Ortega D. (2014). ¿Forman los cursos de formación docente? *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (19), 2-27. http:// revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/ view/964/1773

Lozano, A. (2015). La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles Educativos*, *37*(núm. esp.), 108-124. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000500008&lng=es&tlng=es

Luna, G. y Cano, A. (2018). Innovar desde la telesecundaria a través de la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje. *Innovación educativa, 18*(77), 165-181. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000200165&lng=es&tlng=es

Mercado, R. y Espinosa, E. (2020). Ethnography and the study of los saberes docentes (teaching knowledge) in Latin American countries. En G. W. Noblit (ed.) *The Oxford Encyclopedia of Qualitative Research Methods in Education* (pp. 1-20). Oxford University Press. https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780190643751.001.0001/acref-9780190643751-e-421?print

Ramírez, L. N. y Saucedo, C. L. (2016). Aprendiendo a ser psicólogo: transiciones identitarias en el aula universitaria. *Revista de la Educación Superior*, *45*(179), 41-53. https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.001

Ramos, E. y Espinosa, E. (2017). *La intervención docente y la apropiación de nuevas prácticas para la enseñanza del lenguaje en un posgrado para profesores de educación básica* [Ponencia] XIV *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí, San Luis Potosí. http://www.comie.org.mx/congreso/ memoriaelectronica/v14/doc/2302.pdf.

Rangel, K. (2020). *Inserción en la escuela primaria: la experiencia de docentes con distintas formaciones iniciales* [Tesis de maestría]. DIE-Cinvestav. https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2805

Reyes, M. E. (2014). La práctica docente reflexiva en las escuelas normales. En P. Ducoing (coord.), *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 223-268). UNAM. http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro

Rojas, I. (2014). La formación del profesorado en el contexto de La posmodernidad. algunas reflexiones sobre Los saberes de Los docentes de nivel Básico. En P. Ducoing (coord.), *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 118- 147). UNAM. http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro

Ruiz, E., Méndez, V. y Cruz, J. L. (2017). Análisis secuencial discursivo de una práctica de enfermería utilizando SDIS-GSEQ: la relación maestro-alumno. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (24), 154-175. http://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n24/1870-5308-cpue-24-00154.pdf

Sánchez, J. y Ortega, M. (2012). *Videoestudios de formación docente en la escuela. Cómo reflexionan los maestros sobre sus prácticas de enseñanza*. UPN. https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/horizontes-educativos/168-videoestudios-de-formacion-docente-en-la-escuela

Sandoval, E. (2014). *Los alumnos: fuente de aprendizajes docentes* [Ponencia]. II Jornadas Internacionales "Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación", Buenos Aires, Argentina. http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/SCSE/II2014/paper/viewFile/1983/781

Sandoval, E. G. y Espinosa, E. (2019). *Acompañamiento de maestros en el uso de TIC. Desarrollo de habilidades digitales mediante proyectos didácticos* [Ponencia] XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3200.pdf

Santana, M. L. y Espinosa E. (2017). *El conocimiento sobre los alumnos en la organización y desarrollo de la enseñanza en la telesecundaria. Algunos saberes docentes* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2103.pdf

Silva, R. B. (2019). *La práctica reflexiva como herramienta potenciadora de la formación inicial docente bilingüe e intercultural* [Tesis de doctorado]. UNAM.https://repositorio.unam.mx/contenidos/la-practica-reflexiva-como-herramienta-potenciadora-de-la-formacion-inicial-docente-bilingue-e-intercultural-3473536?c=4EmlyD&d=false&q=*:*&i=1&v=1&t=search_0&as=0

Tarazona, L. (2016). *Los profesores entre la formación docente y la práctica cotidiana* [Tesis de doctorado]. DIE-Cinvestav. https://repositorio.cinvestav.mx/bitstream/handle/cinvestav/2758/SSIT0014450.pdf?sequence=1

Tarazona, L. y Candela, A. (2016). Comparación de la implementación de una propuesta didáctica diseñada por dos profesores. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (23), 99-120. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082016000200099&lng=es&tlng=es.

Valencia, G. y Espinosa, E. (2019). *Del currículum a la práctica, los proyectos que cobran vida* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2837.pdf

Vázquez, G. (2015). Agentes del aprendizaje. Docentes en el proceso educativo para la retención positiva. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (21), 222-231. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283140301012

Zorrilla, J. F. (2015). La construcción de alternativas de formación docente para el bachillerato y para la licenciatura en México. *Perfiles Educativos, 37*(núm. esp.), 35-54. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13242744004

5. FORMACIÓN Y PROCESOS SOCIOHISTÓRICOS E INSTITUCIONALES: LAS UNIVERSIDADES

Victoria Elena Santillán Briceño (coord.),
Esperanza Viloria Hernández, Shamaly Alhelí
Niño Carrasco y Juan Carlos Castellanos Ramírez

Introducción

Desde finales de la década de los ochenta hasta la actualidad hemos constatado un creciente interés por investigar la formación universitaria en educación y los procesos institucionales de las universidades asociados a modelos de organización y funcionamiento de la vida académica (Ducoing y Landesmann, 1995). La producción científica publicada sobre este tópico cada vez es más profusa, diversa y especializada en cuanto a líneas de trabajo, favoreciendo hasta cierto punto su consolidación como cuerpo de conocimiento dentro de la investigación educativa en México.

A partir de los informes anteriores sobre los estados del conocimiento 1992-2002 y 2002-2011 se ha visto una evolución temática en este campo del conocimiento educativo (centrado en las universidades) que denota el desdibujamiento de algunos tópicos, el surgimiento de nuevos intereses temáticos, y la extensión y especificidad de otros. Además de las diferentes aproximaciones teóricas y enfoques metodológicos que matizan los abordajes empíricos de este tópico.

La evolución de este campo de conocimiento a lo largo de tres décadas queda de manifiesto en las diferentes denominaciones atribuidas a los títulos de los informes, pasando desde acepciones generales tales como "formación universitaria en educación" o "formación en educación y procesos institucionales (universidades)" hasta títulos más específicos que reflejan las nuevas tendencias temáticas, tal como se hace ver en

el título actual donde se resalta el carácter sociohistórico de los procesos institucionales.

Antes de presentar los avances científicos generados en el periodo 2012-2021 en el campo denominado "Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: universidades", es importante hacer una breve semblanza de los avances más significativos en los informes anteriores, con el propósito de situar a los lectores en el recorrido y la evolución que ha tenido este campo del conocimiento.

La producción académica y científica publicada entre 1992 y 2002 (Rojas y Sandoval, 2005) subrayó respecto a este tópico la presencia de cinco grandes líneas de trabajo: i) la formación universitaria, ii) las políticas y procesos de institucionalización, iii) el campo de la educación y la pedagogía, iv) los modelos y propuestas de formación universitaria en educación y v) la profesionalización de la formación universitaria en educación. A partir de esta revisión se lograron avances importantes a nivel teórico conceptual, particularmente en torno a las definiciones de *formación profesional*, *formación universitaria en educación* y tendencias *en la formación*.

Diez años más tarde, el informe sobre los estados del conocimiento 2002-2011 reveló el desdibujamiento de algunos tópicos y el surgimiento de nuevos intereses temáticos. A partir de esta revisión (Santillán, Viloria y Cordero, 2013) se lograron identificar dos debates relacionados con los procesos formativos en el espacio universitario: i) la formación universitaria de profesionales en educación y ii) la formación pedagógica del docente de instituciones de educación superior.

Respecto a la primera línea de debate se vislumbraron dos categorías fundamentales, la de procesos sociohistóricos de institucionalización de la formación profesional y la de formación profesional en educación en el espacio de la licenciatura y del posgrado.

En relación con la segunda línea de debate, se observaron tres aproximaciones analíticas distintas: experiencias institucionales de formación pedagógica de los profesores universitarios, investigación en procesos de formación pedagógica de profesores y propuestas para la formación pedagógica de profesores universitarios. Los trabajos desarrollados en este momento mostraron la coexistencia de dos tendencias formativas, la de tipo teórico científica y la teórico productivista. Otro hallazgo importante tiene que ver con la formación docente en educación superior, donde

se observó que, pese a los esfuerzos realizados por las instituciones universitarias para favorecer la formación pedagógica de su planta académica, su desempeño en las aulas no había mejorado sustancialmente y los resultados parecían ser poco exitosos.

En esta ocasión, a partir de la revisión sistemática de 73 obras publicadas entre 2012-2021, fue posible identificar tres áreas de interés por parte de la comunidad científica que constituyen precisamente las categorías analíticas que se abordarán en el presente trabajo: a) procesos sociohistóricos e institucionales de la universidad —integrada a su vez por dos líneas específicas de análisis, la constitución de la universidad: sus procesos sociohistórico e institucionales, enfocado en la institucionalización de la universidad como espacio de educación y de formación, y la aproximación al sentido de la universidad y la educación superior—; b) la formación de profesionistas en programas de licenciatura y posgrado —que incluye los siguientes ejes de análisis, enfoques, propuestas o diseños curriculares; investigación como eje formativo; contenidos curriculares; inclusión en la formación de profesionistas; formación virtual y estrategias didácticas tecnológicas y virtuales en la formación de profesionistas—, y c) la formación de formadores o docentes de instituciones de educación superior.

Procesos sociohistóricos e institucionales de la universidad

La configuración de la universidad como espacio privilegiado para la construcción de saberes tiene su más acabada expresión en ser centro responsable de impartir educación superior a través de la docencia, el desarrollo de la investigación y la difusión de la cultura. Es en torno a esta dimensión que la investigación sobre los procesos sociohistóricos de institucionalización de la universidad es múltiple y variada, para ofrecer distintas posturas y planteamientos teóricos que permiten un esquema ordenador en la lectura de dichos procesos sociohistóricos e institucionales de la universidad.

Diversos autores como Alvarado (2013), Bernasconi (2014), Castañuela (2016), Osorio (2012), Martínez, Piñero y Figueroa (2013), Figueroa (2013), Aguilar, Crisanto y Sánchez (2013), Martínez, Corte y Zamora

(2013), Bajo (2013), Álvarez (2012), Nava (2013), Torres (2020), Meza y Ortega (2015), Calderón, Zamora y Medina (2017), Rojas y González (2016) y Santacruz, Palacio y Vargas (2020) desarrollaron esfuerzos investigativos entre los que destacan revisiones documentales y bibliográficas, estudios descriptivos y exploratorios con enfoques mixtos, además de análisis históricos. En total, 16 materiales fundamentaron el progreso de esta categoría: ocho artículos, dos tesis, cinco capítulos de libro y un libro.

El interés por parte de la comunidad científica sobre este tema fue señalado en los estados del conocimiento anterior (periodo 2002-2012), y la revisión actual reafirma este interés por analizar los procesos de creación e institucionalización de la universidad mediante los cuales se formaliza la impartición de la educación superior continua, así como una renovada motivación por visibilizar los procesos sociohistóricos que llevaron a la creación de universidades reconocidas, mismos que han incidido en la configuración de la universidad y su identidad como la conocemos hoy día. En este sentido, para esta categoría se identificaron dos ejes de análisis, 1. Constitución de la universidad: sus procesos sociohistóricos e institucionales a partir de la revisión de los procedimientos de su configuración, desarrollo y organización y, 2. Sentido de la universidad y educación superior: producción de conocimiento y enfoques educativos.

Constitución de la universidad: sus procesos sociohistóricos e institucionales

En el caso de nuestro país, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es una institución icónica cuando se habla de este tipo de casas de estudio, ya que en su mayoría, las universidades públicas abrevan de la entonces Real y Pontificia Universidad de México, conservando en común semejanzas de origen que ponderan la importancia de examinar y documentar el recorrido histórico que culminó con la creación de la reconocida UNAM para, a partir de ello, entender el proceso de institucionalización que ha conducido a la legitimación no sólo de la función educativa de la universidad, sino de su estructura, gobierno y autonomía que sustentan el tipo de educación y formación universitaria que la distinguen como institución.

Desde sus orígenes, dos rasgos caracterizaron el surgimiento de la UNAM, la creación de una universidad independiente del Estado que configurara una institución laica, libre y científica y la autonomía como rasgo implícito; es decir, la universidad no debía estar regida por el Estado, por supuesto, sin dejar de lado el impulso que el Proyecto de ley sobre el establecimiento de la Universidad Nacional (Alvarado, 2013) otorgó para su constitución. En el mismo trabajo de la autora titulado "El proceso de creación de la Universidad Nacional Autónoma de México" se recupera lo planteado por Justo Sierra en relación con los beneficios de una educación superior, ya que la universidad facilita la comunicación de pensamientos, el intercambio de ideales, principios y conceptos para establecer corrientes intelectuales que impulsan el desarrollo de lo conocido y el descubrimiento de lo desconocido para difundir la ciencia y preparar a los jóvenes para la colaboración. Principios y vocación que hasta hoy representan valores capitales de las universidades para guiar su función educativa, aun cuando en distintos momentos y contextos han sido objeto de agudas reflexiones y cuestionamientos pero que, sin lugar a dudas y pese a las controversias continúan siendo pilares de su misión educativa a fin de formar profesionistas capaces de enfrentar la problemática social.

En la misma línea de interés, Bernasconi (2014) reitera que la autonomía es ese dispositivo con el que cuentan las universidades para resguardar la libertad académica, otro precepto esencial para que la universidad ponga al servicio de la sociedad lo propio: descubrir y comunicar el conocimiento de las ciencias, las artes y las humanidades. Además, como todo gobierno, el de la universidad requiere de legitimidad para sostenerse y conducirla en el cumplimiento de su misión. De esta manera en las universidades la autonomía, destinada a proteger la libertad para la búsqueda de la verdad y su comunicación, y el gobierno, son medios para el cumplimiento del quehacer de la universidad. Es necesario, de acuerdo con el autor, que la universidad esté atenta a los requerimientos de los estados y de la sociedad, y dispuesta a defender, cuando así se requiera, la libertad intelectual si se ve comprometida por determinadas demandas, en la flexibilidad de configurar nuevas autonomías.

Castañuela (2016), en la preocupación de que la universidad retome su función humanista y social, invita a reflexionar cómo se originó la universidad y de igual forma recordar cuáles son los principios humanistas

de la universidad, así como indagar cuáles son las nuevas reconfiguraciones de la universidad. Considera que en la actualidad la universidad enfrenta nuevos desafíos y debates respecto a su verdadera función, la cual —en su opinión— ha sido transformada por la globalización. Para el autor la universidad debe ser el semillero para la transformación social, y no puede convertirse en una fábrica de mano de obra a través de la certificación masiva que responda prioritariamente a intereses económicos. En voz Castañuela (2016), al orientarse a la productividad, la universidad ha perdido su autonomía para quedar sujeta a las políticas públicas del Estado, perdiendo no sólo su alma, sino también su autonomía para decidir entre la educación como bien común o como inversión.

Derivado de sus reflexiones, Castañuela (2016) exhorta a no perder de vista que la universidad se originó como una institución orientada a crear y difundir conocimiento, a exaltar los valores humanos, a enriquecer la cultura y a mejorar, por medio de la investigación, el bienestar y la calidad de vida del hombre. Se trata de una visión que privilegia el conocimiento como una herramienta generadora de bienestar y, como tal, uno de los principios constitutivos de la universidad. Por lo tanto, la función social de la universidad es, ante todo, la formación del ser humano con todo lo que implica: cultura, ética, compromiso social y político.

Con estas premisas Alvarado (2013), Bernasconi (2014) y Castañuela (2016) visibilizan la relevancia de los procesos sociohistóricos para la comprensión de la constitución de la universidad como institución social centrada en la formación del hombre por medio de la educación superior; de igual manera ponen atención en la comprensión de los propósitos de la educación superior en un momento determinado, así como las aspiraciones actuales de esta educación superior. También subrayan el reconocimiento de que la libertad académica y la autonomía, la apertura a nuevas ideas y al surgimiento de corrientes intelectuales novedosas, son imprescindibles tanto para la universidad como para la comunidad y la solidaridad que la conforman.

Por otra parte, destacan que en la actualidad la universidad responde a una diversidad de intereses, donde no hay un solo fin o misión, sino una lucha de intereses, sin embargo, es necesario que en estas condiciones la universidad dirija sus esfuerzos educativos a la transformación social defendiendo la autonomía y la libertad académica que legitiman su labor intelectual y prescriben su labor educativa.

Sentidos de la universidad y de la educación superior: producción de conocimiento y enfoques educativos

La inquietud de Alvarado (2013), Bernasconi (2014) y Castañuela (2016) acerca de la universidad, tiene eco en algunos otros autores, quienes ofrecen miradas que ponen en perspectiva el sentido de la educación superior impartida en la universidad, que obligan a una comprensión analítica de lo educativo y su incidencia en la transformación de la sociedad. Desde un posicionamiento crítico,

Giroux (2001) ha planteado la importancia de descubrir otras maneras de ver el mundo y la educación, señalamiento que pondera la idea de repensar la configuración de la educación en una época caracterizada por el dinamismo, que ha dificultado a los sistemas escolares, particularmente al de la educación superior, acoplarse a los vertiginosos retos de la sociedad global.

En esta categoría, en la línea de esclarecer el sentido de la universidad y la educación impartida en ella, en un primer nivel de análisis se proponen dos aproximaciones. Por una parte, aquella que coloca a la modernidad y su influencia en la educación de las universidades en el centro del análisis y, por otra parte, aquella que vislumbra la relación entre universidad y desarrollo, en la que intervienen agentes y agencias propias de la globalización orientando la educación de los recintos universitarios. En la primera de estas aproximaciones, el trabajo desarrollado por Osorio (2012) da continuidad a la noción que prioriza la importancia de estudiar los procesos sociohistóricos que legitiman a la universidad como una institución social de saber, con el doble propósito de comprender tanto su incidencia en el modelo educativo de las universidades como la configuración histórica de la modernidad y de sus implicaciones en la escuela y los procesos educativos de la época moderna. Para el autor, esto implica enfrentarse a la educación no como un hecho abstracto, sino como una práctica social concreta, una práctica educativa, tanto de forma individual como colectiva, cuya expresión ha tenido lugar a partir del planteamiento de reformas educativas tecnocráticas. Preguntándose acerca de la educación que se tiene y la que se quiere tener, Osorio (2012) expresa el requerimiento de una reflexión profunda sobre la educación a partir de revisar de cara a la globalización nuevas formas de educar, de ver a la universidad y a quienes trabajan en ella, en el afán de desentrañar

a la modernidad y su influencia en la configuración de los procesos formativos y de este tipo de escuela en el siglo XXI.

Desde esta perspectiva, la modernidad entendida como el proceso por el que emerge la empresa capitalista y el Estado moderno (Habermas, 1989), requiere de la educación universitaria para una formación concentrada en el desarrollo de las técnicas de producción, donde la información constituye un capital altamente cotizado y adquiere un papel protagónico en el marco de una realidad distinta en lo económico, político, social y cultural. Asunto que, asumiendo la temporalidad del tema, propicia en los recintos del saber una crisis epistemológica que demanda cambios profundos en la forma de producir conocimiento como consecuencia de modificaciones fundamentales del sistema-mundo capitalista.

Tomando en consideración el contexto epocal Osorio (2012) propone tres líneas de reflexión; la *primera* asociada al análisis investigativo desde una perspectiva sociológica de la transformación de los sistemas y subsistemas sociales, que incluye a la educación; la *segunda* en el avistamiento de la escuela como máquina para educar, junto con la crisis de la modernidad enmarcada por la emancipación de pensamientos, y la *tercera*, las tendencias en lo referido a los ambientes educativos para favorecer el desarrollo humano, desde las políticas educativas, los procesos de formación, hasta los agentes de la escuela para el siglo XXI, que traen a discusión el tema de la investigación de la acción en la educación del maestro y la participación de las políticas y de las ciencias de la educación en el mejoramiento de la escuela y la educación.

Dicha racionalidad, en una segunda aproximación de análisis, se enriquece con la conjunción de otros componentes que revaloran el papel que juegan las universidades en el desarrollo de su entorno, condicionando los conceptos sobre estas instituciones que, a su vez, modifican las nociones sobre su relación con el desarrollo, la cual es documentada por Martínez, Piñero y Figueroa (2013). Los autores incorporan a la reflexión la variable desarrollo y, de manera colateral, la intervención de las políticas emitidas en materia de educación superior, pues redefinen el vínculo de las universidades con la sociedad al incidir en sus actividades y formas de financiamiento. En cuanto a la docencia, dichas políticas determinan su pertinencia según su funcionalidad con los nuevos requerimientos del mercado o el sector productivo —en especial el

empresarial— y, en el tema de investigación, dicha pertinencia depende de estar orientada a la aplicabilidad del conocimiento.

La relación que la universidad guarda con el desarrollo ha sido objeto de diversas interpretaciones. Así, en 2008 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) propuso, en términos ambiguos y generales, una definición del rol de la educación terciaria en el desarrollo, la cual debe de contribuir al desarrollo económico y social a través de cuatro misiones principales:

- La formación de capital humano, producto de la enseñanza.
- La construcción de bases del conocimiento, por medio de la investigación y desarrollo del mismo.
- La difusión y uso del conocimiento, mediante la interacción con los usuarios.
- La preservación intergeneracional del conocimiento.

Así, la OCDE asigna a la educación, especialmente a la educación superior, la responsabilidad de responder a las nuevas necesidades del entorno, donde el protagonismo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación hace necesario que los países cuenten con mejores cuadros de trabajadores, capaces de entender y manejar las nuevas tecnologías, pero además, capaces de tener la disposición de responder en cualquier parte del mundo. Por su parte, Figueroa (2013) propone una función general de las universidades a partir de las relaciones capitalistas en las que se encuentran inmersas: 1) la generación de conocimiento para la producción y el procesamiento de las aplicaciones productivas del mismo; 2) la producción de fuerza de trabajo altamente calificada que se ocupe tanto de la producción material como de los servicios; 3) la generación de los cuadros para la conducción económica, social y política de los países, y, 4) la producción de ideología, incluida la crítica orientada al mejoramiento del estado de cosas en la sociedad.

Siguiendo lo declarado por la OCDE, también Aguilar, Crisanto y Sánchez (2013) describen algunos atributos de lo declarado por dicha organización para argumentar que la educación superior ha de transformarse para formar cuadros profesionales con capacidad intercultural, con habilidades y destrezas para ser aplicadas en el ámbito laboral globalizado; con capacidad para adquirir lógicas productivas internacionales y tener

la disponibilidad para trabajar en diversos países, y que ubique a la movilidad internacional como una acción educativa natural y necesaria. Por su parte, ante tales requerimientos para los estudiantes universitarios, la movilidad estudiantil representa una aspiración y necesidad para alcanzar el estatus de universitarios globales y multiculturales.

Como se aprecia, se trata de la designación de una reorientación de la educación superior que la vincula a los requerimientos productivos, tanto en lo referente a la formación de cuadros calificados como en lo relacionado con la generación de conocimiento —ciencia y tecnología—, para lo cual es necesaria la asociación con el sector privado. Orientación ante la cual Castañuela (2016) ya había advertido ser cautelosos pues considera que la universidad pasaría de su función social a considerar la productividad como uno de sus fines principales; de esta manera la universidad se centraría en formar individuos con altos conocimientos para que puedan aplicarlos en el mercado global actual, en detrimento de la formación de individuos que incidan en la solución de las problemáticas sociales que lleven a una verdadera transformación de la sociedad.

Aunado a lo anterior, a partir de la reflexión desarrollada Martínez, Corte y Zamora (2013) precisan que la universidad ha quedado atrapada en el discurso neoliberal que significa a la educación —y en particular a la educación superior— en una mercancía. Precisión confirmada por Aguilar, Crisanto y Sánchez (2013) al aclarar que, aun cuando en el discurso dominante la universidad juega un papel fundamental al representar el espacio en el que se forman los cuadros calificados y se genera investigación científica y tecnológica, lo cierto es que en nuestro país esto no se ve reflejado en políticas que apunten a fortalecer y apoyar a este sector, tampoco se observa un apoyo financiero que se traduzca en la creación de condiciones que permitan a las universidades ser espacio de construcción de proyectos de desarrollo. Al respecto, Bajo (2013) reconoce que cada día se le otorga una mayor importancia al capital humano, a la innovación y a la inversión en investigación y desarrollo, y al conocimiento para lograr un desarrollo estable y sostenido a través de mejoras en la productividad, para propiciar una mayor y mejor competitividad de una región determinada. En este sentido, las instituciones de educación superior, destinadas a la generación y trasmisión de conocimientos mediante la docencia y la investigación, juegan un papel muy importante en el desarrollo socioeconómico de las regiones donde se ubican.

Sin lugar a dudas, lo aportado por los autores citados permite apreciar la existencia de una crisis de sentido de la universidad y de la educación que imparte, evidente ante las nuevas condiciones, que a su vez pueden orientar y guiar a la educación superior hacia una sociedad más equitativa pero que, simultáneamente, continúa ligada a la formación de cuadros calificados y al desarrollo del conocimiento científico tecnológico, necesario para el desarrollo de un país, sin perder de vista que las instituciones de educación superior son espacios privilegiados en la construcción de proyectos económicos, políticos y culturales que inciden en la sociedad.

En un segundo nivel de análisis, dentro de esta misma categoría, los esfuerzos desarrollados con una mirada crítica y sin obviar el impacto de la globalización en la educación superior disertan acerca del sentido de la universidad como institución educativa y de la educación deseable impartida en ella, en un contexto signado por la globalidad; coyuntura que convoca al planteamiento de propuestas curriculares concretas.

Tomando como categoría de análisis la producción de conocimiento en las universidades, la organización disciplinaria de los saberes junto con las actitudes y prácticas que adoptan los investigadores para generar conocimiento en las culturas académicas de las universidades como indicadores específicos, Álvarez (2012) precisa que la concepción tradicional de la ciencia moderna ha impactado la organización de las estructuras académicas de las universidades, agrupando los saberes y la formación especializada en facultades, escuelas y departamentos, que han propiciado que los especialistas de las distintas disciplinas se encierren en pequeños feudos académicos que los aíslan del resto del saber y de la realidad. En su opinión, en las universidades la cultura tradicional de la labor docente se ha caracterizado por el individualismo y la escasez de trabajo en común, así como por la existencia de intereses epistémicos dispersos que permean la experiencia pedagógica y la práctica habitual del docente universitario.

De esta manera, la globalización de la ciencia y las tecnologías de la información y la comunicación han impactado el modelo educativo y académico-profesional imponiendo a las universidades nuevos desafíos en estos rubros. Con esta mirada, Álvarez (2012) distingue el dominio de dos modelos de investigación. El denominado Modo 1, derivado de la concepción tradicional de la ciencia moderna, donde la producción de conocimiento se realiza con énfasis en la investigación básica y formas

organizativas de investigación centradas en disciplinas, con marcado interés individual del investigador, muchas veces aislado del contexto social; con una producción de conocimiento lineal resultado de una cultura académica caracterizada por el individualismo y el escaso trabajo en común, el aislamiento de saberes, una práctica profesional universitaria centrada en la docencia y un currículum atomizado de saberes disciplinares, de escasos vínculos con las exigencias y demandas sociales.

Frente a este modelo, se impone una cultura científica del mundo globalizado, un enfoque transdisciplinario con énfasis en la especialización disciplinaria de saberes, la investigación aplicada con responsabilidad social y la rendición de cuentas permanente hacia la sociedad. Este modo de producción de conocimiento nombrado por Álvarez (2012) como Modo 2, demanda el trabajo en equipo especializado y la visión transdisciplinaria de los saberes en un marco de acción enfocado en la solución de problemas sociales, culturales, económicos y tecnológicos concretos. Lo que sugiere que el papel que juega la universidad en los actuales procesos globales de la producción de conocimiento es otro. El debate crítico y contextual de la presencia y legitimidad social de las universidades obliga a la adopción de una nueva cultura institucional para actuar positiva y pertinentemente con el entorno. En este sentido, es necesario definir prioridades para delimitar en forma coherente y eficiente la producción, transferencia y gestión del conocimiento, socialmente rentable para el desarrollo eficiente, la producción, transferencia y gestión del conocimiento.

Con el cuestionamiento ¿qué papel juega o debe jugar la universidad en la producción de conocimiento? Álvarez (2012) afirma que, al estar inmersa en nuevos entornos globales, la universidad ha de ser innovadora, un bien público con alto nivel de compromiso social. Para ello es ineludible la construcción de una cultura académica de producción y gestión de conocimiento con visión estratégica para el desarrollo social, por lo que se requiere la adopción de una nueva experiencia de trabajo en equipo entre profesores, investigadores y estudiantes, orientada a mejorar la calidad de la docencia, la formación profesional y las demás funciones universitarias, como la investigación, la producción, la extensión y los servicios.

Otro rasgo de la producción de conocimiento en los espacios universitarios lo documenta Nava (2013) en su trabajo desarrollado sobre

universidad e investigación, al que suma el tema del mercado laboral. Explica que el mercado de trabajo de los investigadores en América Latina se ha modificado e incluso adecuado a las tendencias globales del resto de los mercados de trabajo que tienen sustento en procesos de concentración económica e incluso, tecnológica y de conocimiento. Concluye que el científico en México juega distintos roles, todos en el ámbito de las instituciones de educación superior, situación que puede estar desviando su labor fundamental, que es la generación de conocimientos.

Por otra parte, señala que la productividad se convierte en el eje de la labor científica. Por lo tanto, los esfuerzos de los científicos en el país son hacia la generación de productos científicos que buscan lograr visualización internacional y reconocimiento dejando en un segundo plano su impacto y utilidad social. Asimismo, sostiene que el mercado de trabajo se adapta a las nuevas circunstancias del científico y no el científico al mercado de trabajo. En otras palabras, las transformaciones surgen primero desde las instituciones en busca de la internacionalización y la estandarización de la formación profesional. Esto lleva a que se dé una adecuación paulatina de los científicos ya integrados a estas instituciones. En este sentido, este nuevo mercado de trabajo permite orientar la formación de nuevos científicos bajo los esquemas funcionales y filosóficos que se demandan para su ingreso a las instituciones de educación superior.

Teniendo a la universidad, la investigación y la educación como objetos de interés, Torres (2020) y Meza y Ortega (2015), desde disertaciones particulares, esgrimen dos enfoques que orientan el sentido de la educación en el presente siglo, incluida prioritariamente la superior o universitaria. El punto de partida compartido por los autores subraya que una sociedad que se encuentra inmersa en un constante flujo de información exige ciudadanos críticos y reflexivos que generen acciones que atiendan los problemas sociales ocasionados por la globalización, además de la producción constante de conocimientos, tecnologías e información. A partir de esta idea es que Torres (2020) asume la necesidad de repensar la educación con el propósito de formar personas capaces de enfrentar los retos y cambios constantes para la construcción de una mejor sociedad, y se concentra en averiguar ¿qué significa la educación superior en el siglo XXI desde la voz de los docentes y los estudiantes? Con sus averiguaciones, el autor sostiene que la formación universitaria está vinculada

directamente con las transformaciones que ha tenido la universidad en sí misma, por lo que no es posible hablar acerca de ésta sin mencionar su devenir histórico y la actuación que han tenido sus docentes y alumnos, ya que es a partir de ellos que se van configurando los valores e idearios que la constituyen como institución de formación; a partir de la trasformación de estos para vincular al docente y al estudiante con un proceso de enseñanza crítico y reflexivo que conduzca a la generación de una trasformación social.

Además, es imperante transitar a una educación universitaria emancipadora y crítica que permita al docente y al estudiante cuestionarse constantemente para replantearse su actuación en la sociedad, ya que este tipo de educación no se orienta a la regulación social sino, más bien, a cuestionar a la sociedad y a participar activamente en ella. Se trata de tomar conciencia de que la universidad tiene como función primera hacer pensar críticamente, otorgando prioridad a la investigación científica de la realidad.

Por su parte, sin estar lejos de estas ideas, Meza y Ortega (2015) al explicar por qué la educación es un proceso de realización personal, sostienen que la educación implica una experiencia personal introyectada; es decir, un proceso de aprendizaje dirigido al cambio y la mejora del ser humano en su totalidad. Desde esta perspectiva, la educación implica un continuo de posibilidades de realización del ser humano, una autodeterminación que lo hace capaz de conocer, elegir y decidir por sí mismo para configurar su proceso perfectible dentro de sus condiciones y limitaciones y lograr con ello su finalidad última, humanizarse plenamente.

De esta manera, el conocimiento sostenible puede mantenerse por sí mismo a lo largo de la vida. Y educarse a lo largo de la vida, no sólo es una perspectiva coherente e integral, sino que además puede considerarse como la perspectiva clave desde la cual focalizar la educación del siglo xxi. Es una perspectiva global y multidimensional que trasciende la formación académica y se dirige a la condición de desarrollo continuo y armónico de la persona. Así, Meza y Ortega (2015) detallan la necesidad de que la educación del siglo xxi, particularmente la impartida por la universidad, se centre en formar a personas que se asuman como actores en una sociedad cambiante y compleja, y sean capaces de incidir en su crecimiento personal e influir en la mejora social porque han

desarrollado un conocimiento sostenible; es decir, un conocimiento que se desarrolla.

En contraste, Calderón, Zamora y Medina (2017) consideran que en el contexto de la globalización la educación superior debe de ser un proceso formativo que prepare a los egresados para su inserción en los procesos de reproducción que demanda el sistema, sean económicos, sociales, ideológicos, políticos u otros, pues una vez que el capitalismo se estableció como principal medio de producción, se hizo necesario que la fuerza de trabajo quede libre para decidir el sector de trabajo: privado capitalista, gobierno o bien social; sin embargo, esto conlleva la paradoja de que dicha libertad tiene lugar en un mercado de trabajo volátil que permanentemente está sujeto a las crisis y auges de la economía, por lo que el desempleo es constante. De este modo, el desempleo es una constante que se agudiza a medida que el proceso de globalización avanza en todos los órdenes.

Otros autores como Rojas y González (2016) y Santacruz, Palacio y Vargas (2020) argumentan criterios que inciden en el diseño de propuestas formativas específicas; por ejemplo, Rojas y González (2016) exploran el carácter interactoral de diversas instituciones de educación superior intercultural en México y sostienen que este tipo de educación superior se caracteriza por su diversidad y por la desigualdad de condiciones institucionales en que se desarrollan las iniciativas y sus actores. Reconocen que las características particulares de cada centro educativo se construyen con la intervención de tres variables: a) los contextos sociopolíticos regionales en los que se ubican, b) el nivel de participación, negociación e intereses entre los diferentes segmentos de actores involucrados, y c) los sentidos que se dan a la educación intercultural. El reto para estas instituciones de educación superior consiste en dejar de ser una política pública que propone una acción que compensa la falta de acceso a las universidades convencionales. Esto implica trascender hasta convertirse en instituciones impulsoras de cambios estructurales, lo que se encuentra en relación directa con las demandas indígenas y de otras organizaciones sociales que laboran en el contexto donde se insertan tales instituciones.

Lo anterior indica la importancia de ampliar la participación de los distintos actores, no sólo en el nivel consultivo, sino en el diálogo y nego-

ciación real con académicos, agentes de gobierno e incluso organismos multilaterales, tanto en su génesis como en su desarrollo.

Se presenta el reto de asumir preguntas urgentes relacionadas con los posicionamientos y sentidos político pedagógicos de la formación universitaria intercultural, así como de la investigación en educación intercultural y sus compromisos ético políticos, lo que supone asumir que la educación superior intercultural desde los pueblos indígenas y afrodescendientes, así como el enfoque de interculturalidad para todos, requiere desde las instituciones y la normatividad educativa programas y acciones diferenciadas y focalizadas, inclusivas, pertinentes, flexibles y continuas, así como un componente político que la fortalezca.

Con el propósito de realizar una discusión sobre las implicaciones de la cuarta revolución industrial en la agricultura y la educación agrícola superior mexicana, de ubicar las implicaciones tecnológicas y educativas de la misma y de sugerir posibles líneas de acción para quienes toman decisiones en las dependencias gubernamentales y en las instituciones de educación agrícola y de investigación orientadas al sector agrícola, Santacruz, Palacio y Vargas (2020) destacan un conjunto de retos para la educación agrícola superior, entre ellos, la necesidad de adecuar los planes y programas de estudio, así como desarrollar proyectos de investigación pertinentes. Como parte de su análisis, consideran que la cuarta revolución industrial tiene impactos significativos en diversos sectores de la economía, la educación y la investigación agrícola. Los aspectos relativos a la nanotecnología, la biotecnología, la ciencia de materiales y el almacenamiento de energía, entre otros, demandan cambios en los arreglos institucionales y curriculares de estas instituciones, tanto en el campo del desarrollo tecnológico como en el de la aplicación cotidiana.

Asimismo, reconocen como urgente que las instituciones de educación agrícola superior lleven a cabo acciones de investigación, desarrollo tecnológico e innovación para generalizar la información y el conocimiento científico que se genera en ellas, lo que implica el reto de formar a sus profesores e investigadores en el uso de las TIC en el proceso de enseñanza para abandonar la clase tradicional expositiva; sin embargo, los autores precisan que los esfuerzos en este sentido son escasos.

Formación de profesionistas en programas de licenciatura y posgrado

Como se ha señalado, la universidad, al ser una institución de enseñanza superior, otorga grados académicos en la responsabilidad de proporcionar formación profesional, en razón de lo cual, la sociedad la respalda, y ésta contribuye con la creación, eliminación o bien el remplazo de programas educativos y, en su caso, con el desarrollo de actualizaciones curriculares según las necesidades y demandas de la sociedad.

Como objeto de estudio, la formación de profesionistas ha generado estudios que en conjunto proponen distintos procedimiento metodológicos como estudios de caso, estudios mixtos, estudios cuantitativos, estudios cualitativos, estudios mixtos de tipo descriptivo, reflexiones teóricas, modelos cuasiexperimentales, análisis estadísticos, análisis descriptivos, estudios comparados, estudios etnográficos doble reflexivos, abordajes hermenéuticos, estudios correlacionales y análisis crítico del discurso, para aportar, en algunos casos, a partir de análisis más especializados o de exploraciones más profundas, nuevos conocimientos para una comprensión más amplia de dicho proceso. Autores como Navarrete (2013a), Navarrete (2013b), Delory (2014), Galván (2017), Castillo (2014), Téllez (2013), Belmont (2012), Chazari (2012), Martínez et al. (2012), Lagos (2016), Morales (2019), Vásquez (2019), García, Yurén y Albero (2016), Jiménez, Caso y Luna (2019), Martínez et al. (2020), Benavides (2016), Gaeta y Zanotto (2019), Mendoza, Dietz y Mateos (2019), Gutiérrez (2014), Oropeza (2012), Santa María (2012), Huerta (2019), Hernández y Sánchez (2017), Fiscal (2012), Ramírez, Ramírez y Ramírez (2015), López (2011), Beltrán et al. (2015), Álvarez (2012), Pérez (2019), Ángel, Valdés y Guzmán (2017), Pupilares y Fonseca (2014), Palma, González y Cortés (2019), Casillas, Ramírez y Ortega (2016), Casas (2012), Cuevas (2013), Rojas y Navarrete (2019a), Rojas y Navarrete (2019b), Chávez, González e Hidalgo (2016), Mortis et al. (2015), Cortés et al. (2020), González, Cortés y Lugo (2019), Santos y Tirado (2019); Lara (2016) y Galván, Ortega y Nicolás (2020) contribuyen a la exploración de esta categoría con 44 productos, de los cuales 30 fueron artículos, 12 tesis y dos libros.

En lo sustancial, en esta categoría, la producción científica generada debate sobre la temática de la formación en programas de licenciatura

y posgrado, para visibilizar diversos tópicos que la atraviesan y profundizan su reflexión. De manera central, denotan la trascendencia de la denominada educación virtual o por algunos autores mencionada como nueva educación, producto de la necesidad permanente de innovar en el campo de la educación en virtud del impacto del potencial tecnológico en el ámbito educativo, ante lo cual se espera que el docente reconsidere sus prácticas de enseñanza e incorpore el uso didáctico de diversos materiales tecnológicos como videos, sonidos, imágenes, entre otros, así como distintos dispositivos tecnológicos como las plataformas, blogs y software, para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con los autores citados, la tecnología ha revolucionado el desarrollo de los procesos de formación y, de manera incipiente, se expone la inclusión en la formación universitaria como una tendencia novedosa.

Formación y aprendizaje

En virtud de las actuales transformaciones, el rol de la educación en general y de la educación superior en particular, se encuentra en crisis, agudizada por el cuestionamiento de la calidad de la formación académica y el desarrollo de la investigación en la sociedad del conocimiento. Los retos son múltiples y amplios ya que la sociedad demanda cada vez más profesionales con una formación sólida que les proporcione competencias para ofrecer respuestas efectivas, creativas e innovadoras a los problemas actuales para contribuir al bienestar de los seres humanos.

Es en esta perspectiva que Navarrete (2013a) amplía el tema de la universidad como espacio de formación profesional e identidad, reconociendo a partir de un recorrido teórico de los términos universidad, formación e identidad, la existencia de un vínculo ineludible entre estos, en el sentido de que la universidad otorga formación profesional a sus estudiantes y a la vez estos estudiantes adquieren una identidad profesional. De esta manera, la formación va más allá de la capacitación o habilitación al comprender procesos de mayor profundidad y complejidad en el ejercicio intelectual (Navarrete, 2013b). En esta tesitura, la universidad en la sociedad es una institución formadora de profesionistas; por su parte, la formación se vincula con la cultura en el ideal de una formación del hombre como el ascenso a la humanidad, y la identidad alude a lo

que caracteriza temporal o históricamente a un campo disciplinario. Es así que la universidad es el espacio que posibilita algún tipo especifico de formación profesional que, a la vez, dota una identidad profesional.

De ahí la importancia, en opinión de Navarrete (2013b), de recobrar el sentido histórico de la formación profesional, que evidencia el afán gubernamental por imponer formas de trabajo a las instituciones de educación superior, ya sea para subordinarlas a los grandes esfuerzos estatales o para disfrazar de modernización un proceso de imitación de las universidades extranjeras, que históricamente registran cuatro tendencias formativas: liberal (antes de 1955), modernizante y tecnocrática (1955-1970), técnico-científica (1970-1982) y tecnoproductivista (1982 en adelante).

Es sobre el proceso de formación que plantea el tema del aprendizaje respecto del cual existen diversas y múltiples explicaciones teórico conceptuales, además de propuestas que esgrimen estrategias concretas para su concreción, fincadas en el énfasis de algún dispositivo en particular. Uno de ellos, es la experiencia, a su vez sujeta a una variedad de aproximaciones que subrayan su trascendencia en los procesos educativos de formación. La experiencia constituye un referente primordial cuando se habla de aprendizaje, de educación o bien de formación. En este contexto, Delory (2014) cataloga cuatro niveles de intervención de la experiencia: 1) permite reconocer formas de adquisición del saber y la competencia, fincadas en la práctica; 2) denota una relación de persona a persona, por lo tanto, de un universo de experiencia a un universo de experiencias sentido; 3) se concibe como un proceso de aprendizaje y de desarrollo en el que la persona elabora sus propios recursos y aprende a utilizarlos en diferentes situaciones, y 4) suscita la subjetivación de lo vivido, acorde a una relación consigo mismo y con la existencia propia.

Es de acuerdo con esta lógica que Delory (2014) desarrolla estos cuatro niveles de aproximación a los saberes de la experiencia para describir su papel central en la formación, con lo cual coloca al aprendizaje en el centro de los procesos educativos, lo mismo que en la adquisición de una aleación de saberes experienciales —formas de pensar, razonar, valores y prácticas— donde la escuela como espacio social, físico y político, representa un campo particular de experiencias para el aprendizaje, avistado este último como una construcción particular de la experiencia, enlaza a una biografía de experiencia individual denominada por el autor, *apren-*

dizaje biográfico, noción que hace de cada episodio de formación y de aprendizaje, una experiencia biográfica singular.

Una vertiente adicional en el análisis de la formación la aporta Galván (2017), al integrar a la reflexión la inserción al campo laboral, reconociendo por principio que la estructura laboral al igual que la interacción entre el diseñador y la sociedad ha cambiado, e identifica algunos elementos que intervienen en la inserción laboral, entre ellos, el concepto que tienen algunos egresados sobre la actividad profesional, la remuneración y los salarios. Asimismo, precisa el alto nivel de informalidad, con un amplio número de áreas de ejercicio profesional poco exploradas.

Centrado en la evaluación de la satisfacción de la formación recibida como egresados de un programa de posgrado en pedagogía, Castillo (2014) afirma que los egresados interiorizan un conjunto de ideas, valoraciones, actitudes respecto del currículum y la formación estrechamente vinculadas con determinadas disposiciones y orientaciones institucionales y académicas. Por lo cual, el autor afirma que la formación que muestran los estudiantes la obtienen a través de los temarios y textos abordados en clase y su trabajo. Como parte del interés de averiguar acerca de la satisfacción con respecto a la formación recibida, en este caso un programa de posgrado en pedagogía, Téllez (2013) logra identificar una resignificación del trayecto escolar en el sentido de que sus expectativas formativas no siempre se vieron satisfechas: es una resignificación a partir de un conjunto de prácticas que definen el proceso de formación, donde el contexto institucional impone sellos a los estudiantes, pues responden a diversos tipos de demandas, pero los estudiantes también vinculan a la institución desde sus propias perspectivas y construyen su propio proceso de formación.

En el tema de las prácticas, justamente Belmont (2012) encuentra al analizar las prácticas formativas de un seminario que cada uno de los elementos de dicho seminario dan pauta a un escenario que favorece la formación del maestrante de pedagogía, e identifica como elementos claves para lograrlo a los participantes, la comunicación, la colaboración, la cooperación, el uso de estrategias y la investigación. En este mismo tenor, Chazari (2012) complementa el argumento integrando en este mismo contexto formativo la incidencia de la tutoría, y argumenta la importancia de considerarla como una modalidad de aprendizaje que procura que el proceso de formación sea el eje en los estudios de posgrado.

Enfoques, propuestas o diseños curriculares

Ante el reconocimiento de la intervención de la experiencia en la construcción del aprendizaje, uno de los ejes de análisis de la categoría de formación de profesionistas en las universidades expone la reflexión de diseños curriculares a partir de los cuales las instituciones de educación superior intentan llevar a cabo su labor de otorgar una formación profesional de calidad. Martínez et al. (2012), Lagos (2016), Morales (2019), Vásquez (2019), García, Yurén y Albero (2016), Jiménez, Caso y Luna (2019) y Martínez et al. (2020), a diferencia del decenio anterior, encaminan la discusión del tema lejos del planteamiento de propuestas conceptuales sobre el diseño curricular o de determinados modelos curriculares, así como de su pertinencia o complejidad. Más bien, una vez asumidos ciertos enfoques o modelos curriculares, lo mismo que discursos o políticas públicas, se elaboran respuestas o se profundiza en los análisis en distintas instituciones de educación superior del país para enfrentar los retos que la actualidad demanda a la universidad en términos de formación profesional.

Martínez et al. (2012), toman en consideración que los profundos cambios sociales derivados de la globalización exigen nuevos retos a la educación superior, y que estos pueden afrontarse desde diferentes tendencias. En el caso en cuestión, una facultad de ingeniería en una universidad del norte del país, la educación por competencias es la opción tomada como base para el desarrollo del diseño curricular para garantizar la calidad de la educación superior y adecuarla a las exigencias de la sociedad. Los autores destacan algunos rasgos del modelo, entre ellos, que las competencias orientan el proceso de la enseñanza, los contenidos deben movilizar el desarrollo de dichas competencias, la enseñanza y la evaluación se centran en la capacidad de *hacer*, facilitar el otorgamiento de créditos por la competencia adquirida en otros lugares y ayudan a los estudiantes a comprender claramente lo que se espera de ellos, mismos que organizaron la propuesta curricular diseñada.

En el reconocimiento de los modelos educativos por competencias, Lagos (2016) explora la formación de arquitectos con este modelo, y advierte que las competencias representan una combinación de atributos con respecto al conocer y comprender; el saber cómo actuar y el saber cómo ser, que otorgan la ventaja de determinar las metas a lograr

durante los procesos de formación profesional, es decir, el qué y deja libre el cómo.

Compartiendo el interés de la formación de ingenieros, Morales (2019) se centra en recuperar las nociones de formación de ingenieros y de educación superior presentes en el modelo educativo del Tecnológico Nacional de México que orienten los enfoques, tendencias y prácticas formativas; sin embargo, encuentra dos situaciones interesantes, una, que no existen trabajos de investigación o literatura académica enfocada en la cuestión de la formación de ingenieros en este subsistema o que discuta sobre la noción de educación superior tecnológica que lo direcciona, y dos, la ausencia de dichas nociones y, por tanto, de su problematización.

Por otra parte, en tiempos recientes, el discurso de la responsabilidad social ha encontrado eco en el espacio de la educación, particularmente en la de tipo universitario, a tal grado que su incorporación ha sido impulsada y se formaliza en el currículum. Vásquez (2019) se adentra en el tema y precisa que la eclosión de problemas sociales aviva el vínculo universidad-sociedad; en esta perspectiva, la relación entre la formación profesional y los problemas sociales puede ser pensada desde la Responsabilidad Social (RS). A partir de sus hallazgos, el autor comparte algunas preocupaciones al respecto: una tarea pendiente para las instituciones de educación superior es alinear el currículum para que se vea reflejada la preocupación por formar profesionales con un sentido de responsabilidad social. El hecho de que exista un sentido de RS implícito en el currículum es un paso hacia la integración del ideal promovido por el discurso oficial. En la medida que las universidades hagan suyo este concepto y lo reflejen en su currículum explícito habrá indicadores para que sus procesos formativos vayan encaminados hacia la adquisición de las competencias de cada profesión, con un sentido de RS. Es fundamental que las instituciones declaren en el perfil de egreso la aptitud adquirida de RS, y en ese sentido, integrar una asignatura referida a la formación de la RS que todo estudiante universitario deba cursar.

Otra vertiente en la examinación de los modelos educativos aborda el análisis de los procesos y prácticas formativas, como la expuesta por García, Yurén y Albero (2016), quienes destacan la relación existente entre las arquitecturas universitarias y los procesos formativos que se gestan junto con ellas, al mostrar que una obra arquitectónica es una configuración espacial que puede o no ser habitable, y que es reconfigurada por las

prácticas de quienes la habitan. Con base en esta premisa, les fue posible sostener que los procesos formativos y los aprendizajes se favorecen en la medida en que las configuraciones espaciales son habitables; cuando esto no es así, los actores tienden a construir heterotopías —espacios que surgen al impugnar los existentes y oponer resistencia a las interdependencias que estos últimos imponen. Estos nuevos espacios suelen contribuir a la formación y a forjar la identidad de los estudiantes como universitarios y profesionales—, y otros espacios vividos que contribuyen a su formación y a forjar su identidad como universitarios y profesionales. Asimismo, que se atiende más a las normas de homogeneizar la arquitectura universitaria para abaratar costos que a las necesidades de formación en las diferentes profesiones y disciplinas.

Colateral al avistamiento de la incidencia de las estructuras arquitectónicas en el aprendizaje, Jiménez, Caso y Luna (2019) abordan el problema del desempeño de los egresados de formación profesional en psicología bajo la dinámica actual de la educación superior mexicana basada en competencias; en específico, exponen el caso de los egresados de la Universidad Autónoma de Baja California. Para ello, precisan que en México, la evaluación de la educación superior ha estado presente como una acción de la política educativa desde los años noventa. Una de las formas de llevar a cabo la evaluación de este nivel educativo es a partir de la verificación de los logros alcanzados por sus egresados y, contrario a lo que pudiera esperarse, los autores encuentran que las variables personales y académicas tienen baja influencia en los resultados de los estudiantes. Sin embargo, algunos hallazgos significativos reportan: a) desempeños diferenciados en función del programa educativo; b) mejores resultados de las mujeres que de los hombres en los dos programas educativos; c) mejores resultados en egresados con una edad "normativa" que en aquellos egresados con "extraedad"; d) un mejor desempeño de los egresados cuyos padres tienen mayor escolaridad, y e) un mejor desempeño de quienes presentan mejores promedios en sus estudios de licenciatura para ambos programas.

Aunado a lo anterior, Martínez et al. (2020), a partir de un modelo predictivo para identificar el perfil de estudiantes con éxito académico, revelan que, a mayor puntuación obtenida en las asignaturas de Biología, Química, Matemáticas, Español e Inglés en los exámenes diagnósticos de ingreso, mayor será el desempeño y el éxito académico en las licen-

ciaturas de esta área de conocimiento. De tal manera que la formación obtenida durante el bachillerato es la base para garantizar el éxito dentro de cualquier licenciatura; por consiguiente, si los estudiantes no cuentan con una adecuada apropiación y uso de los saberes adquiridos resulta complicado que logren los objetivos planteados durante el trayecto por el nivel superior y, por otro lado, este tipo de evaluaciones ayudan tanto a los estudiantes como a los docentes a encaminar esfuerzos hacia las mismas metas, a evidenciar las fortalezas, lo mismo que las áreas de oportunidad.

Investigación como eje formativo

Otro de los ejes de esta categoría, asume como primordial lo introducido por Navarrete (2013a), y coloca al aprendizaje en el centro de los procesos formativos, concretamente en lo referente a las instituciones de educación superior, y en su construcción distintas directrices materializan su articulación, una de ellas, es la investigación como eje de formación, donde autores como Benavides (2016), Gaeta y Zanotto (2019), Mendoza, Dietz y Mateos (2019) y Gutiérrez (2014), Oropeza (2012) y Santa María (2012), confirman la incidencia de la investigación en la formación académica en los niveles de pre y posgrado. Al respecto, Benavides (2016) en su trabajo de tesis logra visibilizar procesos que impactan pedagógicamente a los estudiantes en su formación profesional; reconoce dos problemáticas de las universidades contemporáneas: la relación de la investigación con la enseñanza y la participación de los estudiantes en los procesos institucionales de investigación. En cuanto al primer problema, el desplazamiento de la enseñanza por la investigación responde a una política institucional que ubica como función principal de la universidad la producción de bienes de consumo, en tanto el conocimiento se convierte en un bien de consumo; esto aunado a la urgencia del Estado por reducir el financiamiento a las universidades para que ellas generen sus propios recursos y, de manera contingente, ser la investigación una estrategia de estas instituciones para seguir siendo universidad. En relación con el segundo problema, reconoce la importancia de encontrar nuevos enfoques que concilien a la investigación con la formación, como el enfoque del aprendizaje basado en la investigación donde el aprendizaje

es el vínculo entre ambas funciones. De este modo, la articulación del aprendizaje con la enseñanza y la investigación implica asignarle a la investigación un nuevo significado, colocándola no sólo como indicador de financiamiento, sino también, impulsar nuevas experiencias que hagan más efectiva la formación de los estudiantes.

Confirmando la relación entre investigación y enseñanza, Gaeta y Zanotto (2019) incorporan la noción de epistemología personal para estimular nuevas experiencias formativas, a partir de considerar lo que las personas piensan que es el conocimiento y sobre cómo se construye o genera. Estas creencias epistemológicas o epistemología personal tienen una amplia influencia en el razonamiento científico y en el aprendizaje de la ciencia, son creencias que median el aprendizaje y juegan un papel activo en la formación de investigadores y en el desarrollo de la ciencia. Con ello, los autores destacan la pertinencia de generar contextos de enseñanza que incidan en la progresión de las creencias epistemológicas hacia niveles de mayor sofisticación, y del avance en la instrucción de procesos de pensamiento y razonamiento enfocados al desarrollo de la epistemología personal.

Siguiendo esta línea de razonamiento, Mendoza, Dietz y Mateos (2019) observan en los egresados que los saberes-haceres construidos en la licenciatura entran en tensión en su paso por programas de posgrado y, a su vez, su encuentro con otros saberes, sobre todo los saberes-saberes, complementan su formación. A raíz de ello, precisan que los estudios de posgrado constituyen una alternativa atractiva para egresados que buscan desarrollar saberes-haceres relacionados con la investigación o bien especializarse en alguna disciplina afín a su orientación profesional en el intento por complementar sus saberes-haceres previos. En esta misma preocupación, Gutiérrez (2014) y Oropeza (2012), reflexionan acerca de la producción de conocimiento y la formación de investigadores en educación con base en dos consideraciones generales: a) la investigación es el mejor escenario de la formación de investigadores, en específico, la producción de conocimiento implicada en dicha investigación, y b) los trayectos formativos de quienes llegan a ejercer el oficio de investigadores se sostienen fuertemente en los recorridos realizados durante la investigación. Oropeza (2012) integra el tercer aspecto, c) configurar una cultura de la colegialidad, donde la producción y la formación sean el resultado del trabajo en grupo. Asimismo, Gutiérrez (2014) sostiene

que la formación para la investigación se efectúa en el contexto del trabajo de colaboración para la investigación, y dentro de esta colaboración, se destaca un acompañamiento académico y emocional del tutor con el alumno. A su vez, Santa María (2012), interesada en la formación de investigadores en el área Biomédica, aporta que dicha formación está sujeta a una seria de tensiones, entre las que destacan serias diferencias, fricciones y resentimientos entre los estudiantes y los tutores o algún otro compañero por gozar de privilegios por parte del investigador responsable del laboratorio, además de la dependencia entre ellos para la toma de decisiones en el trabajo experimental y de investigación; también se manifiestan problemas por parte de los estudiantes para redactar y reportar por escrito los resultados de la investigación, la elaboración de artículos de la tesis misma, uno más tiene que ver con el tiempo de producción y la insuficiencia del trabajo que realizan los estudiantes.

Contenidos curriculares

Otro énfasis expuesto por la producción científica en la categoría de formación de profesionistas de licenciatura y posgrado corresponde al de propuestas concretas de contenidos curriculares, entre ellas se encuentran las documentadas por Huerta (2019), Hernández y Sánchez (2017), Fiscal (2012), Ramírez, Ramírez y Ramírez (2015), López (2011), Beltrán et al. (2015) y Álvarez Marín (2012), quienes exponen requerimientos de enseñanza específicos en atención a necesidades y demandas formativas actuales, tanto en el nivel de licenciatura como en el de posgrado, en programas educativos de distintas áreas del conocimiento.

En lo particular, Huerta (2019) señala que en el sistema nacional de salud aumenta la importancia de la informática biomédica (IB), la cual cada día adquiere un papel más relevante en la práctica de la medicina, por lo que su inclusión en los planes de estudio de las facultades de medicina se considera un conocimiento necesario para la adopción y uso adecuado de la tecnología en la práctica médica. Así, la IB debe ser parte integral del proceso de formación de los médicos, a fin de que conozcan los procesos y tecnologías asociadas, sus características, adecuada utilización y evaluación, para enriquecer su desempeño cotidiano e incidir en el mejoramiento de la calidad y seguridad de los servicios de salud.

Sin embargo, el autor advierte, a partir de su trabajo, que en el país el número de escuelas y egresados con conocimientos de informática biomédica aún es bajo.

En cuanto a la educación empresarial, relacionada con la motivación para emprender, el desarrollo de habilidades para la detección de oportunidades y los apoyos para el emprendimiento y la identificación de áreas de oportunidad, Hernández y Sánchez (2017) sostienen que los jóvenes universitarios son un elemento clave en el cambio de las condiciones de vida de la sociedad, el combate a la pobreza y la generación de empleos, por ello es imprescindible desarrollar iniciativas que tengan la capacidad de fomentar y estimular en ellos el espíritu empresarial que los conduzca al emprendimiento. En específico sugieren que las escuelas reactiven sus programas de emprendimiento con el propósito de despertar y transformar mentalidades sobre el tema, la actualización de los profesores en elementos orientados al desarrollo de la creatividad para potencializar las posibilidades de emprendimiento y, de ser posible, desarrollar incubadoras de empresas que cuenten con la participación de estudiantes, profesores, investigadores, gobierno y empresas. Lo anterior debe trabajarse en paralelo con los programas de estudio de las carreras universitarias.

En complemento, Fiscal (2012), Ramírez, Ramírez y Ramírez (2015) y López (2011) centran su análisis en la relevancia del contenido ético en la formación de los ingenieros. En este sentido, Fiscal (2012) subraya que por encima del desarrollo de las habilidades técnicas está el hecho de actuar humanamente; es decir, de una manera incluyente y socialmente comprometida con los demás. De ahí la importancia que le confiere a la ética, que en su apreciación da lugar a la sensibilidad y al respeto de las conductas que se dan en la sociedad, no pensando en uno solamente, sino en beneficio de los demás. A la par, advierte que la lógica, el pensamiento crítico, la argumentación y la ética en la formación de ingenieros, es una reflexión de lo que significa la adecuada conducta que tiene o puede tener un ingeniero, gracias a la formación y capacitación constante recibida, tanto en escuelas, la vida cotidiana o dentro de una empresa e industria. Para el autor, y hablando de la formación de ingenieros, no es sólo una opción más encaminada al beneficio de uno mismo, sino al beneficio y recuperación de la sociedad en la que vivimos ya que lo importante no es el conocimiento, sino para qué se usa y con quién.

En relación con lo anterior, Ramírez, Ramírez y Ramírez (2015) analizan en un caso práctico la incorporación de elementos de ética y desarrollo sostenible en el aprendizaje del área de ingeniería, los cuales involucran conocimientos, aspectos éticos y de desarrollo sostenible, implícitos en el quehacer profesional y con un impacto de desarrollo y social. La propuesta consiste en una idea que pudiera ser relevante para involucrar actividades en las carreras universitarias que no sólo formen al alumno para un área específica sino que, además, conlleve la formación de personas para una vida ética, con valores, y una conciencia social para su entorno. En el mismo sentido, enfatizando la formación ética de los universitarios, López (2011) declara que ésta es una dimensión fundamental, ya que dicha formación no puede consistir en la transmisión de códigos deontológicos, con apoyo en el sustento teórico de la "ética humanista compleja" situada en los planteamientos de Edgar Morin y Bernard Lonergan, y entendida como una ética concreta para sujetos concretos. Lo anterior pone de relieve en la tarea del docente universitario el desafío de trascender la trasmisión de conocimientos o el desarrollo de habilidades técnicas para contribuir a la construcción de un "ethos profesional", es decir, del talante de un profesional para construir, como afirman López y Félix (2010), "una profesionalidad moral". Así, la dimensión ética es imprescindible para una educación universitaria pertinente para el cambio de época que vivimos.

Por su parte, Beltrán et al. (2015), tratan el reconocimiento de que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es parte de una tendencia global de las sociedades del conocimiento y de la información en la que las escuelas y todos los niveles educativos están de alguna manera circunscritos para mejorar los procesos educativos de enseñanza/aprendizaje. Reconocen la conveniencia de sumar en los diferentes programas ofertados en educación una línea de investigación y de formación de profesores y estudiantes que permita profundizar en el área de la tecnología educativa, que si bien es la segunda área estudiada a nivel de programas de licenciatura y posgrado, en virtud de que ésta simboliza para ambos niveles la mejora en el proceso de enseñanza, es necesario impulsar y reconocer iniciativas que permitan establecer una línea de investigación que se oriente hacia el estudio del diseño, el desarrollo, la implementación y la evaluación de la tecnología educativa,

dada la importancia que la sociedad le confiere actualmente al uso efectivo de dicha tecnología.

De acuerdo con Álvarez Marín (2012), la formación para la participación ciudadana es una tarea universitaria. Afirma que la tarea de los pedagogos no es ajena a la participación ciudadana, sino que es adherente a ella, su tarea es hacer y exhortar a la política, pues ésta es pensar, dialogar y accionar proyectos para el común, lo contrario da cuenta de una concepción incorrecta de la política, asociada a los discursos de funcionarios.

Inclusión en la formación de profesionistas

En México, la organización de los servicios educativos en dos sistemas, el regular y el especial, ha contribuido al mantenimiento de factores de exclusión de la población con alguna discapacidad, negando la oportunidad de estudios superiores a jóvenes discapacitados. De manera inicial Pérez (2019) ha estudiado la inclusión de estos jóvenes en la universidad.

En el interés de destacar en voz de estos sujetos su perspectiva en relación con las políticas y estrategias de inclusión institucionales, a partir de tres momentos (el ingreso, la permanencia y el egreso) Pérez (2019) observa que la inclusión no es una tarea fácil, al contrario, es un proceso que se tiene que construir entre diferentes miembros de la institución, así como con otros agentes externos, autoridades, padres de familia, organizaciones que trabajen a favor de la inclusión. Por otra parte, se han implementado algunas medidas importantes, como las adaptaciones físicas, los criterios de priorización para realizar trámites administrativos y la apertura de departamentos para la atención a la población con discapacidad, pero aún hay varias cuestiones que necesitan atenderse.

A partir de las experiencias de los estudiantes, las barreras más importantes están en las etapas de permanencia y egreso. Para la primera, se destacaron aspectos como la carga de materias, los horarios y los cupos disponibles para matricularse. En un segundo nivel, el de los cursos, los obstáculos se remiten a los contenidos de las asignaturas y las actividades de aprendizaje, así como la asistencia regular a clases, que se convierte en una barrera para aquellos que acuden a revisiones médicas o terapias, o bien quienes tienen periodos de hospitalización. En cuanto

al egreso, las barreras tienen que ver con los requisitos para completar los créditos del plan de estudio y las modalidades de titulación, especialmente en lo referente a la elaboración de la tesis, aunque en esto último la participación en actividades de investigación a lo largo de la carrera puede ser un elemento facilitador.

Formación virtual

Conocida como educación a distancia, virtual, en línea, *online* o *e-learning*, es una forma de educar con soporte del internet para llevar a cabo un proceso de formación apoyado en el uso de las TIC, ya que justamente es la tecnología su principal fortaleza, lo que hace posible que las personas adquieran nuevas habilidades o bien refuercen las existentes, así como que cualquier persona tenga la posibilidad de acceder a una educación de calidad.

De esta manera, el aprendizaje en línea es un modelo que ha revolucionado la educación y lo continúa haciendo. En el ámbito pedagógico, los modelos virtuales ofrecen nuevas perspectivas de enseñanza (Quéau, 1995), contexto en el que el profesor puede transformar sus prácticas de enseñanza (Díaz Barriga, 2012). Como categoría, la formación virtual comprende producciones investigativas que exponen las fortalezas y posibilidades formativas de este tipo de educación conforme diversas estrategias didácticas implementadas. Autores como Palma, González y Cortés (2019), Ángel, Valdés y Guzmán (2017), Pupilares y Fonseca (2014), Casillas, Ramírez y Ortega (2016), Casas (2012), Cuevas (2013), Rojas y Navarrete (2019a) y Rojas y Navarrete (2019b), aportan sobre el tema.

Ángel, Valdés y Guzmán (2017) y Pupilares y Fonseca (2014) reflexionan sobre la formación universitaria desde lo virtual. Al explorar los límites, desafíos, fortalezas y oportunidades para enseñar en los mundos virtuales (MV) en el nivel licenciatura, Ángel, Valdés y Guzmán (2017) encuentran que el trabajo docente tiene para los docentes el desafío de definir un contenido temático, diseñar una estrategia didáctica y aprender el uso y dominio de los MV. En cuanto a las oportunidades, está la posibilidad de generar formas alternativas de acceso a la información y conocimiento en base en principios lúdicos, así como la posibilidad de

integrar a los MV como recursos didácticos digitales. Entre los límites principales se encuentran los requerimientos de infraestructura tecnológica.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Pupilares y Fonseca (2014) reconocen a la formación virtual como un espacio posible para la calidad de la formación superior. Para lograrlo, es necesario cubrir dos derroteros, uno requiere que los docentes se posicionen como investigadores permanentes, aprendices de nuevas formas y espacios de comunicación e investigación, y abrir el debate sobre el tema de cómo relacionar la teoría y la práctica en aras de un saber menos complejo, y el segundo, tener en cuenta la cultura del entorno en el cual la formación virtual se encuentra imbricada, además de diseñar el contenido según el público al cual va dirigida para adoptar un proceso pertinente tanto en lo social como en lo académico. En este sentido, la formación superior debe generar espacios para el desarrollo profesional docente, para que, a partir de la construcción de equipos de trabajo colaborativo, los docentes realicen observación, reflexión y análisis sobre la intervención en el aula, lo cual conlleva a desarrollar y fortalecer competencias pedagógicas, tendientes a hacer posible una formación superior, que adopta la calidad como eje transversal del proceso.

A su vez, Palma, González y Cortés (2019) disertan que para los "nativos digitales", los sistemas de gestión del aprendizaje como Google Classroom (GC) son ahora accesibles a través de aplicaciones para dispositivos móviles, este sistema representa una herramienta didáctica innovadora que facilita el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y la comunicación con estudiantes de educación superior. Además de mostrar algunas características clave: la facilidad de uso, el beneficio percibido en los resultados o su desempeño y la motivación hedónica que implica cualidades divertidas o entretenidas del sistema que generan la atracción hacia su adopción. Tomando en cuenta que Google Classroom es un sistema que forma parte del paquete de aplicaciones de Google para la educación (Google Apps for Education). Este sistema asequible por medio de dispositivos móviles permite a los estudiantes acceder a contenidos y materiales didácticos de forma fácil y flexible.

En su experiencia, los autores señalan que GC es una herramienta didáctica flexible, que facilita la comunicación con el estudiante por medio de dispositivos móviles al programar actividades dentro y fuera de clase; además, motiva a los estudiantes a estar atentos a sus dispositivos

móviles para efectos educativos. Así, pueden decidir desarrollar nuevos conocimientos, ayudándoles a administrar el tiempo para entrega de actividades en los plazos establecidos, así como promover el trabajo colaborativo por medio de las diversas aplicaciones vinculadas a GC. Todo ello trae consigo ventajas para el estudiante en su proceso de formación.

Si bien es ampliamente documentada la incorporación de la tecnología y el internet en los procesos educativos, Casillas, Ramírez y Ortega (2016) ponderan la importancia de valorar la percepción de los estudiantes universitarios sobre las tecnologías de la información y la comunicación, ya que dichas percepciones median su real intervención en el aprendizaje. Para ello, los autores construyen un índice de afinidad tecnológica que permite explorar la cultura de los estudiantes en torno a lo digital. En términos sintéticos, sostienen que con el advenimiento de la cultura digital al campo escolar se comenzó a valorar un nuevo tipo de capital cultural al que llaman *capital tecnológico* que tiene una expresión incorporada en forma de conocimientos, saberes, habilidades y creencias; otra, objetivada en dispositivos y recursos tecnológicos, y otra más, institucionalizada en los diplomas y certificados de los individuos. Este capital supone conocimientos teóricos, habilidades y saberes aplicados a un campo específico, convirtiéndose en un recurso indispensable en el campo escolar y determinante para el éxito en la escuela. Es a partir de este indicador que pudieron comprobar que hombres y mujeres piensan en las TIC y las valoran de modo diferente, lo mismo sucede en relación con la edad, la región donde estudian, el área académica a la que pertenecen y la carrera que cursan. Asimismo, demostraron que no existe una brecha digital generacional uniforme al interior de la universidad y, en este sentido, que el grado de proclividad a las tecnologías está asociado con el grado de apropiación tecnológica y con el capital tecnológico, dejando en claro que dicha afinidad a la tecnología lleva a los estudiantes a tener dispositivos tecnológicos, capacitarse en su uso y emplearlos para sus actividades. Más aún, integran la tecnología a su vida diaria y la utilizan a modo de un capital que pondrán en juego para salir adelante en la escuela y en su vida profesional.

En un nivel más específico de análisis, Casas (2012) recupera de los estudiantes de un programa de licenciatura en pedagogía el sentido y significado construidos por estos acerca de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y reconoce que los distintos sentidos y signi-

ficados otorgados por los estudiantes admiten comprender la necesidad de implicar desde el aspecto técnico a los futuros pedagogos, ya que el manejo de símbolos para acceder al uso de las computadora e internet constituye una parte inherente para otorgar sentidos a estas herramientas, así como es importante comprender la función de cada recurso para que los estudiantes no encuentren obstáculos en las herramientas e íconos que permiten el acceso a dichos recursos. Lo anterior va más allá del uso operativo de la máquina, por tanto, es conveniente una alfabetización que propicie el diálogo y el encuentro de sentidos; además, deja en claro, está la necesidad de implicarlos pedagógicamente más que técnicamente como futuros proveedores de la misma.

Cuevas (2013) preocupado también por el sentir de los estudiantes, en un programa de posgrado a distancia, identifica que estos cuentan con diversas expectativas o percepciones sobre lo que será estudiar bajo esta modalidad, por lo que al ingresar pueden encontrase con aspectos negativos en el transcurso de los estudios. Por lo tanto, es necesario que las instituciones realicen cambios que los reduzcan o eliminen, entre ellos, brindar mayor cantidad de información, datos específicos sobre el perfil de ingreso ya que la selección para estudiar en este tipo de programas se vuelve trascendental dadas las exigencias que representa esta modalidad de estudio. Otro aspecto a considerar es brindar un curso de inducción adecuado, relacionado con el uso de plataformas como Moodle. Finalmente, es importante proporcionar información relacionada con la misión, visión, valores, normativa, instrucciones básicas y derechos de los estudiantes. Es así que para promover expectativas positivas se requiere que las instituciones cuenten con instructores capacitados y una coordinación involucrada con los procesos educativos.

Compartiendo la preocupación por la intervención y el papel de las modalidades no presenciales en la educación superior en México, Rojas y Navarrete (2019b), documentan en uno de sus libros tres categorías analíticas: políticas educativas, procesos de internacionalización y virtualización de la educación superior. Al respecto, se destaca la oferta académica en universidades del país de las modalidades no presenciales a partir de compartir los porcentajes de programas y usuarios de las TIC en los niveles de licenciatura y posgrado, por área de conocimiento y ámbitos disciplinarios, considerando las particularidades sociohistóricas y económicas. Además, se hace referencia a la propuesta de la UNESCO para

promover la creación y fortalecimiento de las modalidades educativas con el uso de las TIC a fin de reducir la brecha digital, mejorar la calidad y la equidad, y garantizar el derecho humano a la educación para todos. De igual manera se identifica los sitios, portales y páginas web, plataformas, software, repositorios, cursos masivos, entre otras herramientas electrónicas y digitales, que constituyen la infraestructura tecnológica para el desarrollo de las modalidades no presenciales en la educación superior, la cual, de acuerdo con las autoras, enfrenta una diversidad de retos y desafíos para alcanzar el desarrollo y expansión de la virtualización de la educación superior con miras a la internacionalización.

En el mismo tono y tema, Rojas y Navarrete (2019a) nuevamente destacan la presencia de las TIC en la práctica docente en el espacio de la UNAM, su pesquisa les permite recalcar que no obstante el impacto decisivo que ha tenido la virtualización de la educación en una porción importante de la oferta formativa en la educación superior en México, en el caso en cuestión no se cuenta con los requerimientos institucionales suficientes para considerar que las condiciones alcanzadas sean del todo satisfactorias para la potencialización de la formación universitaria ofertada.

Estrategias didácticas tecnológicas y virtuales en la formación de profesionistas

En una educación apoyada en la virtualidad, la enseñanza y el aprendizaje están en el ciberespacio, ahí los estudiantes son autónomos en su proceso de aprendizaje, deciden qué aprender, cuánto y cuándo. Lo que es posible con el uso de internet —herramienta de exploración que brinda al profesor y al estudiante una fuente infinita de información y recursos. Por su parte, los docentes requieren implementar nuevas estrategias didácticas acordes con el ambiente o el entorno digital. Son cursos virtuales que hacen hincapié en la necesidad permanente de innovar en el campo de la educación, donde se espera que el docente reconsidere sus prácticas de enseñanza producto, justamente, del impacto alcanzado por el potencial tecnológico en el ámbito educativo. De esta manera, autores como Chávez, González e Hidalgo (2016), Mortis et al. (2015), Cortés et al. (2020), González, Cortés y Lugo (2019), Santos y Tirado (2019),

Lara (2016) y Galván, Ortega y Nicolás (2020), centraron sus esfuerzos investigativos en el planteamiento y revisión de estrategias específicas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes en diferentes disciplinas.

Una de ellas, se sustenta en la premisa de que la sociedad del conocimiento demanda una transformación de los sistemas educativos para incorporar modelos constructivistas; Chávez, González e Hidalgo (2016) describen que, al ser el centro del sistema, el estudiante potencia su habilidad para aprender en un ambiente interconectado y cooperativo. En su opinión, la integración del uso del *m-learning* junto con el aprendizaje basado en problemas en la educación médica representa una efectiva alternativa didáctica, ya que su implementación a través dispositivos móviles ofrece nuevas propuestas de aprendizaje. Ellos demostraron que ambas son estrategias didácticas técnica y educativamente compatibles, potenciándose las ventajas de ambas en un mismo ejercicio de aprendizaje. La factibilidad se debió al interés de los alumnos por resolver un caso clínico real, al uso de sus propios dispositivos móviles, y finalmente al aprovechamiento de una red social popular con aplicación de interfaz sencilla y gratuita que permitía compartir la información en tiempo real, por medio de audio y video.

Como en la experiencia anterior, Mortis, Hierro, García y Manig (2015) en el afán de conocer el sentir de los estudiantes respecto al uso de las TIC con diferentes estrategias, encuentran que estos valoran positivamente los cursos mixtos, sin embargo, el trabajo en equipo no es favorable por falta de compromiso de los estudiantes, además de ser necesario mejorar la comunicación, tutoría y asesoría, como también la retroalimentación por parte de los docentes, así como la planeación de actividades; en este sentido, es imperioso capacitar a los docentes en el diseño y la producción de materiales digitales interactivos.

Una más de las estrategias propuestas por los docentes para potenciar el aprendizaje de los estudiantes, tiene que ver con el uso de la realidad aumentada con apoyo de los modelos 3D, que brindan a estos una experiencia más inmersiva e interactiva. Así, la realidad aumentada es una tecnología que representa una herramienta para la Educación al proporcionar información visual, pero también, una forma de analizar objetos en 3D, según lo observado por Cortés et al. (2020).

Para continuar con la reflexión, González, Cortés y Lugo (2019) declaran que la importancia de la incorporación de las TIC, así como de

sistemas de gestión del aprendizaje y plataformas ludificadas son temas relevantes para los actuales sistemas de educación. En su experiencia, los autores comparten el uso en el contexto educativo de la ludificación, integrada por diferentes componentes, para encauzar o producir experiencias de aprendizaje. En este sentido, la consideran una herramienta capaz de sufragar ciertas necesidades latentes del sistema educativo, ya que permite el desarrollo de competencias digitales y la resolución de las actuales demandas formativas y profesionales. Compartiendo la misma preocupación, Santos y Tirado (2019), consideran que la educación en línea y a distancia presentan importantes ventajas sobre los modelos presenciales, por lo que se vuelve fundamental generar conocimiento para la mejora de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje identificando estrategias y diseños educativos que faciliten la formación de los estudiantes. En cuanto al diseño educativo, los autores indican que se requiere promover en los programas de educación a distancia un modelo educativo que se acople al perfil sociodemográfico de los estudiantes, con diseños de experiencias de aprendizaje basadas en las características de éstos, de modo que puedan aprovechar mejor sus potencialidades, es decir, plantear diseños educativos que impulsen actividad epistémica de construcción de conocimiento, bajo la argumentación y la contrargumentación, como se puede dar en los diseños de aprendizaje por colaboración basados en la coenseñanza y coevaluación, de manera tal que se transforme el proceso educativo. Asimismo, sostienen que debe cuidarse en los entornos virtuales de aprendizaje no saturar de actividades a los estudiantes.

En esta misma tesitura, Lara (2016) documenta una aplicación del modelo educativo denominado integración del conocimiento y sus cuatro principios pedagógicos pragmáticos a un curso de física para estudiantes de primer ingreso a las carreras de ingeniería, y encuentra que en el caso de los estudiantes actuales, como miembros de la generación Net, están ampliamente familiarizados con una acelerada tecnificación de la sociedad, el uso cotidiano de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el fenómeno de la globalización; atributos que favorecen la incorporación de este modelo educativo encuadrado en el desarrollo de la didáctica pragmática. Tal didáctica muestra la factibilidad de emplear un modelo educativo de vanguardia —cuyo sustento son el uso de las TIC y gran cantidad de recursos en línea— y los resultados

sugieren que la aplicación del método empleado puede redundar en resultados altamente satisfactorios en cuanto al aprendizaje y muy estimulantes para que los estudiantes se involucren seriamente con su proceso de aprender para la vida.

Una más de las estrategias didácticas probadas para favorecer el aprendizaje es propuesta por Galván, Ortega y Nicolás (2020), quienes duplican una intervención educativa innovadora en la enseñanza de la ética profesional del derecho. En ella, al incluir los autores el uso de la serie de TV *Suits* como detonante de los contenidos de la asignatura, utilizan un modelo de análisis centrado en el desarrollo de los personajes a lo largo del tiempo y en la empatía que ellos producen en el espectador. Esta estrategia educativa basada en una metodología didáctica orientada a la problematización destaca los principios éticos reguladores del *ethos* profesional del abogado, el cual no se reduce a lo cognitivo, sino que busca desarrollar competencias éticas encaminadas al quehacer jurídico.

La formación de formadores o docentes de instituciones de educación superior

En una tercera categoría de análisis, el tema de la formación también es abordado de forma amplia por distintos autores, quienes revisitaron la compleja temática de la formación de profesores. Como eje central de la misma, destaca la importancia de la formación de formadores o la formación del personal docente en la educación superior, en este sentido autores como Ducoing (2021), Montoya (2012), Jiménez (2020), Torres et al. (2014), Aguirre y Ruiz (2012), López y Chávez (2013), Rocha (2012), Martínez (2014), Cáceres (2019), Paredes (2019), Filigrana (2019), Cruz (2012) y González (2019), disertan sobre el tema para comprender la necesidad y pertinencia de estos procesos formativos y la importancia del desarrollo profesional del profesorado en las instituciones de educación superior. Autores que elaboraron diversas producciones científicas, entre las que se distinguen investigaciones de orden cuantitativo y cualitativo, además de revisiones bibliográficas y estudios de caso. En total son 13 materiales, de los cuales cinco son artículos, siete tesis y un libro.

Particularmente Ducoing (2021) da cuenta de la multiplicidad de problemas y tópicos que atraviesan la temática de la formación, pero

también de la diversidad de miradas, de aproximaciones, de acercamientos y, con ellos, de la pluralidad de disciplinas, así como de perspectivas teóricas puestas en diálogo que buscan aportar algunas líneas de elucidación en torno a las preocupaciones que actualmente se experimentan en este ámbito. Otros autores como Montoya (2012) precisan que, desde distintos ámbitos teóricos, la identidad y la formación docente han sido analizadas, lo que ha favorecido la comprensión de la figura del docente en diversos espacios de su ejercicio profesional, ya que cada institución es un microuniverso con condiciones propias de desarrollo social, político, cultural y laboral que orientan los procesos formativos. Es en este sentido que la formación docente es condición básica para la impartición de saberes, la reconfiguración de la vida académica de la universidad y pieza clave de la fortaleza institucional para la formación de los estudiantes.

En voz de los docentes, sin conocimientos teóricos relacionados con la pedagogía y las ciencias de la educación no es posible llevar a cabo una buena práctica docente, dicha formación teórica debe incluir tanto una formación general como una específica relacionada con la enseñanza del área de conocimiento. Premisas compartidas por Jiménez (2020) pues, en su opinión, la función del docente en México ha evolucionado para dar respuesta a las necesidades sociales, económicas y políticas. De esta manera, la función evaluador-docente se desarrolla a partir del surgimiento de los organismos acreditadores que buscan contribuir con el aseguramiento de la calidad de los servicios y programas ofrecidos en las distintas universidades. Por lo tanto, es el propio docente quien promueve la evolución de sus funciones a partir de las relaciones internas y externas de la universidad; sin embargo, aun cuando la universidad mexicana se ha adaptado constantemente, las funciones del docente-académico han permanecido.

Es en este contexto que la calidad de la educación superior se ubica en el centro de interés de múltiples estudios. De hecho, para promover una educación de calidad, las universidades regulan y promueven la formación del personal docente mediante programas orientados al desarrollo de las competencias del profesorado, pues en virtud de que la educación superior se ha transformado, la práctica docente también lo ha hecho dadas las innovadoras demandas de la sociedad del conocimiento y, en consecuencia, también el papel de los docentes en el proceso de aprendizaje. En su estudio, Torres et al. (2014), analizan las competencias profesiona-

les de la práctica docente en el marco de la globalización y la expansión de la innovación científica y tecnológica; para ello, es necesario valorar tres aspectos: el contenido, la clasificación y la formación, es decir, saber qué enseñar, cómo enseñar, a quiénes enseñar y para qué enseñar. Todo esto significa cambios e innovaciones pedagógicas que garanticen una formación adecuada para el ejercicio profesional futuro. Los autores enfatizan que es necesario que los docentes adquieran competencias docentes con valor y significado para desarrollar la práctica educativa, y que ésta facilite la inserción laboral y el crecimiento profesional de los egresados con los valores de ética y humanismo. En estas circunstancias, el docente ha de ser competente para prevenir la violencia y desarrollar en sus alumnos el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y la justicia.

Aguirre y Ruiz (2012) complementan la idea agregando que, con el crecimiento de la educación a distancia y virtual, así como el uso de la web y las plataformas, los docentes deben desarrollar competencias digitales, didácticas y disciplinares. Por su parte, las instituciones educativas deben de generar ambientes de aprendizaje apropiados para la generación de conocimiento en la actual sociedad de la información, en la cual la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje es medular para que el profesorado y el estudiantado pueden reconocerse como agentes educativos en un mundo virtual que denota el sentido de colaboración, el descubrimiento, la imaginación, la creatividad y la corresponsabilidad. Por su parte, en su trabajo, López y Chávez (2013) ratifican que el proceso de formación de los profesores en el uso académico de las TIC constituye uno de los factores fundamentales para elevar la calidad educativa junto con una didáctica profesional digna y dignificante en la práctica docente (Rocha, 2012).

Centrado en el tema de la formación de docentes en el uso didáctico de las TIC, Martínez (2014) diseña una propuesta metodológica innovadora para el desarrollo de cursos de formación docente con la integración de las TIC para la modalidad *b-learning*. El modelo está diseñado para que en los distintos módulos los docentes identifiquen las principales herramientas TIC actuales que pueden incluir en su práctica docente, junto al uso ético de éstas; apliquen las buenas prácticas de la búsqueda de información en la web y en bases de datos especializadas; para desarrollar

habilidades didácticas, de comunicación y digitales o tecnológicas y para implementar un diseño tecno-pedagógico para una modalidad mixta.

El proceso de formación de docentes es mediado, de acuerdo con Cáceres (2019), por la experiencia personal y educativa, es decir, por cómo se aprende a ser profesor de profesores, lo que revela cómo se han construido los significados y sentidos de la práctica docente a partir de la experiencia formativa. Son significados y sentidos de los docentes formadores de formadores a partir de los cuales se construye, modifica, reproduce y transforma la práctica docente. Uno de los procesos que media la formación de formadores es la interacción social entre docentes y ayudantes, según Paredes (2019) es mediante esta interacción cotidiana que se construye una formación docente, en la medida que concreta una representación social del deber ser del docente, es decir, los sujetos construyen en su microcosmos una referencia de lo que debe ser y lo que aspiran, desean y logran desarrollar en la práctica, con lo que se conforma una identidad profesional de la docencia. Aspectos de la formación docente que Filigrana (2019) concretiza en el planteamiento de las siguientes premisas: la práctica docente es una actividad para la cual efectivamente hay que formarse, que implica que los estudiantes de licenciatura reconozcan a la enseñanza como una opción laboral; es imperiosa la necesidad de construir y fortalecer una cultura de la formación inicial en todas las profesiones, y que el sentido y la forma de una asignatura está en función directa de la representación del profesor que la imparte.

Sin embargo, Cruz (2012) advierte, a partir de evaluar un programa de formación de docentes a distancia, que si bien la modalidad a distancia mediada por las TIC permite la interacción, el intercambio de ideas y espacios para el trabajo común a través de distintas herramientas tecnológicas, los espacios formativos no se generan *per se* en ninguna modalidad sin la interacción que propicien los actores educativos involucrados. En este sentido, la modalidad y herramientas tecnológicas que la hacen posible son sólo eso, herramientas que permiten crear el espacio de para la formación, pero ellas solas no hacen posible dicho espacio, ni dan sentido a la intensión curricular. Aunado a esto, los imaginarios que se conformaron alrededor de la categoría *perfeccionamiento docente* fueron las directrices que articularon las necesidades de formación. Así, la modalidad se constituyó en un elemento alterno de apoyo a la intensión formativa y no como el elemento principal o nodal, en su caso, la

función docente como objetivo de formación, articula el sentido de las prácticas educativas del programa de formación docente a distancia.

Ahora bien, aun cuando la formación de los docentes de las universidades es una necesidad para el aseguramiento de la calidad de la educación, González (2019) pone el acento en la necesidad de establecer mecanismos rigurosos que regulen el escenario de la formación docente en la educación superior pública y privada en México. En el reconocimiento de que el trabajo docente es impactado por diversos factores personales e institucionales, destacándose, las condiciones en las que se desempeña la labor docente.

Balance

Los estudios sobre formación han aumentado en este decenio, de tal manera que la producción científica aquí analizada permite reiterar el interés y la trascendencia de la comprensión de la práctica educativa, la cual desde diversos ángulos de aproximación visibiliza varias de sus vicisitudes. En este sentido, se aprecian dos disposiciones que orientaron el estudio de la formación: una renovada motivación por profundizar en la formación de profesionistas en los espacios universitarios, y una reiterada preocupación por la formación de docentes o profesionales dedicados al trabajo educativo en este tipo de espacios.

Lo anterior indudablemente ligado a la creciente y amplia intervención de la tecnología y el internet en los espacios y procesos formativos de profesionistas dentro de instituciones públicas, así como de tipo privado. El sistema educativo ha sido convulsionado, al grado que hoy día la prioridad es replantear la práctica educativa para una enseñanza y un aprendizaje que tienen lugar en el ciberespacio. Ese estado de invasión tecnológica invariablemente ha impactado múltiples cuestiones vinculadas con el aprovechamiento del potencial de las nuevas tecnologías en la adaptación de la práctica y de los métodos educativos.

A diferencia de la investigación del decenio anterior, centrada en la identificación de las tendencias en la formación profesional y la intervención de la empleabilidad y el mercado laboral en la definición de políticas y modelos, así como en la formación de docentes en educación superior, los trabajos revisados en esta ocasión destacan los siguientes aspectos:

1. Se observa que el compromiso de la discusión conceptual de formación ya no está presente como elemento central de la reflexión. A diferencia, la revisión actual reafirma el interés por analizar los procesos sociohistóricos que llevaron a la creación e institucionalización de la universidad, a la formalización de la impartición de la educación superior y a la configuración de su identidad como espacio de educación.
2. Por otra parte, como una tendencia novedosa, en los trabajos revisados se exponen de manera incipiente temas que en el Estado del Conocimiento anterior eran ausencias o vacío por abordar. Por ejemplo, la inclusión de personas con alguna discapacidad o capacidades diferentes en procesos de formación universitaria y la investigación como eje formativo en la formación de profesionistas en programas de licenciatura.
3. La discusión en torno a la formación de profesionistas en programas de licenciatura y posgrado constituye una categoría central en la producción científica generada en este decenio como lo sugiere la amplitud de investigaciones desarrolladas en torno a esta cuestión.
4. En relación con lo anterior, el análisis de la formación de profesionistas, por una parte, profundiza la comprensión de los enfoques, propuestas o diseños curriculares, y por otra, diversifica y amplía el espectro de análisis al incorporar aspectos como la investigación y su incidencia como eje formativo; los contenidos curriculares necesarios para la formación de profesionistas competentes en el mundo actual, y como una dimensión nodal, la discusión y reflexión acerca de la formación virtual, junto con las estrategias didácticas tecnológicas y virtuales diseñadas e incorporadas en la formación de profesionistas en distintas áreas del conocimiento.
5. Aunado a lo anterior, en la producción investigativa se revela la trascendencia de la educación virtual producto de la necesidad permanente de innovar en el campo de la educación en virtud del impacto del potencial tecnológico en el ámbito educativo. Esto se hace evidente con el uso didáctico de diversos materiales tecnológicos con el propósito de facilitar el aprendizaje de los estudiantes ya que la tecnología ha revolucionado el desarrollo de los procesos de formación. Cabe destacar que, pese a la amplitud del análisis de la

educación virtual, la discusión conceptual de esta nueva educación no representó en este decenio una preocupación central.

6. Los materiales ratifican la relevancia de la formación docente, particularmente, en la educación superior, ya que de manera enfática se reconoce la necesidad e importancia de su habilitación como condición para ofrecer una educación universitaria de calidad. Sin embargo, la cuestión de la evaluación de la formación docente continúa siendo una agenda pendiente en la producción científica de este decenio.
7. Los trabajos consultados destacan que la formación de docentes también ha sido alcanzada por el tema de la tecnología, en un doble sentido. En el primero, con el reconocimiento de que los docentes al igual que los estudiantes se desenvuelven en un mundo virtual, por lo cual, el proceso de formación de los profesores en el uso académico de las TIC es uno de los factores fundamentales para elevar la calidad educativa. En el segundo, con la integración de las TIC en el desarrollo de cursos de formación docente en la modalidad *b-learning*.

Como se aprecia, la investigación generada en este decenio vislumbra una mayor preocupación por la acción e intervención en la formación de profesionistas y en la formación de docentes. En contraste, hay una marcada disminución en el interés por la disertación teórica. Continúa la preocupación por reconocer los procesos sociohistóricos que inciden en la configuración y reconfiguración de la universidad, de su sentido e identidad, así como en la definición de su quehacer o funciones en una sociedad del conocimiento.

Resalta la intervención de la virtualidad en el espacio educativo convirtiéndose en un asunto de extenso interés, ya que un amplio número de los estudios se ocupó de indagar, explorar, crear y proponer el uso didáctico de herramientas y recursos tecnológicos, así como de sus múltiples bondades para resolver algunas de las demandas de la actual sociedad de la información en la formación de profesionistas competentes ante las exigencias de la cultura digital en la que se vive.

Finalmente, es importante destacar que el aumento en la cantidad de investigaciones acerca de la formación certifican una recolocación temática derivada tanto de los intereses de los investigadores como de las

tensiones que en este tema pesan actualmente sobre los procesos y la práctica educativa, acentuadas por las políticas de aseguramiento de la calidad de la educación y la formación de profesionistas competentes en un sociedad digital; lo que por una parte favorece la consolidación de algunos tópicos ya estudiados en decenios previos y, por otra, da cuenta de una diversificación de líneas de trabajo para la producción especializada de un cuerpo de conocimientos sobre el tema.

Agenda pendiente

A partir de la producción generada es posible atestiguar que la investigación sobre los procesos formativos evoluciona conjuntamente con los requerimientos sociales, al grado que la consolidación de algunos temas propicia el surgimiento de otros, que confirman que la formación es un eje transversal de todo acto educativo, especialmente, cuando se habla de profesionistas preparados para el presente y, este, tiene lugar en el espacio de la universidad.

En este entorno de marcada solicitación de innovación en el campo de la educación en virtud del atractivo potencial que el internet y los dispositivos digitales ofrecen a la educación, queda pendiente profundizar sobre esta alternativa para confeccionar una racionalidad que acceda a una reflexión crítica de la incorporación de esta atractiva alternativa a la formación de profesionistas, en favor de superar la seducción del pragmatismo latente cuando se decreta la adaptación de los métodos educativos y la reconsideración de las prácticas educativas en consideración de las condiciones de cada espacio y de cada acto de formación. Por lo tanto, es indispensable que, desde la mirada de diversas disciplinas y mediante la interlocución investigativa e institucional se favorezcan construcciones teóricas e interpretativas que fundamenten pedagógica, sociológica, histórica y tecnológicamente los patrimonios de la educación virtual.

Asimismo, ampliar la indagación, estudio y análisis de la inclusión de estudiantes con alguna discapacidad en procesos de formación profesional en los espacios universitarios, para dar cuenta de los retos, demandas, condiciones y esfuerzos que enfrentan las instituciones y estos estudiantes en su tránsito por la universidad y su aspiración de formarse como profesionistas. En virtud de que la incorporación de estos estu-

diantes a los espacios universitarios es cada vez más frecuente, dada la declaración del acceso equitativo a la formación universitaria, y puesto que las condiciones de discapacidad que viven son múltiples y diversas es imperioso disponer de un cuerpo de conocimientos que permita, por una parte, comprender esta problemática y generar alternativas que incidan verdaderamente en su inclusión y, por otra, el desarrollo de modelos y de estrategias pedagógicas y didácticas concretas. Todo esto sin perder de vista el compromiso histórico, social y educativo de formar profesionistas capaces de actuar en el mundo actual marcado por la cultura digital.

Referencias

Del tratamiento teórico

Díaz-Barriga, Á. (2012). *Pensar la didáctica.* Agenda Educativa.

Ducoing W., P. y Landesmann S., M. (coords.) (1995). *Sujetos de la educación y formación docente (La investigación educativa en los ochenta. Perspectiva para los noventa)*. COMIE.

Giroux, H. (2001). El capitalismo global y la política de la esperanza educada. *Revista de Educación, 1*(núm. extr.), 251-263.

Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Taurus.

López Zavala, R. y Félix, V. (2010). *Perfiles culturales de la formación universitaria.* Universidad Autónoma de Sinaloa; Juan Palos Editor.

OCDE (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society* (vol. 2). OCDE.

Quéau, P. (1995). Lo virtual, virtudes y vértigos. Paidós Hipermedia 1.

Rojas, I. y Sandoval, R. (2005). Formación en educación y procesos institucionales (universidades). En L. P. Ducoing (ed.), *Sujetos, Actores y Procesos de Formación Tomo II: Formación de docentes (normal y universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional* (pp. 467-522). COMIE.

Santillán Briceño, V. E., Viloria Hernández, E. y Cordero Arroyo, G. (2013). Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: universidades. En L. P. Ducoing, W. y B. Fortoul (eds.), *Procesos de Formación 2002-2011* (vol. I) (pp. 261-308). ANUIES; COMIE.

De los documentos analizados

Aguilar Aguilar, M. A., Crisanto Campos, O. y Sánchez Daza, G. (2013). Educación Superior y desarrollo en América Latina: un vínculo en debate. ¿La necesaria mediación del mercado? En M. E. Martínez de Ita, J. F. Piñero y S. A. Figueroa Delgado (eds.), *El papel de la universidad en el desarrollo* (pp. 23-44). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Aguirre Aguilar, G. y Ruiz Méndez, M. R. (2012). Competencias digitales y docencia: una experiencia desde la práctica universitaria. *Innovación Educativa, 12*(59), 121-141.

Alvarado, L. (2013). El proceso de creación de la Universidad Nacional de México a través de las fuentes documentales. *Perfiles Educativos, 37*(149), 214-218.

Álvarez, F. (2012). Universidad y modos de producción de conocimiento: estudio sobre prácticas y contexto sociohistórico. *Centros, 1*(2), 302-312.

Álvarez Marín, A. M. (2012). Dispositivo de formación para la participación ciudadana de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón [Tesis de maestría]. UNAM. https://repositorio.unam.mx/contenidos/dispositivos-de-formacion-para-la-participacion-ciudadana-de-la-licenciatura-en-pedagogia-de-la-fes-aragon-79470?c=r5g2MY&d=false&q=*:*&i=8&v=1&t=search_0&as=0

Ángel Rueda, C. J., Valdés Godínes, J. C. y Guzmán Flores, T. (2017). Límites, desafíos y oportunidades para enseñar en los mundos virtuales. *Innovación Educativa, 17*(75), 149-168.

Bajo, A. (2013). Universidad Autónoma de Sinaloa. Su contribución al desarrollo regional. En M. E. Martínez de Ita, J. F. Piñero y S. A. Figueroa Delgado (eds.), *El papel de la universidad en el desarrollo* (pp. 23-44). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Belmont Campos, M. G. (2012). *Las prácticas del eminario, escenario de formación del maestrante de pedagogía en la FES Aragón: Estudio exploratorio* [Tesis de maestría]. UNAM. https://repositorio.unam.mx/contenidos/las-practicas-del-seminario-escenario-de-formacion-del-maestrante-de-pedagogia-en-la-fes-aragon-estudio-exploratorio-3498440?c=DnGWq9&d=false&q=*:*&i=2&v=1&t=search_0&as=2

Beltrán Poot, A. D., Guillermo y Guillermo, M. C., Martín Pavón, M. y Trejo Irigoyen, M. C. (2015). La tecnología educativa: un área por concretar en una facultad del sureste de México. *Innovación Educativa, 15*(69), 99-114.

Benavides Lara, M. A. (2016). *Del aprendizaje en el aula al aprendizaje basado en la investigación: La formación de estudiantes de licenciatura en ciencias sociales dentro del Programa de Apoyo a Proyectos de la Investigación e Innovación Tecnológico (PAPIIT) de la Universidad Nacional Autónoma de México* [Tesis de maestría]. UNAM. https://www.academia.edu/30770894/Del_aprendizaje_en_el_aula_al_aprendizaje_basado_en_la_investigación_La_formación_de_estudiantes_de_licenciaturas_en_ciencias_sociales_dentro_del_Programa_de_Apoyo_a_Proyectos_de_Investigación_e_Innovación_Tecnológica_PAPIIT_de_la_Universidad_Nacional_Autónoma_de_México

Bernasconi, A. (2014). Autonomía universitaria en el siglo XXI: Nuevas formas de legitimidad ante las transformaciones del estado y la sociedad. *Páginas de Educación, 7*(2), 1-15.

Cáceres Centeno, R. C. (2019). *Significados y sentidos en formación de formadores universitarios* [Tesis de doctorado] UNAM. https://ri.unam.mx/contenidos/ficha/significados-y-sentidos-en-formacion-de-formadores-universitarios-3590320?c=%7B

Calderón Ortiz, G., Zamora Fonseca, R. y Medina Ruiz, G. (2017). La educación superior en el contexto de la globalización. *Universidad y Sociedad, 9* (2), 300-305.

Casas Olivera, M. (2012). *Sentidos y significados que otorgan estudiantes de la licenciatura en pedagogía a las tecnologías de la información y comunicación, en su proceso de formación* [Tesis de maestría]. UNAM. https://repositorio.unam.mx/contenidos/sentidos-y-significados-que-otorgan-estudiantes-de-la-licenciatura-en-pedagogia-a-las-tecnologias-de-la-informacion-y-82841?c=pNJ9L2&d=false&q=*:-*&i=1&v=1&t=search_0&as=0

Casillas Alvarado, M. A., Ramírez Martinell, A. y Ortega Guerrero, J. C. (2016). Afinidad tecnológica de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa, 16*(70), 151-175.

Castañuela Sánchez, B. G. (2016). La universidad y su función social. *CienciAcierta.* http://www.cienciacierta.uadec.mx/articulos/cc48/Universidad.pdf

Castillo Salinas, L. T. (2014). *El seguimiento de egresados: una manera de evaluar el currículum, la satisfacción y la formación en los egresados de la maestría de pedagogía de la FES Aragón* [Tesis de maestría]. UNAM. https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000714754/3/0714754.pdf

Cortés Caballero, J. M., Pérez Martínez, A. A., Mejía Villegas J. E., Hernández Chávez, M., Fabila Bustos, D. y Hernández Quintanar, L. F. (2020). La formación de ingenieros en sistemas automotrices mediante la realidad aumentada. *Innovación educativa, 20*(82), 25-44.

Cruz Rosales, V. (2012). *Formación docente a distancia. Resignificación de la docencia presencial. Una aproximación a la formación docente en la MADEMS a distancia* [Tesis de maestría]. UNAM. https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/5207

Cuevas Shiguematsu, C. Y. (2013). *La identificación de las percepciones y expectativas de los estudiantes de posgrado a distancia de la Universidad Marista de Guadalajara* [Tesis de doctorado]. Universidad Marista de Guadalajara.

Chávez Saavedra, G., González Sandoval, B. V. e Hidalgo Valadez, C. (2016). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) a través del *m-learning* para el abordaje de casos cínicos. Una propuesta innovadora en educación médica. *Innovación Educativa, 16* (72), 95-112.

Chazari Rendón, E. E. (2012). *La tutoría y el proceso de formación del estudiante de maestría en pedagogía de la FES Aragón de la generación 2006-2008* [Tesis de maestría] UNAM. https://repositorio.unam.mx/contenidos/la-tutoria-y-el-proceso-de-formacion-del-estudiante-de-maestria-en-pedagogia-de-la-fes-aragon-de-la-generacion-2006-2008-83023?c=pjLOz4&d=true&q=Tesis_._históricas_._pedagógicas&i=1&v=1&t=search_0&as=0

Delory Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19*(62), 695-710

Ducoing Watty, P. (2020). *Debate teórico sobre la formación* (vol. 1). UNAM.

Filigrana Barrios, I. (2019). *La formación didáctica inicial del Licenciado en Filosofía* [Tesis de doctorado]. UNAM. https://repositorio.unam.mx/contenidos/la-formacion-didactica-inicial-del-licenciado-en-filosofia-3448285?c=Nb631v&d=true&q=*:*&i=1&v=1&t=search_0&as=0

Figueroa Sepúlveda, V. M. (2013). El rol de la Universidad en el desarrollo. La perspectiva de los organismos internacionales. En M. E. Martínez de Ita, J. F. Piñero y S. A. Figueroa Delgado (eds.), *El papel de la universidad en el desarrollo* (pp. 11-22). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Fiscal Ireta, C. (2012). Lógica, pensamiento crítico, argumentación y ética en la formación de ingenieros. *Innovación Educativa, 12*(60), 137-146.

Gaeta González, M. L. y Zanotto González, M. (2019). Epistemología personal: una investigación en estudiantes de posgrado. *Innovación Educativa, 19*(81), 89-110.

Galbán Lozano, S. E., Ortega Barba, C. F. y Nicolás Gavilán, M. T. (2020). Innovación en la enseñanza de la ética profesional en Derecho: uso de las series de televisión. *Innovación Educativa, 20*(82), 129-148.

Galván Fabián, A. I. (2017). *Reflexiones sobre la formación del Diseñador y su inserción al campo laboral* [Tesis de maestría]. UNAM. https://repositorio.unam.mx/contenidos/reflexiones-sobre-la-formacion-del-disenador-y-su-insercion-al-campo-laboral-63340?c=AzYzba&d=false&q=*:*&i=4&v=1&t=search_1&as=0

García Ruiz, M. E., Yurén Camarena, M. T. y Albero, B. (2016). Arquitecturas y configuraciones espaciales en la formación universitaria: habitabilidad y heterotopías. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/673

González Moreno, S. E., Cortés Montalvo, J. A. y Lugo Rodríguez, N. (2019). Percepciones de docentes universitarios en el uso de plataformas tecnológicas gamificadas. Experiencias en un taller de formación. *Innovación Educativa, 19*(80), 33-56.

González Nevarez, S. O. (2019). *La formación docente en el contexto de la sociedad del conocimiento y su impacto en la Universidad del Valle de México (Campus Texcoco)* [Tesis de doctorado]. Universidad del Valle de México.

Gutiérrez Serrano, N. G. (2014). Producción de conocimiento y formación de investigadores. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*. http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=43_produccion_de_conocimiento_y_formacion_de_investigadores.

Hernández Herrera, C. A. y Sánchez Rodríguez, S. (2017). La educación empresarial: un acercamiento a los estudiantes universitarios en dos instituciones de educación superior. *Innovación Educativa, 17*(75), 81-102.

Huerta Ibarra, I. (2019). Enseñanza de la informática biomédica en las escuelas de medicina de México: situación y propuestas de mejora. *Innovación Educativa, 19*(79), 15-34.

Jiménez Castillo, M. A. (2020). La función del docente en la universidad mexicana: antecedentes, evolución y actualidad. *Práctica Docente, 3*(5), 45-55.

Jiménez Moreno, J. A., Caso Niebla, J., Luna Serrano, E. (2019). Variables asociadas con los resultados de desempeño de los egresados de psicología: el caso de la UABC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9*(18), 19-30.

Lagos López, M. (2016). *La formación profesional de los arquitectos: desde las voces de los estudiantes de la FES Aragón* [Tesis de maestría]. UNAM. https://repositorio.unam.mx/contenidos/la-formacion-profesional-de-los-arquitectos-desde-las-voces-de-los-estudiantes-de-la-fes-aragon-96319?c=plWQQ6&d=false&q=*:*&i=1&v=0&t=search_0&as=0

Lara Barragán Gómez, A. (2016). Desarrollo y aplicación de una estrategia didáctica para la integración del conocimiento a la enseñanza de la física en ingeniería. *Innovación Educativa, 16*(71), 133-156.

López Calva, J. M. (2011). Educar al universitario de "ahorita". Los desafíos de la formación ética de los universitarios mexicanos en la cultura individualista posmoderna. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*. http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=37&art=37_10

López De la Madrid, M. C. y Chávez Espinoza, J. A. (2013). La formación de profesores universitarios en la aplicación de las TIC. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*. http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_formacion_de profesores_universitarios_en_la_aplicacion_de_las_tic

Martínez Alonso, G. F., Báez Villarreal, E., Garza Garza, J. A., Treviño Cubero, A. y Estrada Salazar, F. (2012). Implementación de un mo-

delo de diseño curricular basado en competencias, en carreras de ingeniería. *Innovación Educativa, 12*(60), 87-103.

Martínez De Ita, M. E., Corte Cruz, P. S. y Zamora, C. Y. (2013). Universidad, desarrollo y diferencias de género. En M. E. Martínez de Ita, J. F. Piñero y S. A. Figueroa Delgado (comps.), *El papel de la universidad en el desarrollo* (pp. 173-192). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Martínez De Ita, M. E., Piñero, F. J. y Figueroa Delgado, S. A. (2013). *El papel de la universidad en el desarrollo*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Martínez González, A., Manzano Patiño, A. P., García Minjares, M., Herrera Penilla, C. J., Buzo Casanova, E. R. y Sánchez Mendiola, M. (2020). Perfil del estudiante con éxito académico en las licenciaturas del área de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud. *Revista de la Educación Superior, 49*(193), 129-152.

Martínez Sánchez, E. (2014). *Formación docente para el diseño didáctico de situaciones de enseñanza con tecnologías de información y comunicación a través de herramientas Web 2.0. Una experiencia en la* UNAM [Tesis de maestría]. UNAM. https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/4687?mode=full

Mendoza Zuany, R. G., Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2019). Saberes-haceres de egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural en posgrados no interculturales: tensiones y sinergias. *Revista de la Educación Superior, 48*(192), 93-117.

Meza Mejía, M. C. y Ortega Barba, C. F. (2015). La noción de conocimiento sostenible: una perspectiva filosófica para la educación del siglo XXI. *Innovación Educativa, 15*(69), 29-36.

Montoya Obeso, M. J. (2012). *Identidad y formación docente en la Universidad Intercontinental* [Tesis de doctorado]. UNAM. https://repositorio.unam.mx/contenidos/identidad-y-formacion-docente-en-la-universidad-intercontinental-72598?c=L2AZDn&d=false&q=*:*&i=1&v=1&t=search_1&as=0

Morales Barrera, M. C. (2019). La formación de ingenieros en los modelos educativos del Tecnológico Nacional de México: Un significante ausente. *Revista de la Educación Superior, 48*(192), 141-164.

Mortis Lozoya, S. V., Del Hiero Parra, E., García López, R. I. y Maning Valenzuela, A. (2015). La modalidad mixta: un estudio sobre los

significados de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa, 15*(68), 73-97.

Nava Mozo, V. (2013). Universidad e Investigación en México. Un acercamiento a la caracterización del científico mexicano de principio del siglo XXI. En M. E. Martínez de Ita, J. F. Piñero y S. A. Figueroa Delgado (eds.), *El papel de la universidad en el desarrollo* (pp. 23-44). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Navarrete Cazales, Z. (2013a). La universidad como espacio de Formación profesional y constructora de identidades. *Universidades*, (57), 5-16.

Navarrete Cazales, Z. (2013b). Educación, formación y pedagogía. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15*(1), 1-4.

Oropeza Amador, M. S. (2012). *La experiencia subjetiva del maestrante durante el proceso de gestión en la construcción del conocimiento en el campo pedagógico* [Tesis de doctorado]. UNAM. https://repositorio.unam.mx/contenidos/la-experiencia-subjetiva-del-maestrante-durante-el-proceso-de-gestion-en-la-construccion-del-conocimiento-en-el-campo-94954?c=X1x4DY&d=true&q=*:*-&i=1&v=1&t=search_0&as=0

Osorio Ocampo, A. F. (2012). *El contexto épocal de la modernidad y su influencia en los procesos socio históricos y formativos que configuran la escuela de finales del siglo XVII y principios del siglo XXI* [Tesis de maestría]. Universidad de San Buenaventura.

Palma Ruiz, J. M., González Moreno, S. E. y Cortés Montalvo, J. A. (2019). Sistemas de gestión del aprendizaje en dispositivos móviles: evidencia de aceptación en una universidad pública de México. *Innovación Educativa, 19*(79), 35-56.

Paredes Vilchiz, Y. (2019). *La formación docente de los ayudantes de profesor de la FCPyS-UNAM, un proceso de identidad profesional* [Tesis de doctorado]. UNAM. https://ri.unam.mx/contenidos/ficha/la-formacion-docente-de-los-ayudantes-de-profesor-de-la-fcpys-unam-un-proceso-de-identidad-profesional-3559798?c=dnNeZ3&d=false&q=*:*&i=5&v=1&t=search_0&as=0

Pérez Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa, 19*(79), 145-170.

Pupilares Ruano, B. E. y Fonseca Tinoca, L. A. (2014). La formación universitaria en Iberoamérica desde lo virtual, como entorno para la calidad pedagógica en la Educación Superior. *Tendencias, 15*(1), 268-286.

Ramírez Hernández, D. C., Ramírez Montoya, M. S. y Ramírez Moreno, P. P. (2015). Formación profesional: integrando saberes éticos y de desarrollo sostenible. Caso práctico para ingeniería. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*. http://hdl.handle.net/11285/596272

Rocha Chávez, R. (2012). La docencia universitaria desde la perspectiva de los alumnos frente a la de los profesores. *Innovación Educativa, 12*(58), 91-118.

Rojas Cortés, A. y González Apodaca, E. (2016). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR, 14(*1), 1-16.

Rojas Moreno, I. y Navarrete Cázales, Z. (2019a). *Presencia de las TIC en la práctica docente en el SUAYED-FFyL de la UNAM. Estudio comparativo.* @Schola-UNAM.

Rojas Moreno, I. y Navarrete Cázales, Z. (2019b). *Modalidades no presenciales de educación superior en México: composición, tendencias y desafíos.* @Schola- UNAM.

Santa María Martínez, M. P. (2012). *Formación del Investigador en el instituto de investigaciones biomédicas de la UNAM* [Tesis de doctorado]. UNAM. 132.248.9.195/ptd2012/mayo/0680715/Index.html

Santacruz De León, E. E., Palacio Muñoz, V. H. y Vargas López, A. (2020). La agricultura y la educación agrícola superior mexicanas en el contexto de la Cuarta Revolución Industrial. *Innovación Educativa, 82*(20), 11-24.

Santos, G. y Tirado, F. (2019). Transformando la educación: análisis de diseños para la construcción de conocimiento por colaboración. *Revista de la Educación Superior, 48*(189), 21-53.

Téllez Fuentes, A. N. (2013). *El proceso de formación del maestrante durante su trayecto escolar (2011-2013) en el Programa de Maestría en Pedagogía dentro de la FES Aragón* [Tesis de maestría]. UNAM. https://repositorio.unam.mx/contenidos/el-proceso-de-formacion-del-maestrante-durante-su-trayecto-escolar-2011-2013-en-el-programa-de-maestria-en-pedagogia-de-250088?c=EYvDMg&d=false&q=*:*&i=5&v=1&t=search_0&as=0

Torres Aguilar, A. M. (2020). La universidad del siglo XXI y la formación universitaria: hacia la construcción del conocimiento emancipador [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma del Estado de México.

Torres Rivera, A. D., Badillo Gaona, M., Valentín Kajatt, N. O. y Ramírez Martínez, E. T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa, 14*(66), 129-146.

Vásquez Ibáñez, V. (2019). La Responsabilidad Social en la Educación Superior: Una revisión de la alineación entre el discurso educativo oficial y el *currículum* explícito de las instituciones de educación superior de Oaxaca. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación, 48*(190), 113-137.

6. FORMACIÓN INICIAL PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

María Bertha Fortoul Ollivier (coord.),
Alejandra Avalos-Rogel, Óscar Fernando
López Meraz y Rosalba Santos Martínez

Introducción

Este estado del conocimiento da cuenta de una parte del conocimiento construido sobre la formación inicial del magisterio generado en el decenio 2011-2021. Su valor no se ubica solamente en la recopilación de diversos materiales escritos durante el decenio analizado y su sistematización desde categorías teóricas, sino en la contextualización de la formación para la docencia de la educación básica en marcos de índole teórica y política, en la explicitación de planteamientos que se debaten actualmente tanto por el personal propio de las instituciones formadoras como por académicos y políticos externos a ellas, y en un análisis crítico de la producción académica de los años analizados en nuestro país.

El concepto de formación inicial tiene un significado atribuible al conocimiento de un objeto de estudio que se va construyendo en el consenso de diversas comunidades epistémicas: de los proyectos políticos que determinan agendas y marcos institucionales desde los cuales se define el tipo de ciudadano que se espera formar en las instituciones educativas, de acuerdo con un proyecto de nación; de las organizaciones que ofrecen un servicio de certificación profesional denominado formación inicial, que en algunos casos permite el ingreso a instituciones gubernamentales para el ejercicio de profesiones relacionadas con el ámbito educativo; de los individuos que ven en la formación inicial institucionalizada un

medio de movilidad social y cultural, y sobre todo, de las comunidades académicas cuyas líneas de investigación convergen en este objeto.

Sin duda, la comprensión de este concepto tiene un contenido en cuyos límites están los diversos constructos de formación (Ducoing, 2013), de prácticas y saberes escolares (Mercado, 2013a), de los conocimientos pedagógicos y de otros dominios del campo de la educación, como los de las didácticas específicas, e incluso de conocimientos de otras disciplinas de otras áreas, y de procesos institucionales de la formación, como lo conceptualiza Beatrice Ávalos (2004). Si bien estos límites influyen en la conceptualización, el equipo que construyó este estado del conocimiento consideró que la formación inicial de profesionales de la educación se define como la primera trayectoria de formación institucionalizada o formal para el ejercicio de una actividad profesional asociada con actividades educativas en los niveles obligatorios que demandan saberes teóricos y metodológicos. Esta formación es multidimensionada, compleja, multideterminada, política, ideológica e históricamente instalada en los imaginarios sociales de formas de ser —movilidad, vinculación con la comunidad y bienestar social— y, por ende, con una función sociocultural, que involucra actores epistémicos con diversos roles y la conjunción de múltiples instituciones en eventos puntuales, que favorecen la conformación de proyectos profesionales, personales, organizacionales e institucionales.

En los estados de conocimiento del COMIE anteriores la formación inicial se había visto ligada a las dinámicas institucionales centrando la mirada en las escuelas normales, y eventualmente en la UPN, además de enfocarse en la formación de futuros docentes (Fortoul et al., 2013). Modificaciones de distinta naturaleza nacionales y globales en los últimos 20 años han llevado a una visión más amplia de esa formación inicial, reconociendo en dicho término una trayectoria formativa larga en instituciones de educación superior, la participación de otras instituciones de formación inicial, los diversos profesionales de la educación, el concurso de otras instituciones y otros actores, las actividades vinculadas con la docencia de los aspirantes y, sobre todo, el problema epistémico de una escasa conceptualización y teorización.

Cabe señalar que, si bien hubo avances en la delimitación de la formación inicial, también se enfrentaron diversos desafíos para la recopilación de información debido a los contextos instalados por la pandemia.

La aparición de la COVID-19 en China, a finales de 2019 y su posterior expansión por el mundo representó uno de los mayores retos globales en la historia de la humanidad. Si bien afectó a todos los ámbitos, el educativo fue uno de los más perjudicados al suspender las actividades de más de 1 215 millones de estudiantes en el mundo (UNESCO, 2022).

Al ser una enfermedad que no hace ningún tipo de diferenciación social, política, económica, cultural, étnica o de género, aunque los más pobres son, como siempre, los más castigados, los procesos educativos y los concernientes a la enseñanza-aprendizaje se vieron seriamente trastocados.

La investigación sobre esos temas también ha sido afectada, pese a la sinergia de muchas instituciones que han favorecido la socialización del conocimiento. Sin embargo, a todas luces no ha sido suficiente para visibilizar la producción académica de ciertos sectores. En un país como México, donde la información no circula como debiera, la recopilación de la misma no ha sido sencilla en muchos casos. No todo está en línea y los hospedadores de información no siempre resultan funcionales; la circulación de documentos impresos se volvió más lenta durante el confinamiento. Otro ámbito que se transformó significativamente fue el trabajo colegiado. La casi absoluta presencialidad de los procesos de construcción del conocimiento antes de la pandemia fue suplantada por actividades en Zoom, WhatsApp, documentos de Google y otras más, y con el uso de ellas se construyó el presente estado del conocimiento.

El informe está integrado por diferentes secciones, a saber: metodología, elementos teóricos, contextualización de la formación inicial, resultados, hallazgos y conclusiones, además de las referencias académicas que dan soporte a lo presentado en este documento.

Metodología

Este es un estudio documental, mayoritariamente inductivo, descriptivo e interpretativo-fenomenológico. Se parte de la concepción de que la metodología para la elaboración del estado de conocimiento no es lineal, es en espiral, con movimientos de ida y vuelta, entre los siguientes momentos: recopilación de materiales acordes con la formación inicial, lectura de los textos y decisión sobre su incorporación en el estudio o su

descarte, determinación de categorías de análisis, clasificación del material recolectado, análisis del material ya clasificado y escritura del texto (Ducoing, 2013).

La metodología de este estado del conocimiento se delimitó en reuniones virtuales entre los integrantes del equipo, provenientes de diferentes instituciones de educación superior (IES) públicas y privadas. Ahí se decidieron las rutas de trabajo tanto para la conceptualización de la formación inicial, búsqueda y sistematización de la información, construcción de categorías de análisis, discusión de los resultados y hallazgos, y redacción y revisión del reporte.

Los materiales consultados fueron los siguientes: tesis de doctorado (de universidades públicas y de la Universidad Pedagógica Nacional), memorias de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa y de los de Investigación sobre la Educación Normal (por su riguroso arbitraje), artículos publicados en revistas indexadas, así como capítulos y libros publicados durante ese periodo en México. Los autores de este estado del conocimiento reconocen que si bien se hizo una búsqueda meticulosa en bases de datos, en repositorios institucionales y por medio de contactos personales, la información recabada no da cuenta de toda la producción académica nacional al respecto, y consideran que uno de los aportes centrales de este ejercicio es proporcionar una mirada analítica en torno al objeto de estudio de la formación inicial para el ejercicio docente.

Su proceso de construcción inicia con la búsqueda de información nacional, generada y publicada por diversas instituciones, a través de los medios que le dieron visibilidad. Se hizo un ejercicio exploratorio a partir del cual se recuperó un corpus que fue posteriormente delimitado, en virtud de que se retomaron sólo los trabajos que tuvieran rigor teórico, metodológico y que contribuyeran al campo (Bourdieu, 2002). El corpus analizado corresponde en promedio a 21.44 por ciento de los documentos recolectados dada, además de los criterios académicos mencionados, la presencia de publicaciones repetidas o muy similares en distintos formatos, con estructuras centralmente anecdóticas o con el acceso exclusivamente a los resúmenes.

Cuadro 1
Tipo de documento académico recolectado y analizado

Categorías analíticas	Corpus recolectado Frecuencia	Corpus analizado Frecuencia	Porcentaje Aceptación
Artículos	111	28	25.30
Libros y capítulos	325	93	28.62
Ponencias	1,260	274	21.75
Tesis	30	9	30.00
Total	1,726	370	21.44

Fuente: Elaboración propia a partir del material recopilado (N= 1726).

La unidad de análisis son los documentos académicos (370 en total), pero un mismo texto puede estar integrado en uno o en varios rubros, ya sea en el nivel de categorías o subcategorías debido a los elementos presentes en su objeto de estudio. Esta decisión fue tomada por el equipo para dar cuenta de la diversidad de problemáticas que integran el corpus analizado.

A partir de la revisión de los materiales recopilados se construyeron las macrocategorías siguientes: conceptualización de la formación inicial; debates sobre la formación inicial; dinámicas institucionales en la formación inicial; didáctica de la formación inicial; políticas y programas de la formación inicial; formación inicial y conocimientos y saberes profesionales e identidad y formación inicial. Cada una de estas categorías estuvo integrada por subcategorías, delimitadas tanto deductiva como inductivamente.

A continuación se describe cada una de ellas y se enlistan las subcategorías. Se inicia con las que se refieren al objeto de estudio: la formación inicial para el magisterio de la educación básica.

Tendencias en la conceptualización de formación inicial

Comprende planteamientos teóricos en torno a las relaciones entre componentes en los sistemas de formación inicial, así como las acciones emprendidas por los sujetos participantes en ella (Serrano, 2005). También contempla los procesos y los ordenamientos en el espacio y el tiempo

que dan cuenta de la formación inicial en un contexto determinado, en instituciones y en tradiciones propias al respecto (Moreno, 2013a).

Las subcategorías son las siguientes: a) formación artesanal; b) formación-potenciación de saberes en el otro; c) formación centrada en reflexión y en proyectos; d) formación desde la complejidad, y e) formación y competencias.

Agrupa los siguientes textos académicos: Aguilera (2013); Álvarez, Ramos y Gallegos (2019); Arreola y Jiménez (2013); Ávalos-Rogel (2013); Badillo y Barragán (2020); Barrón et al. (2019); Benítez (2016); Bringas y Espinosa (2020); Cabello (2012); Castelán (2017); Córdova (2019); Cordero y Luna (2014); Correa (2019); Cortés (2018); Cruz (2013); Chapa y Flores (2015); Dávila, López y López (2017); Díaz, Mora y Razo (2021); Ducoing (2013a); Ducoing (2013b); Druet (2014); Elizarrarás (2016); Espinosa (2012); Fierro y Fortoul (2017); Fierro y Fortoul (2021); García (2013); García, Godina y Ramírez (2019); Gómez y Ambris (2017); González, Hernández y Uvalle (2017); Gutiérrez (2013); Gutiérrez (2014); Hernández (2018); Hernández (2019); Juárez (2012); Lara y Acevedo (2018); Lozano (2020); López (2016); López, López y Abundis (2017); Lozano y De la Llata (2019); Martínez, Jasso y Rodríguez (2021); Méndez, Amaro y Heredia (2016); Mercado (2013); Montes, Salgado y Martínez (2018); Morales (2015);; Moreno (2012); Muñoz y Barraza (2019); Noyola (2018); Núñez, Luz y Gutiérrez, Marivel (2015); Pérez (2019); Pérez (2017); Rafael (2016); Rafael y Aguilera (2016); Ramírez, Jiménez y Domínguez (2018); Saavedra (2014); Saavedra (2012); Saavedra et al. (2017); Serrano et al. (2017); Soto y Aguayo (2020); Torres (2017); Vargas (2019); Viramontes et al. (2015); Yurén et al. (2015).

Debates sobre la formación inicial

Son fundamentos conceptuales en las decisiones (políticas, curriculares, en la gestión, etc.) que se elaboran en el marco de la formación institucionalizada, pero que ofrecen puntos de quiebre y discontinuidades, interrogantes no resueltas y horizontes en una tendencia de formación, en situaciones y procesos coyunturales, en culturas académicas específicas y frente a la emergencia, o persistencia, de otros enfoques (Serrano, 1996).

Las subcategorías son las siguientes: a) investigación en la construcción de la docencia; b) formación para la interculturalidad y la inclusión; c) vinculación teoría-práctica; d) visión sobre la docencia y sobre la profesionalidad docente; e) construcciones simbólicas sobre la docencia (imaginarios, teorías implícitas), y f) la intervención educativa.

Agrupa los textos académicos siguientes: Argüelles y Mejía (2021); Ayala y Haro (2021); Avalos-Rogel, Castillo y Obregón (2017); Benítez (2016); Bravo y Enríquez (2019); Cabello (2012); Calzada (2013); Capriles (2013); Capriles et al. (2019); Cervantes y Robles (2015); Córdova y Magaña (2013); Chapa y Flores (2015); Charles y Saldívar (2016); Chi (2016); Deceano (2015); Ducoing (2013b); Espinosa (2012); Elizarrarás (2016); Espinoza (2019); Estrada, González y Konstantinovich (2015); Félix et al. (2015); Flores y García (2014); Fortoul y Fierro (2015); Fragoza (2021); Furlán y Ochoa (2019); García (2013); Juárez (2012); García y Godina (2017); Gutiérrez (2014); Guzmán et al. (2018); Hernández, González y Vázquez (2019); Jiménez (2013); Juárez (2018); Lagunes y Oliva (2017); Larreta (2013); Madrueño, Ortiz y Ortiz (2017); Mar (2016); Mayorga (2015); Méndez, Amaro y Heredia (2016); Montero y Ortiz (2017); Morales, Ávila y Mendoza (2017); Navia y Salinas (2019); Ochoa (2015); Padilla (2013); Padilla (2017); Paredes-Chi y Castillo (2017); Rafael (2016); Rafael y Aguilera (2016); Ramírez (2015b); Ramos (2013); Reyes (2021); Reyes y Fortoul (2013); Reyes (2013); Rivera et al. (2019); Roacho y Herrera (2017); Rodríguez y Onrubia (2018); Rodríguez, Méndez y Márquez (2018); Romero (2017); Saavedra (2014); Muñoz y Barraza (2019); Murillo y Nájera (2017); Sánchez (2015); Sánchez (2019); Santillana, Díaz y Simoni (2021); Santos y Capriles (2019); Segura, Castillo y Sánchez (2017); Serrano, Ramos y Villanueva (2013); Sevilla, Martín y Jenaro (2017); Vázquez (2015); Vázquez y Gallardo (2018); Vázquez, Muñiz y Reyna (2017); Vega, Gómez y Allende (2019); Vértiz, Cervera y García (2018); Vilchis (2017); Villalpando (2018); Viramontes et al. (2015); Yamá (2017); Yurén et al. (2015); Zamarripa y Salinas (2021).

Dinámicas institucionales en la formación inicial

Comprende las relaciones entre componentes en los sistemas de formación, así como las acciones emprendidas por los sujetos participantes en

ella (Ducoing, 2003). También contempla los procesos y los ordenamientos en el espacio y el tiempo que dan cuenta de la formación inicial en un contexto determinado, en instituciones y en tradiciones propias al respecto.

Las subcategorías son las siguientes: a) sujetos que intervienen en la formación; b) prácticas de formación; c) ritos de paso; d) comunidades de aprendizaje; e) aculturación; f) currículum, y g) formación de profesionales no docentes.

Agrupa los siguientes textos académicos: Acosta, Martínez y Perea (2015); Aguilera (2013); Aguilera (2015); Aguilera (2017); Aguilera (2020); Aldaz, Sandoval y Balderrama (2021); Argüelles y Mejía (2021); Ávalos (2013); Ávalos-Rogel (2021); Bermejo, Martínez y Olivares (2021); Cabello (2012); Calva, Mendoza y García (2017); Canedo, Reyes y Chicharro (2017); Cano y Bustamante (2017); Cordero y Luna (2014); Corrales, Terán y Díaz (2019); Chapa y Flores (2015); Chávez y Sáenz (2017); Chávez y Ortiz (2017); Chi (2016); Daza, Platas y Contreras (2015); Deceano (2015); Druet (2014); Del Ángel (2019); Espinosa (2012); Esteva (2013); Félix et al. (2015); Estévez (2013); Flores y Aguilar (2021); Flores y García (2014); Flores (2013); Flores (2017); Fortoul (2013); Frías (2018); Gálvez (2013); García (2013); González y Quiroz (2019); González y Barrón (2013); Guerrero, Huitzil y Gil (2018); Gutiérrez (2019); Gutiérrez (2020); Gutiérrez y Bahena (2018); Gutiérrez, Aguilera y Ávalos-Rogel (2019); Gutiérrez (2014); González del Valle, Martínez, Muiños y Vargas (2018); Güentella (2018); Hernández (2019); Jiménez (2017); Hirsch y Navia (2018); Juárez (2012); Lara y Acevedo (2018); Lecona y Lecona (2021); López, Paniagua y Romero (2018); Loya y López (2013); Lozano (2020); Lozano (2017); Lozano (2020); Luna, Zacarías y Macías (2017); Mar (2016); Méndez, Amaro y Heredia (2016); Mendívil, López y Millán (2021); Mercado (2013 Montero y Ortiz (2017); Morales, Manso y De León (2019); Moreno et al. (2018); Moreno (2015); Moreno (2013a); Navarro-Corona, Glasserman y Pesqueira (2017); Navia, Czarny y Salinas (2019); Ortega y Hernández (2017); Ponce, Campos y Fernández (2013); Quintana, Ochoa y Martínez (2021); Rafael (2013a y b); Rafael y Aguilera (2016); Rafael (2020); Ramírez (2020); Ramírez, Campos y Sifuentes (2017); Ramírez y Peña (2020); Rivera, Figueroa y Gastélum (2019); Rivera (2018); Rivero y Camargo (2020); Rodríguez del Castillo (2013); Romero (2017); Saavedra (2014); Salazar, Juárez y

Callejas (2019); Soteno, Olín y Bernal (2017); Uribe y Cortés (2019); Vera (2017); Yamá (2017); Yurén et al. (2015).

Didáctica de la formación inicial

Son las articulaciones teóricas y metodológicas que permiten construcciones epistémicas de las relaciones entre formadores, futuros profesionales de la educación, conocimientos y saberes escolares, instituciones formadoras y noosfera educativa, como las políticas, culturas, tradiciones formativas, normativas y ordenamientos, que permiten describir, comprender, explicar e interpretar los procesos formativos en la formación inicial (Avalos-Rogel, 2009).

Las subcategorías son las siguientes: a) metodologías; b) dispositivos; c) tecnologías y recursos, y d) evaluación del proceso formativo.

Agrupa los siguientes textos académicos: Abraján (2017); Águila (2021); Aguilera (2020); Almaraz, Díaz y Reyes (2019); Arce, Zapata y Valdéz (2019); Avalos-Rogel (2015); Avalos-Rogel, Castillo y Echegaray (2017); Ávila, Palmares y Arreola (2019); Balderas, Almaraz y Ramírez (2017); Benítez (2016); Burrola, Morales y Gutiérrez (2015); Campillo (2021); Cárdenas y Ramírez (2019); Cardoso, Flores y Alvarado (2015); Cortés y Hernández (2013); Cota, Mejía y Rodríguez (2017); Chávez (2017); Chapa y Flores (2015); Chávez y Sáenz (2017); Chiu, Parra y Sandoval (2017); Chona (2019); De La Torre y García (2017); Díaz-Cabriales, Flores y Villa (2019); Elizarrarás (2016); Elizondo y Gallardo (2017); Espinoza (2017); Esquivel y Canto (2013); Félix et al. (2015); Fernández, Ruiz y Amaro (2015); Fierro y Fortoul (2017); Fortoul (2013); Fragoza (2021); García, Leyva y Ortiz (2021); García-Poyato, Valenzuela y Solís del Mora (2015); García (2013); García y Andriano (2020); Gómez (2015); González, López y Aguilar (2019); González (2017); González, Uvalle y Hernández (2017); Grego (2018); Gutiérrez (2018); Guevara, Picasso y Magaña (2021); Gutiérrez (2020); Gutiérrez y Bahena (2018); Gutiérrez (2014); Hernández, Núñez y Martínez (2017); Hilario (2013); Hinojosa (2021); Honorato, Vargas y Brito (2017); Juárez (2012); Jáuregui y Medina (2017); Lamas, Sosa y Meléndez (2019); Linares (2018); Linares (2019); Loza y Vázquez (2017); Loza, Cid y Cancino (2019); Málaga (2013); Márquez, Gómez et al. (2020); Martínez y Andrade (2017);

Mendoza y Martínez (2021); Monge, Laborín y Siqueiros (2021); Moreno, Montes y Castañeda (2017); Monzón, García, Hernández (2017); Neira, López e Ibáñez (2017); Núñez, Martínez y Hernández (2019); Ortiz y López (2017); Padilla (2013); Pérez, Lara y Félix (2013); Pérez, Celis y Torres (2013); Plascencia (2019); Plascencia y Domínguez (2021); Ponce (2021); Rafael (2021); Rafael y Aguilera (2016); Ramírez, Campos y Sifuentes (2017); Ramírez y Peña (2020); Ramírez y López (2017); Reyes (2013); Rodríguez e Hinojosa (2015); Rubio y Castro (2020); Saavedra (2014); Sánchez, Peña y Yañez (2019); Segura y Castañeda (2013); Sevilla, Martín y Jenaro (2017); Uvalle, Flores y Reyna (2013); Veytia (2019); Viramontes et al. (2015); Fierro y Fortoul (2021); Walters (2018); Willys (2013); Yurén et al. (2015); Zúñiga y San Miguel (2017).

Políticas y programas de la formación inicial

Se contemplan los ordenamientos normativos oficiales de orden académica y de gestión y las construcciones sobre posicionamientos y luchas de poder sobre formación inicial (Ávalos, 2018).

Las subcategorías son las siguientes: a) financiamiento; b) estímulos; c) agendas políticas para la formación inicial; d) reformas curriculares; e) movilidad; f) procesos micropolíticos, y g) valuación.

Agrupa los siguientes textos académicos: Acosta (2015); Álvarez (2017); Aguilar (2017); Aragón y Gamboa (2018); Castillo (2019); Arzola, González y Loya (2015); Arzola y González (2017); Barrón y García (2018); Barrón y Pontón (2013); Buendía et al. (2021); Campos (2017); Cabello (2012); Cerino (2021); Castañeda y Sernas (2017); Cordero y Luna (2014); Cruz (2019); Cuevas (2019); Cruz (2013); Chuquilin (2016); Domínguez, Uri y Piriz (2017); Ducoing (2013 b); Ducoing (2017); Ducoing (2018); Espinosa (2012); Edel-Navarro, Ferra-Torres y De Vries (2018); Esquivel et al. (2017); Ferra, Arrington y Méndez (2017); Flores y García (2014); Fortoul (2018); Fortoul, Avalos-Rogel, Cordero y Martínez (2017); García y Zenil (2013); García (2013); González y Quiroz (2019); Guzmán, Padilla y Guerrero (2019); Hernández, Monzón y García (2018); Hirsch y Navia (2018); Juárez (2012); Lara y Acevedo (2018); Licona, De Anda y Mejía (2021); López, Caballero y Sarabia (2019); López, Reyes y Solís (2017); Lozano (2013); Mar (2018); Méndez y Rive-

ro (2021); Méndez, Amaro y Heredia (2016); Mercado (2013); Moreno (2017); Murrieta, Galindo y León (2015); Ornelas (2017); Ortega (2016); Ortiz y López (2017); Ortiz y Medina (2017); Palmeros y Ávila, Alfaro y Aquino (2019); Pinto (2013); Ramírez (2015a); Ramiro y Fregoso (2021); Ramos (2017); Rivero (2019); Romero, Quintero y Careaga (2021); Rodríguez del Castillo (2013); Rodríguez del Castillo (2017); Rojas (2017); Romero (2021); Saavedra (2014); Sáenz, García y Malpica (2019); Salazar, Chapa y Castillo (2017); Sandoval, Barba y Sandoval (2021); Sevilla, Martín y Jenaro (2017); Silva, Herrera y Rodríguez (2019); Sosa (2013); Tercero y Hernández (2020); Trujillo, Pérez y Hernández (2015); Villalpando (2015); Villalpando (2018).

Formación inicial y conocimientos y saberes profesionales

Son las construcciones teórico-metodológicas en torno a los *conocimientos* y los saberes profesionales de diversa índole presentes en la docencia y su incorporación, debate, desarrollo y propuestas en la formación inicial (Tardif, 2009).

Las subcategorías son las siguientes: a) conocimientos y saberes disciplinares; b) conocimientos y saberes sobre las didácticas específicas; c) conocimientos comunitarios y multiculturales; d) saberes profesionales e investigación en educación; e) conocimientos y saberes multigrado; f) conocimientos y saberes sobre ciudadanía; g) formación de lo personal, socioemocional; h) atención a la diversidad; i) formación para la sustentabilidad y el medio ambiente, y j) competencias comunicativas.

Agrupa los siguientes textos académicos: Acosta, Carro y Pérez (2017); Acevedo, Lara y Solís (2021); Águila, Castillo y Macías (2019); Águila, Avalos-Rogel y Grego (2018); Aguilera (2015); Aguilera (2020); Aguayo y Jiménez (2019); Alcaraz-Munguía, Velasco y Mejía (2015); Alfaro (2017); Alonso (2017); Aguirre (2018); Aréchiga (2019); Ayala, Treviño y Treviño (2017); Ballesteros (2013); Arteaga y Camargo (2013); Ballinas y Hernández (2017); Bonilla (2017); Bonilla, Ruiz y Villagómez (2017); Canché, Manzano, Estrada (2017); Campillo (2021); Cano y Bustamante (2017); Cárdenas (2019); Consejo, Hernández y Garfias (2017); Cordero, Figueroa y Gastélum (2019); Cortés (2018); Cortés y Gómez (2021) De la Mora y Negrete (2019); Díaz (2017); Charles y Saldívar (2016);

Chi (2016); Druet (2014); Chapa y Flores (2015); Elizarrarás (2016); Enríquez, Lastiri y Morales (2017), Espinosa (2013); Esqueda y Martínez (2017); Félix y Durán (2015); Fierro y Fortoul (2017); Fragoza (2021); Galicia (2017); Galicia, Méndez y Morales (2021); Gamas y Sánchez (2021); Gamboa, Quiroz y Yañez (2019); García (2013); García (2015); García y Andriano (2020); Gómez y Yocupicio (2020); González (2018); González, Aguayo y Torres (2017); Gutiérrez (2014); Hernández, Álvarez y Gutiérrez (2018); Hernández (2015); Hernández y Aguilera (2018); Hernández, Castañeda y González (2017); Hirsch y Navia (2018); Juárez (2012); Lizarde, Hernández y Zúñiga (2017); López (2018); López y Pérez (2018); Loya, Ávila y Tenorio (2017); López (2017); Maciel (2017); Martínez (2017); Márquez y Valenzuela (2015); Montaño (2018); Mora (2017), Méndez, Amaro y Heredia (2016); Montero y Ortiz (2017); Mercado y Espinoza (2013); Morales (2015); Muñoz (2015); Navia, Czarny y Salinas (2019); Nieto y Ojeda (2019); Noyola (2017); Ortiz, Ortiz y Madrueño (2017); Ortiz, Ortiz y Madrueño (2018); Ortiz, Carpio y Lozano (2019); Ponce, Rodríguez y Cardiel (2015); Rafael, Aguilera y Gutiérrez (2017); Rafael, Aguilera y Gutiérrez (2017); Ramírez, Correa y Barrios (2017); Ramírez y Peña (2020); Ramírez (2013); Ramírez, Juárez y Galván (2015); Ramírez (2019); Ramos (2017); Reyes y Sosa (2015); Reyes y Pool (2017); Reyes y Ramos (2017); Rivera (2016); Romero (2017); Rojas (2013); Rubio y Castro (2020); Sánchez, Peña y Perea (2021); Sevilla, Martín y Jenaro (2017); Siqueiros, Peña y Mungarro (2018); Soto y Aguayo (2020); Soto, Aguayo y Piña (2015); Vargas y Martínez (2019); Vázquez (2015); Vázquez, Merino y Barzola (2013); Villegas (2017); Viramontes et al. (2015); Zavala (2017).

Identidad y formación inicial

Son las construcciones teórico-metodológicas acerca de la construcción de sí mismo en cuanto ser docente (Navarrete, 2013).

Las subcategorías son las siguientes: a) la construcción del sí mismo en cuanto ser docente; b) trayectorias, y c) vocación.

Agrupa los siguientes textos académicos: Badillo et al. (2018); Bringas y Espinosa (2020); Druet (2014); Fierro y Fortoul (2017); Guzmán, Peña y Ramírez (2019); Lerma (2020); López (2016); López y Pérez

(2018); López (2020); Loza, Cid y Cancino (2019); Lozano (2013); Montaño (2018); Montes et al. (2021); Rafael y Aguilera (2016); Saavedra et al. (2017); Vergara, Marín y Guzmán (2021); Yamá (2017); Grego, Avalos-Rogel y Águila (2018); Córdova y Magaña (2013); Cornejo, Patrón y Montes (2022); Ceniceros (2013); Barragán y Tirado (2017); Gutiérrez, Rojas y Márquez (2017); Güemes (2013); Ponce y Casillas (2017); Ibarrola (2019); Merino, Loza y Vázquez (2017); Cota, Mejía y Rodríguez (2017); Carter (2019); Ríos, Mejía y Navarrete (2018); Vargas (2019); De La Rosa, Vera y Fabela (2021); Mejía, Cota y Nieblas (2021).

Categorías sobre los procesos de investigación

Por otra parte, también se consideraron los criterios relativos a los procesos de investigación de los estudios recopilados, mismos que fueron ajustados a partir de los determinados por toda el área de procesos de formación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Se utilizaron las siguientes categorías: a) tipo de estudio; b) epistemología de base; c) posicionamiento epistemológico; d) método de investigación; e) técnicas para la recolección de información; f) técnicas de análisis para investigaciones empíricas. Cada una de ellas tiene también subcategorías. En el caso de las dos últimas categorías, el análisis se realizó exclusivamente con los estudios empíricos y de intervención, puesto que en ellos es relevante la manera en la que se recolectó y procesó la información.

Contexto de la formación docente

La formación inicial docente en México ha sido un tema importante en la agenda educativa nacional desde hace varias décadas. Las transformaciones demográficas han impactado en el aumento en la demanda de nuevos espacios educativos y, sobre todo, en la necesidad de docentes para cubrirlos. En este contexto es importante conocer a las instituciones formadoras de profesores, en una nación diversa y compleja como la nuestra. Primero es necesario hacer una distinción de los docentes que atienden la educación básica y obligatoria de otros actores que tienen funciones similares como los instructores comunitarios, hoy conocidos

como Líderes para la Educación Comunitaria (LEC), quienes se ocupan de la atención de los estudiantes de los cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), atendiendo los niveles de preescolar, primaria y secundaria, en lugares o comunidades con altos niveles de marginación.

En cuanto a las instituciones formadoras se puede decir que además de las Escuelas Normales (EN), hoy la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y las universidades públicas y privadas también dedican esfuerzos importantes a la formación de cuadros docentes. De los 144 383 estudiantes matriculados en licenciaturas relacionadas con la formación de maestros en el ciclo escolar 2017-2018, "61.4 por ciento asistía a escuelas normales, 10 por ciento a unidades y subsedes de la UPN y 28.5 por ciento a otras IES" (Medrano y Ramos, 2019, p. 32). La Ley General de Educación Superior (2021) reconoce como uno de los subsistemas de dicho nivel educativo al de escuelas normales y formación docente, mismo que está integrado por "las escuelas normales públicas y particulares del país, las universidades pedagógicas, las normales rurales y los centros de actualización del magisterio" (Presidencia de la República, 2021, Artículo 31).

De particular importancia resulta para las EN su incorporación al conjunto de instituciones de educación superior (IES), a mediados de la década de los ochenta del siglo XX, y las políticas de los noventa del mismo siglo, en la constitución de una nueva identidad, donde la investigación y la divulgación serían parte de un abanico más amplio y diverso de las funciones tradicionales del normalismo. Esto, sin embargo y pese a algunos esfuerzos de la política nacional educativa, no se ha logrado a cabalidad. Entre los programas más relevantes que han buscado nivelar a la EN con otras IES se encuentran: el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), de 1996; el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (Promin), de 2002; el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (Profocie), de 2014.

Otras acciones que buscaron beneficiar o en su caso fortalecer a las EN fueron el Programa Nacional de Becas de Educación Superior (Pronabes), de 2000; la creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) que desde 2005 coordinó a las EN una vez que fueron adscritas a la Subsecretaría de Educación Superior (SES). En 2017 se creó la Estrategia Nacional para la Transformación y el

Fortalecimiento de las Escuelas Normales con seis ejes: 1. Transformación pedagógica de acuerdo con el nuevo modelo educativo; 2. Educación indígena e intercultural; 3. Aprendizaje del inglés; 4. Profesionalización de la planta docente en las escuelas normales; 5. Sinergias con universidades y centros de investigación y 6. Apoyo a las escuelas normales y estímulos para la excelencia.

La EN forma hoy a los futuros profesores de los niveles de educación básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria), en sus diferentes modalidades, así como la educación física, la enseñanza de las artes, la educación tecnológica y la inclusión educativa. Asimismo, atiende las especializaciones de las materias que se imparten en el nivel básico (Español, Matemáticas, Formación Ética y Ciudadana, Inglés, Biología, Historia, Geografía, Química y Física). Algunas entidades ofrecen Pedagogía y Psicología Educativa. La implementación de los planes de estudio 2018 ha significado varios retos y no pocas polémicas. Entre las últimas se encuentra el reemplazo de la Licenciatura en Educación Especial por la de Inclusión Educativa, la entrega parcial y a destiempo del diseño de los cursos del primer semestre, provocada en parte por la falta de autonomía y descentralización de las EN, la modificación en semestres avanzados de escolaridad del plan de estudio a ser cursado, por mencionar sólo algunos ejemplos. Entre los primeros se puede destacar los varios cambios curriculares, mismos que se han sorteado no sin complicaciones, particularmente en cursos como investigación educativa, desarrollo comunitario, interculturalidad, entre otros. También es necesario destacar la permanente distancia entre los planes y los programas de la educación básica y los de la educación normal, y los cambios sujetos a la política sexenal, lo que dificulta la construcción de una estrategia de largo aliento para el normalismo.

Por su parte la UPN, creada en 1978, ha desarrollado esfuerzos importantes por atender estudiantes interesados en el campo de la formación docente. Actualmente tiene una importante oferta educativa dirigida a la educación básica y media superior, principalmente. Algunas de sus especializaciones van desde la enseñanza de idiomas (inglés y francés), hasta la atención de integrantes de pueblos originarios y el uso de las TIC. La UPN se organiza en 70 unidades, 208 subsedes y si bien carece de personalidad jurídica y patrimonio propio, sí tiene autonomía administrativa para garantizar el cumplimiento de sus funciones, a saber: docencia,

investigación, y difusión de conocimientos educativos y afines. Dentro de su oferta de formación están los estudios relacionados con la formación docente así como otros centrados en la comprensión y en la intervención de lo educativo. Dentro del primer bloque se encuentran licenciaturas dirigidas a la formación para la docencia en la educación básica en modalidades semiescolarizadas o a distancia. En varias de ellas los estudiantes cuentan con experiencia directa en la función magisterial, pero sin estudios formales largos al respecto (Medrano y Ramos, 2019).

De acuerdo con Medrano y Ramos (2019), otras IES suman carreras dedicadas a la formación docente. En el informe La formación inicial de los docentes de educación básica en México. Educación normal. Universidad Pedagógica Nacional, otras instituciones de educación superior, "se reportan 256 instituciones, distribuidas en 27 autónomas, 17 estatales, cinco federales, seis federales transferidas y 201 privadas" (p. 45). Prácticamente todas las entidades federativas están representadas, con excepción de Baja California Sur, en áreas de especialidad como el desarrollo infantil, la docencia en lengua y literatura, matemáticas, ciencias sociales, educación artística, educación física, entre otras. Además, hay otro tipo de instituciones que también se suman a la formación docente, pero son de administración estatal. En estas 17 IES se identifican "20 licenciaturas dedicadas a la enseñanza de las artes (danza y música, por ejemplo), de las lenguas, educación física, educación comunitaria, educación básica, y la enseñanza de alguna asignatura" (Medrano y Ramos, 2019, p. 46). Otro grupo de IES son aquellas que son administradas por la federación, en donde se registran 10 carreras para la formación de docentes, principalmente en danza. Por último, "están las IES de control federal transferido (seis) y corresponden a los Centros de Actualización del Magisterio (CAM), donde se ofrece formación de docentes del nivel medio superior y docencia tecnológica" (Medrano y Ramos, 2019, p. 46).

Los resultados de los dos primeros concursos para el otorgamiento de plazas docentes, en 2008 y 2009, en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación, no fueron favorables. Sólo el 30 y 22.8 por ciento, respectivamente, acreditó o salió "aceptable" (SEP, 2009a, SEP 2009b). El "bajo" rendimiento ejerció presión para las EN y se construyó el Programa Emergente para Mejorar el Desempeño Docente de los Estudiantes de las EN (PEMDE), sin que se sepa a ciencia cierta cómo se operó o qué resultados arrojó.

Los resultados de los exámenes de ingreso de los dos años siguientes a 2013, de acuerdo con el artículo 5º transitorio de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), en los que se realizaron los concursos ordinarios para el ingreso al Servicio en la Educación Básica, identificaron debilidades tanto en conocimientos como en competencias requeridas por el perfil idóneo. de más recordar que con fundamento en el artículo 21 transitorio de la LGSPD, se convocó a egresados de las escuelas normales y de otras IES (INEE, 2015).

Tanto el programa sectorial de la SEP 2013-2018 (SEP, 2013) como el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE, 2017) han construido líneas y directrices para mejorar la formación inicial de las profesoras y los profesores tomando en cuenta la centralidad de las EN para alcanzar tal fin. Entre los puntos principales se encuentran el fortalecimiento de la organización académica, desarrollar un marco común de educación superior para la formación inicial, crear un sistema nacional de información y prospectiva docente y organizar un sistema de evaluación de la oferta de la formación inicial docente (INEE, 2015). Es claro que las dificultades en la operatividad de estas propuestas obstaculizan y atrasan el fortalecimiento de la educación inicial profesional docente. En el caso particular de las EN resulta impostergable actualizar su discurso y transformar sus prácticas, muchas veces anquilosadas en "usos y costumbres" que no abonan a ser IES, en toda la extensión del concepto y ser competitivas.

Antes de concluir esta sección es indispensable reflexionar brevemente sobre la participación de organismos internacionales en la conformación de políticas para la formación inicial de los futuros docentes de educación básica.

En 1996 la SEP inició un proceso de diseño de políticas para profesionalizar a los docentes que se desempeñaban en las EN para construir mejores procesos en la formación de los futuros docentes de Educación Básica. El eje central de este interés era alcanzar la calidad educativa, concepto que se elevó a rango constitucional en 2013. En ello participaron no sólo autoridades educativas y actores nacionales (como el sector empresarial), sino también resultó muy significativa la influencia de diferentes instituciones.

La calidad es una noción estrechamente relacionada con el discurso empresarial, en donde destaca la eficacia y la eficiencia. Por supuesto, el

discurso neoliberal relacionado con el campo educativo no esperó al siglo XXI para desarrollarse. Desde los años ochenta del siglo pasado el Fondo Monetario Internacional (FMI) insistió en eliminar elementos como la antigüedad y la preparación de los tabuladores docentes como constituyentes destacados de la práctica docente, para dar paso a otros criterios como los resultados en exámenes estandarizados (Aboites, 2012).

La injerencia de organismos internacionales en las políticas educativas dirigidas a la formación de profesores puede dividirse en dos rubros: el financiamiento y la asesoría. En la primera función habrá que ubicar al Banco Mundial (BM) y al Banco Interamericano de Desarrollo (BID), mientras que en la segunda a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés).

Iniciemos con las primeras dos. De acuerdo con Ramírez y Aquino (2019), las políticas del BM y el BID están basadas en el enfoque de capital humano que, a su vez, tiene sus raíces en el conductismo, el pragmatismo y en la nueva gestión pública (Canto, 2011 y Pérez, 2013, citados en Ramírez y Aquino, 2019). Esto se traduciría en considerar a las personas como clientes, pero también como objetos/números, se prioriza el desarrollo de la ciencia y los avances tecnológicos en lugar de la cultura, se desarrollan condiciones para fomentar la producción y el consumo, entre otras características.

El BM ejerce un gran poder en el financiamiento de la educación y cuando ha decidido impulsar reformas en el nivel superior se ha conducido bajo el paradigma de la construcción de recursos humanos competentes para participar activamente en el desarrollo y el crecimiento económico. El BM afirma que los resultados del aprovechamiento escolar están directamente relacionados con la calidad docente. Según este discurso, son las profesoras y los profesores uno de los principales responsables de la deficiente educación en países pobres (Moreno, 2013b).

En cuanto a la formación docente, México sigue las estrategias del BM al priorizar, mediante incentivos, la capacitación docente en servicio y no darle mayor importancia a la formación inicial docente. De acuerdo con el BM es más barato y rápido atender "necesidades" del personal ya formado, pues "sólo" requeriría actualización por medio de programas psicopedagógicos y técnicos cortos, por ejemplo. La base de esta posi-

ción se sustenta en la "valoración" de la experiencia acumulada y la importancia de la práctica cotidiana como elementos constituyentes de la mejora de la práctica profesional (Melendres, 2002).

Por su parte el BID desde las últimas décadas del siglo pasado también concentró sus esfuerzos en la educación básica, principalmente en primaria y secundaria. Uno de los ejes que ha considerado relevante para la mejora de la educación es la calidad de los maestros; los otros son el desarrollo infantil temprano y la transición escuela-trabajo (Moreno, 2013b). En el caso del primer rubro, esta institución ha apoyado reformas educativas en pro del desarrollo de recursos humanos.

En cuanto a lo relacionado con la UNESCO (organismo dedicado a promover el derecho a la educación de los niños en el mundo), se puede decir que considera centrales tres elementos para la educación, a saber: alfabetización, formación docente y enseñanza y formación técnica y profesional. El Informe Delors, un documento de gran impacto, es una "recomendación abierta para adoptar los sistemas educativos a una dinámica de absorción cultural, tecnológica, económica, social, política" (Moreno, 2013b, p. 29).

Sobre la formación docente en la región latinoamericana y el Caribe, la UNESCO, por medio de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), se ha pronunciado por una más integral y con "mayor calidad" proponiendo su fortalecimiento por medio de políticas de Estado que permitan alcanzar cinco objetivos:

1. Crear y fortalecer sistemas articulados de formación inicial, inserción a la profesión y desarrollo profesional docente.
2. Asegurar el papel de la escuela como centro para la formación, el desarrollo profesional y la evaluación docente.
3. Fortalecer sistemas de carrera magisterial interrelacionados con la evaluación docente, el desarrollo profesional y las remuneraciones.
4. Desarrollar programas intersectoriales y sectoriales que contribuyan a crear condiciones adecuadas de trabajo y bienestar personal de los docentes.
5. Generar capacidades político-técnicas para la formulación de políticas integrales e intersectoriales sobre la profesión docente (OREALC-UNESCO, 2007, p. 13, citado por Moreno, 2013b, p. 38).

Por último, en este breve recuento de influencias de organismos internacionales se menciona lo que ha significado la OCDE para la formación inicial. Sin duda, su influencia es muy significativa en los sistemas educativos. En cuanto al caso específico de México la OCDE y el gobierno federal suscribieron un acuerdo de cooperación para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas, en 2010. El reporte *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México* contiene quince recomendaciones para "optimizar la enseñanza, el liderazgo y la gestión escolar en las escuelas" que parten del principio de poner "el éxito de las escuelas y los estudiantes mexicanos en el centro de la política pública". El rol de los profesores fue revisado. Se planteó la necesidad de construir un "sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes" desde la etapa de la formación inicial hasta la obtención de un grado superior, así como los procesos de profesionalización y de evaluación a los que sean sometidos (OCDE, 2010, pp. 3-8).

La formación inicial, sea en EN o en otras IES, se reconceptualiza. Se avanza nacionalmente en el reconocimiento de que sea una profesión de alto nivel, así como en la necesidad de elegir a los mejores candidatos para lo cual se sugiere aumentar las exigencias en el perfil de ingreso y el establecimiento de un examen de selección nacional (OCDE, 2010), así como la construcción de un sistema de estándares para acreditar a todas las instituciones de formación inicial (OCDE, 2010). Además, se identifican como necesarias mejoras en los concursos de plazas docentes, crear periodos de inducción y pruebas para docentes noveles.

Vale la pena analizar, al menos brevemente, cómo se pueden identificar la influencia de los organismos internacionales en las EN, instituciones herederas de programas construidos para otras IES. Sólo por poner un ejemplo, en 1996 se creó el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep), después renombrado como Programa para el Desarrollo Profesional Docente de tipo superior (Prodep) para universidades.

El objetivo de estas iniciativas fue facilitar que profesores de tiempo completo alcanzaran la mayor formación académica posible, así como conformar cuerpos académicos. El acento se colocó en cuatro funciones específicas: docencia, investigación, gestión, y tutoría, para incidir directamente en la educación de calidad en el nivel superior. Por supuesto que estas actividades fueron objeto de procesos de evaluación bajo los criterios de la Nueva Gestión Pública (NGP), en donde las universidades

participaron/compitieron por la asignación de recursos (Cordero et al., 2009; Pérez, 2013, citados en Ramírez y Aquino, 2019, p. 84).

En 2009 esta tendencia llegó a las EN. Hay, sin embargo, una clara contradicción entre la supervisión de las acciones por parte del Estado y el suministro de recursos para estas IES. Notoria también es la participación de las EN en la asignación de recursos económicos, a través de planeaciones para tales efectos, lo que es un elemento también retomado por las políticas públicas en materia educativa en el contexto de la globalización neoliberal.

Sirva el presente contexto como parte del marco donde se produce y sobre el cual se hace investigación educativa en el campo de la formación inicial. No deseamos concluir este pequeño apartado sin antes mencionar que tanto de la UPN como de otras universidades formadoras de docentes no existe suficiente información sobre sus contextos.

Discusiones académicas sobre la formación inicial

La presencia del campo de la formación inicial de docentes para la educación básica como categoría de los Estados de Conocimiento de los procesos de formación es muy reciente, aparece por primera vez en el tercero, en 2013. Este campo no se había visibilizado en los dos anteriores por tener una producción dispersa y un nivel de construcción teórica incipiente que no habían favorecido su deslinde con categorías más amplias como la de formación, e incluso la manera como se abordaba la llevó a quedar integrada en otros campos, como el de los procesos institucionales, el de los sujetos de la formación o ligado a los procesos coyunturales de las propuestas curriculares.

La inclusión se justificó con la afirmación de que en el mundo entero "la formación de los docentes se estima como el elemento nuclear de la formación y en los logros de los alumnos de la educación obligatoria y, asimismo, como una de las líneas estratégicas de los gobiernos nacionales" (Ducoing, 2013, p. 32). Más allá de este argumento de carácter político, el campo de la formación inicial de docentes a nivel mundial se ha venido nutriendo por una cada vez mayor cantidad de producción académica en las dos décadas recientes que da cuenta de la especificidad

del campo y de la pertinencia y relevancia de este objeto de estudio. Esto último se ha traducido en al menos cinco discusiones académicas que a pesar de no ser recientes, a nivel mundial apenas están logrado concretarse en constructos teóricos: a) la formación inicial como un aspecto innato de un sujeto que decide o construye por sí mismo la profesión; b) la formación inicial en el entramado de las interacciones entre sujetos reales y simbólicos; c) la formación inicial como aculturación; d) la formación inicial como construcción de saberes de la profesión, y e) la formación inicial en los procesos institucionales.

Los estudios sobre la formación inicial que se centran en los sujetos (primera discusión) abordan dicho objeto desde diversas cosmovisiones. En primer término, una postura innatista, en la que los sujetos poseen una vocación, una predisposición interna y una personalidad de origen que delinean un perfil, o bien una disposición asociada a su trayectoria personal, a su historia familiar o a la construcción de saberes en las experiencias de su escolaridad (Mejía, 2011). La formación inicial es un proceso que corrobora, certifica, y potencia lo que el sujeto ya tiene (Esteve, 2007).

Otra postura en esta línea retoma la autonomía y el interés de los sujetos por devenir en la docencia, la formatividad como una atribución específica de la existencialidad (Honoré, 1990), optar y actuar sobre su propio desarrollo, sobre sí mismo (Souto, 1999), una voluntad y fuerza interna que sostiene el proceso doloroso de los nuevos aprendizajes (Honoré, 1977); la formación inicial es un proceso personal de construcción del sí mismo docente (Jiménez y Perales, 2007). Una parte de las investigaciones centradas en los sujetos se relaciona con el estudio de la modificación de las creencias y concepciones previas sobre las que la institución formadora va a incidir. La formación inicial es la modificación de esas concepciones iniciales (Contreras y Blanco, 2002). Algunos estudios sobre la construcción identitaria están en esta perspectiva, pues la socialización en las instituciones favorece la construcción de su identidad, primero como docente en formación —por ejemplo, en la figura del practicante— y posteriormente en la identidad del trabajador en la organización escolar, o como "maestro" en la organización social (Tardif, 2009).

La segunda discusión está centrada en la formación inicial en las interacciones entre sujetos reales y simbólicos: docentes de las instituciones de formación, titulares de los grupos de las escuelas de práctica, directivos, niños reales —y niños imaginarios en la planeación (Margolinas,

2002)—; es una perspectiva cuya cosmovisión parte del pragmatismo, con fundamentos en una racionalidad técnica o en una racionalidad práctica (Lozano, 2017). Recupera las grandes tradiciones de la formación inicial: la tradición artesanal en la que un docente experto "muestra" el oficio a un principiante, la tradición del dominio de la técnica de la enseñanza, la inmersión temprana a la docencia o prácticum en donde el futuro docente se forma en situaciones reales (Ferry, 1990; Marcelo y Vaillant, 2009; Rodríguez, 2021). Mientras que en algunas posturas ciertos dispositivos como la observación de la propia práctica y de la práctica de los expertos permiten un tránsito suave (Perrenoud, 2001), en otras, las interacciones generan tensiones entre sujetos hermenéuticos, futuros docentes y formadores acompañantes, que miran una relación educativa desde sus referentes y experiencias previas (Mercado, 2013b). La relación educativa es un "medio" antagónico que les permite aprender (Fregona y Orús, 2011; Avalos-Rogel, 2018). Las relaciones entre el futuro docente y su asesor de la institución formadora o el tutor de la escuela de básica son asimétricas por las investiduras institucionales y el tipo de saberes, de ahí la posibilidad del acompañamiento (Ducoing, 2015). La formación inicial es un lugar de tensiones y de su solución mediante negociaciones (Fierro y Fortoul, 2017), basadas en la conformidad con la cultura escolar específica (Ferry, 1997).

En esta discusión se encuentra la perspectiva del profesional reflexivo (Schön, 1987; Souto, 1999), en la que el docente reflexiona antes, en y después de la acción, en el marco de la intervención (Liston y Zeichner, 1993). La formación inicial es el lugar del contraste entre momentos temporales, entre teoría y práctica, entre sistemas identificatorios, entre representaciones simbólicas y aspectos de la realidad, lo que permite vislumbrar un vínculo entre interacciones y complejidad. El contraste se apoya en instrumentos como el diario del profesor (Porlán y Martín, 2000), o andamiajes conceptuales, como el modelo de las seis dimensiones (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999), y el modelo E-P-R (epistemológico-pragmático-relacional) (Vinatier, 2013; Fierro y Fortoul, 2017).

Una tercera perspectiva que tiene a la formación inicial como objeto de estudio es la que la explica como aculturación con las culturas de los niveles de la educación básica, la apropiación de un *habitus* (Paquay et al., 2005): los ritos, las formas de trabajo, el uso del tiempo y del espacio, el orden y el aseo, la empatía y las formas de regulación de las relaciones,

esto es, a tener "control de grupo". En la formación inicial el futuro docente aprende a pautar los ritmos y las participaciones (Imbernón, 2017).

La formación inicial es el lugar donde se aprende a leer el contexto, a sentir la temperatura del clima del aula, a colocarse en el lugar del panóptico (Foucault, 2002) y desarrollar una intuición que permitirá al futuro docente actuar en la inmediatez y la coyuntura del salón de clase: desarrollar una cognición, como afirma Tardif, "en gran parte interpretativa y lingüística y no 'computacional'" (2009, p. 76). Este autor (2009, p. 61) analiza cómo en la formación inicial y en las fases iniciales del trabajo el futuro docente experimenta lo que llama un "choque con la realidad", "choque de transición" o "choque cultural" como una manifestación del proceso de desequilibrio cultural inicial. La formación inicial permite entender las culturas del conocimiento escolar, las normas para su construcción.

Un aspecto importante para la aculturación es la iniciación en el sistema normativo. En particular sobre el currículo de la educación básica y, de éste, los temas que el núcleo social considera importantes; además también participan las normas escolares de la gestión académica y administrativa, la estructura del sistema educativo y las políticas educativas. Todo ello para la toma de conciencia del proyecto de un gobierno sobre el tipo de ciudadano en una sociedad (Tardif, 2009).

Una cuarta discusión es sobre la formación inicial como la instancia instituida donde se adquieren los saberes profesionales. Algunas investigaciones concluyen que hay una dualidad y alternancia en los saberes para la docencia: los saberes teóricos (pedagógicos, psicológicos, sociales, disciplinares, didácticos) y los saberes prácticos (metodológicos, técnicos, para la enseñanza, actitudinales, entre otros; Ferry, 1997). Para algunos autores, también está ligada a saberes de la investigación educativa (Aravena y Zúñiga, 2011). Muchos programas para la formación de maestros parten del presupuesto de que para la adquisición de dichos conocimientos se deben brindar asignaturas donde los futuros docentes adquieran los conocimientos que les permitan entender los fenómenos áulicos, fundamentar sus decisiones didácticas así como tener herramientas conceptuales y metodológicas para analizar su práctica cuando estén en servicio. Puesto que se trata de saberes inacabados, en permanente construcción, la perspectiva es que la formación inicial es el primer momento de un recorrido que no termina y que los saberes docentes se siguen construyendo en la cotidianidad del trabajo docente y en la formación permanente.

Finalmente, en una última discusión se plantea la discusión de la formación inicial desde el ámbito institucional, ligada a las políticas educativas (Davini, 1995; Ávalos, 2018). La formación inicial es una apuesta a la profesionalización y la calidad del trabajo de los docentes para la mejora de la educación básica. La diversificación de programas de la formación inicial de docentes —para los diversos niveles, ámbitos de la educación básica y la especificidad cultural del país— asegura la atención a las necesidades educativas de acuerdo con los contextos y condiciones de vida.

Resultados

El análisis sobre los textos recogidos se presentará en varios apartados: el primero será sobre sus características generales, el segundo sobre el objeto de estudio de la formación inicial a partir de las categorías y subcategorías presentadas anteriormente, y el tercero sobre lo epistemológico-metodológico presente en las investigaciones. En el último caso se presentarán los datos tanto en su frecuencia global como en el tipo de documento en que aparecen.

Características generales de la producción académica analizada

El análisis retoma dos rasgos que aportan una visión de conjunto: a) el tipo de institución de formación inicial estudiada en la investigación, y b) el tipo de documento académico analizado.

Cuadro 2
Instituciones de formación inicial de docentes consideradas en las investigaciones

Categorías analíticas	Frecuencia	Porcentaje
Escuelas Normales	336	90.81
Universidad Pedagógica Nacional	16	4.32
Universidades	19	5.14

Fuente: Elaboración propia a partir del material recopilado (n= 370).

El estudio de la formación inicial se sigue concentrando en las EN, pese a que existen otras instituciones que también participan en ese proceso. Sin duda, esto facilita el mayor y mejor conocimiento de las políticas, las acciones, los actores, etcétera, desarrolladas en las EN, pero también refleja el poco análisis de las acciones implementadas en otros espacios de formación. Considerando la presencia de la formación docente en la UPN, una institución presente en prácticamente todo el país y dirigida, en cierta medida, a la formación de futuros profesores, resulta significativo estudiar a sus actores, políticas y procesos para tener un marco más completo de las IES formadoras.

Cuadro 3
Tipo de documento académico analizado (corpus analizado)

Categorías analíticas	Frecuencia	Porcentaje
Artículos	28	7.57
Libros y capítulos	93	25.14
Ponencias	240	64.86
Tesis	9	2.43

Fuente: Elaboración propia a partir del material recopilado (n= 370).

Las ponencias (64.86 por ciento) son el tipo de documentos que más se escribe por los estudiosos de los procesos de formación inicial, seguido a gran distancia por las otras tres posibilidades (capítulos en libros o libros de autor, de artículos en revistas indexadas y de tesis doctorales con 25.17 por ciento, 7.57 por ciento y 2.43 por ciento respectivamente). En su base las ponencias son textos con mayor flexibilidad temática y con menor rigor investigativo, lo que puede representar una opción atractiva para el personal y el estudiantado de las instituciones formadoras. La política pública de los últimos años en torno a los cuerpos académicos en las EN puede estar en la base de la publicación de libros y capítulos.

Categorías analíticas del Estado del Conocimiento

El análisis de la información recabada de los documentos académicos analizados se realizará desde dos miradas: en un primer momento desde

los objetos de estudio presentes en las investigaciones, y en un segundo desde los planteamientos epistemológico-metodológicos.

Esta primera sistematización de la información responde a una pregunta muy amplia y general: ¿Qué aspecto(s) de la formación inicial para la docencia es (son) investigado(s)? En otras palabras, con respecto a la formación inicial para la docencia, ¿cuál(es) es (son) el (los) foco(s) de atención? La respuesta a esta interrogante se basa en las categorías analíticas de este Estado del Conocimiento.

Cuadro 4
Aspectos de la formación inicial: Categorías analíticas

Categorías analíticas	Frecuencia	Porcentaje
Tendencias en la conceptualización	71	19.19
Debates sobre la formación inicial	98	26.49
Dinámicas institucionales de la formación inicial	91	24.53
Didáctica de la formación inicial	95	25.61
Políticas y programas de la formación inicial	87	23.45
Formación inicial y conocimientos y saberes profesionales	100	26.95
Identidad y formación inicial	39	10.51

Fuente: Elaboración propia a partir del material recopilado (n= 370).

Una de las características más sobresalientes de los documentos analizados es que pueden atender una o más categorías analíticas. Esto significa que la investigación sobre la formación inicial se realiza desde una mirada abierta dando paso a la observación del objeto desde diferentes ángulos, campos disciplinares y niveles diversos de gestión. Si bien ello da cuenta de una mirada amplia al objeto de estudio, también permite entrever dificultades para la profundización al no concentrarse lo suficiente en elementos específicos del proceso estudiado.

Por otro lado, la interpretación del comportamiento de las categorías permite identificar la notoria poca atención al tema de la identidad y formación inicial, con el porcentaje más bajo (10.51 por ciento), así como que el ejercicio por la conceptualización (19.19 por ciento) no se desarrolla con suficiencia, lo que también se observa en el análisis de las políticas y programas de la formación inicial, con el tercer registro más

bajo (23.45 por ciento). Lo anterior permite identificar un bajo interés por estudiar acciones "externas" a la función docente, aunque sí están presentes en ella directamente y tienen un impacto en el funcionamiento de las instituciones formadoras.

En cambio, las categorías relacionadas con la práctica docente son más atendidas, como lo demuestra el alto registro de la formación inicial y conocimientos y saberes profesionales, con el porcentaje más alto de todas las categorías (26.95 por ciento), así como la didáctica de la formación inicial, con el tercer registro (25.61 por ciento). Destaca que la formación inicial sí es debatida (26.49 por ciento) y se presenta un importante esfuerzo por estudiar las dinámicas institucionales (24.53 por ciento), ambos rubros con registros altos (segundo y cuarto, respectivamente). Es posible afirmar que los procesos internos de la formación inicial han sido los objetos de estudio más atendidos por quienes investigan.

Cuadro 5
Tipo de documentos en los que se presentan
los aspectos de la formación inicial investigados (%)

Categorías analíticas	Artículos	Libros	Ponencias	Tesis
Tendencias en la conceptualización	11.27	49.30	33.80	5.63
Debates sobre la formación inicial	17.35	35.71	41.84	5.10
Dinámicas institucionales de la formación inicial	15.38	37.36	45.05	2.20
Didáctica de la formación inicial	6.32	34.74	57.89	1.05
Políticas y programas de la formación inicial	11.49	49.43	39.08	0.00
Formación inicial y conocimientos y saberes profesionales	13.00	20.00	63.00	4.00
Identidad y formación inicial	5.13	51.28	41.03	2.56

Fuente: Elaboración propia a partir del material recopilado (n= 370).

Las categorías analíticas muestran con claridad cómo fueron desarrolladas cada una de ellas en los diferentes productos académicos. Tendencias en la conceptualización se manifestó en mayor proporción con 49.30 por ciento, lo mismo que se da con Políticas y programas de la formación inicial, pero con la diferencia de que las ponencias se posicionan sólo 10 puntos abajo, además Identidad y formación inicial también fue más trabajada en libros, con 51.28 por ciento por 41.03 por ciento de ponencias.

Por su parte, Formación inicial y conocimientos y saberes profesionales fue más desarrollada en ponencias, con 63 por ciento, y Didáctica de la formación inicial registró 57.89 por ciento. En cuanto a los artículos, su mayor producción se registró en Debates sobre la formación inicial, con 17.35 por ciento, y un poco abajo en Dinámicas institucionales de la formación inicial. Las categorías más bajas para este tipo de producto escrito fueron Identidad y formación inicial (5.13 por ciento), y Didáctica de la formación inicial (6.32 por ciento). En cuanto a las tesis, destaca que en la categoría Políticas y programas de la formación inicial sea la única donde no haya registro, siendo Tendencias en la conceptualización la que representa mayor atención, con 5.63 por ciento. Se podría hipotetizar que el aspecto de la formación inicial estudiado no es ajeno al tipo de publicación donde éste aparece.

Después de esta mirada amplia al conjunto de los datos recolectados se analizará cada una de las categorías, con sus respectivas subcategorías, para acceder a su contenido específico.

Tendencias de la formación inicial

La conceptualización de la formación inicial es el contenido figurativo designado por dichos términos. La conceptualización en los documentos analizados es explícita, incluye necesariamente una respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué es la formación inicial?, y puede complementarse con la solución de las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el estado académico de la formación? y ¿Cuál es su estado epistemológico? No se consideraron en este Estado del Conocimiento como conceptualización, por sí mismos, ordenamientos, políticas, normatividad, currículum, propuestas de formación, opiniones o sentido común.

Cuadro 6
Tendencias en la conceptualización sobre formación inicial

Subcategorías analíticas	Frecuencia	Porcentaje
Formación artesanal	8	11.27
Formación-potenciación de saberes en el otro	12	16.90
Formación centrada en reflexión y en proyectos	14	19.72
Formación desde la complejidad	22	30.99
Formación y competencias	15	21.13

Fuente: Elaboración propia a partir del material recolectado (n=71).

Existe un claro interés por reflexionar la formación inicial desde la teoría de la complejidad, con un porcentaje mayor a 30, lo cual podría significar una nueva tendencia o el fortalecimiento de una mirada en los acercamientos a la conceptualización de la formación inicial, de tal suerte que es considerada como un proceso situado, multidimensionado, multirreferencial, en situación —en un contexto, en un ecosistema, en una institución, en una cultura—, en un sistema abierto, que involucra la construcción de saberes y un proyecto personal, institucional y social, abordado inter y transdisciplinarmente.

Esto podría explicar que no haya tanta producción sobre dinámicas verticales y unidireccionales entre quien "sabe" y tiene más experiencia y quienes no (formación artesanal), que en el registro se manifiesta con un poco más de 11 por ciento. Estos trabajos están centrados en el papel de las instituciones formadoras, las que legitiman socialmente la formación, deciden sobre los saberes y las prácticas que favorecen la preparación profesional, recuperan las necesidades formativas en el ejercicio profesional e impactan de manera diferenciada en la conformación de la identidad docente, de acuerdo con el nivel y el ámbito para el que forman.

También se puede identificar una directriz sobre la autorreflexión y la valoración de conocimientos previos, experiencias y proyectos personales en la formación inicial (Formación centrada en reflexión y en proyectos), con casi 20 por ciento, que significaría un interés muy importante en observar dinámicas centradas en el sujeto como individuo. Herederos de la perspectiva pragmática, los abordajes en esta tendencia coinciden en el estudio de lo individual como institución social en su devenir histórico; en la coyuntura de los contextos se actualiza la formación del sujeto. El hacer, las decisiones, las identidades se anudan con costumbres previas, con referentes simbólicos comunes y con transacciones con el mundo, a manera de lealtades culturales, familiares y académicas.

En las producciones tampoco se pierde de vista que la formación inicial representa, en sí misma, un proyecto político. Esta es la segunda subcategoría (Formación y competencias) más relevante en términos porcentuales (con 21.13 por ciento), y si bien en algunos casos se recupera la perspectiva internacional de un desempeño docente que responda a criterios de calidad, eficacia y eficiencia, también se evidencia como formas de innovación, prácticas de gestión en el aula y en la escuela, vinculación con la comunidad, pensamiento crítico y creativo, entre otros. Algunas de estas

investigaciones recurrieron a la pedagogía comparada como metodología, lo que les permitió abordar la formación como proyectos de estado.

Debates sobre la formación inicial

En este rubro se retoman los estudios que presentan de manera consistente dudas, puntos de controversia, interrogantes no resueltas y horizontes respecto a alguno de los enfoques relativos a la formación inicial de docentes o a sus planteamientos curriculares didácticos. En algunos de los casos se analiza y se cuestiona lo mencionado en los planes nacionales de estudio.

Cuadro 7
Debates sobre la formación inicial

Subcategorías analíticas	Frecuencia	Porcentaje
Papel de la investigación en la construcción de la docencia	18	18.37
Formación para la interculturalidad y la inclusión	10	10.20
Vinculación teoría-práctica	16	16.33
Concepción sobre la docencia y la profesionalidad docente	25	25.51
Construcciones simbólicas sobre la docencia	21	21.43
Posibilidades y límites de la intervención educativa	8	8.16

Fuente: Elaboración propia a partir del material recolectado (n=98).

Destaca que la intervención educativa tenga un registro tan bajo (8.16 por ciento), lo que podría significar que existe un consenso sobre ella y no requiere de tanto debate, tanta discusión crítica sobre sus planteamientos epistemológicos y teóricos como sí sucedería para otras subcategorías: el primer consenso es sobre la profesionalización (25.51 por ciento) que se deriva de los ciclos reflexivos en cada momento de su desarrollo, y el segundo sobre las construcciones simbólicas sobre la docencia (21.43 por ciento).

La investigación en la formación inicial se manifiesta con más notoriedad, con un registro de 18.37 por ciento. Se identifican cuatro vertientes: el papel de las técnicas de investigación para la comprensión de los contextos escolares y la sistematización de los saberes; la construcción de saberes mediante metodologías de la investigación crítica, que pone

en juego saberes para el abordaje de problemas y la construcción colectiva de conocimientos; la iniciación al trabajo científico en el campo educativo y en áreas no educativas —de las ciencias naturales o de las humanidades—, y finalmente el desarrollo de investigación educativa en las tesis para la obtención de títulos como estrategia para la construcción de conocimiento profesional y la generación de construcción de conocimiento del campo educativo.

La importancia de la investigación en la formación inicial también podría estar directamente relacionada con un claro ejercicio de vinculación teoría-práctica (que, además, por sí misma reúne 16.33 por ciento), pues está dirigida a la construcción de la docencia. En la discusión, la vinculación teoría-práctica se considera como un proceso recursivo cuya dinamicidad coloca al sujeto en formación como sujeto epistémico, creador de nuevos saberes y nuevas prácticas fundamentadas. En relación con esto último resulta significativo, con la segunda mayor frecuencia (21.43 por ciento), el tema de las construcciones simbólicas sobre la docencia, en donde teorías e imaginarios se manifiestan. Se reconoce que la formación es una constante negociación de significados entre sujetos posicionados, esto es, se encuentra inserta en una "arena simbólica", donde las ideologías, los imaginarios, los saberes, las experiencias, las creencias, los valores y las formas de actuar de los sujetos que intervienen en la formación se convierten en el referente para la confrontación y el consenso de lo que ésta significa, así como de lo que es ser docente.

No menos importante es lo periférico en la investigación sobre la subcategoría de Formación para la interculturalidad y la inclusión, con el segundo registro más bajo (10.20 por ciento) y, en un momento histórico en donde es fundamental atender esos dos temas para generar procesos más democráticos, igualitarios y equitativos, atendiendo la diversidad. Sin embargo, los documentos no presentan una discusión conceptual sobre diversidad y los vínculos con la interculturalidad y la inclusión. Si bien algunas investigaciones reconocen un componente ideológico y político en la discusión, ésta es aún incipiente.

Dinámicas institucionales en la formación inicial

La formación inicial se realiza en los contextos sociohistóricos de las instituciones. De ahí la pertinencia de que los estudios contemplen los

procesos, los ordenamientos y las tradiciones en el subsistema o en una región o en una institución. Las preguntas que las investigaciones responden son: ¿Cómo son las instituciones formadoras en el día a día?, ¿qué se hace dentro de ellas en torno a la formación?, ¿quién hace qué?

Cuadro 8
Dinámicas institucionales en la formación inicial

Subcategorías analíticas	Frecuencia	Porcentaje
Sujetos que intervienen en la formación	22	24.18
Prácticas de formación	29	31.87
Ritos de paso	4	4.40
Comunidades de aprendizaje	5	5.49
Aculturación	8	8.79
Currículum	19	20.88
Formación de profesionales no docentes	4	4.40

Fuente: Elaboración propia a partir del material recolectado (n=91).

Existe un fuerte interés por estudiar los Actores directamente relacionados con la formación: formadores de formadores, tutores de las escuelas de educación básica, directivos de las instituciones normalistas, por mencionar algunos (24.18 por ciento), así como los Prácticas institucionales ya constituidas (asesoría, tutoría, por ejemplo), con una presencia de 31.87 por ciento. En relación con los actores destacan los estudios sobre los formadores de formadores de la institución educativa en términos de sus saberes: los que requieren para la conducción de las asignaturas de acercamiento a la práctica, para el acompañamiento y para la vinculación interinstitucional; de sus funciones como docentes, asesores de tesis, tutores (acompañamiento en su trayectoria), asesores de prácticas, como investigadores y asesores de la intervención. También se refieren a los formadores de las escuelas de práctica: tutores y supervisores, sus funciones, y las relaciones formativas. Finalmente se asoman otros profesionales que intervienen en la formación como artistas, psicólogos educativos, entre otros. En cuanto a las prácticas de formación, están asociadas a las funciones de actores de la formación en dos escenarios. El primero en la escuela formadora, como los estilos de la tutoría individual y grupal, las prácticas de análisis curricular de asignaturas de la educación básica y las prácticas institucionales que inciden en la forma-

ción, como el trabajo colegiado. Es de particular atención las prácticas de acompañamiento en las asignaturas de acercamiento al trabajo profesional, muchas de ellas centradas en la planeación o en una reflexión muy anecdótica. El segundo escenario es en la escuela de práctica: las prácticas de supervisión tanto de tutores como de asesores y directivos; las prácticas de integración interinstitucional y disciplinar, y las prácticas reflexivas.

La presencia contundente de estos estudios contrasta con los estudios sobre dinámicas que apenas se están reconociendo, como las Comunidades de aprendizaje, con sólo 5.49 por ciento, y de Actores que no participan tradicionalmente de la docencia (como directivos, psicólogos), con un escaso 4.40 por ciento, lo cual podría significar la poca visibilidad de agentes que sí participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la formación inicial, pero que no son estudiados y, por lo tanto, no se conoce cómo intervienen desde sus funciones a la formación inicial. Es notoria también la poca producción sobre elementos no tradicionales de las prácticas de formación, como los aspectos antropológicos (ceremonias, primeras prácticas) y sociológicos (asistencia a CTE, rutinas, vestimenta) inherentes a las mismas, pero sí existe un claro interés por el Currículum, como lo demuestra una participación de 20.88 por ciento, la tercera más importante de esta categoría. Las reformas curriculares y sus incidencias en las instituciones formativas están en la base de este interés. Como balance, se puede afirmar que se investigan más las prácticas de formación y el tema curricular que los agentes participantes y las gestiones desde elementos no pedagógicos didácticos de la formación inicial.

Didáctica de la formación inicial

Los documentos analizados anuncian las primeras construcciones teóricas sobre una didáctica de la formación inicial, con componentes epistemológicos y desde miradas sociológicas, pedagógicas e incluso desde otras didácticas. Dan cuenta de los "mecanismos" puestos en marcha dentro de las instituciones para la formación de los futuros docentes, de la operatividad, de lo que se encuentra entre las líneas de gestión y los planes de estudio y las múltiples actividades del estudiantado. Preguntas como ¿qué acciones articuladas pedagógicamente se realizan en las instituciones para la formación de los estudiantes? y ¿a qué componentes

recurren dichas instituciones formadoras para la operación del plan de estudio? están en la base de estas investigaciones

Cuadro 9
Didáctica de la formación inicial

Subcategorías analíticas	Frecuencia	Porcentaje
Metodologías de formación	26	27.37
Dispositivos para la formación	34	35.79
Tecnologías y recursos para la formación	12	12.63
Ambientes de formación	12	12.63
Aprendizaje colaborativo	2	2.11
Evaluación del proceso formativo	9	9.47

Fuente: Elaboración propia a partir del material recolectado (n=95).

La construcción de la mayor parte de los documentos se centró, en primer lugar, en los Dispositivos para la formación, con 35.79 por ciento, en cuanto lugares reales o simbólicos donde se lleva a cabo la reconstrucción de los significados sobre la profesión. Se concretan como formatos institucionales con normas específicas para su organización: la observación con consigna, la simulación en el aula, prácticum o prácticas en condiciones reales, la microenseñanza, los proyectos de desarrollo curricular, los casos críticos, los proyectos colaborativos, el aprendizaje en el servicio, y la elaboración de documentos, como la base para la titulación.

También hay bastantes documentos sobre las Metodologías de la formación, 27.37 por ciento, que son discursos praxeológicos que fundamentan la acción formativa. Algunas investigaciones se apoyan en la idea de que el sujeto se forma a sí mismo, e implementan formatos como la reflexión metacognitiva, las narrativas, la autorregulación, la observación y la investigación de la propia práctica. Otras se apoyan en una perspectiva interaccionista o desde una filosofía de la otredad: el acompañamiento, la mediación formativa, las comunidades de aprendizaje. Finalmente, las que se basan en el lugar donde tiene lugar la formación: la formación en el aula invertida y la formación en el servicio.

En ambos casos, en muchos de los documentos, se vislumbra una mirada de lo realizado desde las "buenas prácticas", desde una sistematización de una experiencia concreta, realizada desde un salón de la escuela normal o de una escuela de "prácticas", a partir de la iniciativa de un

formador de formadores en donde la didáctica implementada es considerada como exitosa para lograr un aprendizaje particular. Los textos, por consiguiente, dan cuenta de lo realizado considerando el plan de estudio oficial y de lo logrado por los estudiantes; en ocasiones, aparecen cuestiones relativas a los contextos socioculturales, a las negociaciones intra e interinstitucionales, a los aprendizajes de los formadores y a las dificultades de diverso tipo superadas.

Los resultados indican que tanto los Recursos y las Tecnologías (materiales, rejillas e instrumentos de observación, bitácoras y diarios, e incluso los recursos tecnológicos, por mencionar algunos), como los ambientes de formación, están a la par en el interés de la escritura académica, constituyéndose en elementos importantes de la didáctica en la formación inicial, aunque no son las subcategorías más frecuentes, ambas con 12.63 por ciento. Cabe señalar que las construcciones de los ambientes de formación los considera como adecuaciones contextuales al medio institucional, que pueden ser complementados con la inclusión de referentes para el análisis de los procesos de formación, lo que favorece nuevas interacciones, la recuperación, socialización y reflexión de problemas de enseñanza, e innovación en la formación docente.

Por otro lado, temas relacionados con el trabajo con "otros", como el Aprendizaje colaborativo y la Evaluación (con 2.11 y 9.47 por ciento, respectivamente), se manifiestan bajos, lo cual podría ser parte de una tendencia sobre la reflexión de procesos más introspectivos e individuales. Es mucho más relevante la construcción de la reflexión del docente de su trabajo, al desarrollar acciones como la observación, el desarrollo de proyectos y la investigación, asuntos que indicarían un paso importante en el proceso de la profesionalización docente, por medio de colocar a la práctica en el centro.

Políticas y programas de la formación inicial

Esta categoría recupera los proyectos de política educativa que inciden de manera directa en la formación inicial que como se expuso en el contexto de este Estado de Conocimiento han sido varias a lo largo del decenio estudiado. Se preguntan por ¿cómo se desarrollan las tendencias de política educativa en las instituciones formadoras de docentes?, ¿cuál es el posicionamiento de los diversos actores de cara a dichas políticas?, ¿cuál

es la reconfiguración de las organizaciones en el marco espacio-temporal? y ¿cuáles son las categorías que organizan el discurso político en la formación inicial?

Cuadro 10
Políticas y programas de la formación inicial

Subcategorías analíticas	Frecuencia	Porcentaje
Construcciones sobre posicionamientos y luchas de poder	11	12.64
Financiamiento	2	2.30
Historia	11	12.64
Estímulos	2	2.30
Agendas políticas para la formación inicial	18	20.69
Reformas curriculares: 2012, 2018	24	27.59
Movilidad	5	5.75
Procesos micropolíticos	11	12.64
Evaluación	3	3.45

Fuente: Elaboración propia a partir del material recolectado (n=87).

En la categoría Políticas y programas de la formación inicial, el tema Curricular se manifiesta como el más importante, con 27.59 por ciento; las reformas del decenio objeto de estudio han sido estudiadas y, como se ha observado en otras categorías, lo curricular está presente pues se reconoce como un marco obligado del quehacer de las instituciones formadoras. El análisis para la flexibilidad así como la modificación de los planes de estudio impuestos por el Estado, las consideraciones sobre la pertinencia de incluir contenidos lingüísticos en la formación de profesionales en el campo de la educación intercultural bilingüe, son algunos objetos de análisis.

Este ejercicio se ve complementado con el análisis de las Agendas políticas de los diferentes gobiernos federales, con el segundo más alto registro con 20.69 por ciento de presencia, y en menor medida con ejercicios de historización de procesos de las IES formadoras de docentes, principalmente en EN, así como lo relativo a la historia y los procesos macropolíticos, como la gobernanza y las vinculaciones interinstitucionales.

El poder ausente de la reflexión en otros órdenes; en los Procesos Micropolíticos las luchas sobre la formación inicial, la gobernanza, las prácticas democráticas, la identidad institucional y los vínculos interins-

titucionales son los objetos de estudio de esta subcategoría con el tercer registro más alto, con 12.64 por ciento.

Un objeto de estudio que tuvo un fuerte aumento en este decenio es el impacto de la Historia de las escuelas normales en los procesos de formación inicial actuales. Las investigaciones recuperan las culturas de la formación que se generaron desde el origen de las escuelas normales, sus procesos de sedimentación y la manera como se actualizan en la vida cotidiana, en el pensamiento pedagógico derivado de grandes pensadores y maestros y que subyace en las teorías implícitas de los formadores y en construcciones simbólicas como el género en el magisterio, el significado de ser maestro, o la movilidad social. Se destaca en muchos de los casos la impronta dejada por los fundadores de determinadas EN con una mirada nostálgica de lo logrado por ellos. Se recuperan los movimientos magisteriales surgidos en las aulas de la formación inicial, y cómo éstas han permitido la formación política y el posicionamiento ideológico de los docentes. Finalmente, se consideran los movimientos históricos, sociales y políticos implementados en sistemas educativos de otros países en la construcción de sus instituciones formadoras actuales y de sus propuestas curriculares.

Es muy marcada la disminución del estudio de temas como Financiamiento, Estímulos, Movilidad y Evaluación; las dos primeras representan el 2.30 cada una y 5.75 y 3.45 por ciento las siguientes, lo cual podría explicarse posiblemente porque las principales IES estudiadas en esta década (las EN) no participan históricamente de una cultura dirigida que les permita autogestionarse, moverse y evaluarse, por lo que habrá que esperar a ver si el programa curricular de 2018 modifica en algo esta tendencia, a sabiendas de que su impacto estaría limitado por la aplicación del programa 2022 en los próximos meses.

Formación inicial y conocimientos y saberes profesionales

Esta categoría se refiere a estudios relativos a los conocimientos y saberes que están presentes en la formación inicial de los docentes. Refieren a los contenidos considerados como centrales para comprender y desenvolverse como docente ante los distintos grupos: estudiantes, pares, padres de familia. Preguntas tales como ¿qué requiere aprender un estudiante en cualquiera de las instituciones formadoras para desenvolverse como

docente?, ¿qué tipo de saberes son los considerados como medulares?, ¿en qué conocimientos y saberes profesionales vale la pena que las instituciones formadoras centren su actuar a partir de múltiples intervenciones? están en la base de los documentos agrupados en esta categoría.

Cuadro 11
Formación inicial y conocimientos y saberes profesionales

Subcategorías analíticas	Frecuencia	Porcentaje
Conocimientos y saberes disciplinares	16	16.00
Conocimientos y saberes sobre las didácticas específicas	22	22.00
Conocimientos comunitarios y multiculturales	8	8.00
Conocimientos y saberes de la investigación educativa	14	14.00
Conocimientos y saberes multigrado	5	5.00
Conocimientos y saberes sobre ciudadanía	6	6.00
Formación de lo personal, socioemocional	11	11.00
Atención a la diversidad	6	6.00
Formación y sustentabilidad, medio ambiente	3	3.00
Competencias comunicativas	9	9.00

Fuente: Elaboración propia a partir del material recolectado (n=100).

La producción sobre Didácticas y Conocimientos disciplinares es un foco de atención muy importante, como lo indican las dos subcategorías con mayor presencia (22.00 y 16.00 por ciento, respectivamente); al parecer, se sigue investigando desde las particularidades de las disciplinas y no desde la transversalidad y la transdisciplinariedad. La didáctica, en un sentido amplio, es considerada como el eje vertebrador de la docencia: metodologías/estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, los contenidos disciplinares son los saberes indispensables y, en ciertos casos, únicos necesarios para ser docente. Se observa el surgimiento del impacto de los conocimientos de las didácticas específicas como ciencias de la educación para fundamentar tanto la construcción de nuevos saberes docentes como de conocimientos que comienzan a ganar terreno en el campo educativo.

Destacan, por la poca atención recibida, elementos centrales en la actualidad claramente unidos a la relación entre educación y sociedad, como Medio ambiente y sustentabilidad, lo intercultural —lo relacionado con multigrado—, Atención a la diversidad, y Ciudadanía (3.00, 5.00, 6.00, y 3.00 por ciento, respectivamente), temas nada menores en el debate contemporáneo en diferentes esferas (política, sociológica, antropológica, histórica, etc.) pero que, al parecer, en los procesos de formación inicial no han logrado aún el suficiente interés.

Los Saberes relacionados con la investigación educativa (observar y registrar situaciones provenientes de contextos, escuelas y aulas, recolectar datos sobre procesos escolares y analizarlos, sistematizar experiencias vividas, escribir académicamente un texto, reflexionar sobre la propia práctica, por ejemplo, ocupan un tercer lugar (14 por ciento). Son considerados saberes más instrumentales, más centrados en los contextos que en la función de un docente.

En otro sentido también es relevante cómo otros discursos vigentes, como la Formación socioemocional y las Competencias comunicativas, son actuales en la formación inicial (con 11.00 y 9.00 por ciento, cada uno). Es posible que la producción de estos temas tenga un incremento en el siguiente decenio provocado, en parte, por la pandemia por COVID y los retos producidos en los procesos educativos en general y en los de formación en particular.

Identidad y formación inicial

Esta categoría agrupa documentos que estudian el papel de las instituciones formadoras en la constitución del ser docente de su alumnado. Retoma estudios relativos a preguntas como ¿quiénes son los estudiantes de las instituciones formadoras?, ¿cuáles han sido sus experiencias formativas centrales y cuál es la imagen del docente en ellas?, ¿cómo se construyen como docentes? Estas interrogantes se centran en analizar las relaciones de ida y vuelta entre los estudiantes y los procesos formativos institucionalizados en el desarrollo del significado de la docencia.

Cuadro 12
Identidad y formación inicial

Subcategorías analíticas	Frecuencia	Porcentaje
Acercamientos sobre la construcción del sí mismo en cuanto ser docente	13	33.33
Trayectorias	16	41.03
Vocación	10	25.64

Fuente: Elaboración propia a partir del material recolectado (n=39).

Históricamente, la vocación se ha manifestado como uno de los grandes temas de la identidad docente, pero en el decenio analizado se manifiesta a la baja, con el registro de porcentaje menor (25.64), lo que posiblemente suponga un alejamiento de la posición que registra a la vocación como un elemento constituyente de la identidad docente. Es significativo que la subcategoría Trayectorias haya recibido tan importante atención (la más alta, con 41.03 por ciento). Conocer y reconocer a quienes ingresan en el sistema de formación inicial permitiría construir mejores procesos para su atención, así como una mirada sobre los estudiantes como sujetos que tienen distintas vivencias, logros y desempeños en su tránsito por las EN.

Otra novedad en la categoría de Identidad y formación inicial son los estudios sobre los procesos de la construcción del ser docente (con 33.33 por ciento), motivados probablemente por las reformas curriculares del decenio (las de 2012 y 2018, por ejemplo) y, como se puede observar también en la categoría Didáctica de la formación inicial, por un interés hacia el análisis introspectivo de los sujetos que participan en ese proceso de formación inicial.

Procesos de investigación: Epistemología y metodología

A partir de las categorías marcadas por el área de Procesos de Formación se describen de manera somera los planteamientos epistemológicos y metodológicos de las investigaciones realizadas. Se presenta el tipo de estudio realizado, su epistemología de base y las decisiones tomadas en torno a la recolección y procesamiento de la información. En todos los casos se presenta para cada subcategoría la información en su conjunto y de acuerdo con cada tipo de documento académico.

Cuadro 13
Tipo de estudio según el documento académico en que se registra

Sucategorías analíticas	Frecuencia	Porcentaje totales	Porcentajes artículos	Libros y capítulos	Ponencias	Tesis
Empírica	151	40.81	10.60	28.48	54.97	5.96
Intervención	161	43.51	1.86	7.45	90.06	0.66
Teórica	58	15.68	15.52	62.07	20.69	0.66

Fuente: Elaboración propia a partir del material recolectado (n=370).

Resulta evidente que los Trabajos teóricos son los que se comunican con menor frecuencia (con 15.68 por ciento), siendo los Textos de Investigación empíricos y los documentos de Intervención los que acaparan mayor atención (con 40.81 y 43.51 por ciento, respectivamente). Este último dato no es menor, pues da cuenta de que los procesos de formación inicial se estudian desde acciones impulsadas intencionalmente *in situ*, acordes o no con el marco normativo nacional. El acercamiento es, entonces, a los resultados, logros, dificultades e impactos de dichas acciones, ya sea en los aprendizajes y desarrollo de competencias en los estudiantes o en las dinámicas pedagógicas o de gestión de las EN. Existe una tendencia clara sobre el tipo de documentos donde se manifiestan los diferentes tipos de estudio. Así, por ejemplo, lo teórico se desarrolla mucho más en los capítulos/libros (con un porcentaje de más de 62 por ciento), mientras que los trabajos de intervención se socializan en las ponencias, con un contundente 90 por ciento. Los trabajos de investigación empírica están más repartidos entre ponencias, capítulos/libros, artículos y tesis. Posiblemente la alta producción de trabajos de investigación empírica indique una transición a procesos más cercanos a la investigación académica, en los cuales el soporte en datos es necesario.

Cuadro 14
Epistemología de base

Subcategorías analíticas	Frecuencia	Porcentaje totales	Porcentajes artículos	Libros y capítulos	Ponencias	Tesis
Empírico-analítica	72	19.46	20.83	65.28	11.11	1.32
Constructivista	298	80.54	4.36	14.77	77.85	5.96

Fuente: Elaboración propia a partir del material recolectado (n=370).

Los trabajos empírico-analíticos representan un porcentaje bajo en la epistemología de base, un cuarto de lo registrado por la vertiente Constructivista que es, por mucho, la posición hegemónica. Posiblemente el hecho de que las ponencias se estructuren más bajo la lógica constructivista se deba a que en ellas se presenta una importante socialización de trabajos de intervención. Es notoria también la tendencia de los trabajos Empírico-analíticos ubicados mayoritariamente en capítulos/libros (más de 65 por ciento), seguidos de artículos (más de 20 por ciento), y en sentido contrario, se manifieste que la epistemología de base Constructivista encuentre en las ponencias a su mayor campo de exposición, con más de 77 por ciento y su presencia esté registrada en la mayoría de las tesis analizadas (5.96 por ciento).

Cuadro 15
Posicionamiento explícito

Subcategorías analíticas	Frecuencia	Porcentaje totales	Porcentajes artículos	Libros y capítulos	Ponencias	Tesis
Explícito	53	14.32	52.83	24.63	15.09	2.65
Implícito	317	85.68	0	24.51	73.19	4.64

Fuente: Elaboración propia a partir del material recolectado (n=370).

Destaca que los artículos sean los documentos académicos donde más se manifiesta el posicionamiento Explícito (presente en el texto académico), con más de 52 por ciento, y que en las ponencias éste se presente de manera muy reducida, con casi 15 por ciento. En términos de frecuencia el posicionamiento Implícito (a juicio del revisor del texto) se manifiesta avasallador, con un registro de 317 (a diferencia de explícito con 53), lo que da cuenta de su poca relevancia a juicio de los autores y de la comunidad académica. Los capítulos/libros manifiestan casi la misma tendencia en el tema del posicionamiento, mientras que en las tesis es más notorio que lo Implícito sea más frecuente. Seguramente las exigencias académicas relacionadas con la publicación podrían explicar esta tendencia, de la cual, y en beneficio de la mejor producción científica, podrían aprender sobre la aceptación de los otros documentos.

Cuadro 16
Métodos de investigación presentes

Subcategorías analíticas	Frecuencia	Porcentajes totales	Porcentajes artículos	Libros y capítulos	Ponencias	Tesis
Investigación-acción	137	43.91	0.73	2.19	96.35	0.66
Educación comparada	11	3.53	0.00	9.09	72.73	1.32
Teoría fundamentada	5	1.60	0.00	40.00	40.00	0.66
Vida cotidiana	5	1.60	0.00	0.00	100.00	0.00
Etnografía	15	4.81	13.33	46.67	26.67	1.32
Etnometodología	6	1.92	0.00	50.00	50.00	0.00
Interaccionismo simbólico	4	1.28	0.00	50.00	50.00	0.00
Experimental, cuasi y no experimental	18	5.77	16.67	38.89	44.44	0.00
Método biográfico	3	0.96	0.00	33.33	66.67	0.00
Estudios de caso	15	4.81	53.33	13.33	13.33	1.99
Observación	9	2.88	22.22	44.44	22.22	0.66
Encuesta	43	13.78	4.65	23.26	69.77	0.66
Grupos focales	5	1.60	20.00	40.00	40.00	0.00
Historias de vida/ narrativas	22	7.05	4.55	27.27	68.18	0.00
Representaciones sociales	16	5.13	0.00	25.00	75.00	0.00
Documental	57	18.27	15.79	63.16	19.30	0.66
No explícito	1	0.32	0.00	100.00	0.00	0.00

Fuente: Elaboración propia a partir del material recolectado (n= 370).

Los métodos de investigación a partir de los cuales los estudios se llevan a cabo en este campo son muy diversos, el espectro de las distintas maneras de hacer investigación está presente en esta área. La codificación y el análisis se realizó a partir de lo señalado por los autores de los textos.

En cuanto a los posicionamientos destacan la Investigación-acción que se ubica como la principal propuesta en la producción académica, con 43.91 por ciento, dada su vinculación casi automática con la intervención. La Encuesta es un método ampliamente usado con una presencia de 13.78 por ciento; también están visualizados la Educación comparada –entre distintos países—, la Teoría fundamentada, así como el Interaccionismo simbólico con 3.53 por ciento, 5 por ciento y 4 por ciento, respectivamente. El método de investigación está directamente rela-

cionado con el enfoque cualitativo, como lo demuestra el alto porcentaje de abordajes basados en Etnometodología, Grupos focales, Observación y Acercamientos etnográficos, con 1.92 por ciento, 1.60 por ciento, 2.88 por ciento, y 4.81 por ciento, respectivamente. La Narrativa (historias de vida y biografía) también está presente y aporta al reconocimiento de las voces de los participantes en los procesos formativos, con 7.05 por ciento y 0.96 por ciento para cada caso.

Los Abordajes Experimental, cuasiexperimental y no experimental también están presentes con 5.77 por ciento, al igual que una Búsqueda de documentos para los estudios documentales con 18.27 por ciento.

En lo relacionado con lo que aparece en los diferentes textos académicos, destaca que la Investigación-acción se presente abrumadoramente en 96 por ciento de las ponencias. La Etnografía, Estudios de caso, Observación, Encuesta y lo Documental se utilizaron en todas las categorías de productos escritos, pero sería en los capítulos/libros donde existió mayor presencia, a saber: 46.67 por ciento para Etnografía y 44.44 por ciento para la Observación.

Cuadro 17
Técnicas de investigación presentes

Subcategorías analíticas	Frecuencia	Porcentajes totales	Porcentajes artículos	Libros y capítulos	Ponencias	Tesis
Entrevistas	165	52.88	3.64	14.55	78.79	3.31
Cuestionarios	68	21.79	5.88	29.41	61.76	1.32
Escalas	22	7.05	9.09	18.18	72.73	0.00
Archivo	66	21.15	18.18	62.12	19.70	0.00
Diarios de campo, bitácoras, narrativa	18	5.77	5.56	22.22	72.22	0.00
Registro, descripción densa	33	10.58	3.03	39.39	57.58	0.00
Observación participante y no participante	140	44.87	1.43	3.57	94.29	0.66
Trabajos escolares y para titulación	41	13.14	0.00	14.63	85.37	0.00
No explícito	2	0.64	0.00	50.00	0.00	0.66

Fuente: Elaboración propia a partir del material recolectado (n=312).

En las técnicas de investigación llama la atención la importancia que tiene la Entrevista (con 52.88 por ciento) y la Observación (44.87 por cien-

to), pero tal vez mucho más los acercamientos con base en investigación en Archivo (21.15 por ciento), y Trabajos escolares y documentos para titulación (13.14 por ciento) pues estos, con frecuencia, no eran considerados como fuentes que tuvieran algo que decir sobre la formación inicial, aunque sí nos acercan a las voces de los estudiantes.

En el mismo sentido, documentos producidos en la práctica docente (Diarios de campo, bitácoras, etc., con 5.77 por ciento) también parecen revalorados, así como la Descripción densa, un ejercicio propuesto por Geertz desde la antropología y que tiene una presencia de 10.58 por ciento. Salvo Cuestionarios y Escalas, que podrían tener un uso empírico-analítico (con 21.79 por ciento y 7.05 por ciento, cada uno), el resto son técnicas que abonan al análisis comprensivo.

Las Entrevistas fueron utilizadas en todas las categorías de documentos académicos, pero destacan en 78.79 por ciento en ponencias, 14.55 por ciento en capítulos/libros, y 3.31 por ciento en los otros dos tipos de documentos. La Observación, las Escalas, los Diarios de campo y los Trabajos escolares en ponencias (94.29 por ciento, 72.73 por ciento, 72.22 por ciento y 85.37 por ciento respectivamente). El uso de Archivo estuvo presente en 62.12 por ciento de capítulos/libros, y en 18.18 por ciento de artículos.

Cuadro 18
Técnicas de investigación presentes

Subcategorías analíticas	Frecuencia	Porcentaje totales	Porcentajes artículos	Libros y capítulos	Ponencias	Tesis
Análisis de contenido cuantitativo	24	7.69	4.17	54.17	41.67	0.00
Análisis de contenido cualitativo	305	97.76	8.52	13.11	75.41	5.96
Estadística descriptiva	29	9.29	0.00	44.83	55.17	0.00
Estadística inferencial	8	2.56	0.00	0.00	100.00	0.00
No explícito	1	0.32	100.00	0.00	0.00	0.00

Fuente: Elaboración propia a partir del material recolectado (n=312).

Es evidente que los documentos académicos producidos sobre la formación inicial han seguido, mayoritariamente, el Análisis cualitativo, con una frecuencia de 97.76 por ciento. Posiblemente, al no tener tantos Análisis cuantitativos (con 7.69 por ciento) se estén perdiendo de vista

abordajes más exploratorios que faciliten una mirada panorámica de los fenómenos y los procesos relacionados con ese tipo de formación. En el campo estadístico es notoria la preferencia de la técnica descriptiva (9. 29 por ciento) sobre la inferencial (2.56 por ciento).

En cuanto a la ubicación de técnicas de investigación la presencia del análisis cualitativo se manifiesta en todas las categorías de documentos académicos, a saber: 75.4 1por ciento de ponencias, 13.11 por ciento de capítulos/libros, 8.52 por ciento de artículos y 5. 96 por ciento de tesis. Llama la atención que todas las tesis y la mayoría de los artículos realicen este tipo de análisis.

Interpretación de resultados

La revisión de la producción académica del periodo 2011-2021 ha permitido identificar algunos puntos característicos de la investigación sobre la formación inicial. Para una mejor exposición los resultados se presentan numerados sin que el orden signifique mayor o menor relevancia.

Características en la conformación del campo de investigación sobre la formación inicial

Los primeros hallazgos de este estado de conocimiento recuperan los procesos de la construcción de objetos de estudio y su conceptualización, identifican los temas relevantes y temas emergentes de la época estudiada, así como las tendencias metodológicas y algunos resultados.

1. El principal "objeto de estudio" sigue siendo lo acontecido en las escuelas normales, y existe muy poca visibilidad de otras IES. Esto dificulta la comprensión de los procesos de formación y la participación de los diferentes agentes que en ellos intervienen. Además, aparece empobrecida la conceptualización al reducirse a contextos, tradiciones y currículos bastante homogéneos.
2. Los objetos de estudio analizados dan cuenta de una aproximación a las instituciones escolares desde sus dinámicas propias, su estudiantado, su cuerpo de formadores, su marco curricular y político; esto

es, se desarrolla una mirada endogámica, o bien desde los actores, en particular un rol del formador "encargado de transmitir/construir saberes y aprendizajes", incluso desde lo disciplinar anclado en lo pedagógico-didáctico. Además, los objetos de estudio dan cuenta, en menor grado, de diversos factores antropológicos, psicológicos, socioculturales, éticos, entre otros, presentes en la formación inicial.

3. La organización en siete categorías de análisis da cuenta de una multiplicidad de temas que permanecen desde el decenio anterior (como la identidad y la formación docente, la vinculación teoría-práctica) y de temas emergentes (principalmente relacionados con la atención a la otredad: diversidad, educación inclusiva y multicultural, y multigrado) que surgen a partir del reconocimiento de nuevos contextos y una forma distinta de mirar la alteridad. Es observable, sin embargo, la escasez de estudios sobre estos últimos y la débil conceptualización sobre lo que es la formación inicial y sus diferentes perspectivas.
4. En cuanto a las características de las investigaciones producidas destaca el abordaje cualitativo, con prioridad en unidades de análisis muy pequeñas (un grupo escolar o una asignatura de una escuela normal). Además, es reconocible que lo narrativo gana lugar como elemento central en las investigaciones. Asimismo, es visible la existencia de pocos estudios comparados, tanto entre instituciones del mismo tipo (entre dos o más EN, por ejemplo) como entre diferentes tipos de IES en torno a un mismo objeto de estudio. La producción cuantitativa es baja. Todos estos factores no permiten la observación de escenarios más generales y amplios de los procesos y de las prácticas de formación inicial para la docencia, lo cual dificulta comprender de mejor manera el conjunto de representaciones y situaciones de la formación inicial en sus niveles macro, meso y micro y de todo el entramado que conforma este subsistema dentro de la educación superior.
5. Una gran parte de la investigación realizada sobre los procesos de formación inicial y que se divulga en distintos tipos de documentos académicos estructurada consistentemente desde lo epistemológico-teórico y metodológico. Algunas de las deficiencias más frecuentes que llevaron a un descarte considerable de la producción (casi 80 por ciento) fueron por ser documentos con muy escasa e inadecuada argumentación teórica, investigación empírica o de intervención

con una operativización muy lineal y pobre de los fenómenos a ser estudiados, diálogo débil sobre los elementos epistemológicos, teóricos y empíricos, y estudios con varios objetos de estudio, con abordajes muy superficiales y yuxtapuestos unos a otros.

6. La formación inicial es un objeto de estudio complejo dada su multidimensionalidad, su requerimiento de engranajes entre los niveles macro, meso y micro, las cargas simbólica social, institucional y personal, la cantidad y variedad de actores participantes y las formas en que diversas ciencias de la educación concurren en la definición del objeto así como la construcción inter y transdisciplinaria.

   Esta complejidad es un obstáculo para investigadores noveles debido a la dificultad de construir los posicionamientos teórico-metodológicos, y en investigadores más consolidados por no abandonar marcos teóricos construidos con anterioridad. Esta característica lleva a los estudiosos a hacer recortes similares que es posible asociar a instituciones con un perfil específico, con comunidades epistémicas, con quienes comparten la misma ideología, referentes teóricos o metodológicos, con su formación en investigación y con el campo disciplinar de origen, entre otros.
7. Los resultados de las investigaciones, en general, manifiestan la necesidad de fortalecer los acercamientos teóricos, el posicionamiento epistemológico, la discusión metodológica asociada a este objeto de estudio y la especificidad de lo empírico. En algunas ocasiones si bien se hace alusión a la complejidad ésta no logra integrarse de manera consistente en los estudios empíricos y de intervención.

Características en la difusión de la investigación sobre la formación inicial

La dificultad en la recuperación de la investigación sobre la formación inicial, en particular por la situación de la pandemia, dio visibilidad a la importancia de las formas de su difusión.

1. La participación de las EN en el COMIE va en ascenso, pero sigue siendo reducida en comparación con la representación existente por parte de otras IES. Los profesores de EN se sienten más cómodos en el

Conisen, el cual ha ido sumando más líneas temáticas en sus últimas versiones.

2. Al parecer, los profesores de EN tienden a colaborar en textos con poca visibilidad, principalmente en ponencias, pero es posible la existencia de un proceso dirigido hacia la participación más numerosa en documentos académicos caracterizados por un mayor rigor epistemológico, teórico y metodológico con sólido material empírico, expuesto a la revisión de pares ciegos.
3. Los datos sobre la difusión o bien divulgación de la producción del conocimiento dan cuenta de la insuficiencia de los esfuerzos realizados. Destaca, en este sentido, la poca visibilidad de la producción construida en la región sur-sureste, y la de algunas instituciones cuya participación era relevante en décadas anteriores.
4. Pocas instituciones de educación superior tienen repositorios donde se puedan consultar las buenas tesis generadas.

Los contextos que han favorecido la investigación sobre la formación inicial

Si bien es cierto que la política educativa ha incentivado la investigación en las EN, con la construcción de cuerpos académicos y la publicación de libros (como la colección Normalismo Extraordinario, por ejemplo), también lo es que no ha dado todos los resultados esperados en cuanto a la consolidación epistemológica, teórica y empírica del objeto de estudio de la formación inicial. Algo que explica esto es la visión poco inclusiva hacia dos sectores específicamente: los profesores que no son de tiempo completo y aquellos que hacen investigación sin pertenecer a algún cuerpo académico.

Hipótesis

A partir de la revisión de los materiales que conforman el presente estado del conocimiento y de su análisis se identificaron algunas hipótesis que podrían ser útiles para quienes se interesen en este campo del conocimiento. En términos generales, marcan tendencias en la información

recolectada, pero solo una búsqueda y análisis con mayor profundidad y con temporalidades más largas permitirán sostenerlas o refutarlas.

1. Metodológicamente la etnografía va perdiendo terreno como opción para recabar información empírica. Las técnicas narrativas y los procesos de introspección ganan presencia.
2. Existe una ruta de producción académica que pasa de las ponencias a capítulos de libros, y de éstos a artículos.
3. La debilidad teórica responde, en general, a una débil formación inicial y continua para la investigación y a la relación histórica que vincula la formación inicial con elementos empíricos y no conceptuales.
4. La redacción de productos académicos es motivada por un abanico de razones que responden a la concepción de que la investigación sí es un instrumento de mejora en los procesos de formación, a una búsqueda genuina por generar conocimiento, a la necesidad por socializar buenas prácticas personales e institucionales, pero también a otros intereses tales como la búsqueda de reconocimiento y obtención de prestigio.
5. La escasa comunicación interinstitucional (entre las propias EN y entre estas y otras IES) responde a procesos endogámicos y a trayectorias históricas que han separado a las hoy instituciones formadoras de docentes de educación básica.
6. La escasa información socializada en las diferentes regiones sobre el tema de la formación inicial responde a factores socioeconómicos y a desigualdades sociales y culturales, en donde el Sur-Sureste se presenta como la zona con menos posibilidades de producción, difusión y divulgación del conocimiento.
7. Es posible que el discurso histórico presente en la producción académica, principalmente el desarrollado en las EN, esté dirigido a la construcción de identidad destacando las figuras de grandes maestros y sus logros y los momentos emblemáticos. En este decenio se vislumbra una incipiente interrogación del presente y una explicación de sus necesidades institucionales y los sentidos de sus prácticas.
8. La relación entre política pública e investigación educativa sobre la formación inicial ha dado pasos hacia adelante, y si bien aún son insuficientes, ha posibilitado no sólo repensar la toma de decisiones, caracterizada por su racionalismo, tecnocracia y verticalidad, sino

facilitar el debate público y una participación más democrática, a partir de resultados de investigación que presentan elementos para la discusión, diseño y aplicación de medidas políticas.

Comparación con el Estado del Conocimiento 2002-2012

1. En cuanto a las temáticas estudiadas, la investigación durante este decenio continúa profundizando en varias de las que ya estaban presentes en la primera década de este siglo: reformas curriculares, docencia reflexiva, vinculación teoría-práctica, intervención en espacios de la educación básica, actores —formadores de formadores y estudiantes—, identidad (Fortoul et al., 2013). En el decenio analizado para este estado del conocimiento, a su vez, se observa un enriquecimiento de los objetos de estudio abordados. Uno de los elementos más relevantes de la producción analizada ha sido abrir la mirada a procesos macro e (inter)personales, sin abandonar los estudios de carácter micro y centrados en una sola institución.
2. En las metodologías para la investigación sigue presente la gran diversidad de los abordajes centralmente cualitativos (Fortoul et al., 2013), mientras que como fuentes de información se incrementó el uso de trabajos escolares y de documentos de titulación.
3. En cuanto a los formatos académicos, las ponencias continúan siendo el tipo de documento más socorrido pero se presentó una disminución en la cantidad de tesis que abordan este objeto de estudio y un incremento en los libros y en los capítulos (Fortoul et al., 2013). Consideramos que la dificultad para acceder a los documentos de titulación, así como las políticas públicas de fortalecimiento de los cuerpos académicos pueden ser factores que explican este nuevo equilibrio.

Agenda a futuro

Para concluir, resulta pertinente compartir algunos puntos considerados relevantes en una agenda a futuro para mejorar los procesos de investigación, reflexión, análisis y socialización de la formación inicial. Se enu-

meran acciones a emprender en pro de la consolidación de la formación inicial como objeto de estudio:

1. Es necesario construir un repositorio interinstitucional sobre la formación inicial que contenga la mayor cantidad posible de textos académicos producidos sobre ella.
2. Resulta impostergable el conocimiento de lo producido en la región Sur-Sureste por medio de redes académicas.
3. La mirada hacia la formación inicial sería enriquecida si se hace desde lo inter y transdisciplinario poniendo especial atención a lo social, lo epistemológico y lo ético de todos los procesos que le conciernen.
4. Se requiere favorecer, diversificar e institucionalizar diálogos académicos interinstitucionales, bajo la lógica de la inclusión y la democracia, cuyos resultados sean suficientemente socializados y permitan su sistematización y análisis.
5. Mantener e incrementar el diálogo entre lo político educativo y la investigación educativa en temas como el sistema nacional de formación, diseños curriculares y evaluación de los mismos, entre otros más.
6. Hay que fortalecer la articulación entre los contextos institucionales y la investigación, pues en lo reportado se detectaron debilidades en ello; sólo así se podrá comprender cómo los escenarios y sus diferentes actores participan en los procesos de investigación.
7. En aras de que la producción se acerque a mejores y mayores estándares académicos se requieren fortalecer procesos serios de investigación, escritura académica, así como el conocimiento de los mejores canales de difusión y divulgación donde prevalezcan la revisión rigurosa de lo producido. Mecanismos factibles para ello son: dictaminación por pares en doble ciego, formación de cuadros de nuevos investigadores tanto en la etapa inicial como en la formación continua, impulso al diálogo académico entre diferentes grupos de investigación, construcción de mayor notoriedad y divulgación a actores que estén incorporados a cuerpos académicos.
8. Dada su inexistencia, construir un padrón de investigadores sería de mucha utilidad para identificarlos y desarrollar procesos de comunicación variados.

9. Socializar ante comunidades específicas (no sólo entre pares académicos) los resultados de investigaciones, intervenciones y otras maneras de participar en la investigación para que, entre otras cosas, se abone al fin del extractivismo y de la endogamia académicos y se apueste por procesos horizontales de conocimiento donde se acerque a los estudiantes a la investigación, entre otros beneficios.
10. Facilitar el acompañamiento académico que permita madurar a grupos de investigación noveles accediendo, entre otras cosas, a diferentes maneras de trabajar la investigación científica, pero también conocer procesos de financiamiento y de selección de textos para diferentes tipos de eventos y publicaciones.

Temáticas factibles de ser investigadas

A lo largo del estado del conocimiento se han presentado diversas temáticas a ser investigadas. Aquí se enumeran algunas:

1. Impulsar las investigaciones sobre la formación inicial llevada a cabo en IES diferentes a las EN pues el conocimiento sobre sus procesos facilitará la comprensión de las prácticas, los discursos, los símbolos, entre otros temas, que intervienen en cada institución y responden a características sociohistóricas y políticoeconómicas.
2. Un elemento casi ausente en la producción fue el escenario *meso*, por lo que representa un importante reto de la investigación y una posibilidad de construir puentes articuladores entre lo micro y lo macro.
3. Facilitar procesos para conceptualizar la formación inicial y las categorías relacionadas con ella, así como conectarla con los procesos metodológicos, epistemológicos y empíricos necesarios en toda investigación
4. Precisar y observar que la práctica docente, tanto la del profesorado como la de los estudiantes, se inserta en un contexto más grande, donde las políticas internacionales y los análisis académicos tienen mucha relevancia para pensar los procesos locales.
5. Promover temáticas poco abordadas, a saber: formación inicial y ciudadanía, inclusión, equidad, medio ambiente, multigrado, interculturalidad, convivencia y violencia escolar y extraescolar, género y

nuevas masculinidades, relaciones interpersonales en las aulas, educación socioemocional, mirada desde la formación inicial a la educación básica, la niñez y la juventud, seguimiento a egresados de las EN y sus primeros años como profesores noveles.

6. Las características socioeconómicas y socioemocionales de los alumnos inscritos en la formación inicial es un tema poco estudiado que requiere atención, pues con esa información se podrían construir estrategias integrales y transversales para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
7. Asimismo, existe un vacío importante sobre cuál es la participación en el proceso de formación inicial de los profesores titulares o tutores en las escuelas de práctica que, sin duda, resulta necesaria para el aprendizaje en condiciones reales.
8. Los estudios sobre la relación currículum-formación inicial aún son incipientes. Este es uno de los ejemplos de la ausencia de investigaciones en el nivel *meso*.
9. El impacto de la tecnología en la formación inicial es un tema emergente sobre todo por la pandemia, pero dada la cercanía y el impacto de esta coyuntura, hubo pocos avances, por ejemplo, en el tema de la formación inicial no presencial y a distancia.

Conclusiones. Conceptualización sobre la formación inicial para la docencia

Este estado del conocimiento presenta una conceptualización de lo que los autores consideran es la formación inicial para la docencia. Fue construyéndose a partir de la lectura tanto de los distintos documentos que lo conforman como de textos relativos a la docencia, a la formación inicial y continua de profesionales de la educación y del diálogo crítico y constructivo entre los autores. Se comparte con los lectores con el propósito de generar reflexiones tanto personales como institucionales y discusiones abiertas sobre dicho concepto.

Debates sobre la formación inicial

En el decenio analizado los documentos muestran la persistencia de algunos debates y la emergencia de otros. Entre los primeros está el del papel de la investigación en la construcción de la docencia, discusión que surge en México en los años ochenta del siglo pasado con la idea del profesor investigador, y se actualiza con la visión de que la docencia se adquiere en la indagación de la propia práctica desde la formación inicial y en la trayectoria profesional.

Otro debate que permanece es el de la vinculación entre teoría y práctica como un proceso recursivo cuya dinamicidad coloca al sujeto en formación como sujeto epistémico, creador de nuevos saberes y prácticas fundamentadas. El debate de la intervención educativa también continúa, asociado en muy pocos casos con los estudios de la licenciatura en intervención de la UPN. Finalmente, el tema de la profesionalización en la formación inicial se instaló como emergente durante el decenio anterior y en este persiste acentuado por los estudios sobre las relaciones entre los marcos normativos que definen las competencias que deben tener los maestros, que son referentes para la evaluación y el seguimiento de las trayectorias, la pertinencia de los saberes de la formación y el ingreso al servicio.

Algunos debates emergentes están relacionados con el reconocimiento de la formación inicial desde las construcciones simbólicas de la docencia, como imaginarios, representaciones sociales, teorías implícitas, entre otras. Otro debate emergente es el de la formación para la interculturalidad y la inclusión, que recupera las necesidades formativas de futuros docentes que atenderán contextos en los que se reconozca la diversidad cultural y lingüística, así como lograr una mayor equidad educativa; este último responde a una mirada sobre la educación y los derechos humanos.

En las investigaciones de este decenio la construcción social del saber se coloca en el centro de la vinculación, en la interacción formativa con tres dimensiones: relacional, pragmática y epistemológica, en los contextos y situaciones que favorecen el desarrollo de competencias, cuya pertinencia radica en un entramado entre el saber, el saber hacer y el ser y en las prácticas reflexivas.

Con respecto a estados de conocimiento anteriores, si bien hay mayor cantidad de trabajos en los que se asoma una conceptualización de la formación inicial que recupera una postura filosófica —con una concepción de hombre (ontológica), axiológica, epistemológica—, alguna ciencia social o ciencia de la educación como la sociología, el psicoanálisis, la pedagogía o las didácticas específicas, e incluso teorías implícitas, ya sea en las prácticas culturales, institucionales, o en las interacciones, ésta aún no es suficiente.

Los debates emergentes requieren mayor discusión sobre las categorías, pues los linderos de sus objetos de estudio aún son borrosos y las relaciones con las dinámicas formativasn definidas.

Existe una clara correlación entre la formación inicial y las EN, como históricamente ha sucedido en México; sin embargo, este estado de conocimiento abre la mirada a nuevos significados, como el de docencia, que no se reduce al de la labor de un profesor, el de formación inicial, que deja de ser visto como punto de llegada, el de las instituciones encargadas de dicha formación, que no es exclusivo de las escuelas normales. Sin duda, es necesario seguir visibilizando y profundizando lo acontecido en las EN, pero no menos importante resulta conocer cómo se profesionalizan otros docentes y otros "formadores de formadores".

El campo de la formación inicial no podría entrar en la dimensión de consolidado. La afirmación se sustenta con base en los siguientes criterios: una insuficiente conceptualización del campo, de categorías y subcategorías; la producción académica aún se manifiesta, en términos generales, débil en cuanto a elementos epistemológicos, teóricos y metodológicos; el abordaje de los investigadores presenta diferentes dificultades, ya sea por procesos de maduración de los académicos noveles o porque los consolidados hacen uso de marcos teóricos construidos a propósito muchas veces; además, se requiere socializar mejor el conocimiento con todo los actores de los procesos de formación inicial.

Por último, deseamos invitar a la reflexión conjunta para construir mejores procesos de investigación que permitan avanzar en la consolidación del campo y fortalecer los diferentes procesos de formación inicial docente.

Referencias

Del tratamiento teórico

Aboites, H. (2012). La disputa por la evaluación en México: Historia y futuro. *El Cotidiano, Revista de la Realidad Mexicana Actual, 176*, 1-25.

Aravena, M. y Zúñiga, J. (2011). *La formación inicial docente e investigación educativa: las tensiones entre el discurso y la praxis educativa* [Ponencia]. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.941/ev.941.pdf

Ávalos, B. (2004). Renovando la formación docente inicial. Algunas consideraciones. *Revista Colombiana de Educación* (47), 1-15. https://doi.org/10.17227/01203916.5511

Ávalos, B. (2018). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos, 40*(núm. esp.), 11-28. https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002

Avalos-Rogel, A. (2009). Hacia una didáctica de la formación inicial: la reconstrucción de los saberes de los docentes de las escuelas normales [Ponencia]. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz.

Avalos-Rogel, A. (2018). *Dispositivos de la formación inicial de profesores: la planeación y la práctica docente* [Tesis de doctorado]. Centro Universitario de España y México.

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Montressor.

Contreras, C. y Blanco, L. (2002). *Aportaciones a la formación inicial de maestros en el área de matemáticas: una mirada a la práctica docente*. Universidad de Extremadura.

Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.

Ducoing, P. (2013a). Introducción. En P. Ducoing y B. Fortoul (coords.). *Procesos de formación, 2002-2011* (vol. 1) (p. 17-46). ANUIES; COMIE.

Ducoing, P. (2015). ¿Tutoría y/o acompañamiento en la educación?. En P. Ducoing, (coord.), *Tutoría y mediación I* (pp. 57-80). UNAM; AFIRSE.

Esteve, J. (2007). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti (coord.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión del siglo XXI* (pp. 19-70). Siglo XXI.

Ferry, G. (1990). *El Trayecto de la formación*. Paidós.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. UBA.

Fierro, C y Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula.* Fundación SM.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente.* Paidós.

Fortoul Olivier, M. B., Güemes García, C. R. , Martell Ibarra, F. M. y Reyes Jaramillo, M. E. (2013). Formación inicial de docentes para la educación básica. En P. Ducoing Watty y M. B. Fortoul Olivier (coord.). *Procesos de formación, 2002-2011* (pp. 153-204). ANUIES; COMIE.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Fregona, D. y Orús, P. (2011). *La noción de medio en la teoría de las situaciones didácticas. Una herramienta para analizar decisiones en las clases de matemáticas*. Libros del Zorzal.

Honoré, B. (1990). *Vers l'œuvre de la formation. l'ouverture à l'existence*. Editions L'Harmattan.

Honoré, B. (1977). *Pour une théorie de la formation. Dynamique de la formativité*. Payot.

Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó.

INEE. (2017). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica.* https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F101.pdf

INEE. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015.* https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I240.pdf

Jiménez, M. L. y Perales, F.J. (2007). *Aprendices de maestros la construcción de sí*. Pomares; UPN.

Liston, D. y Zeichner, K. M. (1993). *La formación del profesorado y las condiciones Mejíasociales de la enseñanza*. Morata.

Lozano, I. (2017). *Teoría y práctica en la formación docente. Una mirada sociológica*. Newton Edición y Tecnología Educativa.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.

Margolinas, C. (2002). Situations, milieux, connaissances: analyse de l'activité du professeur. En J. L. Dorier, M. Artaud, M. Artigue, R.

Berthelot y R. Floris (eds.), *Actes de la 11ème Ecole d'Eté de Didactique des Mathématiques* (pp. 141-156). La Pensée Sauvage.

Medrano, V. y Ramos, E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México Educación normal Universidad Pedagógica Nacional Otras instituciones de educación superior*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Mercado, E. (2013). *Acompañar al Otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes*. México: Díaz de Santos.

Mejía, A. (2011). *La formación de la identidad docente. El caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros*. BENM; Monroy Dávila.

Melendres, M. (2002). *El Banco Mundial y las reformas educativas para la educación primaria en Colombia y México (1990-2000)* [Tesis de maestría]. FLACSO-México.

Moreno, M. (2013a). Los Organismos Internacionales y las políticas de formación docente. En P. Ducoing Watty (coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 23-48). IISUE-UNAM.

Navarrete, Z. (2013). Formación e identidad. En P. Ducoing Watty (coord.), P*rocesos de formación 2002-2011* (vol. I) (pp. 309-364). ANUIES; COMIE.

OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México.* http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/OCDE-Mejorar-las-escuelas-estrategias-para-la-acci%C3%B3n-en-M%C3%A9xico.pdf

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, Ph. (2005). *La formación del profesional del maestro. Estrategias y competencias*. FCE.

Perrenoud, P. (2001). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud, (coord.) (2001). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 256-304). FCE.

Porlán, R. y Martín, (2000). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Diada Editorial.

Presidencia de la República. (2021). *Ley General de Educación Superior.* www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021

Ramírez, C. y Aquino, S. (2019). Los organismos internacionales y las políticas educativas de profesionalización docente de la educación normal en México. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10*(19), 71-89.

Rodríguez, K. M. (2021). *Un acercamiento etnográfico a las prácticas educativas en la formación inicial de docentes en educación preescolar* [Tesis de doctorado]. La Salle.

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.

Serrano, J. A. (1996). Debates sobre la noción de formación. En P. Ducoing Watty y M. Landesmann Segal (coords.). *Sujetos de la educación y formación docente* (pp. 266-269). COMIE.

Serrano, J. A. (2005). Tendencias en la formación de docentes. En P. Ducoing (coord.). *Sujetos, Actores y Procesos de Formación* (vol. II) (pp. 171-269). COMIE.

SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018.* https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

SEP. (2009a). *Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes*. Recuperado de: http://www.oecd.org/edu/school/43758607.pdf.

SEP. (2009b). *Programa Emergente para Mejorar el Desempeño de los Estudiantes de las Escuelas Normales.* http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/pemde/PE.pdf.

Souto, M. (1999). El dispositivo en el campo pedagógico. En M. Souto, J. M. Barbier, M. Cattaneo, M. Coronel, L. Gardulewicz, N. Goggi et al., *Grupos y dispositivos de formación* (pp. 67-73). Ediciones Novedades Educativas.

Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

UNESCO. (2022). Interrupción educativa y respuesta al COVID-19. http://es.unesco.org/covid19/educationresponse.

Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle.* De Boeck.

De los documentos analizados

Abraján De La Cruz, I. (2017). *Experiencia escolar y narrativa autobiográfica en la formación docente* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Acevedo Gama, T., Lara Carpio, A. y Neri Solís, M. (2021). La regulación neurocognitiva y emocional. Una mirada desde las neurociencias. En A. Avalos-Rogel (coord.), *Neurociencias y educación* (pp. 87-108). REDIREC.

Acosta Aguilera, A. L. (2015). *Políticas en TIC y su impacto en el plan de estudios de Educación Normal* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Acosta Aguilera, A. L., Martínez Rámila, K. P. y Perea Sánchez, A. (2015). *Integración curricular de las TIC, el caso del sistema de Educación Normal* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Acosta Jaimes, R., Carro Nava, A. y Pérez Varela, J. A. (2017). *Los educadores físicos: Un análisis sobre los procesos de formación en el estado de Tlaxcala, práctica docente de los tutores de las escuelas de educación básica* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Águila Martínez, A., Castillo Peña, G. y Macías Araujo, M. E. (2019). *De la iniciación a la cultura científica: Una experiencia de Intervención con futuros profesores de ciencias y su formación en la investigación educativa* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Águila Pastrana, G. (2021). Nerudidáctica, una experiencia en el aula. En A. Avalos-Rogel (coord.), *Neurociencias y educación* (pp. 253-270). REDIREC.

Águila Pastrana, G., Avalos-Rogel, A. y Grego Pavón, L. E. (2018). *Documentos recepcionales, enseñanza de la lectura-escritura y alumnos con discapacidad intelectual* [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes.

Aguilar Ruiz, S. J. (2017). *Movilidad estudiantil México-: una comparación de los sistemas educativos para mejorar la práctica docente* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Aguilera Moreno, M. (2020). Prácticas de acompañamiento de formadores de docentes y su influencia en la construcción de significados sobre ser docente. En I. Lozano Andrade y M. G. Guzmán Villa (coords.), *Las escuelas normales y sus docentes: significados y prácticas educativas* (pp. 171-188). Newton Edición y Tecnología Educativa.

Aguilera Moreno, M. (2017). *Prácticas de enseñanza de inglés en tutores y profesores en formación de nivel secundaria* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Aguilera Moreno, M. (2015). *La formación de futuros profesores de inglés en la relación tutorial durante las prácticas intensivas. Contextos, relaciones y saberes* [Tesis de doctorado]. UPN. http://200.23.113.51/pdf/31356.pdf

Aguilera Moreno, M. (2013). La relación formativa tutor-tutorado. En I. Lozano Andrade y E. Gutiérrez Álvarez (eds.), *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes* (pp. 95-109). Díaz de Santos.

Alcaraz-Munguía, M., Velasco Zamora, E. L. y Mejía Villaseñor, R. A. (2015). *Análisis comparativo entre la metodología unidireccional y situada en el rendimiento académico de las ciencias naturales en el Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Aldaz Ponce, C., Sandoval Arguello C. E., Balderrama Legarreta B. L. (2021). Prácticas del currículum: Una mirada crítica a la reproducción y el control en la formación de docentes. En J. M. Hernández Franco (coord.). *Docentes en transformación educando para la vida* (pp. 49-59). Clave Editorial.

Alfaro Velázquez, E. C. (2017). *Autoestima e inteligencia emocional. Estudio comparativo en las escuelas normales del Estado de Chihuahua* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Aguirre Medrano, M. A. (2018). *Enfoque afectivo en la formación de docentes de educación básica* [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes.

Almaraz Yañez, A., Díaz Cortés, M. y Reyes Cortés, M. (2019). *Creación de ambientes favorables de aprendizaje a través de pausas activas para consolidar habilidades docentes en una escuela normal* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Alonso Espinoza, P. A. (2017). *La luz de tu bicicleta: una adecuación curricular para el trabajo de ciencias naturales en la Licenciatura en*

educación primaria [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Álvarez Hernández, G. A. (2017). *Narrativa y experiencias vividas de Profesores en la Escuela Normal Superior de México en el marco de las políticas educativas* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Álvarez Hernández, U., Ramos Ventura, A. y Gallegos Fernández, D. V. (2019). *Nivel de desempeño de las competencias docentes de la escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California.

Aragón Bastidas, J.R.y Gamboa Robles, M. A. (2018). *Vinculación entre escuela normal y educación básica en capacitación académica usando* TIC [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes.

Arce Mayoral, J. G., Zapata Flores, J. M. y Valdéz Álvarez, M. E. (2019). *Entre el ambiente de aprendizaje y el entorno personal de aprendizaje del estudiante normalista: una reflexión en la formación docente* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Aréchiga García, E. (2019). Valores para la ciudadanía en futuros docentes nuevoleoneses de primaria. En A. Domínguez Cuenca, J. Sánchez García, M. T. Guerra Ramos y J. B. García Horta (eds.), *Contextos educativos, ciudadanía, equidad y formación docente* (pp. 148-156). Red de Investigación e Innovación en Educación del Noreste de México.

Argüelles Sandoval, V. y Mejía Pedraza, E. (2021). Habilidades del perfil del docente en la Licenciatura en Inclusión Educativa para obtener el logro educativo. En D. Hernández, J. G. López Ochoa y E. Oviedo González (coords.), *Voces y apuntes desde los formadores de profesionales de la educación. Hacia la construcción de una definición del logro educativo en Baja California* (pp. 129-139). Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación de la Secretaría de Educación del Estado de Baja California; Red Normalista de Investigación; Abismos Casa Editorial.

Arreola Rico, R. L. y Jiménez García, A. (2013). *Hace una resignificación de las prácticas de planeación y evaluación desde el modelo por compe-*

tencias: Una experiencia de formación docente [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Arteaga Castillo, B. y Camargo Arteaga, S. (2013). *Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar y primaria* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Avalos-Rogel, A. (2021). *Las percepciones de los formadores sobre la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, como construcciones simbólicas mediacionales* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora.

Avalos-Rogel, A. (2015). *La observación y la práctica docente como dispositivos en la formación inicial de profesores de secundaria* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Avalos-Rogel, A. (2013). ¿La formación como prescripción? Cuatro modelos de formación inicial de docentes a partir del análisis de redes sociosimbólicas. En I. Lozano Andrade y E. Gutiérrez Álvarez, (eds.), *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes* (pp. 11-124). Díaz de Santos.

Avalos-Rogel, A., Castillo Peña, G. y Echegaray Bernabé, J. (2017). *La planeación didáctica como dispositivo de formación de los futuros docentes de matemáticas: la codeterminación de las restricciones institucionales* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Avalos-Rogel, A., Castillo Peña, G. y Obregón Cerecero, Z. A. (2017). *Las concepciones de un docente en formación en la iniciación científica* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Ávila Camacho, G., Palmares Villareal, G. y Arreola González, A. (2019). Diagnóstico del desempeño docente en la ejecución de una secuencia didáctica. En M. Muñoz Mancilla y A. Barraza Macías, *Formación docente, reflexión e indagación en sus dimensiones constitutivas* (pp. 83-99). Red Durango de Investigadores Educativos.

Ayala Coronel, S. y Haro Camacho, G. P. (2021). *Observaciones de prácticas pedagógicas en el extranjero para favorecer la interculturalidad*

[Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora.

Ayala González, D., Treviño González, L. A. y Treviño González, S. L. (2017). *La formación docente para el desarrollo de una sustentabilidad ambiental*. [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Arzola Franco, D. M. y González Ortiz, A. M. (2017). *La educación normal, las políticas centralistas y las necesidades de autonomía de los centros escolares* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Arzola Franco, D. M. González Ortiz, A. M. y Loya Ortega, C. G. (2015). *Las escuelas normales y la política educativa, la encrucijada entre la educación básica y la educación superior* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Badillo Márquez, G., Léon Vázques, J., Valles Huerta, M. A., George Dávila, J. J. y Aguilar Balderas, L. (2018). Tipos de motivación en los estudiantes de licenciatura del benemérito instituto normal del estado (BINE), Puebla: extrínseca o intrínseca. En T. E. Brito Miranda e I. López Nájera (coords.), *Normalistas que investigan. Una mirada interna de los procesos de formación inicial docente* (pp. 25-38). Universidad Iberoamericana.

Badillo Mendoza, I. y Barragán Mendoza, G. (2020). Tendencias en la formación inicial de docentes. En I. Badillo Mendoza (coord.), *Complejidad en la formación inicial de docentes* (pp. 11-28). https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ediciones/Libros/78.pdf

Balderas Mireles, K. M. A., Almaraz Olguín, M. L. y Ramírez Vaquera, I. (2017). *Los textos digitales: su uso y comprensión en la formación inicial de profesores de las Escuela Normales del Estado de Zacatecas* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Ballinas Trujillo, L. G. y Hernández Morgan, A. (2017). *Experiencias docentes en Escuelas primarias indígenas. Un estudio con estudiantes Normalistas de 8º semestre de la Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe*. [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Barragán Mendoza, G. y Tirado Cruz, M. J. (2017). Familia y trayectoria escolar en estudiantes de Licenciatura de la Escuela Normal [Ponen-

cia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Barrón Tirado, M. C., Ducoing Watty, P., Fortoul Ollivier, M. B., Mar Velasco, P. de G. (2019). *La formación inicial de profesores de secundaria en Europa. El caso de Bélgica y España. Proyecto* PAPIIT *IN401218* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Barrón Tirado, C. y García Torres, D. (2018). La educación secundaria en España: problemáticas y retos al inicio del siglo. En P. Ducoing Watty (coord.), *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Bélgica, Francia, Austria y España)* (pp. 375-500). IISUE-UNAM.

Barrón Tirado, C. y Pontón Ramos C. (2013). La reforma de la Escuela Normal de 1997. Algunas consideraciones críticas. P. En Ducoing Watty (coord.), *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 193-224). IISUE-UNAM.

Benítez Galindo, L. (2016). Evaluación e intervención pedagógica en la formación de docentes. Una acción reflexiva en el aula de clases. *Revista de Investigación Educativa de la* REDIECH, *7*(12), 42-51.

Bermejo Herrera, F., Martínez Ramos, J. y Olivares Tochihuitl, D. (2021). *La comunidad de aprendizaje de puebla. Un estudio de caso* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora.

Bonilla Cruz, I. (2017). *Los docentes en formación y las escuelas multigrado* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Bonilla González, M., Ruiz Ledezma, E. R. y Villagómez Zavala, A. R. (2017). *El estudio de la función cuadrática en ambientes tecnológicos con maestros en formación* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Bravo Flores, B. L. y Enríquez Cortés, N. (2019). *Los enfoques de aprendizaje y las habilidades en investigación desde la evaluación formativa* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California.

Bringas Hidalgo, M. y Espinosa Cendejas, A. (2020). El llamado a la docencia en inclusión educativa: el inicio del camino de profesionalización. En M. N. López Tinajero (coord.), *Inclusión educativa: génesis*

de una identidad profesional desde narrativas estudiantiles (pp. 85-138). https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ediciones/Libros/62.pdf

Buendía Espinosa, A., Guzmán Gómez, C., Miller Flores, D. y Pérez Díaz, A. B. (2021). *Experiencias y aprendizajes de la movilidad internacional de estudiantes normalistas mexicanos* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla.

Cabello Bonilla, V. F. (2012). La profesión docente en las escuelas normales: la transición del oficio al empleo en la formación de profesores. *Acta Sociológica* (58), 11-39.

Calva Zúñiga, I., Mendoza Cortés, R. M. y García Martínez, S. (2017). *Fortalecer el acompañamiento de los estudiantes de séptimo y octavo semestres a través de ambientes de aprendizaje semipresenciales* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Calzada Ugalde, B. E. I. (2013). *El habitus magisterial como condicionante para la investigación educativa en una escuela normal* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Campillo Navarrete, L. (2021). "Darse cuenta" y reflexionar la práctica, un proceso esencial de la formación docente inicial. En B. Fortoul Ollivier y C. Fierro Evans (coords), *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo* (pp. 335-358). Universidad La Salle México; Universidad Iberoamericana León; Newton Edición y Tecnología Educativa.

Campos González, O. (2017). La educación secundaria comunitaria productiva. En P. Ducoing Watty, *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Venezuela, Costa Rica, Bolivia y Uruguay)* (pp. 229-338). IISUE-UNAM.

Canché Poot, J. M., Manzano Castillo, W. G. y Estrada Avilés, A. R. (2017). *Propuesta curricular profesionalizante por competencias en la enseñanza de las ciencias naturales* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Canedo Castro, C. G., Reyes Juárez, A. y Chicharro Gutiérrez, M. P. (2017). *Formación inicial de docentes de educación básica: Una mirada desde los actores* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Cano Ruiz, A. y Bustamante Santos, A. J. (2017). Telesecundarias de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes. *Sinéctica*, (49), 1-17.

Capriles Lemus, C. (2013). *Objeto de enseñanza: la construcción semiótico-discursiva en la formación profesional de docentes normalistas* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Capriles Lemus, C., Enríquez Gutiérrez, G. A., Reyes Jaramillo, M. A. y Juncos Quiané, L. M. (2019). *El papel del imaginario social en los procesos de formación docente* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Cárdenas Mejía, K. y Ramírez Escobar, M. M. (2019). *Las plataformas* B-Learning *aplicadas para el desarrollo de los contenidos curriculares en una escuela normal* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Cárdenas Vera, E. Y. (2019). *Los maestros de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca y su representación del saber pedagógico: contribuciones a la educación intercultural* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Cardoso Espinosa, E. O., Flores Chávez, R. y Alvarado Gómez, D. (2015). *Diagnóstico de las competencias profesionales en la formación inicial del profesorado* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Carter Villatoro, I. (2019). *Vocación magisterial: la clave de la inclusión educativa* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Castañeda Salgado, M. A. y Sernas Hernández, C. (2017). *Formación y prácticas de formadores en procesos de reforma de la Educación* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Castelán González, M. C. (2017). *Tendencias internacionales de la formación docente de educación secundaria* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Castillo Salinas, L. T. (2019). *Los intercambios académicos internacionales y las repercusiones identitarias académicas y culturales de profesores interculturales. Casos de la* ENBIO [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Ceniceros, D. I. y Gutiérrez, D. (2013). *Actitudes de los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPD hacia el ejercicio de su profesión* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Cerino Hernández, M. T. (2021). *El patrimonio hemerográfico de México: El caso del acervo hemerográfico de la Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla.

Cervantes Rubio, R. y Robles Álvarez, S. (2015). *Educación física: un acercamiento teórico de las Representaciones construidas por estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Consejo Trejo, M. C., Hernández Trujillo, S. S. y Garfias Galicia, R. A. (2017). *La atención a la diversidad y las necesidades de formación de los docentes de educación básica y educación especial* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Cordero Arroyo, G., Figueroa Carranza, K. V. y Gastélum Gutiérrez, G. (2019). *Compartir el aula. Una experiencia entre normalistas y universitarios.* Sistema Educativo Estatal, Baja California; Universidad Autónoma de Baja California; Plaza y Valdés Editores.

Cordero Arroyo, G. y Luna Serrano, E. (2014). El Servicio Profesional Docente en la perspectiva de los sistemas nacionales de formación de profesores y de evaluación. El caso de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7*(2e), 75-84.

Córdova Colomé, M. y Magaña Cartagena, C. A. (2013). *El fatalismo educativo como formas de ser y estar en los estudiantes de la licenciatura en ciencias de la educación en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco: primer análisis* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Córdova Ramírez, J.C. (2019). *La influencia de la productividad en el concepto de formación en el marco de la globalización* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Cornejo Martín del Campo, J. H. T., Patrón Reyes, A. L. y Montes Galeazzi, M. I. (2022). *Conocimiento, sujeto y práctica en la formación docente. Una aproximación teórico-reflexiva desde la escuela normal*

[Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla.

Corrales Maytorena, B.M., Terán Licona, M. y Díaz Zavala, C. I. (2019). *Comunidades profesionales de aprendizaje en la vinculación interinstitucional: caso BENEPJPL y FC-UABC* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California.

Correa Soto, M. G. (2019). *La formación inicial docente: una relación compleja entre saberes, creencias e identidad* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Cortés Galván, V. (2018). *Una mirada al vínculo intersubjetivo en la formación de docentes desde la perspectiva psicoanalítica* [Tesis de doctorado]. UNAM. https://repositorio.unam.mx/contenidos/85450

Cortés Galván, V. M. A. y Gómez Neri, M. J. (2022). *La filosofía en la formación de docentes de educación primaria* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla.

Cortés Miguel, A. G. y Hernández Ruiz, M. L. (2013). *La investigación de la práctica docente. Estrategia para fortalecer la formación de educadoras* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Cota Campoy, J. G., Mejía Figueroa, J. C. y Rodríguez Carvajal, C. K. (2017). *Variables asociadas a la conformación de la identidad y vocación docente en estudiantes de la escuela normal* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Cruz Beltrán, J. E. (2019). *De mil maestros, la cuna aquí está. El proceso de historización de la escuela Normal rural de El Mexe, Hidalgo* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Cruz Pineda O. P. (2013). Políticas para las escuelas normales: elementos para una discusión. En P. Ducoing Watty (coord.), *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 49-78). UNAM.

Cuevas Cajiga, Y. M. (2019). *Políticas de formación docente en educación básica. Un análisis en la reforma educativa 2013* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Chapa Chapa, M. y Flores Fahara, M. (2015). La formación inicial de profesores en escuelas normales. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 6*(10), 28-35.

Charles Stephen, K. y Saldívar Moreno, A. (2016). Una mirada a la formación docente desde 'la experiencia': una apuesta por el no-futuro de la educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación,* (47), 1-19.

Chávez Flotte, P. G. (2017). Reflexión después de la práctica profesional docente. En R. Hinojosa Luján y R. A. Rodríguez Arias (coords.), *La educación preescolar en Chihuahua: experiencias en la práctica y en la formación de sus educadoras* (pp. 76-85). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R; Secretaría de Educación y Deportes de Chihuahua; Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Estado de Chihuahua.

Chávez Flotte, P. G. y Saénz Flores, A. (2017). La investigación-acción en la formación de educadoras: el caso de la Normal "Ricardo Flores Magón". En R. Hinojosa Luján y R. A. Rodríguez Arias (coords.), *La educación preescolar en Chihuahua: experiencias en la práctica y en la formación de sus educadoras* (pp. 142-148). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R; Secretaría de Educación y Deportes de Chihuahua; Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Estado de Chihuahua.

Chávez Monfil M. C. y Ortiz López M. T. (2017). La construcción de la identidad profesional de los futuros docente. En C. Ortiz Blanco (coord.), *Formación docente y escuelas normales* (pp. 17-44). Editora de Gobierno del Estado de Veracruz.

Chi Chim, I. B. (2016). Una mirada a la formación de las docentes de nivel preescolar en relación a la inclusión y atención a la diversidad. *Educación y Ciencia, 5*(45), 121-135.

Chiu Triana, A. C., Parra Caro, M. E. y Sandoval Sánchez, N. P. (2017). Experiencias en formación de docentes de preescolar: una visión desde el currículum. En R. Hinojosa Luján y R. A. Rodríguez Arias (coords.), *La educación preescolar en Chihuahua: experiencias en la práctica y en la formación de sus educadoras* (pp. 86-98). Escuela Normal Superior Profr José E. Medrano R; Secretaría de Educación y Deportes de Chihuahua; Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Estado de Chihuahua.

Chona Portillo, J. A. (2019). *Investigación narrativa y educación* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Chuquilin Cubas, J. (2016). La educación secundaria peruana en el marco de la educación básica. En P. Ducoing Watty, *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (México-Perú)* (pp. 253-328). IISUE-UNAM.

Dávila Gutiérrez, A., López Cano, X. y López Victoriano, M. (2017). *Competencia didáctica. Su desarrollo en las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Daza Padrón, O., Platas Orrico, S. y Contreras Hernández, E. (2015). *Un acercamiento a las prácticas ritualizadas de la tutoría en la formación inicial de maestros* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Deceano Estrada, E. F. (2015). La identidad virtual en el docente en formación. *DIDAC*, (66), 25-30.

De la Mora Campos, S. y Negrete Arteaga, T. J. (2019). *Una nueva mirada para la formación en lectura-escritura-oralidad* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

De La Rosa Balderas, B., Vera Martínez, J. F. y Fabela Rodríguez, R. (2021). *Género y vocación en la licenciatura en educación preescolar* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora.

De La Torre Espinoza, V. M. y García Fernández, B. E. (2017). *Dispositivos formativos emprendidos en Jalisco para fortalecer los trabajos de titulación en las normales, Plan 2012* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Del Ángel Zúñiga, R. (2019). *Competencias de gestión para directores de los Centros de Capacitación para el Trabajo: una propuesta de formación* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Díaz-Cabriales, A., Flores Corral, D. y Villa Martínez, S. (2019). *Estrategias de intervención psicoeducativa; neurociencia y zona de desarrollo próximo* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California.

Díaz Galván, R. (2017). *¿Qué historia enseñar? La educación histórica en la Licenciatura de Educación Primaria* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Díaz García, N. L., Mora González, T. E. y Razo Guevara, J.L. (2021). *Propuesta teórica para identificar el nivel de desarrollo metacognitivo en docentes en formación desde dos perspectivas del sujeto: reflexión y refracción metacognitivas* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla.

Domínguez González, M. Uri Wajswol, V. y Piriz Bussel, S. (2017). La educación secundaria en Uruguay. En P. Ducoing Watty, *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Venezuela, Costa Rica, Bolivia y Uruguay)* (pp. 339-420). IISUE-UNAM.

Druet Domínguez, N. V. (2014). Intervención humanista en la formación de identidad docente. *Educación y Ciencia, 3*(41), 12-19.

Ducoing Watty, P, (2018). : un acercamiento al colegio único. En P. Ducoing Watty, *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Bélgica, Francia, Austria y España)* (pp. 149-276). IISUE-UNAM.

Ducoing Watty, P. (2017). La educación secundaria colombiana. En P. Ducoing Watty *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Colombia, Brasil, Argentina)* (pp. 59-182). IISUE-UNAM.

Ducong Watty, P. (2013b). Los otros y la formación de profesores. En P. Ducoing Watty (coord.), *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 7-22). IISUE-UNAM.

Ducoing Watty, P. (2013c). De la formación técnica a la formación profesional: la reforma de la educación normal de 1984. En P. Ducoing Watty, P. (coord.), *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 117-146). IISUE-UNAM.

Edel-Navarro, R., Ferra-Torres, G. y De Vries, W. (2018). El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de la Educación Superior, 47*(187), 71-92.

Elizarrarás Baena, S. (2016). La investigación educativa en el marco de la formación y desarrollo del profesional docente. *Revista Praxis Educativa REDIE*, 8(14), 219-230.

Elizondo García, J. y Gallardo Córdova, K. E. (2017). *Evaluación del aprendizaje en cursos en línea masivos y abiertos: un estudio fenome-*

nológico [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Enríquez Vázquez, L., Lastiri López, M. A. y Morales Guzmán, L. (2017). *El ejercicio de la argumentación como estrategia para el aprendizaje autónomo* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Espinoza Chávez, V. A. (2019). *Prácticas e incidentes críticos de los docentes en formación durante la construcción de la tesis de investigación* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Espinoza Chávez, V. A. (2017). *Entre lo elemental y complejo: la evaluación cualitativa de los formadores de docentes. Un estudio de caso en el Estado de México* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Espinosa Meléndez, J. (2012). La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes en México. *Perfiles Educativos, 36*(143), 163-179.

Espinosa Tavera, E. (2013). *Construcción de saberes para la intervención educativa. El papel de las prácticas profesionales* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Esqueda Aguilera, E. O. y Martínez Rizo, F. (2017). *Cambios en las actitudes hacia la enseñanza de la ciencia de futuros profesores de educación primaria durante su formación inicial* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Esquivel González, L. A., Valdés Berlanga, N. V., González Nava, R. C. y Villarreal Ibarra, T. C. (2017). *Factores que influyeron en los egresados de la ENRE (2011-205) para obtener el nivel de idoneidad en su ingreso al servicio profesional docente* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Esquivel Guemes, A. S. y Canto Herrera, P. J. (2013). *Uso y función de los recursos educativos abiertos y las tecnologías móviles para la formación inicial docente* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Esteva Romo, A. (2013). El trabajo colegiado docente normalista: entre lo instituido y lo instituyente. Reflexiones a partir de un estudio de caso. En P. Ducoing Watty (coord.), *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 355-388). IISUE-UNAM.

Estévez Nénninger, E. H. (2013). *Nuevo modelo de formación de docentes de educación básica en una institución laboratorio: caso para estudio en México* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Estrada Solís, R., González Mora, R. y Konstantinovich Fokin, S. (2015). *La Formación de Docentes en Educación Preescolar. Entre la experiencia profesional y la formación inicial* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Félix Salazar, V. y Durán Pizaña, E. (2015). *La Práctica educativa y las posibilidades de desarrollo de formación ciudadana. Miradas de los estudiantes normalistas* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Félix Salazar, V., Rubio Moreno, M., Castro López, G. y Samayoa López, G. (2015). Imaginarios sociales y creencias pedagógicas. Sus implicaciones en los procesos de formación docente inicial. En E. Viramontes Anaya, L. Barraza Barraza y V. Félix Salazar (coords.), *Miradas y reflexiones sobre formación docente, Evaluación, lenguaje y valores* (pp. 89-110). Red Nacional de Formación Docente.

Fernández Crispín, A., Ruiz Primo, M. E. y Amaro Olivera, J. P. (2015). *Aula invertida como estrategia en formación de competencias para la enseñanza de las ciencias* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Ferra Torres, G. E., Arrington Báez, A.A. Méndez Salazar, L. R. (2017). *Cambio institucional desde las prácticas académicas de los Profesores de las Escuelas Normales* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Fierro Evans, C. y Fortoul Ollivier, B. (2021). Reflexionar las prácticas docentes. Dos modelos de análisis. En B. Fortoul Ollivier y C. Fierro Evans (coords.), *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo* (pp. 13-170). Universidad La Salle México; Universidad Iberoamericana León; Newton Edición y Tecnología Educativa.

Fierro Evans, C. y Fortoul Ollivier, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula.* Fundación SM.

Flores Bazaldúa, L. A. y Aguilar Esparza, R. C. (2021). *El currículo (congruencia y viabilidad) en un ambiente de aprendizaje virtual en la*

Educación Normal durante la pandemia por COVID-19 [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla.

Flores Crespo, P. y García García, C. (2014). La Reforma Educativa en México: ¿Nuevas reglas para las IES? *Revista de la Educación Superior, 43*(172). 9-31.

Flores Hernández, A. (2013). *El portafolio electrónico como recurso de reflexión y formación docente* [Tesis de doctorado]. UNAM. https://repositorio.unam.mx/contenidos/102374

Flores Talavera, M. C. G. (2017). *Tutoría de práctica docente en la Normal: estilos y concepciones* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Fortoul Ollivier, M. B. (2018). Estudio de caso: Bélgica, comunidad Federación Wallonie-Bruselas. En P. Ducoing Watty (coord.), *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Bélgica, Francia, Austria y España)* (pp. 73-148). IISUE-UNAM.

Fortoul Ollivier, M. B. (2013). Retos que plantean el análisis y la valoración de las prácticas docentes a las Escuelas Normales. En P. Ducoing Watty (coord.), *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 269-295). IISUE-UNAM.

Fortoul Ollivier, M. B., Avalos-Rogel, A., Cordero Arroyo, G. y Martínez Barradas, R. L. (2017). *Retos para la formación de los futuros maestros en las escuelas normales ante la política educativa nacional* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Fortoul Ollivier, M. B. y Fierro Evans, M. C. (2015). *Un modelo interaccionista de análisis de prácticas para la formación de docentes* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Fragoza González, A. (2021). La construcción profesional del docente formador: un estudio interaccionista en un aula normalista. En B. Fortoul Ollivier y C. Fierro Evans (coords.), *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo* (pp. 281-306). Universidad La Salle México; Universidad Iberoamericana León; Newton Edición y Tecnología Educativa.

Frías Lara, M. N. (2018). *La generación de comunidades de aprendizaje en la formación de formadores* [Ponencia]. II Congreso Nacio-

nal de Investigación Sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes

Furlán Malamud, A. J. y Ochoa Reyes, N. E. (2019). *El sentido de la formación. Breve recorrido conceptual y testimonios de alumnos y profesores de la Escuela Normal Superior de México (ENSM)* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Galicia Alarcón, L. A., Méndez Salazar, L. R. y Morales González, B. (2021). *El trabajo docente de estudiantes normalistas para la atención a la diversidad en la modalidad a distancia. Una revisión desde la participación de las familias* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla.

Galicia Gordillo, M. A. (2017). *Formación docente del medio indígena y su relación con la enseñanza de la lengua. Primeros resultados de investigación* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Gálvez Flores, M. L. (2013). *Espacio escolar, un aspecto de la cultura escolar: voces de la Escuela Normal de Especialización María de Lourdes* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Gamas Pérez N. y Sánchez Méndez M. (2021). La práctica profesional de los docentes en formación, en escuelas multigrado. En J. M. Hernández Franco (coord.), *Docentes en transformación educando para la vida* (pp. 81-89). Clave Editorial.

Gamboa Robles, M. A., Quiroz Leyva, M. A. y Yañez Quijad, A. I. (2019). *Elección y autoeficacia docente de normalistas en el último grado de formación para atención de la diversidad* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

García Alarcón, G. A. y Zenil Morán, M. C. (2013). *Modelo de gestión pedagógica para elevar la calidad educativa en la escuela normal de Educación Física del Estado de México* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

García Cardoso, L. M., Leyva Venegas, M. R. y Ortiz Hernández, C. (2021). *El portafolio de evidencias como modalidad de titulación en las Licenciaturas de Educación Primaria y Preescolar: una propuesta metodológica para su construcción desde la experiencia normalista* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla.

García García, L. (2013). Lingüística y formación profesional: el caso de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (66), 40-46.

García Hernández, M. (2015). *Diseño de monografías electrónicas para la problematización del presente. Una experiencia educativa para la enseñanza de la historia con estudiantes de Psicología educativa* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

García-Poyato Falcón, J. R., Valenzuela Vega, K. G. y Solís del Mora, S. S. (2015). *Comunidades de Aprendizaje: una metodología innovadora para la formación inicial de docentes de Educación Básica* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

García Sánchez, L. X. y Andriano León, J. J. (2020). La investigación educativa al servicio de la formación inicial de docentes. En I. Badillo Mendoza (coord.), *Complejidad en la formación inicial de docentes* (pp. 133-160). https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ediciones/Libros/78.pdf.

García Zárate, M. L. y Godina Belmares, E. (2017). *Inclusión educativa: formación y práctica docente en la Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

García Zárate, M. de L., Godina Belmares, E. y Ramírez Vallejo, M. del S. (2019). *La observación de la práctica docente desde el ciclo reflexivo de Smyth y el modelo interaccionista de Altet y Vinatier* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Gómez Holguín, M. S. (2015). *La Investigación-Acción en la transformación de las prácticas pedagógicas de las futuras educadoras* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Gómez Martínez, R. y Ambriz Mendoza, F. (2017). *Investigación mixta e innovación de la formación de docentes* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Educativa sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán

González Ángeles, F. E. (2018). Reflexión sobre la formación docente: Una mirada desde la práctica normalista. En A. Domínguez Cuenca,

J. Sánchez García, M. T. Guerra Ramos y J. B. García Horta (eds.), *Contextos educativos, ciudadanía, equidad y formación docente* (pp. 286-297). Red de Investigación e Innovación en Educación del Noreste de México.

González Arriaga, G., Aguayo Rendón, L. M. y Torres Barrios, C. F. (2017). *El espacio de trabajo matemático en la formación de Profesores multigrado. Entre la experiencia y la novatez* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

González Basurto, T. O., López López, A. y Aguilar Palma, K. L. (2019). *La voz del consenso. Fortalecer trayectos formativos* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

González del Valle, O. J., Martínez Castelán, G., Muiños Hernández, M. y Vargas Meléndez, O. (2018). Evaluación del desempeño en el aula de los docentes de la licenciatura en educación especial de la escuela normal oficial "Lic. Benito Juárez". En T. E. Brito Miranda e I. López Nájera (coords.), *Normalistas que investigan. Una mirada interna de los procesos de formación inicial docente* (pp. 39-54). Universidad Iberoamericana.

González Escobar, L. (2017). *El portafolio de evidencias como modalidad para elaboración del trabajo de titulación en la formación de docentes en la licenciatura en educación primaria* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

González Gómez, G. y Quiroz Estrada, E. M. (2019). *Educar tras las rejas. Una experiencia de formación docente en instituciones correccionales* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

González Melchor, J. C. y Barrón Tirado, M. C. (2013). *Tensiones y percepciones en el dilema de un diseño curricular. El caso de la licenciatura en pedagogía en el periodo 2009-2010 en la Universidad Pedagógica Nacional* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

González Salazar, N.I., Hernández Yepes, M. A. y Uvalle Loperena, Y. (2017). *Formación en competencias y sus implicaciones en el pensamiento crítico, creativo e innovador de la práctica profesional: un estu-*

dio de caso [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

González Salazar, N. I., Uvalle Loperena, Y. y Hernández Yépez, M. A. (2017). *El acompañamiento pedagógico como función tutorial para los futuros docentes: hacia un enfoque socioformativo* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Grego Pavón, L.E. (2018). Historias de vida y procesos formativos de los estudiantes de la Escuela Normal de Especialización. En E. Olvera Reyes, M. E. Basurto López y C. R. Güemes García (coords.), *Retos, prospectivas y debates de la formación de docentes en Educación Especial* (pp. 75-94). Secretaría de Educación Pública; Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México; Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

Grego Pavón, L. E., Avalos-Rogel, A. y Águila Pastrana, G. (2018). Subjetividad e identidad profesional del estudiante normalista en sus prácticas pedagógicas [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes.

Guerrero Carrasco, J. M., Huitzil Suárez, J. M. y Gil Galindo, L. A. (2018). Ad*ecuaciones curriculares al curso de educación física plan de estudios 2012 preescolar* [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes.

Güemes García, C. R. (2013). *El origen social y la elección profesional. Un análisis de las trayectorias sociofamiliares en maestros de educación especial* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Güentella Sosa, M. P. (2018). *El currículum y la construcción cultural en las prácticas educativas* [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes.

Guevara Maldonado, L. A., Picasso Hinojosa, A. L. y Magaña Domínguez, E. A. (2021). *El uso de las TIC como herramienta de apoyo al Programa Institucional de Tutoría Académica (PITA) en la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla.

Gutiérrez Álvarez, E. (2020). Los asesores normalistas en el marco de las prácticas docentes de los aprendices de maestros. En I. Lozano Andrade y M. G. Guzmán Villa (coords.), *Las escuelas normales y*

sus docentes: significados y prácticas educativas (pp. 95-119). Newton Edición y Tecnología Educativa.

Gutiérrez Álvarez, E. (2019). *Los rituales en la práctica docente de los aprendices de maestros ubicados en condiciones reales de trabajo* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Gutiérrez Álvarez, E. (2018). La primer práctica docente durante la formación inicial. En E. Gutiérrez Álvarez, *Prácticas, saberes y experiencias: voces de estudiantes y docentes* (pp. 43-71). Newton Edición y Tecnología Educativa.

Gutiérrez Álvarez, E. (2013). Los docentes normalistas: representaciones sociales sobre formación docente. En I. Lozano Andrade y E. Gutiérrez Álvarez (eds.), *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes* (pp. 45-64). Díaz de Santos.

Gutiérrez Álvarez, E., Aguilera Moreno, M. y Avalos-Rogel, A. (2019). *La práctica docente de los aprendices de maestro: Recomendaciones del profesorado en servicio* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Gutiérrez Álvarez, E. y Bahena Cerón, L. (2018). Los estudiantes de la especialidad en Psicología Educativa: un análisis de sus experiencias docentes en condiciones reales de trabajo en la escuela secundaria. En E. Gutiérrez Álvarez, *Prácticas, saberes y experiencias: voces de estudiantes y docentes* (pp. 97-120). Newton Edición y Tecnología Educativa.

Gutiérrez Delgado, J. (2014). Las culturas escolares como transformadoras de rasgos culturales. Reflexión sobre un caso de una Institución formadora de Docentes (Estado de México). *Revista de Ciencias de la Educación, 1*(4), 4-17.

Gutiérrez Delgado, J., Rojas Mara, J. y Márquez Andrade, S. (2017). *La Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan como transformadora de la vida familiar de sus egresados en el municipio de Tlatlaya, Estado de México* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Guzmán Cervantes, P. E., Padilla Ramírez, S. y Guerrero Flores, C. I. (2019), *Escuelas de tiempo completo: desafío para las escuelas normales* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Guzmán Elizondo, H. A., Rodríguez Vázquez, A. A., Moreno Espinoza, Y. M. y Sánchez García, J. (2018). Cambios y permanencias en las competencias didácticas de licenciadas en educación preescolar. En A. Domínguez Cuenca, J. Sánchez García, M. T. Guerra Ramos y J. B. García Horta (eds.), *Contextos educativos, ciudadanía, equidad y formación docente* (pp. 244-256). Red de Investigación e Innovación en Educación del Noreste de México.

Guzmán Villa, M. G., Peña Calva, M. y Ramírez Rodríguez, M. L. (2019). Trayectoria formativa de una profesora normalista. En A. Avalos-Rogel (coord.), *Investigación y formación docente. Investigación en las escuelas normales, currículo y evaluación* (pp. 231-253). Red de investigadores de la región centro. Newton Edición y Tecnología Educativa.

Hernández Aguirre, F., Álvarez García, I. y Gutiérrez Salgado, E. A. (2018). *Paradojas de la diversidad: el discurso de los actores* [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes.

Hernández Aragón, M. (2019). *La formación inicial del profesorado en educación primaria desde la configuración y desarrollo de los códigos pedagógicos y sociales* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Hernández Becerril, S. (2018). *Entornos personales de aprendizaje orientados a la formación inicial de docentes de la Escuela Normal de Tlalnepantla* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2018/octubre/0781726/Index.html

Hernández Becerril, S., Núñez Solano, M. y Martínez Becerril, S. (2017). *Innovación en la formación docente, a partir de diseños Didácticos Tecnopedagógicos* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Hernández Esquivel, Y. G. (2019). *La formación del profesor de alemán de la Escuela Nacional Preparatoria* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Hernández García, M., Monzón Troncoso, M. Y. y García Ortiz, C. M. (2018). *Rediseño curricular de la educación normal: perspectivas del trayecto formativo práctica profesional* [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes.

Hernández Ortiz, F. (2015). *Las representaciones y significados de la Historia en los estudiantes normalistas* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Hernández Reyes, E. y Aguilera Moreno, M. (2018). Lo emergente en las prácticas formativas del psicólogo educativo. Una construcción desde la teoría narrativa. En E. Gutiérrez Álvarez, *Prácticas, saberes y experiencias: voces de estudiantes y docentes* (pp. 21-42). Newton Edición y Tecnología Educativa.

Hernández Vergara, M., Castañeda Ramírez, R. y González Rojas, H. (2017). *La comprensión lectora en las situaciones comunicativas de los docentes en formación de la Licenciatura en educación secundaria, especialidad en español* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Hernández Yépez, M. A., González Salazar, N. I. y Vázquez Torres, E. (2019). *La tesis de investigación y su relevancia en el desarrollo de competencias para la investigación* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Hilario Coronel, N. A. (2013). *El preservicio de los estudiantes normalistas como espacio de negociación de significados en torno a la enseñanza* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Hinojosa Carreño, J.J. (2021). Aplicaciones de la neurodidáctica en el diseño de enseñanza de los docentes de la ENSM. En A. Avalos-Rogel (coord.), *Neurociencias y educación* (pp. 291-316). REDIREC.

Hirsch Adler, A. y Navia Antezana, C. (2018). Ética de la investigación y formadores de docentes. *Revista Electrónica de Investigación educativa, 20*(3), 1-10.

Honorato Flores, J., Vargas Colchero, G. y Brito Patiño, S. (2017). *El trabajo colaborativo en la construcción de aprendizajes y producciones del docente en formación* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Ibarrola Romero, J. (2019). *Vidas dedicadas a la docencia: configuraciones biográficas y retos de la formación inicial de docentes en el siglo XXI* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Jáuregui Magaña, M. D. y Medina Hernández, M. S. (2017). *Uso y apropiación del diario escolar como recurso para fortalecer los procesos de*

reflexión en la formación inicial de los estudiantes normalistas [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Jiménez Lozano, M. L. (2017). *Experiencias de acompañamiento en la formación docente. Supuestos, imaginarios y prácticas* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Jiménez Zaldívar, M. E. (2013). *Representaciones sociales sobre la formación que posibilita el curriculum de pedagogía: la voz de los estudiantes de la licenciatura* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Juárez Mancilla, H. D. (2012). La reflexión sobre la práctica en la formación inicial de docentes. *Praxis Investigativa* REDIE*: Revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, 4*(7), 71-75.

Juárez Roque, M. O. (2018). *Formas de procesar la diferencia y el derecho a la no discriminación* [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes.

Lagunes Libreros, Y. I. y Oliva Zárate, L. (2017). *Competencias adquiridas por los estudiantes del curso "Herramientas Básicas para la Investigación Educativa" primera generación de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Lamas Mendoza, L. C., Sosa Fierro, A. y Meléndez Anchondo, A. (2019). *El diario de clase. Un instrumento de transformación de la práctica docente* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Lara Carpio, A. y Acevedo Gama, T. (2018). De la integración educativa a la inclusión en las prácticas educativas de la Escuela Normal de Especialización en la Ciudad de México. En E. Olvera Reyes, M. E. Basurto López y C. R. Güemes García (coords.), *Retos, prospectivas y debates de la formación de docentes en Educación Especial* (pp. 151-175). Secretaría de Educación Pública; Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México; Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

Larreta Mendía, L. J. (2013). *El trabajo docente de los alumnos de séptimo y octavo semestre de la Lic. en educación secundaria-historia: Signifi-*

cados y Prácticas [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Lecona González, J. J. y Lecona Rosas, S. (2021). *La formación Inicial Docente desde la integralidad, la pluralidad y la reciprocidad. Propuesta Curricular del Colectivo Nacional de Escuelas Normales Interculturales* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla.

Lerma Zamora, M. A. (2020). La empatía: una razón para elegir la docencia como profesión en inclusión educativa. En M. N. López Tinajero (coord.), *Inclusión educativa: génesis de una identidad profesional desde narrativas estudiantiles* (pp. 23-84). DEGSUM. https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ediciones/Libros/62.pdf.

Licona Rivera, H. E., De Anda García, M. P. y Mejía Carrillo, M. J. (2021). *Experiencia de alumnos normalistas con el Diplomado de Desarrollo de Competencias Profesionales de Ingreso a la USICAMM desde la Formación Inicial en su modalidad a distancia* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Linares Alemán, E. (2019). *Proyectos críticos interdisciplinarios: una propuesta para fortalecer el pensamiento crítico emergente en la formación inicial de docentes* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Linares, E. (2018). *La narrativa pedagógica: un proceso complejo de reflexión de la práctica docente* [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes.

Lizarde Flores, E., Hernández Gutiérrez, F. J. y Zúñiga Zumarán, J. L. (2017). *Maestro devolviente: la gestión didáctica en la construcción del MTSK de los docentes en formación* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

López Aguilar, A. (2016). *Biocorporalidad ecosófica para la formación docente* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2016/mayo/0744862/Index.html.

López Coutigno, J. G., Caballero Serrano, L. y Sarabia Morán, C. C. (2019). *La planificación institucional en la escuela normal como punto de partida para aspirar a la calidad educativa a través del consenso*

[Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

López Chino, A. y Reyes Laureles, R. y Solís Gutiérrez, P. (2017). *Trabajo colegiado; estrategia de mejoramiento en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan. Estudio de caso* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

López Macías, T., Paniagua Picasso, M. R. D. y Romero Domínguez, L. (2018). *El curriculum flexible para la calidad e innovación en la formación de profesionales de la educación* [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes.

López Meraz, O. F. (2018). Experiencia de investigación sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de la historia entre normalistas veracruzanos. En T. E. Brito Miranda e I. López Nájera (coords.), *Normalistas que investigan. Una mirada interna de los procesos de formación inicial docente* (pp. 89-106). Universidad Iberoamericana.

López Meraz, O. F. y Pérez Montiel F. J. (2018). Masculinidad y feminidad en estudiantes de cuarto semestre de la escuela normal superior veracruzana "Dr. Manuel Suárez Trujillo". Una primera aproximación. En T. E. Brito Miranda e I. López Nájera (coords.), *Normalistas que investigan. Una mirada interna de los procesos de formación inicial docente* (pp. 77-88). Universidad Iberoamericana.

López Quiterio, A. E. (2017). *Los procesos de formación para una educación intercultural: Licenciatura en Educación Preescolar o Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

López Serrano, M. D., López Auyón, R. E. y Abundis Serrano, A. A. (2017). *El desarrollo profesional de los formadores de docentes: una mirada desde la complejidad* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

López Tinajero, M.N. (2020). Ideales profesionales: el germen de una identidad docente. En López Tinajero, M. N. (coord.), *Inclusión educativa: génesis de una identidad profesional desde narrativas estudiantiles* (pp. 139-198). https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ediciones/Libros/62.pdf

Loya Chávez, H., Ávila Quevedo, J. A. y Tenorio Urbina, J. (2017). *El consumo musical en la formación de estudiantes de Licenciatura en Intervención Educativa* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Loya Chávez, H. y López Corral, E. (2013). *Inserción laboral de licenciados en intervención educativa. Un estudio descriptivo* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Loza Barajas, E. y Vázquez Sepúlveda, R. E. (2017). *Uso de la plataforma MOODLE como agente mediador del proceso de aprendizaje con los docentes en formación de la Licenciatura de educación* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Loza Jiménez M. G., Cid Díaz A. L. y Cancino Peñafort, R. (2019). Estrés académico: una realidad de los estudiantes normalistas. En A. Avalos-Rogel (coord.), *Investigación y formación docente. Investigación en las escuelas normales, currículo y evaluación* (pp. 255-278). Red de investigadores de la región centro; Newton Edición y Tecnología Educativa.

Lozano Andrade, I. (2013). Los formadores de docentes. Trayectorias formativas. En I. Lozano Andrade y E. Gutiérrez Álvarez (eds.), *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes* (pp. 19-44). Díaz de Santos.

Lozano Flores, A. (2020). La regulación emocional de los formadores de docentes en el contexto de COVID-19. En M. J. Hernández Gámez (coord.), *Una ventana de experiencias en el ejercicio de ser maestro* (pp. 71-95). DGESUM. https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ediciones/Libros/74.pdf

Lozano González, E.O. (2020). Crítica a la expresión "formador de formadores". En I. Lozano Andrade y M. G. Guzmán Villa (coords.), *Las escuelas normales y sus docentes: significados y prácticas educativas* (pp. 13-30). Newton Edición y Tecnología Educativa.

Lozano González, E. O. (2017). *La cultura y la formación docente en la vida cotidiana escolar* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Lozano González, E. O. y De la Llata Villaseñor, C. A. (2019). *Usos del concepto formación y sus implicaciones para la investigación y reali-*

dad educativa: análisis de ponencias del CNIE 2017 [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Luna Denicia, M. J. E., Zacarías Gutiérrez, M. y Macías Equihua, J. (2017). *Acompañamiento del estudiante de la Licenciatura en educación especial. Opinión de los Profesores-tutores sobre su función* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Maciel Magaña, S. (2017). *Creencias, opiniones o actitudes en relación con la naturaleza de la ciencia y de la tecnología presentes en estudiantes de licenciatura en educación primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Madrueño Pinto, J. C., Ortiz Macías, C. G. y Ortiz Figueroa, J. (2017). *El desarrollo de competencias investigativas en la formación inicial de docentes en la Escuela Normal Fronteriza Tijuana* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Málaga Villegas, S. G. (2013). *Encuentros y dislocaciones con el APD. Grupos focales en una Escuela Normal Particular de Veracruz* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Mar Olivares, H.M. (2016). Enfoques sobre las prácticas y configuraciones docentes. En H. Gaspar del Ángel, A. López Brabilla y O. R. Díaz Cancino (coords.). *Avatares de la formación profesional docente en México* (pp. 35-56). SEP; UPN Unidad 96, D.F. Norte.

Mar Velasco, P. G. (2018). Del siglo XIX al XXI: la reforma de la secundaria en Austria. En P. Ducoing Watty (coord.), *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Bélgica, Francia, Austria y España)* (pp. 277-374). UNAM.

Márquez Hermosillo, M. M. y Valenzuela González, J. R. (2015). *Leer más allá de las líneas: literacidad y procesos de formación* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Márquez Higuera, G., Gómez Corral, E. y Yocupicio Zazueta, I. C. (2020). Asesoría reflexiva en el formador rural de docentes y plan de acción al orientar trabajos de titulación. En D. Juárez Bolaños y J. D. González Fraga, *Formación de docentes para los territorios rurales.*

Miradas internacionales (pp. 128-144). Red Temática de Investigación en Educación Rural; Colofón Ediciones Académicas.

Martínez Aguilera, M. (2017). *La formación inicial para el trabajo con las ciencias en el Jardín de Niños: las Jornadas de Observación y Práctica Docente, Plan de Estudios 1999* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Martínez Castro, A. y Andrade Frich, A. (2017). *Los dispositivos de formación acerca de la filosofía educativa institucional. Una experiencia de analítica del aprendizaje del curso de inducción de la Universidad Marista de la ciudad de México* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Martínez Esquivel, Z. V., Jasso García, L. H. y Rodríguez Ayala, S. (2021). *Las competencias de los futuros educadores físicos, una visión desde la formación* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora.

Mayorga Anaya, L. J. (2015). *Formación Profesional de Docente Wixaritari* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Mejía Figueroa, J. C., Cota Campoy, J. G. y Nieblas Cantú, A. (2021). *Práctica docente en la perspectiva de identidad y vocación docente en normalistas. Primero y séptimo semestres* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora.

Méndez Muñoz, M. y Rivero Sánchez, F. N. (2021). *Fuertes para la patria: La Escuela Normal de Educación Física 1936-1949* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla.

Méndez Ojeda, J., Amaro Tovar, E. y Heredia Soberanis, N. (2016). Análisis y reflexión de un perfil para la formación de educadores en el sureste mexicano. *Educación y Ciencia, 5*(46), 70-80.

Mendívil Zavala,G., López Medina, O. A. y Millán Reátiga, M. R. (2021). *El proceso de titulación a través de la tutoría en estudiantes normalistas* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora.

Mendoza Carmona, B. E. y Martínez Ortega, F. J. (2021). *La observación participante y el diario de campo en la formación inicial docente: una secuencia didáctica* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla.

Mercado Cruz, E. (2013). Tensiones en la formación inicial de profesores para la educación secundaria: reforma, cambio y condiciones de posibilidad. En I. Lozano Andrade y E. Gutiérrez Álvarez (eds.), *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes* (pp. 125-147). Díaz de Santos.

Mercado Cruz, E. y Espinoza Chávez, V. A. (2013). *Escritura y empoderamiento en la formación inicial de los docentes: problemas y tensiones* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Merino Loza, C. A., Loza Jiménez, M. G. y Vázquez Reyes, E. (2017). *Análisis de la trayectoria escolar de estudiantes de la especialidad de biología del "Instituto Jaime Torres Bodet" y su impacto a la acción tutorial* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Monge Urquijo, P. M., Laborín Álvarez, J. F. y Siqueiros Aguilera, J. P. (2021). *La teoría y el método: una experiencia de formación profesional para evaluar el acompañamiento docente* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora.

Montaño Simg, S. H. (2018). ¿Para qué la responsabilidad y la ética profesional en la formación docente?. En E. Olvera Reyes, M. E. Basurto López y C. R. Güemes García (coords.), *Retos, prospectivas y debates de la formación de docentes en Educación Especial* (pp. 127-150). Secretaría de Educación Pública; Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México; Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

Montero Vidales, R. M. y Ortiz Blanco, C. (2017). Formadores de docentes y sus necesidades de formación permanente. En C. Ortiz Blanco (coord.). *Formación docente y escuelas normales* (pp. 81-110). Editora de Gobierno del Estado de Veracruz.

Montes Espinoza, M., Salgado Manzano, A. y Martínez Domínguez, K. R. (2018). *Práctica reflexiva: hacia la gestión del pensamiento crítico* [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes.

Montes Pacheco L. C., Luna Solano, M. E., Brito Miranda, T. E., Villareal Cruz, L. A., Bárcenas Pozo, L. A. y Marín Zavala, J.G. (2021). *Características de aspirantes a profesores de primaria en normales de*

Puebla. Variables de ingreso desde el capital cultural. Grupo Editorial y Digital El Puente.

Monzón Troncoso, M. Y., García Ortiz, C. M. y Hernández García, M. (2017). *La autoevaluación, un reto en la formación docente* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Mora Rojas, V. (2017). *Saberes docentes que subyacen en las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas en el campo de la didáctica de las matemáticas* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Morales Barrera, M. (2015). *La transmisión del saber docente, una perspectiva psicoanalítica* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Morales Díaz, J. D., Ávila Romero, C. y Mendoza Cardozo, M. T. (2017). *Los significados de la enseñanza y su planeación didáctica: Estudio de casos de estudiantes eficaces* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Morales Leija, L. E., Manso Villanueva, M. A. y De León Manzo, L. A. (2019). *El acompañamiento docente para la intervención en grupos multigrado en la formación inicial* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California.

Morales Rodríguez, M. (2015). *El estudio de las escuelas multigrado, en la formación inicial de futuros maestros rurales* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Moreno Hernández, O., Montes Martínez, R. y Castañeda Moreno, F. (2017). *El e-diario como estrategia didáctica para optimizar la práctica reflexiva y crítica, en la intervención docente, de alumnos de tercer grado, de la Benemérita Escuela Normal de Coahuila, Méxic*o [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Moreno Olivos, T. (2017). La educación secundaria en Argentina. En P. Ducoing Watty (coord.), *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Colombia, Brasil, Argentina)* (pp. 183-234). IISUE-UNAM.

Moreno Olivos, T. (2015). *La formación de los evaluadores educativos* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Moreno Olivos, T. (2013b). *Tendencias de la formación* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Moreno Olivos, T. (2012). *Evaluación para el aprendizaje. Perspectivas internacionales.* REVALUE, *Revista de Evaluación Educativa 1*(1),1-25

Muñoz Mancilla, M. y Barraza Macías, A. (2019). La formación docente en las escuelas normales. De la historia de bronce a un futuro complejo. En M. Muñoz Mancilla y A. Barraza Macías, *Formación docente, reflexión e indagación en sus dimensiones constitutivas* (pp. 123-151). Red Durango de Investigadores Educativos.

Muñoz Rodríguez, E. (2015). *Saber convivir: Competencia indispensable para la intervención psicopedagógica, del licenciado en educación especial* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Murillo Pantoja, R. y Nájera Ruiz, F. (2017). *El uso de las* TIC *en la enseñanza: El caso de las escuelas normales, Estado de México* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje.

Murrieta Ortega, R., Galindo Ramírez, M. L. G. y León Jiménez, J. A. (2015). *Análisis de los resultados del examen intermedio de conocimientos del Ceneval en una licenciatura en Educación Física en México* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Navarro-Corona, C., Glasserman Morales, L. D. y Pesqueira Bustamante, N. G. (2017). *Perfil y percepciones de los participantes en el programa de formación para directores Normalistas Mexicanos en Francia* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Navia Antezana, C., Czarny, G. y Salinas Sánchez, G. V. (2019). Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos. *Sinéctica*, (52), 1-15.

Neira Neaves, I. I., López Oviedo, H. M. e Ibáñez Cruz, M. (2017). *El portafolio con enfoque socioformativo como estrategia para evaluar las competencias profesionales en la formación de docentes* [Ponencia]. I

Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Nieto Hernández, E. y Ojeda Vázquez, A. (2019). *Experiencia De Alfabetización Académica Con Estudiantes Normalistas* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California.

Noyola Guevara, E. (2018). ¿Ser docente, vocación, tradición, formación?..., acción oculta en la escuela normal [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes.

Noyola Guevara, E. (2017). *Génesis del gestor de aprendizaje. Estudiantes y egresados de la Licenciatura en educación especial, Plan 2004* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Nuñez Sifuentes, L.D. y Gutiérrez Fierro, M. (2015). *Formación inicial en educación primaria* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, Chihuahua.

Núñez Solano, M., Martínez Becerril S. y Hernández Becerril, S. (2019). *Producción emancipadora de artefactos tecnológicos en la formación inicial* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Ochoa Franco, J. R. (2015). *Creencias, saberes y experiencia en la formación práctica de la futura educadora. El caso de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Ornelas Huitrón, A. M. A. (2017). La educación superior en Venezuela: retos y perspectivas al inicio del siglo. En P. Ducoing Watty (coord.), *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Venezuela, Costa Rica, Bolivia y Uruguay)* (pp. 253-328). IISUE-UNAM.

Ortega Díaz, C. y Hernández Pérez, A. (2017). *Reflexión docente, desde la constitución de comunidades de aprendizaje y práctica* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Ortega Villalobos, L.B. (2016). La educación secundaria en México. En P. Ducoing Watty (coord.), *La educación secundaria en el mundo:*

el mundo de la educación secundaria (México-Perú) (pp. 177-252). IISUE-UNAM.

Ortiz Blanco, C. y López Serena, J. J. (2017). Procesos tutoriales y formación de docentes. En C. Ortiz Blanco (coord), *Formación docente y escuelas normales* (pp. 45-80). Editora de Gobierno del Estado de Veracruz.

Ortiz Briano, S. y Medina González, A. G. (2017). *Escritura y poder: posicionamiento ideológico en el normalismo rural desde la producción de revistas durante el cardenismo* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Ortiz Figueroa, J., Ortiz Macías, C. G. y Madrueño Pinto, J. C. (2018). *Formación ciudadana: herramienta para construir la democracia desde la escuela* [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes.

Ortiz Oropeza, P., Carpio Pérez, A. y Lozano Ortiz, L. (2019). *Los estudios sobre patrimonio como herramienta para el aprendizaje de la historia en la educación secundaria y en la formación de docentes* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Padilla Hernández, M. (2013). *Dos instituciones formadoras de docentes en Zamora, Michoacán: un análisis comparativo* [Tesis de doctorado] UPN. http://200.23.113.51/pdf/29938.pdf.

Padilla Martínez, K. (2017). *La formación docente y el desarrollo de habilidades de pensamiento científico* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Palmeros y Ávila, G., Alfaro García, S. M. y Aquino Zúñiga, S. P. (2019). *Diseño y planeación de experiencias educativas acordes con los pasos del proyecto RECREA para el aprendizaje complejo* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Paredes-Chi, A.A. y Castillo Burguete, M.T. (2017). *Contribuciones de la investigación acción participativa para la formación de docentes-investigadores en las Escuelas Normales* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Pérez Herrera, X. A. (2019). *Desarrollo de la metahabilidad argumentativa en la formación inicial: reflexiones sobre la práctica docente* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Pérez Mendoza, C. (2017). *Competencias formación docente* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Pérez Torres, C. M., Lara Villegas, R. y Félix Rosas, P. M. (2013). *La evaluación de la práctica docente en correlato con el rendimiento académico de los estudiantes normalistas* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Pérez Vera, M. G., Celis Domínguez, A. B. y Torres González, E. (2013). *El uso de algunas herramientas que ofrece Internet, en la formación docente* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Pinto Díaz, I. A. (2013). *Formadores que hacen escuela. La configuración histórica de la Normal Rural en Chiapas* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Plascencia Lara, A. R. (2019). *El avatar y la autobiografía recursos educativos utilizados en un programa de tutoría* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Plascencia Lara, A. R. y Domínguez Martínez, M. L. P. (2021). *Los exámenes profesionales en línea: oportunidad de formación en* TIC *para formadores de educación preescolar* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla.

Ponce Grima, V.M., Campos Arciniega, C. y Fernández Neri, M. C. (2013). *El trabajo colegiado en la Escuela Normal Superior de Jalisco* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Ponce Grima, V. M. y Casillas Rodríguez, E. (2017). *Mi primera vez. Las primeras prácticas de enseñanza en secundaria* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Ponce Grima, V. M., Casillas Rodríguez, E. y Cardiel Chaidez, M. G. (2015). *Concepciones de estudiantes normalistas de Formación Cívica y Ética* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Ponce Magno, J. (2021). *El proceso de la evaluación formativa y los estándares de evaluación en estudiantes de Educación Normal Primaria* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla.

Quintana Valdez, L. A., Ochoa Enríquez, D. I. y Martínez Hurtado, M. A. (2021). *Los retos de la tutoría a través de la virtualidad: Percepciones de tutores UPN y BYCENES* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla.

Rafael Ballesteros, Z. (2020). Los saberes que construyen los educadores de docentes para atender el campo de la práctica en la formación de profesores para la escuela secundaria. En Rafael Ballesteros, Z. y Aguilera Moreno, M. (2016). *Salvar el pellejo. Saberes docentes para, en y desde la práctica*. Newton Edición y Tecnología Educativa.

Rafael Ballesteros, Z. (2016). *El proceso de configuración de saberes de docentes de los formadores de profesores para la escuela secundaria* [Tesis de doctorado] UPN. http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/144490

Rafael Ballesteros, Z. (2013a). *Saberes de los formadores en la Escuela Normal Superior de México* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Rafael Ballesteros, Z. (2013b). Los saberes de los formadores en los espacios de observación y práctica docente en la escuela normal. En I. Lozano Andrade y E. Gutiérrez Álvarez (eds.), *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes* (pp. 65-94). Díaz de Santos.

Rafael Ballesteros, Z. y Aguilera Moreno, M. (2016) *Salvar el pellejo: saberes docentes para, en y desde la práctica.* Newton Edición y Tecnología Educativa.

Rafael Ballesteros, Z., Aguilera Aguilar, A. y Gutiérrez Álvarez, E. (2017). *Procesos de configuración de saberes docentes en los formadores de formadores para atender el campo de la práctica en la Escuela secundaria* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Ramírez Bermúdez, J. (2020). La importancia de la sinergia en las prácticas profesionales. En J. Ramírez Bermúdez (coord.), *Sinergia educativa, principio fundamental en la consolidación de competencias profesionales* (pp. 73-101), https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ediciones/Libros/86.pdf.

Ramírez Camacho, A. G., Correa Nava, L. V. y Barrios Gómez, E. M. (2017). *La enseñanza de la composición escrita en las Unidades de la UPN: el caso de la escritura colaborativa* [Ponencia]. XIV Congre-

so Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Ramírez Castañeda, R., Campos Castorena, R. E. y Sifuentes Castañeda, C. D. (2017). *Instrumento de indagación sobre estrategias didácticas y el trayecto formativo práctica profesional* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Ramírez Mendiola, F. (2015). *Conformación de identidades: Normalistas y universitarios en la formación de profesores. El caso de la escuela normal de Zacatecas* [Tesis de doctorado]. UNAM. https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/5041_TD130

Ramírez Mendiola, F. J. (2015). *La identidad institucional y los formadores de profesores de la escuela normal* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Ramírez Rodríguez, M.L. y Peña Calva, M. (2020). El acompañamiento en la formación docente de la licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal Valle del Mezquital. En I. Lozano Andrade y M. G. Guzmán Villa (coords.), *Las escuelas normales y sus docentes: significados y prácticas educativas* (pp. 121-143). Newton Edición y Tecnología Educativa.

Ramírez Ruedas, I. (2013). *Investigación educativa y lectoescritura académica* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Ramírez Silván, C., Jiménez Rosales, C. y Domínguez Estrada, E. S. R. (2018). *La práctica reflexiva a partir del análisis del trayecto de práctica profesional* [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes.

Ramírez Vallejo, M. S. y López Cruz, A. S. (2017). *Estrategias discursivas del modelo realista: una propuesta para favorecer el desarrollo personal y profesional de los docentes* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Ramiro Sánchez, R. C. y Fregozo López, L. I. (2021). *Forjadores de la educación normalista en Baja California: Escuela Normal Estefanía Castañeda y Núñez de Cáceres* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla.

Ramírez Sandoval, M. Y., Juárez Mendoza, C. I. y Galván Cabral, A. (2015). *Saberes didácticos y disciplinares en el ámbito del lenguaje de los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Pri-*

maria [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Ramírez Vallejo, M. S. (2019). *Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación docente: el vínculo como referente básico* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Ramos Escobar, N. (2013). *Memoria escolar de los sujetos en las instituciones formadoras de docentes. Acercamiento a las "novelas escolares"* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Ramos García, F. B. (2017). Formación docente desde la perspectiva de la enseñanza de la historia. En C. Ortiz Blanco (coord.), *Formación docente y escuelas normales* (pp. 111-138). Editora de Gobierno del Estado de Veracruz.

Reyes Camacho, A. M. y Sosa Guerrero, L. (2015). *Caracterización del conocimiento matemático de los profesores en formación para enseñar el significado de razón* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Reyes Cruz, M. R. y Pool Antonio, D. A. (2017). *Sentido de autoeficacia de los profesores de inglés en formación* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Reyes Chávez, F. (2021). *Pedagogía: teoría y praxis de la formación* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla.

Reyes Jaramillo, M. E. (2013). La práctica docente reflexiva en las Escuelas Normales. En P. Ducoing Watty (coord.), *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 223-268). IISUE-UNAM.

Reyes Jaramillo, M. E. y Fortoul Ollivier, M. B. (2013). *Relaciones epistemológicas que se gestan en procesos de significado de la práctica docente en la formación inicial* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Reyes Jaramillo, M. E. y Ramos Palacios, K. J. (2017). *Los desafíos matemáticos como propuesta teórico-metodológica en la enseñanza de la matemática: una indagación de caso en espacios de formación inicial* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Ríos Ochoa, R., Mejía Figueroa, J. C. y Navarrete López, G. E., (2018). *Identidad y vocación en los normalistas al iniciar su formación profesional* [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes.

Rivera Peña, J. R. (2018). La formación de docentes de educación básica para el desarrollo de una conciencia social sustentable: un caso en el noreste de México. En A. Domínguez Cuenca, J. Sánchez García, M. T. Guerra Ramos y J. B. García Horta (eds.), *Contextos educativos, ciudadanía, equidad y formación docente* (pp. 272-285). Red de Investigación e Innovación en Educación del Noreste de México.

Rivera Peña, J. (2016). *La formación de docentes de educación básica para el desarrollo de una conciencia social sustentable* [Tesis de doctorado]. UANL. http://eprints.uanl.mx/id/eprint/18039.

Rivera Ceseña K., Carrillo Chávez, N. L., Cordero Arroyo D.G. y Vázquez Cruz, M. A. (2019). Formación inicial docente en el Modelo Educativo mexicano: perspectivas de directivos normalistas. *Diálogos sobre Educación, 10*(19), 1-21.

Rivera Ceseña, K. P., Figueroa Carranza, K. V. y Gastélum Gutiérrez, G. (2019). *Experiencias de estudiantes normalistas y universitarios en prácticas en supervisiones escolares* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Rivero García J. I. y Camargo Suárez, G. (2020). La promoción y divulgación cultural en la formación inicial de docentes. En I. Badillo Mendoza (coord.), *Complejidad en la formación inicial de docentes* (pp. 121-132). *dgesum*. https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ediciones/Libros/78.pdf

Rivero González, S. L. (2019). *Poder, normalismo y subjetividad en la formación inicial docente* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Roacho Payán, G. y Herrera Ramos. L. V. (2017). *Epistemología de la Intervención Educativa* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Rodríguez Arias, R. A. e Hinojosa Luján, R. (2015). *Aprender con los demás, una experiencia de investigación-acción con docentes de Educación Preescolar* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Rodríguez del Castillo, L. (2017). La educación secundaria en Costa Rica: un acercamiento a su condición actual. En P. Ducoing Watty (coord.), *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Venezuela, Costa Rica, Bolivia y Uruguay)* (pp. 123-228). IISUE-UNAM.

Rodríguez del Castillo, L. (2013). La reforma de la Escuela Normal de 1997. Una mirada desde lo institucional. En P. Ducoing Watty (coord.), *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 331-354). IISUE-UNAM.

Rodríguez Loera, R. y Onrubia Goñi, J. (2018). *La relación teoría-práctica en las prácticas de formación de maestros: presentación de un instrumento para su análisis* [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes.

Rodríguez Tello, J. M., Méndez Orta, I. H. y Márquez Gámez, L. (2018). *Las competencias de inclusión educativa en la formación docente* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Rojas Moreno, I. (2017). La educación secundaria en Brasil. En P. Ducoing Watty (coord.), *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Colombia, Brasil, Argentina)* (pp. 183-234). IISUE-UNAM.

Rojas Moreno, I. (2013). La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de nivel básico. En P. Ducoing Watty (coord.), *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 79-116). IISUE-UNAM.

Romero Gonzaga, R. (2021). *La política de formación de los profesores de educación secundaria: cambios, inercias, ausencias y retos. El caso de la Escuela Normal Superior de México, 1983-2020* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla.

Romero Navarro, M. S. (2017). El trabajo académico en la construcción de saberes: entre el hacer y el discurso en la formación de profesores. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8*(15), 735-752.

Romero Navarro, M. S., Quintero Maldonado, C. I. y Careaga Domínguez, F. (2021). *Experiencias sobre las reformas de 2012 y 2018 de la formación de docentes* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla.

Rubio Moreno, M. y Castro López, G. (2020). Futuros docentes de educación primaria en una escuela sinaloense del contexto rural. En D. Juárez Bolaños y J. D. González Fraga, *Formación de docentes para los territorios rurales. Miradas internacionales* (pp. 162-184). Red Temática de Investigación en Educación Rural; Colofón Ediciones Académicas.

Saavedra Raya. M. (2014). *Formación docente eficaz. Estrategia de investigación dialéctica transdisciplinaria*. Pax.

Saavedra Raya, M. (2012). *Horizontes de la formación profesional docente. Competencias, interculturalidad, pensamiento complejo y transdisciplinariedad*. Pax.

Saavedra Raya, M., González Ornelas, V., Camargo Cíntora, E., López Valdovinos, M., Ortiz Rodríguez, F. Gómez Martínez, R. y Ambris Mendoza, F. (2017). *Identidad docente y transdisciplinariedad.* s.ed.

Sáenz Díaz, D. K., García García, A. M. S. y Malpica Ichante, S. (2019). *Disertaciones de normalistas en la época del porfiriato: política educativa y pensamiento pedagógico* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Salazar Pulido, R., Juárez Romero, C. A. y Callejas Ángeles, F. S. (2019). *Ser tutor, entre la formación y la acción: el caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en el periodo 2016-2018* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California.

Sandoval Silva, M., Barba Buenosaires, E. G. y Sandoval Figueroa, E. (2021). Experiencias de movilidad académica en una escuela normal rural: el caso de la Escuela Normal Experimental Rafael Ramírez. En D. Hernández, J. G. López Ochoa y E. Oviedo González (coords.), *Voces y apuntes desde los formadores de profesionales de la educación. Hacia la construcción de una definición del logro educativo en Baja California* (pp. 85-104). Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación de la Secretaría de Educación del Estado de Baja California; Red Normalista de Investigación; Abismos, Casa Editorial.

Salazar González, M. A., Chapa Chapa, M. Castillo Cantú, M. C. (2017). *La enseñanza del inglés en la Escuela Normal Pablo Livas: de lo extracurricular a la certificación* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Sánchez Medina, R.L. (2019). *¿Por qué ser docente? Los motivos asociados a la elección de carrera relacionados con la docencia* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero

Sánchez Navarro, R. E. (2019). *La doble hermenéutica para el desarrollo de habilidades de análisis y reflexión mediante la investigación educativa: El caso de la Escuela Normal Superior de Tehuacán* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California.

Sánchez Tablas, M., Peña Rodríguez, T. y Perea Morales, A. (2021). *¿Por qué y para qué enseñar y estudiar historia? La mirada desde el educador y estudiante normalista* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla.

Sánchez Tablas, M., Peña Rodríguez, T. y Yáñez Tiempos, C. A. (2019). *Los tipos de asesoramiento en la elaboración de tesis profesional y el desarrollo de habilidades investigativas* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Santillana Romero, H., Díaz Ramírez, M. A. y Simoni Rosas, C. (2021). *Investigar los saberes docentes: intervención socioeducativa desde la coopedagogía en la formación de docentes* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora.

Santos Martínez, R. y Capriles Lemus, C. (2019). *La profesionalización docente como proceso de mejora educativa en las Escuelas Normales. Un estudio interpretativo* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Segura García, D., Castillo Sosa, M. y Sánchez Salgado, P. (2017). *La formación docente ante los procesos institucionales de profesionalización* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Segura Jiménez, M. y Castañeda Salgado, M. A. (2013). *Narrarse y narrar a otros. Una perspectiva analítica para la formación de formadores* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Serrano Castañeda, J. A., Ramos Morales, J. M., Martínez Delgado, M. y Jiménez Lozano, M. L. (2017). *Trayectorias biográficas: tradiciones y perspectivas* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Serrano Castañeda, J. A., Ramos Morales, J. M. y Villanueva Badillo, F. J. (2013). *Las prácticas profesionales y el ser profesional* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J. y Jenaro Río, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *Revista de Investigación Educativa*, (25). pp. 83-113.

Silva Venegas, J., Herrera Luévanos, M. T. y Rodríguez Herrera, C. R. (2019). *Hacia una gestión escolar democrática en las escuelas normales a partir de la perspectiva de los actores* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Siqueiros Aguilera, J. P., Peña Ramos, M. O. y Mungarro Matus, J. E. (2018). *Competencias socioemocionales en educadores físicos en formación: la importancia del autoconcepto* [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes.

Sosa Shamán, C. (2013). *La implementación de las políticas públicas sobre formación de docentes de educación básica en el estado de Guanajuato (1992-2006). El caso del sistema de formación* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Soteno Tahuilán, E. D., Olín Macedo, J. L. y Bernal Pérez, M. R. (2017). *Trabajo colegiado un espacio de aprendizaje organizacional en la Academia de Asesores de Titulación de la modalidad de tesis de la Escuela Normal 3 de Toluca* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Soto Quiñones, M. y Aguayo Rendón, L. M. (2020). *Enseñar a enseñar matemáticas. Un recorrido de estudio e investigación para la formación de profesores*. Taberna Libraria Editores.

Soto Quiñones, M., Aguayo Rendón, L. M y Piña Robles, C. C. (2015). *Praxeologías matemáticas en la formación de profesores: Las técnicas de resolución entre la praxis y el logos* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Tercero Velasco, A. y Hernández Luna, E. (2020). Las reformas en las escuelas normales y su inserción en la educación superior. En A. Tercero Velasco e I. Ramírez Muñoz, *Política educativa sobre la reforma 2018 desde la Normal de Rébsamen* (pp. 15-33). DGESUM. https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ediciones/Libros/58.pdf

Torres Frutis, A. (2017). *Las lealtades culturales, familiares y pedagógicas en la formación de docentes* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Trujillo Holguín, J.A., Pérez Piñón, F. A. y Hernández Orozco, G. (2015). *Continuidad y ruptura en la formación de educadoras. El proyecto educativo de Josefina "La Negra" Avitia* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Uribe Gómez, E. y Cortés Lechuga, E. (2019). *Valoraciones de la práctica docente desde la acción de sus actores: docente en formación-tutor-asesor* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Uvalle Loperena, Y., Flores Vázquez, J. y Reyna Escobar, J. (2013). *El autoinforme como medio para la reflexión metacognitiva sobre la autorregulación del aprendizaje en estudiantes normalistas* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Vargas Calanda, M. I. y Martínez Díaz, J. L. (2019). *Reflexividad y construcción intersubjetiva de los saberes docentes* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California.

Vargas Vargas, N.N. (2019). *La formación docente normalista y universitaria. Un estado del conocimiento* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.

Vázquez Chagoyán, V. R. (2015). *La educación artística en preescolar y su relación con la formación docente* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Vázquez Galicia, L. E. (2015). *Formación docente para el medio indígena: una radiografía de los estudiantes de la* LEPEPMI *en* UPN *San Cristóbal de las Casas, Chiapas* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.

Vázquez, J. M. y Gallardo, L. (2018). *Proyectos de enseñanza socioformativos: teoría y metodología para la educación normal* [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes.

Vázquez Reyes, E., Merino Loza, C. A. y Barzola Escamilla, A. M. (2013). *La modalidad de proyectos situados para enseñar temas de educación*

ambiental a futuros profesores biología [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Vázquez Torres, E., Muñiz Gallegos, M. A. y Reyna Escobar, J. (2017). *El docente en formación acercándose al trabajo del historiador para acceder a un Pensamiento y Conciencia histórica* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Vega García, M. Gómez Bonilla, E. y Allende Hernández, J. J. (2019). *La formación en investigación educativa y su relación con la práctica docente que presentan estudiantes de* LEP-BINE [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora.

Vera Lara, A. (2017). *Dar y aceptar un lugar: la integración institucional y disciplinar de los jóvenes universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Vergara Álvarez, E., Marín Guillermo, H. y Guzmán Jiménez S. (2021). Dificultades ortográficas de estudiantes en formación inicial para la docencia de la ENU. En J. M. Hernández Franco (coord.), *Docentes en transformación educando para la vida* (p. 177-185). Clave Editorial.

Vértiz Galván, M. A., Cervera Cobos, N. del P., García Hernández, M. (2018). *Tópicos para la formación de profesionales para las escuelas multigrado* [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes.

Veytia Bucheli, M. G. (2019). *Generación de ambientes virtuales de aprendizaje constructivistas (AVAC) en procesos de formación desde la percepción de los estudiantes* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Vilchis Pérez, K. (2017). *La producción académica en torno a la formación de habilidades investigativas para la docencia* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Villalpando Aguilar, M. E. (2015). La formación docente y el desarrollo profesional. *Revista Educ@rnos, 5*(18-19), 173-188.

Villalpando Aguilar, M. E. (2018). La valoración de los procesos de formación docente. *Revista Educ@arnos, 7*(28-29), 173-199.

Villegas Tapia, N. (2017). *La formación lectora para una docencia integral* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Viramontes Anaya, E., Burrola Márquez, L. M., Morales Sifuentes, L. A., Nuñez Sifuentes, L. D. y Gutiérrez Fierro, M. (2015). Perspectivas y tendencias en modelos y enfoques de la formación docente. En E. Viramontes Anaya, L. Barraza Barraza y V. Félix Salazar (coords.), *Miradas y reflexiones sobre formación docente, Evaluación, lenguaje y valores* (pp. 21-44). Red Nacional de Formación Docente.

Walters Meraz, G. (2018). Did*áctica de las herramientas fundamentales para el aprendizaje en la formación inicial* [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes.

Willys Duarte, A. L. (2013). *La planificación docente como herramienta fundamental de la práctica docente. La formación de alumnos normalistas de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana en este proceso* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.

Yamá Uc, J. E. (2017). El profesor estudiante; una mirada hacia la interioridad económica, social y cultural del profesional de la educación. *Revista de Ciencias de la Educación Academicus,* 1(10), 27-33.

Yurén Camarena, T., Saenger Peredo, C., Escalante Ferrer, A. y López Francés, I. (2015). Las prácticas de los Cuerpos Académicos como factor de la formación ética de estudiantes: Estudio en casos. *Revista de la Educación* Superior, 44(2), 75-99.

Zamarripa Zapata, S. G. y Salinas Quintanilla, A. M. A. (2021). *Saberes docentes durante el trayecto de formación inicial, entre la teoría y la práctica. Deconstrucción de un proceso* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla.

Zavala Martínez, D. (2017). *La enseñanza y aprendizaje de la ecología mediante el jardín escolar en educación Normal: una propuesta de transposición didáctica* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

Zúñiga González, M. G. y San Miguel Barrios, J. M. (2017). *Aplicando* REA *en las aulas de Educación Superior: Una experiencia* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.

7. LA TUTORÍA EN EL ACONTECER DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN

Patricia Ducoing Watty (coord.),
Laura Rodríguez del Castillo, Rosario Molina
Castro y Pedro Daniel Martínez Sierra

Introducción

La relación que se entreteje entre profesores y estudiantes en formación y educación y, muy particularmente, en las prácticas de tutoría, se configura como un acompañamiento a lo largo de la trayectoria escolar o universitaria con el fin de ofrecer, por parte de los tutores, un apoyo de tipo académico y, posiblemente, afectivo, en un escenario de lucha contra el fracaso escolar, el abandono, la reprobación, el desinterés, la falta de comunicación entre los actores, entre otros. La puesta en marcha progresiva de la tutoría ha propiciado su amplia institucionalización en la educación media superior y superior, a diferencia de la educación básica, en donde todavía asegurada.

Desde el punto de vista político, y pese a las especificidades nacionales y locales, buena parte de los países occidentales se han comprometido en reformar sus sistemas escolares y colocar la tutoría en una posición nodal como una alternativa pedagógica más personalizada para atender a los alumnos y apoyarlos en su proceso formativo.

La tutoría en los espacios de formación ha sido objeto de investigaciones desde múltiples direcciones, algunas de las cuales han dado cuenta de las bondades de esta práctica, igual que de sus limitaciones en los diversos niveles del sistema educativo. Este capítulo se encuentra estructurado con base en cinco incisos: el primero, destinado a la elucidación de la noción de tutoría, bajo el título "Hacia la construcción conceptual

de la noción de tutoría"; el segundo, "Políticas nacionales y programas institucionales de tutoría"; "Formación y tutoría en secundaria" es el tercer inciso, el cual es seguido por el relativo a "La tutoría en la educación media superior", como cuarto inciso; el quinto corresponde a "Tutoría para la formación universitaria"; el sexto, "Tutoría: eje de la formación en el posgrado", y, finalmente, el séptimo, "Tutoría y la formación inicial y continua de docentes de educación básica".

Metodología de trabajo

Para el desarrollo de este capítulo referente a formación y tutoría se procedió inicialmente a la búsqueda de material por parte de cada uno de los participantes del grupo que trabajó la temática, además de que se contó con la colaboración de los responsables de los diferentes campos que contribuyeron enviando documentación de interés. Esto significa que durante todo el proceso de recolección de información hubo un intercambio permanente de materiales entre los coordinadores de los 21 campos que inicialmente conformaban el Área de Procesos de Formación.

Con base en los materiales recopilados se armó una base de datos en la que dichos documentos se organizaron según la modalidad de contribución considerando todos los datos bibliohemerográficos para la elaboración de las fichas correspondientes : libro, ponencia, tesis de doctorado, artículo de revista, capítulo de libro, e igualmente se insertó una columna correspondiente al nivel al que aludía el documento, al considerar que la práctica tutorial asume especificidades muy puntuales en los diversos niveles educativos. Inicialmente, los insumos integrados en la base de datos ascendieron a 101 documentos referentes a trabajos sobre la formación y la tutoría, entre los cuales, los relativos a educación superior y escuelas normales fueron los más abundantes, seguidos por los correspondientes al posgrado, licenciatura y, al final, el bachillerato

Conformada la base de datos inició una segunda etapa consistente en la revisión minuciosa de cada documento por parte de los participantes del grupo de trabajo. De los 106 documentos registrados, solamente se seleccionaron 64, mismos que cubrían los requisitos de rigurosidad y calidad académica de cualquier investigación. Por último, la tercera etapa consistió en la definición de la temática que cada uno de los participantes

de este equipo quería abordar de acuerdo con los niveles educativos. Así, se tiene que Pedro Daniel Martínez se hizo cargo de la secundaria; Laura Rodríguez junto con J. Karen Guerrero Sánchez (como colaboradora) de la educación media superior, superior y posgrado, así como del balance final; Rosario Molina de normales, y Patricia Ducoing de la parte conceptual y la revisión de políticas sobre tutoría y formación. El desarrollo del trabajo individual fue combinado con reuniones grupales a lo largo de la elaboración, sesiones en la que se intercambiaban ideas y se cuestionaban algunos tópicos con la finalidad de enriquecer los textos.

Ahora bien, una breve revisión del material consultado nos permite mapear brevemente el tipo de documento producido, el nivel educativo al que refiere la producción, las instituciones que publicaron, y las epistemologías y metodologías que fundamentan los trabajos analizados e interpretados. Como categoría medular, destacamos el nivel institucional al que remite la producción académica por considerar que es importante evidenciar las presencias y ausencias de materiales en los diferentes niveles del sistema educativo.

En relación con el tipo de material producido, se registró una alta frecuencia de trabajos ubicados como ponencias, seguido de los artículos y capítulos de libros, quedando las tesis y los libros con una baja presencia, todos los cuales conforman un total de 64 textos relativos a la temática, total inferior al registrado en el decenio pasado. De este total y de acuerdo con el nivel al que aluden las producciones elaboradas en el decenio, se tiene que el sector normalista es el que ocupa el primer lugar en producción académica, seguido tanto por la educación superior como por la secundaria, ocupando los últimos lugares la media superior y el posgrado.

Separamos el sector normalista de la educación superior debido a la importante participación registrada durante este decenio en materia productiva sobre la temática (ver el cuadro 1).

Cuadro 1
Tipo de material por nivel educativo

Nivel educativo	Libro	Capítulo de libro	Tesis	Artículo	Ponencia	Lineamientos	Total
Secundaria	3	0	3	3	1	1	11
Media superior	0	3	0	3	3	0	9
Superior	1	4	0	6	0	0	11
Posgrado	0	4	3	2	0	0	9
Normales	1	3	2	1	17	0	24
Total	5	14	8	15	21	1	64

Por lo que se refiere a las instituciones que publicaron materiales sobre la temática, se tiene que las instituciones de educación superior rebasan en mucho la producción normalista, con 39 trabajos que representan 61 por ciento del total. Entre las publicaciones del sector de las IES sobresalen las relativas a la educación secundaria y del posgrado (ver el cuadro 2)

Cuadro 2
Institución de la publicación por nivel

Nivel al que alude la publicación	Universidades (tecnológicos, IES)	Normales	Otros	Total
Secundaria	9	0	2	11
Media superior	6	0	4	10
Superior	8	0	2	10
Posgrado	9	0	0	9
Normales	7	9	8	24
Total	39	9	16	64

Respecto a la epistemología en la que se sustentaron las producciones se puede señalar que en cerca de la mitad de los textos no hubo declaración explícita respecto a la posición que asumía el autor o los autores para desarrollar su investigación (45 por ciento), aun cuando en más de la mitad de los documentos sí se expuso. Entre las diferentes producciones destacan nuevamente las escuelas normales por haber manifestado explícitamente su posicionamiento epistemológico e, inversamente, las instituciones de educación media superior y superior por registrar la frecuencia más alta en cuanto a la ausencia del citado posicionamiento (ver el cuadro 3).

Cuadro 3
Explicitación de la epistemología que fundamenta
la investigación por nivel educativo

Nivel al que alude la investigación	Posicionamiento explícito del (los) autor (es)	Posicionamiento No explicitado	Total
Secundaria	11	0	11
Media superior	0	9	9
Superior	3	8	11
Posgrado	3	6	9
Normales	18	6	24
Total	35	29	64

La epistemología sustentadora de la producción académica global se puede tipificar en dos modalidades: la empírico-analítico o neopositivista, y la constructivista, esta última integrando las perspectivas fenomenológica, dialéctica, hermenéutica y crítica. De esta forma, se registraron 41 trabajos que representan 64 por ciento del total inscritos en una epistemología constructivista, mientras el resto lo están en la empírico-analítica. Los trabajos relativos a la educación superior registran la más alta frecuencia de indagaciones de corte positivista o neopositivista, mientras que para las escuelas normales, el puntaje mayor de la producción está fundada en epistemologías constructivistas (ver el cuadro 4).

Cuadro 4
Epistemología de base

Nivel al que alude la publicación	Empírico-analítica	Constructivista	Total
Secundaria	0	11	11
Media superior	7	2	9
Superior	9	2	11
Posgrado	4	5	9
Normales	3	21	24
Total	23	41	64

Los métodos que se utilizaron para el desarrollo de los trabajos de investigación abren un amplio panorama metodológico en el que destaca la observación como la modalidad privilegiada. Es importante subrayar

que en algunos casos se utilizaron dos o más métodos, de tal suerte que el total rebasa las 64 producciones analizadas; sin embargo, es de destacar que en 24 textos no se explicitó el método utilizado (ver el cuadro 5).

Cuadro 5
Métodos empleados para el desarrollo de las investigaciones

Metodologías	Secundaria	Media superior	Superior	Posgrado	Normales	Total
Investigación acción	1	0	1	1	3	6
Vida cotidiana	0	0	0	0	1	1
Etnografía	1	0	0	0	6	7
Etnometodología	0	0	0	0	1	1
Método biográfico	1	0	0	0	1	2
Estudio de casos	0	1	2	1	4	8
Observación	5	0	0	0	8	13
Encuesta	3	1	2	0	3	9
Grupos focales	1	0	2	1	0	4
Historias de vida/ Narrativas	0	0	0	0	2	2
No explícito	4	7	4	7	2	24
Total	16	9	11	10	31	77

Las técnicas empleadas para la recolección de datos se pueden clasificar en tres tipos: cuestionarios, entrevistas y escalas; de estos, la entrevista ocupa el primer lugar con una frecuencia de 34, seguida por el cuestionario. Igualmente, aquí, en 24 textos no se aludió a la forma de recolección del material empírico y, al igual que en el caso anterior, varios investigadores hicieron uso no sólo de una técnica o instrumento de recolección de información, sino de varios, por lo que se supera el total de registros analizados (ver el cuadro 6).

Cuadro 6
Técnicas de recolección de la información

Nivel al que alude la publicación	Entrevista	Cuestionario	Escalas	No explicitado	Total
Secundaria	6	2	0	5	13
Media superior	4	3	0	4	11
Superior	6	6	2	3	17
Posgrado	2	2	0	7	11
Normales	16	5	1	5	27
Total	34	18	3	24	79

Hacia la construcción conceptual de la noción de tutoría

Si en el Estado de Conocimiento anterior se asentó la naturaleza emergente de la tutoría en el país, en la actualidad se puede afirmar que esta práctica se ha venido institucionalizando y consolidando en varios de los niveles de los sistemas educativos con base en una diversidad de concepciones y de prácticas, reiterando con ello su carácter polisémico, propio de la mayoría de las nociones de educación. Efectivamente, en el país, el vocablo *tutoría* se inscribe de manera genérica en el marco de una relación formativa entre un profesor, un docente, y un(os) alumno(s) en los múltiples tiempos/espacios de los diversos niveles educativos.

Debido al uso indiferenciado del vocablo tutoría durante las últimas dos décadas por parte de actores y tomadores de decisiones en el campo de la educación, exploramos sucintamente algunas denotaciones y connotaciones, iniciando con su origen etimológico y un rápido punteo de sus orígenes en la literatura pedagógica para arribar, posteriormente, a una reflexión sobre las distinciones teóricas entre tutoría y acompañamiento.

Un somero acercamiento etimológico

El vocablo tutoría procede de raíces latinas: de *tueri* que significa "poner los ojos en, vigilar, proteger, defender, poner a salvo, velar" (Gaffiot,1934, p. 1610) (traducción propia). El término tutoría está conformado del

sustantivo "tutor" y del sufijo "ía", que significa cargo. En el Diccionario la Real Academia Española (RAE, 2021) se define tutoría como: "tutela, cargo de tutor, reunión de carácter orientativo e informativo con un tutor (persona que orienta a sus alumnos)". A su vez, se establece el significado del vocablo tutor como la persona que ejerce la tutela, que orienta a los alumnos, que se ocupa de la educación de un hijo de una familia, entre otros, pero también como la estaca que se coloca al lado de una planta.

Con base en esta breve entrada es posible aseverar que el término tutor se inscribe, hoy día, en varios campos disciplinares que rebasan el ámbito escolar: el jurídico, el de la horticultura, el empresarial y el de la enseñanza. En la esfera jurídica se define al tutor como "la persona encargada legalmente de velar por un menor o un impedido, de administrar sus bienes y de representarlo en los actos jurídicos" (Centre National de Ressources textuelles et lexicales, 2012: s.p.). En horticultura se establece que tutor es "una estaca de madera, una varilla de metal, un poste de plástico, colocado verticalmente en el suelo para sostener o enderezar una tierna planta o un árbol joven por lo menos durante los primeros tiempos de su crecimiento" (Centre National de Ressources textuelles et lexicales, 2012, s.p.). Actualmente, también en el ámbito empresarial se hace uso del término tutor para designarlo como "el trabajador asalariado, elegido entre los empleados voluntarios para preparar el arribo de un nuevo empleado e integrarlo en su puesto de trabajo" (CEGOS, 2021, s.p.). En el ámbito educativo, el tutor es quien establece una relación de carácter formativo con el estudiante, relación que se entrama bajo muy diversas modalidades, en educación primaria, secundaria, media superior y superior.

El origen de la tutoría y el monitoreo: breve recuento

Aun cuando la tutoría desde las últimas décadas del siglo pasado ha cobrado relevancia en los distintos ciclos de los sistemas educativos, las prácticas tutoriales y de monitoreo datan de más tiempo atrás, particularmente las desplegadas entre los mismos alumnos. El uso indiferenciado de los términos *tutor* y *monitor* se extiende en la literatura de educación durante siglos. Es posible reconocer que la palabra tutor, desde la Edad Media, se empleó para designar a la persona que se ocupaba de

la educación intelectual de los hijos de las familias acomodadas, en tanto que el término de monitor, mucho más reciente, fue empleado en Inglaterra para designar a los alumnos avanzados que ayudaban a los más pequeños. Desde el siglo XVII se pueden rastrear vestigios de acercamientos conceptuales y de experiencias entre los alumnos más adelantados para apoyar a los más desfavorecidos; experiencias que, en la actualidad, reconocemos como tutoría entre pares.

Sin alguna duda, en la gran obra de Comenio, la *Didáctica Magna*, se identifica en su doctrina un tratamiento referente al apoyo entre iguales, en particular cuando él puntualiza que el desarrollo de la capacidad de enseñar se configura como una práctica que promueve la capacidad de aprender en los niños. En efecto, el pedagogo de Moravia insistía en comunicar, en enseñar a los otros, los saberes adquiridos como una modalidad para reforzar los aprendizajes. En sus términos: "El que a otros enseña a sí mismo se instruye" (Comenio, 1998, p. 63).

Por su parte Pestalozzi, después de haberse hecho cargo de un gran número de niños huérfanos y desprotegidos en Suiza (1799), en su famosa Carta de Stans,[1] apela a la ayuda entre iguales, tal como lo puntualiza:

> La cantidad y la heterogeneidad de los niños facilitaban mi proceso. Como el mayor y más capaz de los hermanos bajo los ojos de la madre, les enseña fácilmente a los más pequeños todo lo que sabe, y se siente contento y grande (...) de la misma manera se alegraban mis niños enseñando a los demás lo que sabían. En ellos se despertaba su sentimiento de honor, y aprendían doblemente haciendo repetir a los otros lo que ellos repetían. Es así que tuve enseguida ayudantes y colaboradores entre los mismos niños (Pestalozzi, 1998, p. 31).

Con la finalidad de ampliar la instrucción de las primeras letras a la población, a fines del siglo XVIII e inicios del XIX las nociones de tutoría y monitoreo surgen en el escenario de la enseñanza mutua como una innovación de la enseñanza individual, comprendida aquella como la modalidad por la que los alumnos más avanzados de una escuela suplen al maestro en las actividades de enseñanza. Como bien sabemos, Bell y Lancaster no sólo teorizan sobre la enseñanza mutua, sino que la ponen en marcha. Bell instaura la *mutual tuition* (1797) y logra fundar escuelas

1 Esta Carta de Stans fue publicada en 1807.

a lo largo de Inglaterra, mientras que Lancaster (1821) establece el *monitorial system,* el cual se difunde como doctrina y práctica no sólo en Inglaterra, sino también en Estados Unidos y otros países, definiendo su propuesta como método lancasteriano. La enseñanza mutua, concebida en Inglaterra, fue también implantada en Europa y América Latina durante un breve tiempo como un sistema de interacción entre pares.

Ya en el siglo XX, se puede ubicar la tutoría entre pares, en la década de los sesenta, en Gran Bretaña y en Estados Unidos, tanto en escuelas primarias como universitarias, mientras que en los países de habla francesa este proceso se inicia particularmente en Bélgica en las escuelas primarias durante la siguiente década. Francia adopta tardíamente la tutoría en la década de los ochenta, pero como una relación entre un profesor y un pequeño grupo de alumnos. Se debe a Legrand la instauración de la tutoría en las escuelas secundarias francesas, una vez que se creó el llamado *collège unique* en 1975, que ponía fin a las diferentes modalidades hasta entonces muy jerarquizadas de la escuela secundaria. La puesta en marcha de la tutoría buscaba, por un lado, suprimir la segregación, combatir el fracaso a causa de la reprobación y el abandono y desarrollar la autonomía de los alumnos (Langouet, 1984).

Por lo que se refiere a América Latina, la incorporación de la tutoría como una línea de política a ser agendada por las instituciones universitarias se fue expandiendo paulatinamente durante el presente siglo con la finalidad básica de apoyar la formación de los estudiantes. Se le han atribuido múltiples funciones tendientes a resolver los muy diversos problemas del nivel superior, tales como el seguimiento, el abandono, la reprobación y la graduación.

En el caso específico de México, y a pesar de la recomendación de la OCDE, planteada desde 1997 y de su inclusión en las líneas de política del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (Secretaría de Gobernación, 1996), la tutoría se instauró una vez que la ANUIES recomendó su institucionalización en la educación superior, con la finalidad de "apoyar a los alumnos con programas de tutoría y desarrollo integral (...), de suerte que una elevada proporción de ellos culmine sus estudios en el plazo previsto y logre los objetivos de formación" (Rodríguez, 2000, p. 6). Los retos y las resistencias enfrentadas han sido múltiples, lo que ha conducido a un lento proceso de institucionalización en el escenario de la educación superior y la media superior. Por lo que se refiere a la edu-

cación básica, desde la reforma de 2006 (SEP) se instauró la tutoría en el currículum de la educación secundaria, bajo la denominación "Orientación y tutoría" y, en el nuevo Modelo Educativo de 2017 (SEP), se le asignó un espacio curricular junto con la educación socioemocional; sin embargo, en el mapa curricular de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019) se elimina de la educación primaria y sólo se le registra en la secundaria, bajo el supuesto de que en los grupos de primaria todos los alumnos mantienen un mismo ritmo de aprendizaje en las diversas asignaturas que se ofrecen y que la carencia de problemas —sea de tipo afectivo, social, emocional, de aprendizaje— es una constante en este nivel.

¿Tutoría o acompañamiento?

Somos testigos —como previamente destacamos— del creciente y variado uso y sentido que de los términos tutoría y tutor se ha registrado en décadas recientes en el campo educativo, así como de las prácticas y posturas adoptadas al respecto. Es así que se escuchan cotidianamente términos como: acción tutorial, práctica tutorial, comité tutorial, sistema tutorial, comité tutor, tutoría individual, tutoría grupal, tutoría entre pares, tutoría académica, tutoría de acompañamiento, tutoría de investigación, tutoría de orientación, curso tutorial, profesor-tutor, clase de tutoría e incluso tutorizar, entre muchos otros. Así, se puede afirmar que se ha conformado un amplio campo semántico que agrupa un conjunto de vocablos que participan de un mismo o semejante significado. Sin embargo, como adelante se revisa en este Estado de Conocimiento, hay distinciones sustantivas que es preciso señalar; en todos los casos se alude tanto al apoyo que, en el ámbito de las instituciones educativas, ofrece un profesor, un tutor, a los estudiantes, como a una tarea individual y personalizada, o colectiva, como una prescripción de lo que ellos deben realizar, ya sea como guía de las tareas a desarrollar en su proceso de aprendizaje o como orientación para el desarrollo de su investigación, de su tesis; es decir, como una estrategia coadyuvante en la formación de los alumnos.

La irrupción de la tutoría en el mundo educativo nos conduce a reflexionar sobre la pertinencia del uso —probablemente abusivo— de esta noción que se ha generalizado en el mundo entero, aun cuando habría que

cuestionarnos si se trata de una imposición de la época —de moda— con la que se pretende resolver los muy diferentes problemas que se enfrentan a lo largo de la escolarización de niños y jóvenes. La intención consiste en elucidar su conceptualización y la legitimidad de su ampliación semántica dada la heterogeneidad de objetivos que se le han atribuido a partir de los tratamientos teóricos formulados, como de la diversidad de prácticas implementadas y los múltiples manuales o instructivos generados por las instituciones. Con este propósito emprendemos algunas reflexiones de corte teórico, y fundamentalmente ético, susceptibles de interpelarnos, particularmente con base en la distinción de un vocablo cercano al de tutoría, el de acompañamiento, a fin de resituar los términos y las formas que cada uno de estos adopta.

Detrás de las muchas enunciaciones elaboradas en torno a la tutoría y del flujo de nociones que le rodean, tales como guiar, conducir, dirigir, orientar, encauzar, encaminar, corregir, controlar, prevalece esa relación asimétrica entre tutor y tutorados en la que el primero tiene el poder de imponer a los otros, a los alumnos, o bien un alumno más avanzado hacia otro menos aventajado. La relación de autoridad se expresa en el marco institucional, análogamente a la de un profesor que busca "instruir", imponer una forma, un modelo, contrario a abrirse a la posibilidad de aventurarse en el mundo del alumno. De ahí la relevancia de revisar el papel que el tutor-profesor, o bien que el acompañante, ocupa en esa relación con el alumno (Ducoing, 2015).

En el escenario de la práctica tutorial, y de los diversos sentidos asignados institucionalmente, ésta es conceptuada como una estrategia que se impone a profesores o tutores y estudiantes con base en la definición de roles, calendarios, objetivos, actividades, controles y evaluaciones. Efectivamente, la conceptualización y operación de la tutoría se comprende como un dispositivo técnico instrumental, fundado en un específico mandato institucional sobre su funcionamiento. En él se prescriben las fases y los requisitos que se deben seguir durante los diversos periodos escolares, convirtiéndola en una práctica burocrática a partir de un modelo homogéneo, controlado por las administraciones escolares y tendiente a la homogeneización de toda la población escolar a partir de priorizar la eficacia y la trayectoria instituida para los diversos niveles. Desde este posicionamiento no se instaura un encuentro de intersubjetividades, una relación dialógica, en tanto que se elude la existencia del

ser, la revelación de un sujeto singular que pudiese compartir con el tutor la palabra y la acción. En consecuencia, la ausencia del Otro es revelada como ausencia en la presencia. De hecho, no se otorga un lugar al sujeto, al sujeto del discurso, ni a la relación con el otro como alteridad, como acogida del otro, del extranjero. Se sustrae al sujeto de su propia identidad. El tutorado es concebido como un "no sujeto", incapaz de pensar, decidir y actuar por sí mismo, e incompetente para hacerse cargo de sus acciones y, en su caso, de su vida. Por su parte, al tutor se le concibe como aquel que "toma el lugar del tutorado para decidir qué debe éste hacer y cuándo (...) moldea, modela y conforma al turtrado (...) somete y sujeta al otro de acuerdo con sus designios" (Ducoing, 2015, p. 61).

Si, contrariamente, apelamos al acompañamiento como un proceso de humanización por el que se pretende que el alumno avance en su camino, se construya, habría que adoptar una postura ética, tendiente a movilizar el sistema de valores, pero siempre con base en una relación asimétrica entre sujetos signados por la heterogeneidad y las diferencias. Se aludiría a una relación en la que mediante la prevalencia de la alteridad, el Yo del maestro reconoce la particularidad y singularidad del Otro, de los otros, los estudiantes. Es ahí donde aprendemos a callarnos los profesores y a privilegiar la escucha, dando lugar al advenimiento de la palabra del Otro. Como destaca Ardoino (2000),

> la idea de acompañamiento proviene, entre otras, de la revolución rogeriana, que quería un enfoque más centrado en la persona del alumno. Menos que guiar, conducir, se trata esencialmente de escuchar al acompañado, postulado como el único que explícitamente es capaz de promover que sea el sujeto quien elija en última instancia a dónde quiere ir y cómo pretende hacerlo (p. 6).

El acompañamiento de estudiantes significa responder a una exigencia ética, no a una simple transmisión de saberes o de saber-hacer, sino a una convocatoria, a un llamado, sobre el devenir de los otros. Desde la filosofía de Lévinas, la asimetría ética entre el Yo —el profesor— y el Otro —el estudiante— se manifiesta por la certeza de la responsabilidad que el Yo tiene respecto al Otro: "El rostro es una presencia viva, es expresión (...) El rostro habla. La manifestación del rostro es ya discurso" (Lévinas, 2000, p. 61). A partir de la ética levinasiana, el rostro del Otro nos invita a

una relación con él, como una manera de revelación en el encuentro cara a cara. En esa relación entre el Yo y el Otro, se plantea el recentramiento en el Otro y no en el Yo, es decir, el Yo no va primero, sino el Otro. En términos de Lévinas (2000, p. 218): "En la expresión, un ser se presenta a sí mismo. El ser que se manifiesta asiste a su propia manifestación y en consecuencia me llama. Esta ayuda no es la neutralidad de una imagen, sino una solicitud que me concierne en cuanto a su miseria y su altura".

Políticas nacionales y programas institucionales de tutoría

Si bien no existe el "concepto" de políticas y, por tanto, tampoco de políticas educativas, sino muy diversos abordajes bajo variados enfoques y alcances, sí podemos convenir que las políticas se inscriben en este tiempo-espacio que acontece en la articulación entre el Estado y la sociedad. Varios teóricos han conceptuado las políticas como cursos de acción definidos por los Estados para enfrentar un problema en un campo específico, mientras otros más las entienden como el conjunto de decisiones para intervenir y mejorar la realidad, en este caso educativa. En este marco aludimos a la tutoría como una línea de política promovida, desde hace varias décadas, tanto a nivel global como nacional para apoyar a alumnos y docentes, aun cuando se le hayan asignado muy diversas finalidades en el horizonte formativo de ambos, tales como: prevenir el abandono y la reprobación escolar, dar seguimiento y apoyo en el aprendizaje, promover la adaptación en el tránsito por los diversos niveles educativos, favorecer la integración de los maestros noveles, impulsar la eficiencia terminal, mantener la formación continua del profesorado, reducir las conductas de riesgo, entre muchos otras.

Para el caso mexicano, es indispensable destacar, por lo menos, tres diferentes niveles de políticas de tutoría a nivel nacional: a) el macropolítico, que alude a la estructura centralizada de poder a gran escala —el Estado—, identificado, en este caso, a partir de los programas nacionales de desarrollo y, particularmente, los programas sectoriales de educación, cuyo actor central es la Secretaría de Educación Pública federal, a través de las subsecretarías de Educación Superior, de Educación Media Superior y de Educación Básica; b) el nivel micropolítico, que refiere también

a una estructura de poder, pero a pequeña escala, el ámbito institucional, a partir del cual cada establecimiento, sea escuela de educación básica, media o superior, define sus objetivos y propuestas estratégicas; c) el nivel mesopolítico, en el cual se otorga un lugar a algún organismo mediador entre los dos anteriores: con relación a la educación superior se podría situar a la ANUIES como un actor que no sólo ha acompañado a la Subsecretaría de Educación Superior, sino que ha impulsado la cuestión de la tutoría desde hace varias décadas, colocándola en un lugar relevante a nivel nacional. En consecuencia, aun cuando la instancia definitoria de la política de tutoría es el Estado, no son exactamente los mismos actores políticos los tomadores de decisiones para los diferentes niveles educativos.

En este apartado únicamente se revisan algunas de las enunciaciones que han sido formuladas oficialmente por el Estado, que direccionan la acción tutorial en varios de los niveles educativos a partir de las dos últimas administraciones, es decir, el gobierno federal, la SEP y, en su caso, la ANUIES. Para este efecto, se organizó el desarrollo de este inciso con base en la siguiente categorización: la primera, denominada "Las políticas de tutoría a través de los programas sectoriales", específicamente los correspondientes a 2011 y 2019; la segunda, "Directrices y orientaciones sobre la tutoría en la educación obligatoria", que alude a los planes de estudio y programas; la última, "Directrices y orientaciones sobre la tutoría en la educación superior".

Las políticas de tutoría a través de los programas sectoriales

En los programas sectoriales de educación de las dos últimas administraciones —2013-2018 y 2019-2024—, la cuestión de la tutoría no ocupa un lugar relevante en ninguno de los niveles educativos, sino que se encuentra escasamente presente en el marco de objetivos y estrategias diversos, aunque sí se le incluye incipientemente en el discurso, tanto el dirigido a la población escolar como a los profesores.

En la administración de Peña Nieto —2013-2018— se pueden ubicar dos señalamientos, referidos exclusivamente a la educación media superior y superior: el primero relativo a los tutores y, el segundo, específicamente dirigido a los alumnos de educación media superior. En cuanto

al primero, ubicado en el objetivo de "Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad (...) para la construcción de una sociedad más justa" (SEP, 2013, p. 54), se bosquejan dos estrategias, la primera únicamente para el nivel medio superior: "capacitar a directores, docentes y tutores en el uso de herramientas que ayuden a evitar el abandono escolar en la educación media superior" (SEP, 2013, p. 54). Por lo que se refiere a la tutoría dirigida a los estudiantes, se incluye sólo un rubro para ambos niveles educativos: "impulsar programas de tutorías académicas, acompañamiento y cursos remediales de apoyo a los estudiantes" (SEP, 2013, p. 55), como una de las acciones preventivas del abandono en el nivel.

En el programa sectorial actual (SEP, 2020) se incorpora la tutoría a docentes como una herramienta para promover la formación continua y el fortalecimiento de la docencia, mientras que en la relativa a los estudiantes se otorga nuevamente una centralidad a la tutoría como medio para prevenir el abandono y mejorar la eficiencia terminal en la educación media superior y superior. Sin especificar el nivel educativo, en la sección relativa a la revalorización de los maestros como actores fundamentales de la educación se promueven estrategias "de asesoría, apoyo y acompañamiento, donde se privilegia la tutoría con la participación de pares de mayor experiencia (...) para cumplir con el compromiso institucional de que el magisterio cuente con espacios para su actualización y superación profesional" (SEP, 2020, s.p.). En el mismo sentido, con la finalidad de fortalecer la función magisterial, se puntualiza: "brindar acciones de acompañamiento para el personal de nuevo ingreso al sistema educativo" (SEP, 2020, s.p.). En lo que toca a la tutoría de alumnos y en cuanto a la estrategia relativa a "consolidar esquemas de acompañamiento y convivencia escolar orientados a disminuir el abandono y mejorar la eficiencia terminal favoreciendo la transición entre tipos, niveles y modalidades" (SEP, 2020, s.p.), se prescriben tres tópicos. El primero, específicamente para estudiantes de educación media superior: "ofrecer acciones de acompañamiento y asesoría (...) mediante un sistema integral de tutorías y desarrollo socioemocional" (SEP, 2020, s.p.), con lo cual se adiciona una dimensión —la psíquico-afectiva— a la función tutorial de apoyo al trabajo académico de los maestros, tarea para la cual no necesariamente se encuentran preparados. Con el segundo, orientado tanto al alumnado de educación media superior como de superior, se busca "articular programas de asesoría y acompañamiento entre los subsistemas de

educación media superior y superior para ofrecer opciones pertinentes que permitan a los jóvenes concluir su trayectoria educativa". Finalmente, en el último tópico se establece: "Implementar programas de tutorías, orientación vocacional y profesional y nivelación académica" (SEP, 2020, s.p.). El vocablo tutoría es frecuentemente utilizado como sinónimo de asesoría, acompañamiento y orientación, entre otros.

En síntesis, en materia de líneas de políticas y a nivel macro-nacional, la tutoría en su vinculación con la formación de estudiantes y profesores ha sido insuficientemente aludida en las agendas educativas de las dos más recientes administraciones.[2]

Directrices y orientaciones sobre la tutoría en la educación obligatoria

Contrariamente a la débil inclusión de la tutoría en el discurso oficial de los programas sectoriales, en los planes y programas de estudio de educación obligatoria de 2011 y 2017, sí se puede constatar su presencia discursiva en la formación de niños, adolescentes y jóvenes de la educación obligatoria.

En el Modelo Educativo de 2011, la tutoría en la educación básica es conceptuada como una práctica individual conformada por "el conjunto de alternativas de atención individualizada que parte de un diagnóstico" (SEP, 2011a, p. 37) y está dirigida tanto a estudiantes como a maestros. En el primer caso, para los alumnos en situación de rezago o con aptitudes sobresalientes, mientras que con la reservada a los maestros se pretende apoyarlos para el dominio de los programas de estudios. Por otro lado, y a diferencia de la educación preescolar y la primaria, la tutoría en la educación secundaria cuenta con un espacio curricular privilegiado, en el campo formativo del Desarrollo Personal y para la Convivencia, en el cual el tutor debe emprender actividades diversas de acuerdo con los intereses, necesidades e inquietudes de los adolescentes. La intención consiste "en fomentar vínculos de diálogo, reflexión y acción para fortalecer la interrelación de los estudiantes respecto a su desempeño académico,

2 Es importante destacar que en el primer trimestre de 2019 fue emitido por el INEE un documento intitulado "Lineamientos para la selección de tutores que acompañarán al personal docene y técnico docente de nuevo ingres en Educación Básica y Media Superior 2019-2020", el cual no tuvo impacto al ser suprimida la señalada institución.

las relaciones de convivencia y la visualización de sus proyectos de vida" (SEP, 2011a, p. 56). Adicionalmente, para la educación secundaria, se emitió un documento normativo, *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el maestro* (SEP, 2011b), tendente a caracterizar un conjunto de recomendaciones para el desarrollo de las prácticas de tutoría, en el que, tras un análisis de los retos que enfrenta este nivel educativo, se dan pautas específicas sobre la selección de tutores; los ámbitos de acción tutorial —integración entre alumnos, seguimiento del proceso académico de los alumnos, la convivencia en el aula, la orientación sobre el proyecto de vida—; el plan de acción tutorial; las orientaciones para la práctica tutorial; el seguimiento de los alumnos y de la propia acción tutorial, y, finalmente, las condiciones institucionales para el desarrollo del trabajo colegiado relacionado con la tutoría.

En la reforma de 2017 la tutoría se encuentra incorporada al Glosario del Modelo Educativo (SEP, 2017a), en el cual se plantean dos acepciones sobre este término: la de acompañamiento de los estudiantes no sólo en los tópicos de carácter académico, sino también en cuanto a cuestiones sociales, emocionales y de desarrollo personal, y la vinculada con los docentes recién incorporados al servicio público, dirigida a fortalecer el desarrollo de habilidades y capacidades. Efectivamente, en el Modelo Educativo 2017 se reitera que la función principal de la docencia consiste en "acompañar los procesos de formación de los estudiantes" (SEP, 2017a, p. 133). Consecuentemente, la tutoría reaparece con un espacio curricular en la educación secundaria exclusivamente, pero una vez más, acompañada de la educación socioemocional (SEP, 2017a), aun cuando se señala que, en la educación media superior, se requiere fomentar en los docentes la capacidad de acompañamiento "principalmente de tutoría académica, de tal manera que el estudiante cuente con el apoyo permanente para evitar el abandono" (SEP, 2017a, p. 115). Por otro lado, la tutoría ocupa un lugar relevante en la formación continua de los profesores, especialmente destinada a los de nuevo ingreso, y se confiere a las autoridades educativas la obligación de ofrecerla; no obstante, se recomienda que los maestros de alto nivel de desempeño puedan colaborar en las tutorías y el trabajo con sus pares.

En lo relativo a la educación media superior y pese a que, como previamente se destacó, no existe un espacio curricular destinado a la tutoría, se reconoce la creación de un Sistema Nacional de Tutorías Académicas

(Sinata), en el cual estas son conceptuadas como el acompañamiento que brinda un profesor individual o grupalmente a los estudiantes "para lograr un estudio eficiente, desarrollar competencias y hábitos de estudio y desplegar estrategias para aprender a aprender" (SEP, 2017b, s.p.). Se publicó, igual que en secundaria, un documento titulado *Yo no abandono* (SEP, 2014), en el cual se desarrollan orientaciones puntuales para la tutoría entre pares (alumnos) a fin de prevenir y abatir el abandono de alumnos. Dicho documento aborda, entre otros, los siguientes tópicos: ¿qué es la tutoría entre pares?; el impacto de la tutoría entre pares en la trayectoria de los alumnos; ventajas de la tutoría entre pares; competencias para el desarrollo de la tutoría; el trabajo colaborativo y la tutoría entre pares (SEP, 2014).

Directrices y orientaciones sobre la tutoría en educación superior

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), como organismo que agrupa instituciones públicas y privadas, ha desempeñado, particularmente desde 2000, un papel estratégico en la definición de líneas de política para este nivel, convirtiéndose en intérprete y prescriptora de las pautas emanadas del gobierno federal en torno a la tutoría —Subsecretaría de Educación Superior y la Dirección General de Educación Superior Universitaria— por medio de la generación de muy diversos programas que fueron acompañados de fondos importantes. A partir de la publicación denominada *La educación en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo* (Rodríguez, 2000), la ANUIES formuló cinco programas para todo el sistema de educación superior con el objetivo de favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, particularmente en lo referido a apoyos, entre los que se ubicaba la tutoría. Así se puntualizaba (citado en Narro, 2013):

> Como componente clave para dar coherencia al conjunto se requiere que las instituciones de educación superior (IES) pongan en marcha sistemas integrales de tutoría, mediante los cuales los alumnos contarían desde el ingreso y a lo largo de toda su formación con el consejo y el apoyo de un profesor debidamente preparado (p. 175).

La tutoría fue propuesta por ANUIES en el nivel de licenciatura desde una perspectiva humanística, tendente a apoyar el desarrollo integral de los alumnos a fin de que logren concluir sus estudios y los objetivos de formación profesional. Para tal efecto, esta asociación promovió a nivel nacional la incorporación de la tutoría como una línea de política institucional a partir de su propuesta inicial (Fresán y Romo, 2011), con el fin de que cada establecimiento pudiese diseñar e institucionalizar su propio programa de acuerdo con su modelo educativo, las particularidades de su contexto, los recursos humanos y materiales y las necesidades específicas detectadas. En el heterogéneo universo de la educación superior —universidades públicas federales, universidades públicas estatales y estatales con apoyo solidario, institutos tecnológicos, universidades tecnológicas, universidades politécnicas, Universidad Pedagógica Nacional, universidades interculturales, Universidad Abierta y a Distancia, centros públicos de investigación, normales públicas, entre otros más— la tutoría se ha venido institucionalizando exponencialmente a lo largo del país para promover la calidad y equidad en el servicio educativo a través del reconocimiento del estudiante como actor y protagonista de su formación. De ahí que cada institución haya formulado su propia línea de política tutorial, sus objetivos, estrategias de desarrollo, de gestión y evaluación en el marco del actual proceso de consolidación, así como la formación de los profesores que hubiesen de desempeñarse como tutores.

Mención aparte merece la tutoría en el escenario de los posgrados, la cual también se ha institucionalizado formalmente como una línea de política, con estrategias muy específicas en las diversas instituciones que los ofrecen, las cuales han venido consolidando su sistema tutorial. De hecho, la tutoría en licenciatura difiere en mucho de la que se despliega en el posgrado. Aquí se busca trabajar con el estudiante en un escenario más interactivo e individual, personalizado, debido a que se trata de acompañar al estudiante en las actividades de investigación, asesorarlo en el desarrollo de su proyecto de tesis, orientarlo en la elaboración de su plan de trabajo y en la elección de cursos o seminarios a seguir, dar seguimiento al trabajo que desarrolla, revisar los avances de investigación, participar en el comité tutorial junto con otros académicos para valorar sus adelantos, sus logros, igual que sus debilidades, a fin de garantizar un alto nivel académico en su formación y su graduación en el tiempo previsto.

Formación y tutoría en secundaria

En el Estado del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), periodo 2002-2011, en su capítulo 18 "Formación y tutoría", se concluye que la tutoría es una noción en construcción poco relevante para supervisores y directivos de educación básica, debido a la indefinición teórica y metodológica que ha prevalecido para su ejercicio en las escuelas de este nivel educativo que va más allá de los lineamientos de la reforma.

Con base en esta premisa se realizó la revisión de la literatura de los materiales que integran el inciso de "Formación y tutoría en secundaria", el cual fue estructurado en tres apartados principales: tipo de tutoría y prácticas desarrolladas; relación tutora, y formación de tutores. Es importante destacar que en la conceptualización del término de tutoría brindada en los trabajos de Saldaña, (2018), Weiss, (2016), Cordero (2015) y Medina (2014) se observa una relación polisémica con términos como: asesoría, orientación, consejería y otros, lo que da cuenta de diferentes concepciones que llevan prácticas tutoriales diversas, producto de un campo amplio donde existen distintos significados que provienen de la experiencia de los docentes, de su práctica cotidiana o del sentido común, tópicos que les permiten enfatizar algún aspecto en particular de su conceptualización.

En el periodo de revisión 2012-2021 se evidencian los distintos usos brindados al término, los cuales apuntan hacia una categoría no definida teóricamente por ser, todavía en este nivel, un campo emergente y en construcción, en el cual, con base en su concepto de formación, cada institución educativa interpreta los lineamientos que integran el Plan de Estudios de Educación Secundaria.

Tipos de tutoría y prácticas desarrolladas

Molina, Saldaña (2018), Ducoing (2018), Medina (2014) y Aguilera (2013) sostienen que la tutoría y las prácticas de acompañamiento se encuentran imbricadas y en tensión permanente, por el encuentro entre límites y posibilidades que establecen una sedimentación en el ejercicio de poder según su ámbito de desarrollo. Las prácticas tutoriales realizadas

en las secundarias se dan dentro de un campo marcado por una gran variedad de significados, lo que es una gran debilidad conceptual porque remite a distintas formas de ejercer la tutoría al impactar en funciones y prácticas diversas; éstas están enfocadas en una acción remedial de tipo compensatorio durante el proceso de formación escolar y tiene múltiples objetivos y formas de desarrollarse. Asimismo, centra su atención en problemáticas principalmente de índole educativo como la reprobación y el abandono escolar por medio de acciones como asesorías académicas y atención psicopedagógica encaminadas a corregir deficiencias estructurales de las escuelas.

Para Aguilera (2013) y Ducoing (2018) el ejercicio de tutoría en secundaria involucra estrategias de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social que no necesariamente impactan en el avance académico y personal conforme a las necesidades y requerimientos particulares del alumnado. Si bien las prácticas tutoriales se inscriben en una situación formativa, deberían incidir en el proyecto institucional si éste propiciara la generación de redes colaborativas, por tratrse de una intervención cotidiana a desarrollarse con los grupos de alumnos. Por lo tanto, es necesario transitar hacia nuevas formas de ejercer la tutoría, más allá de prevenir la deserción escolar, y lograr apuntar al conocimiento de las trayectorias formativas de los sujetos para la generación de individuos creativos e innovadores.

Relación tutora

Durante el decenio 2012-2021 se identificó que la tutoría es adoptada como un dispositivo de acompañamiento o una estrategia orientada principalmente a la prevención del fracaso escolar y no como un espacio curricular de formación y atención integral del alumnado que brinde seguimiento a las problemáticas psicoafectivas propias de la etapa adolescente ante la falta de personal capacitado y recursos para su desarrollo. En la producción generada, la dispersión argumentativa se presenta al vincular la tutoría con una actividad remedial, dirigida al alumnado que presenta "problemas" en el ámbito escolar ante su búsqueda por potenciar su crecimiento.

En secundaria se reconoce la figura del tutor en dos modalidades: asesor de grupo y orientador educativo, roles que permiten identificar concepciones distanciadas entre sí. Por ejemplo, Weiss (2016) y Medina (2014) coinciden en que no existe una distinción clara entre tutor, asesor de grupo y orientador educativo, puesto que las actividades están vinculadas al apoyo académico y la tutoría demanda un proceso de acompañamiento cercano, sistemático y permanente, que facilite al alumnado la construcción de aprendizajes de tipo cognitivo, sociocultural y afectivo. Al respecto, Saldaña (2018), Weiss (2016) y Medina (2014) presentan un análisis de las actividades de tutoría propias del orientador y el profesor-tutor para comprender de qué forma se dan cotidianamente estos procesos en las escuelas secundarias; para ello se recuperan las percepciones del alumnado, docentes y directivos que presentan alta influencia sobre su éxito o fracaso. Concluyen que la tutoría es vista como un importante proceso de formación, practicada cual mecanismo compensatorio que busca principalmente nivelar el rezago educativo mediante sesiones individuales de asesoría académica y programas asistenciales que pretenden "resolver" cualquier situación escolar que impida el aprendizaje para la permanencia y el egreso de las escuelas secundarias.

Formación de tutores

Para Ducoing (2017) y Ortega (2013), la falta de perfil profesiográfico en los tutores es una de los principales dificultades, problemas y carencias que se han evidenciado en este periodo de revisión. La carencia de información y la débil formación de los docentes conduce a la confusión de actividades. Efectivamente, en muchas ocasiones las prácticas tutoriales se confunden con las de un prefecto, tales como mantener al grupo en orden y con disciplina, o bien, utilizar la hora destinada a la tutoría para que hagan las tareas, ingerir alimentos, o incluso hacer repasos de la materia que el tutor imparte al grupo. Esto refleja que en muchas escuelas no se respetan los criterios de asignación señalados en los lineamientos de la SEP, y al cuestionar cuáles eran los aspectos contemplados para nombrar a un profesor como tutor de grupo, estos varían mucho, y van desde la necesidad de completar el número de horas contratadas hasta el criterio de asignar como tutores a los profesores próximos a jubilarse,

como una forma de "descarga académica". En el espacio denominado "Orientación y Tutoría", en el que se sugiere nombrar a profesores para atender la hora de esta asignatura que marca la malla curricular se visibilizan ambigüedades, ya que se habla de asesores: cada uno de los grupos cuenta con un asesor y un profesor diferente que atiende la materia de orientación y tutoría. Además, cualquier docente independientemente de su formación puede llevar a cabo tales actividades y podría funcionar mientras tuviese horas docentes en el grupo escolar, excepto los de materias tecnológicas. Sólo se recomendaba que fueran sensibles, mostraran disposición para acompañar a los alumnos de manera compresiva y solidaria y que atendieran un solo grupo a la vez, porque esto les permitiría tener mayor cercanía y conocimiento de los estudiantes.

Varios autores, como Weiss (2016), Ortega (2013) y De Ibarrola et al. (2014) señalan que los directivos asignan a cualquier profesor de la escuela para completar su carga horaria, indistintamente de la asignatura que imparten, mientras les atribuyen múltiples responsabilidades como la atención psicoafectiva, aun sin contar con la formación para realizarlo. El espacio de la tutoría es gobernado por la contingencia a causa de la escasez de programas formativos de tutores en este nivel educativo, por lo que a veces los profesores utilizan este horario para completar los temas de clase de sus asignaturas, desarrollar algunas actividades sugeridas en la guía de tutoría o permitir que los alumnos elaboren sus tareas pendientes de otras materias. Tales prácticas reflejan que muchos docentes no han recibido capacitación alguna para asumir dicho cargo y carecen de las herramientas necesarias para ofrecer un proceso sistemático de ayuda y acompañamiento socioafectivo, cognitivo y pedagógico hacia el alumnado, labor que implica una atención personalizada y demanda el conocimiento de sus problemáticas, necesidades e intereses específicos.

Por consiguiente, en la tutoría se pueden valorar algunos aspectos nodales de la gestión escolar en las escuelas secundarias, porque es una acción estratégica que obedece no sólo a la política nacional, sino a las particularidades de cada plantel; es un proceso más complejo de lo que aparenta ser, por lo que se enfatiza la importancia de crear ambientes adecuados para la formación del alumnado, al demandar profesores capacitados que puedan desarrollar un diálogo asertivo y potencializar habilidades. Esto lleva a la necesidad de contar con un profesor que esté a la altura de las circunstancias del programa educativo, es decir, que sea

capaz de acompañar el proceso de aprendizaje y coadyuvar en el crecimiento del alumnado.

Conclusión

Si bien hay un incremento en la producción generada en comparación al periodo anterior del Estado del Conocimiento (2013), el avance es poco significativo; prevalece una limitada cantidad de investigaciones pese al tiempo transcurrido. Poco o casi nada se estudia sobre las telesecundarias que tienen una dinámica particular, porque aquí un solo maestro es responsable de impartir todas las materias.

Los trabajos desarrollados durante el periodo de revisión son principalmente de investigación y analizan aspectos relacionados con el ejercicio de la tutoría y sus distintas implicaciones. Se destaca la falta de definición en procesos fundamentales debido a la falta de información y desorganización en la implementación, no se identifica una evaluación o seguimiento de la misma y, por tanto, las autoridades educativas no tienen claro cuáles son los problemas presentados; asimismo, la planeación para su desarrollo es casi inexistente, aunque la Secretaría de Educación Pública ha emitido lineamientos.

Lo señalado hasta el momento plantea un gran desafío que involucra apostar por la formación de tutores, necesidad que obedece a las demandas de una sociedad globalizada, donde la tutoría sea visibilizada como posibilidad de diálogo, acompañamiento, de escucha y de libre expresión que implica un sitio de refugio, encuentro, motivación y de agradecimiento entre el tutor y el alumnado. Se requiere una mayor organización administrativa para el ejercicio de la tutoría, porque no se han planteado las condiciones institucionales mínimas de implementación, considerando la diversidad de escuelas, tipos de servicio y modalidades en las que funcionaría.

La tutoría en la educación media superior

La tutoría en la educación media superior es una práctica que ha estado presente desde hace poco más de dos décadas en nuestro país, por lo

cual su estudio ha invitado a autores como Camacho (2020), Díaz Barriga (2017), Ibarra, Fonseca y Escalante (2015), Olvera (2015), Peñalosa (2017), Quintero, Baltazar y Baltazar (2016), Santizo (2017), Torres, Mapén y Rosas (2018) y Trujillo y Valdés (2015) a reflexionar en torno a ella.

Los antecedentes de esta práctica, en el nivel medio superior, son ubicados por Olvera (2015) en 1997 y 1998, incluso cuando fue hasta 2002 que a partir de la integración de la propuesta hecha por la ANUIES para las IES y desde ese modelo los programas de tutoría son incorporados a la práctica de algunos subsistemas de EMS (Conalep, ENP, CCH y otros). Desafortunadamente, tal como indican Ibarra, Fonseca y Escalante (2015), estas experiencias no tuvieron los resultados esperados debido a que el modelo de tutoría no contemplaba las características particulares de este nivel educativo. En este sentido, y tal como se indicó en el anterior Estado del Conocimiento, con la intención de crear un proyecto particular que atendiera las necesidades propias de la EMS, la SEP y la ANUIES celebran un acuerdo que daría vida al Sistema Nacional de Tutorías Académicas (Sinata), mismo que fue referido por Ducoing en el apartado de políticas sobre tutoría; de manera particular, cabe resaltar que la integración de la tutoría en el bachillerato se convirtió en un elemento obligatorio para aquellos planteles que deseaban ingresar al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

De manera general podemos decir que, en el decenio que se revisa en esta ocasión (2012-2021), resaltan dos características principales sobre la EMS: la primera se relaciona con el decreto de obligatoriedad de este nivel educativo en 2012, y la segunda es la integración de la tutoría como una estrategia a través de la cual se busca, principalmente, coadyuvar a la permanencia, disminuir los índices de reprobación, la deserción y la baja eficiencia terminal, así como propiciar el adecuado desarrollo socioemocional, este último como efecto colateral de los anteriores.

La revisión de los elementos encontrados sobre la tutoría en este nivel educativo se realiza con base en tres categorías, mismas que pretenden dar cuenta de los principales objetos de estudio de los autores recuperados; en este sentido, las categorías abarcan a los sujetos inmersos en la tutoría, las modalidades de tutoría que se han promovido y la identificación de algunos retos y limitaciones de esta práctica en este nivel educativo.

Los principales actores del proceso y problemáticas en torno a ellos

Para Díaz Barriga (2017), Camacho (2020), Quintero, Baltazar y Baltazar (2016), Trujillo y Valdés (2015), Ibarra, Fonseca y Escalante (2015), Santizo (2017) y Peñalosa (2017), los principales sujetos involucrados en la tutoría han sido algunos de sus objetos de estudio centrales.

Para revisar las particularidades de cada actor es preciso partir del reconocimiento de que la tutoría se ha formalizado, principalmente, con base en un objetivo claramente académico, situación que frecuentemente ha propiciado que el tutor y el tutorado asuman una relación caracterizada por ser asimétrica y carente de alteridad, pues se deposita en uno la responsabilidad del desarrollo del otro que, al parecer, establece una horizontalidad colocando sus necesidades para ser resueltas.

La caracterización de los sujetos, en lo particular, hace necesario conocer en primera instancia al tutorado, el cual, entre algunas de sus principales características es que se trata adolescentes, cuyo desarrollo biopsicosocial atraviesa por diferentes cambios, mismos que afectan todos los ámbitos de su vida, incluso el escolar. En la actualidad y de acuerdo con Díaz Barriga (2017), en el contexto de la Web 2.0, una característica que cobra especial relevancia es que estos sujetos son "prosumidores", es decir, producen contenidos sin que necesariamente tengan una recompensa económica y a la par, consumen el creado por otros (iguales o no), situación que puede significar una gran posibilidad educativa.

Adicional a lo anterior, es necesario reconocer algunas de las principales problemáticas que rodean a estos sujetos a partir del análisis de lo que señalan los tutores que participan en el programa de tutorías. Camacho las sintetiza en: "problemas escolares, como la deserción, el bajo aprovechamiento, la falta de infraestructura y equipamiento y, entre otros, 'el exceso de distractores'; pero también (...) problemas que trascienden las aulas, como las adicciones, la violencia y los embarazos no deseados" (2020, p. 9).

Ante este panorama, el autor señala que la participación de todos los actores posibles (padres de familia, profesores, tutores, autoridades, etc.) será necesaria para poder coadyuvar a la superación de del tutorado; no obstante, resalta que dos de las problemáticas principales en relación con los tutores son la falta de claridad al respecto de las tareas que debe

desempeñar y el poco impacto que puede tener su actuar ante las problemáticas estructurales a las que se enfrentan.

Lo anterior es una realidad palpable a pesar de lo que desde la política se ha plasmado, pues de acuerdo con Torres, Mapén y Rosas (2018), en el proyecto llamado "Yo no abandono", creado a partir de la estrategia "Movimiento contra el abandono", la tutoría ha sido un pilar importante para coadyuvar a la solución de la problemática. En este sentido, resalta que en este proyecto se delinearon las competencias necesarias para ser un buen tutor (cuyos objetivos y acciones se centran en el apoyo y seguimiento académico del estudiante) y el impulso de la tutoría entre pares (que busca la construcción de conocimiento colectivo, además de la inducción y adaptación de los estudiantes al contexto escolar). Junto con esto y en relación con la figura del tutor autores como Quintero, Baltazar y Baltazar (2016) señalan que las características que sobresalen al hablar de él son: la empatía, el interés en las problemáticas y las situaciones de los jóvenes, el respeto, la mediación y la objetividad.

Sin embargo, a pesar de que Trujillo y Valdés (2015) reconocen la importancia que tiene la figura del tutor desde la planeación, también señalan que a través del análisis y la sistematización de sus experiencias *in situ* es posible vislumbrar algunas problemáticas que pueden ser generalizables a las diferentes entidades de la EMS, donde se desarrollan programas de tutoría. Los autores coinciden con Ibarra, Fonseca y Escalante (2015) y Santizo (2017) al resaltar que una de las más comunes es la falta de capacitación de los docentes que desarrollan la labor de tutoría, derivada de la inexistencia de propuestas de formación robustas, consistentes y permanentes, lo que propicia falta de claridad en cuanto a los límites de las acciones y las tareas que deberá desarrollar el tutor.

Finalmente, y en otro orden de ideas, Peñalosa (2017) refiere que, en la tutoría, el tutorado adquiere tanto contenidos académicos como habilidades de pensamiento; esta labor la desarrolla en conjunto y con ayuda del tutor. De manera particular, la propuesta se vincula con integrar el pensamiento crítico como una estrategia fundamental para coadyuvar a que los alumnos realicen análisis reflexivos que influyan en la construcción de sus ideas y argumentos. Lo anterior deja claro que, aunque el papel del tutor es de vital importancia, la responsabilidad del proceso recae principalmente en el tutorado. A diferencia de otras propuestas, se orienta fundamentalmente al "fomento de conocimientos y habilidades

de pensamiento crítico basados en el desarrollo de la argumentación; pero no se enfatiza un acompañamiento emocional ni vocacional, como en ocasiones se espera en ciertos modos de tutoría" (Peñalosa, 2017, pp. 32-33).

Modalidades de implementación

Entre los autores que abordan la manera en que la tutoría se ha llevado a cabo en distintos espacios en la educación media superior, se encuentran Quintero, Baltazar y Baltazar (2016), Peñalosa (2017) y Santizo (2017).

De manera sintética, es posible señalar que tanto Quintero, Baltazar y Baltazar (2016), como Peñalosa (2017), coinciden en que la tutoría individual es fundamental para generar acercamientos desde los cuales es posible entender y atender el rezago, en tanto es una problemática multifactorial y por ello, al vincular la tutoría con el pensamiento crítico, sería una forma de apoyar a los estudiantes en su mejora académica, además de coadyuvar a su formación integral.

En otro orden de ideas, el análisis que realiza Santizo (2017) sobre la comparación entre la propuesta política de la tutoría y su implementación aborda la experiencia de algunos tutores grupales para resaltar que, además de ser docentes, cumplen la doble función por voluntad, aún y cuando no tienen la formación necesaria para ello; no obstante, los tutores reconocen que la labor que desarrollan les ayuda a mantener cercanía con la población y así contribuyen a su integración y permanencia en la institución.

Retos y limitaciones

Los aportes en relación con esta categoría se concentran principalmente en las contribuciones de Ibarra, Fonseca y Escalante (2015), Trujillo y Valdés (2015) y Santizo (2017), entre los cuales es posible encontrar coincidencias y particularidades que a continuación se detallan.

Ibarra, Fonseca y Escalante (2015) indican que algunas de las problemáticas más importantes son: la falta de construcción de programas de tutoría para cada entidad de acuerdo con sus recursos y posibilidades; la

inexistencia de personal que cumpla con el perfil deseado o la formación necesaria para fungir como responsable de área y la carencia de un sistema o departamento que brinde información oportuna sobre las necesidades de atención del alumnado que se encuentra en riesgo académico. En este tenor y derivado de lo anterior, los autores coinciden con Trujillo y Valdés (2015) al determinar que la tutoría termina siendo percibida como una actividad carente de importancia y sentido, situación que se acentúa al ser una acción en la que no media una calificación o control de asistencia.

Por su parte, Santizo (2017), al referir la falta de formación de los tutores para atender las diferentes áreas que se le han atribuido a la tutoría, hace hincapié en la necesidad de contar con equipos interdisciplinarios que puedan apoyar tanto a los tutores como a los tutorados. Sobre estos últimos indica la necesidad de ahondar en su estudio, pues son ellos quienes desertan, presentan rezago, etc., de otro modo, se continúa depositando un gran porcentaje del éxito o fracaso de los alumnos en manos de los tutores. Finalmente, la autora nos lleva a cuestionarnos lo siguiente: "en la función de la tutoría están puestas las esperanzas para disminuir la deserción, sin embargo, debemos preguntarnos si esta expectativa proviene de una visión parcial de un problema más complejo" (Santizo, 2017, p. 44).

Tutoría para la formación universitaria

En apartados anteriores Ducoing deja constancia de la incorporación de la tutoría como acción educativa dirigida a brindar apoyo a la población escolar, como resultado de su vinculación con determinados momentos políticos y de las agendas que de ello derivó. En consecuencia de dicho proceso y en el caso particular de la educación superior, la tutoría ha cobrado una presencia exponencial en instituciones tanto públicas como privadas y si bien su institucionalización es producto de procesos particulares vinculados a contextos específicos (Narro y Arredondo, 2013), su integración no ha estado exenta de la incorporación de visiones y concepciones de diferente origen, ni de prácticas y modalidades diferentes. Asimismo, en la actualidad se advierte la existencia de un amplio abanico de proyectos y programas en los que se busca establecer sus propó-

sitos, dar orientación a la participación de los involucrados y establecer estrategias ya sea de seguimiento o de evaluación.

La variedad de aspectos involucrados en la tutoría ha dado pie a la aparición de varias líneas de análisis e investigación en las que se presta atención; entre varios de los tópicos abordados se tiene el relativo a sus resultados en sentido positivo o a sus limitaciones y retos, tomados en cuenta, la mayor parte de las ocasiones, como fundamentos para dar continuidad a esta propuesta en la perspectiva de favorecer la formación integral de la población estudiantil del nivel superior. Con base en lo anterior, la producción del decenio se organiza a partir de las siguientes categorías: la relación tutora en la educación superior; formalización de la tutoría; prácticas desarrolladas y formación de tutores.

La relación tutora en la educación superior

Los trabajos de investigación que en este apartado se agrupan corresponden a Fresán et al. (2017), León y Lugo (2015) y Aguilar (2012).

A partir de la amplia adopción que las instituciones de educación superior (IES) hicieron del proyecto de tutoría promovido por la ANUIES en 2000, en la mayoría de los casos las propuestas creadas integraron los propósitos y actores involucrados en su operación. Hoy día es posible señalar que la tutoría cuenta con un alto grado de aceptación y reconocimiento por la comunidad de las IES, derivados del logro de sus objetivos evidenciados, de manera general, en una mejoría de las trayectorias escolares y académicas de los estudiantes. De acuerdo con lo anterior es posible señalar que la tutoría ha llegado a posicionarse como un modelo educativo institucional, si se considera que posee una gran relevancia para el cumplimiento de fines y objetivos propios de la educación superior, a la vez de ser portadora de valores y principios en los que cada institución basa sus tareas (Fresán et al., 2017).

Indudablemente, toda propuesta o programa de tutoría se integra y desenvuelve de maneras muy diversas entre docentes, alumnos y personal involucrado en su puesta en marcha. En la construcción de los planes generales y particulares existe presencia de áreas tanto académicas como administrativas; en dichos documentos se fija una determinada perspectiva sobre la tutoría, se plantean sus objetivos y las formas de par-

ticipación de docentes y estudiantes. Los contextos institucionales son determinantes para la apropiación de la propuesta o programa de tutoría entre docentes, alumnos y personal (León y Lugo, 2015). De acuerdo con Aguilar (2012), ese planteamiento indica la existencia de un proceso de configuración en torno a lo que esta tarea significa, cuya comprensión requiere de la investigación sobre las experiencias del sentido de la tutoría vividas por los actores.

Una característica particular de la relación tutora en el nivel superior es aquella que la señala como altamente heterogénea, atributo derivado, entre otros motivos, de las modalidades y las pautas bajo las que cada institución la organiza. Lo anterior pone de manifiesto que nos referimos a una práctica portadora de múltiples significados y metodologías, los que, de manera frecuente, no son del conocimiento o bien del dominio de los participantes. Otro aspecto al que es necesario hacer referencia, en el marco de la relación tutora, es el relativo a los estudiantes, sector que participa o se involucra con visiones y propósitos amplios y hasta contradictorios, al poner en juego el reconocimiento y la aceptación de los límites de la tutoría, así como de las relaciones que se establecen en su desarrollo, ejemplo de lo cual se encuentra en el siguiente señalamiento:

> El trabajo de los límites es un asunto complejo, tanto para los tutorados como para los tutores. La negociación (...) pasa, entre otras rutas, por cómo entienden alumnos y tutores a la tutoría, las normas que establece dicha relación y las prácticas cotidianas en las que se realiza (Aguilar, 2012, p. 110).

Formalización de la tutoría

Los sistemas escolares (presencial, y tanto abierto como a distancia), bajo los cuales cada establecimiento educativo imparte la formación profesional, forman parte de los criterios a tomar en consideración en la selección y promoción de las diferentes opciones de tutoría; asimismo, cabe apuntar que las modalidades más recurrentes son: grupal, individual y entre iguales o pares. A partir de las investigaciones realizadas por León y Lugo (2015), Luna (2016), Aguilar (2012), Narro y Arredondo (2013), Rueda, Canales y Leyva (2016) y Lemus et al. (2015), en esta categoría se

da cuenta de los diversos objetos de investigación y las perspectivas de interpretación tratados por dichos investigadores.

En la formalización de la tutoría inciden fines determinados por políticas y corrientes educativas Luna (2016), entre otras variantes. En este sentido, y a través de alguna de las modalidades, se pretende brindar a los estudiantes alternativas para abatir los índices de rezago, reprobación y aumentar la titulación. También se busca mejorar ciertas condiciones personales ligadas a la salud física y psicológica, a cuestiones culturales y recreativas, ámbitos que forman parte de lo que se denomina "formación integral". Esta perspectiva supone el reconocimiento del estudiante como sujeto único y diferente, con intereses y necesidades particulares, lo que en otras palabras implica que la tutoría no se cimenta en formas y propósitos generalizados (Narro y Arredondo, 2013 y Aguilar, 2012).

A nivel institucional, la tutoría alcanza su plena integración al formar parte de los planes de desarrollo institucional (Narro y Arredondo, 2013 Luna, 2016 y Rueda, Canales y Leyva, 2016)**;** sin embargo, podemos afirmar que es hasta el momento en que se planea y despliega, desde alguna o desde varias modalidades, que la tutoría se formaliza y direcciona, de cierta forma, el desarrollo de la práctica docente.

Bajo la perspectiva de que la tutoría constituye una estrategia de apoyo y acompañamiento el estudiante adquiere centralidad, dando paso a la formulación de diversos esquemas de tutoría, cada uno de los cuales, de manera general, se dirige al logro de un desempeño académico satisfactorio (León y Lugo, 2015), mismo que, tal y como lo abordan Lemus et al. (2015), se encuentra vinculado, de manera ineludible, a las prácticas de evaluación del aprendizaje.

Las instituciones universitarias han subrayado, de manera reiterada, que la enseñanza dejaría de ser el centro de los fines educativos y que el aprendizaje sería la meta principal. Bajo tales postulados, la tutoría también tendría que sumar esfuerzos y reorientar su trabajo, es decir, integrar a sus principios y estrategias el fomento del autoestudio o aprendizaje autodirigido (SUAYED) y la autoformación, lo que en otras palabras significaría, el fomento de la autonomía y la responsabilidad personal para hacerse cargo de la buena conducción de los trayectos escolares, de la toma de decisiones personales y de la posibilidad de influir en su aprendizaje. Por lo anterior, es posible apuntar que la tutoría se vincula con proyectos formativos personales, en los que está en juego la decisión

del sujeto para hacerse cargo de la identificación del apoyo que requiere y construir, en consecuencia, el rumbo de su formación.

Por otra parte, también ha sido necesario generar diversas formas de investigación sobre los resultados de la tutoría, con el propósito de valorar no sólo su impacto, sino también las limitaciones que enfrenta, mismas que son producto de la multiplicidad de factores que intervienen en la formación universitaria (García et al., 2012 y Caldera et al., 2015).

Prácticas desarrolladas

El abordaje se apoya en una perspectiva amplia de la tutoría, en tanto se le considera como un campo de prácticas y procesos en el que participan e intervienen diversos actores, convocados para llevar a cabo encuentros en diversos espacios, a fin de lograr impulsar el desarrollo personal y académico de la comunidad escolar. Los trabajos de Narro y Arredondo (2013), Rueda, Canales y Leyva (2016), León y Lugo (2015), Aguilar (2012) y Ruiz, Fuentes y Cervantes (s.f.) analizan en sus producciones la complejidad que caracteriza al ejercicio de la tutoría.

Un aspecto central al momento de hacer mención a prácticas —en plural— desarrolladas, es el vínculo que mantiene la tutoría con el ejercicio de la docencia, mismo al que Narro y Arredondo (2013) se refieren por medio de la construcción del esbozo sobre la historia de la educación, así como del caso particular de la UNAM. Estos autores enfatizan que es indispensable que se produzcan "cambios efectivos en la práctica docente cotidiana de las entidades académicas y en las interacciones de los actores educativos" (p. 149), para formalizar y consolidar la práctica tutora. El marco institucional y las condiciones contextuales bajo los cuales se ejerce la función docente en la UNAM (Rueda, Canales y Leyva (2016) resultan un significativo aporte a la explicación sobre el proceso de integración de la tutoría como parte de las tareas docentes y del reconocimiento de sus beneficios en los procesos de aprendizaje.

El enlace entre docencia y tutoría igualmente encierra problemáticas de orden institucional, profesional y personal entre los docentes, de acuerdo con León y Lugo,

> dentro de esos reordenamientos la incorporación de la tutoría a la tarea docente ha implicado nuevas concepciones sobre sus roles que tienden a generar tensión en cuanto a la identidad profesional. La nueva tarea de la tutoría ha venido a trastocar las certezas de un modelo tradicional de enseñanza y se enarbola ante la implementación de otro modelo que refiere como eje central al estudiante y su aprendizaje (2015, pp. 3-4).

En otras palabras, dicho vínculo no es de fácil consolidación, tal y como lo muestra la investigación de Aguilar (2012), al dar cuenta de las resistencias y tensiones existentes en las prácticas concretas. Es así que se hace manifiesta la importancia de mantener y ampliar los estudios alrededor de las prácticas de tutoría, tomando en cuenta que, entre sus actores, existen tanto diversas ideas como concepciones sobre sus fines y posibilidades, así como de las tareas y compromisos que corresponde a cada uno; sin embargo, cabe advertir que "actualmente son pocas las investigaciones que intentan profundizar acerca de la función identitaria de las representaciones sociales en cuanto a las tutorías (Ruiz, Fuentes y Cervantes, s.f., p. 223).

Formación de tutores

El ejercicio de la tutoría en el nivel superior ha sido puesto a discusión desde la óptica de la formación de tutores, sobre la cual, recogemos los estudios e investigaciones desarrollados por autores como León y Lugo (2015), Aguilar (2012), Rodríguez del Castillo (s.f.), Narro y Arredondo (2013), García et al. (2012) y Lemus et al. (2015).

Si bien es cierto que desde el momento de su integración institucional la temática de la formación ha sido un ámbito a tomar en consideración, es una tarea que está pendiente de ser consolidada (León y Lugo, 2015, Aguilar, 2012 y Rodríguez, s.f.).

En este tenor y al respecto del proceso educativo Narro y Arredondo (2013) indican que es necesario "proporcionar a los profesores, sobre todo a los de tiempo completo, no sólo instrumentos de trabajo, en particular para la labor de tutoría, sino sobre todo una visión amplia de la complejidad del proceso educativo" (p. 149).

Ante la demanda por comprender el proyecto educativo que se promueve desde la tutoría, así como los propósitos que persigue y a los cuales no siempre ha sido posible responder, frecuentemente los tutores ven confrontada su práctica docente.

Tal como otros aspectos educativos, la formación de tutores también ha sido tratada desde visiones pragmáticas o reduccionistas, las cuales no han abonado en la comprensión y el ejercicio de esta práctica que se caracteriza por sus amplios significados y que, además, está adscrita a extensos compromisos educativos. En este orden de ideas Rodríguez propone que

> el docente es el único al que le corresponde plantearse lo que sabe o no sobre la temática de tutoría, ya que de tal reconocimiento es posible que devenga un posible cambio sobre este tema y su práctica; en otras palabras, emprender una confrontación sobre sus saberes y competencias que le permita el reconocimiento sobre ¿qué es lo que quiere hacer?, ¿para qué lo hace?, ¿cómo lo realiza?, etc.; planteamiento a través del cual, reiteramos, que la formación de tutores no se logra con y a través de propuestas preestablecidas (s.f., p. 126).

La recuperación de la experiencia adquirida, los procesos a través de los cuales la tarea se constituye y recrea, así como varios de los resultados en la trayectoria de los estudiantes (García et al., 2012, Lemus et al. (2015) y León y Lugo, 2015) ofrecen un recurso de análisis y reflexión para continuar la búsqueda de las mejores opciones para la formación de tutores.

Tutoría: eje de la formación en el posgrado

El proceso particular que siguió la institucionalización de la tutoría en este nivel de estudios, señalado en párrafos anteriores por Ducoing, llevó a que esta se colocara como uno de los ejes fundamentales en los que se apoya el proceso de formación de los investigadores. Alrededor de la tutoría se articula la mayor parte de las etapas formativas por las que transcurren los estudiantes pero, a diferencia de la licenciatura, en el posgrado el espacio de la tutoría constituye el núcleo central alrededor del cual tiene lugar, a través del intercambio personal y de conocimientos, la

adquisición de saberes disciplinarios y simbólicos involucrados para el desarrollo de la investigación en un determinado campo de conocimiento.

Los encuentros y tareas que llevan a cabo tutores y estudiantes son únicos e irrepetibles, es decir, en ellos se forjan experiencias que invitan a su indagación como forma de explicitación de procesos de formación. En el sentido anterior, los trabajos que aquí se presentan son los siguientes: Ducoing (2013), Torres (2013), Gutiérrez (2014), Alvarado (2017), Valdés y Gómez (2016), Chazari (2012), Pontón (s.f.), Piña (s.f.) y García (2015), los cuales fueron revisados con base en las siguientes categorías: "La relación tutora en el posgrado"; "La relación tutora desde las condiciones institucionales", y "El tutor como actor central de la relación tutora".

La relación tutora en el posgrado

Si bien es cierto que la tutoría en el posgrado posee propósitos directamente relacionados con la formación de investigadores, la experiencia en la que dicho vínculo se desenvuelve se relaciona tanto con el tipo de institución como con el proceso mismo de su institucionalización. A lo largo del decenio 2012-2022 la relación tutora en el posgrado se ha mantenido como un ámbito de interés entre autores que reflexionan acerca de sus alcances y limitaciones en el trayecto formativo de investigadores. Su tratamiento se ha visto enriquecido por una variada producción en la que se concentran artículos de revista, ponencias y tesis de grado (maestría y doctorado), documentos en los que los autores dan cuenta de la relación que existe entre la formación y la tutoría**,** sus formas de abordaje, y sus diversos objetos de indagación; es decir, la existencia de una pluralidad en los modos de llevar a cabo el análisis de las mediaciones por las que se ve influida la relación tutora es, en sí misma, una contribución al reconocimiento de amplios y complejos interjuegos subjetivos y normativos, que son propios de una de las acciones pedagógicas fundamentales en las que se cimienta la formación de los investigadores.

Los actores que se congregan a partir de la relación tutora comparten el propósito central de comprometerse con la formación de la persona en proceso de convertirse en investigador; en otras palabras, el devenir otro, acompañar y ser parte de la transformación dada por un antes y un

después, proceso en el cual se encuentran en juego concepciones amplias sobre la formación y las cuales podemos encontrar en reflexiones como la que desarrolla Ducoing al aludir al pensamiento de Gadamer:

> Tanto en su magna obra *Verdad y Método* (1997), como en su breve conferencia de 1999 "La educación es educarse" (2000), Gadamer discurre sobre la formación al mostrar su inscripción en las ciencias humanas y al defender su carácter dialógico-hermenéutico, comprendido como la capacidad de escuchar al otro, de una apertura hacia el otro, cuya presencia es imprescindible en la formación y la educación, porque el otro es el que nos abre el camino a la formación (s.f., p. 6).

Los trabajos seleccionados ofrecen en conjunto miradas complementarias alrededor de la relación tutora; los intereses de investigación que en ellos se desarrollan dan cuenta de la(s) realidad(es) de dicho proceso. La aportación de la tutoría a la formación de investigadores es un punto de partida en la indagación desplegada en varios estudios, una arista que da pie a hacer explícito que, en la relación entre tutores y estudiantes, tiene lugar la promoción e intercambio de *habitus científicos*, es decir, entre ambos se entabla una relación interhumana e intersubjetiva que propicia la coformación e intercambio de *habitus*. El acompañamiento que brinda el tutor permite al tutorado "alcanzar la conformación de ciertos *habitus científicos*" (Torres, 2013, p. 9). Conviene recordar que la presencia de la tutoría en el posgrado igualmente posee una relación directa con procesos que involucran la construcción de la tesis, propósito que es motivo de tratamiento por Gutiérrez (2014). El autor alude a dos de ellos: la producción de conocimiento y la interacción subjetiva, los cuales son reconocidos y analizados siempre y cuando se les aborde en el marco de la relación tutora, la que caracteriza como "construcción conjunta de significados que se da entre el profesor-tutor y el alumno en relación con la escritura de la tesis" (Gutiérrez, 2014, p. 1). La formación se hace en el contexto de la colaboración y en esta "destaca un acompañamiento académico y emocional del tutor" (Gutiérrez, 2014, p. 1) a través de intensas y diversas dinámicas de aprendizaje donde el alumno se forma y el tutor fortalece su propia formación; esto provoca la "escucha prolongada y mutua", así como "la conversación y el diálogo" (Gutiérrez, 2014, pp. 5-6).

Desde la visión que sostiene Alvarado (2017) es central llevar a cabo una reflexión profunda sobre los fundamentos que subyacen en los modelos y objetos de investigación que promueven la relación tutora, posicionamiento que la lleva a construir un planteamiento analítico y crítico con base en lo que denomina "una lectura pedagógica", recurso a través del cual realiza la investigación en torno a la tutoría de la siguiente manera:

> Hemos intentado privilegiar una lectura que rescate los procesos ideológicos que se producen y reproducen mediante la práctica de la investigación, la cual, nos permita acercarnos a una comprensión sobre el tipo de conformismo social que se pondera al interior del posgrado de pedagogía de la UNAM. Para ello, nos hemos servido de una práctica concreta como es la tutoría, y ha sido mediante ella que hemos trazado los ejes de la lectura pedagógica: el papel de un enseñante, tutor; de un aprendiz, el estudiante del posgrado de pedagogía, un contenido y un práctica didáctica expresada en el uso de teorías y herramientas metodológicas que se proponen en dicha práctica, el lugar físico dado por los espacios institucionales de la propia universidad, el por qué y para qué de la investigación y la tutoría complementando la lectura pedagógica, las cuales aluden al nivel ético y político de las mismas (Alvarado (2017, pp. 12-13).

La experiencia de los estudiantes en la relación tutora es una más de las aristas que cobra relevancia en torno a la relación de la tutoría y la formación; vale la pena subrayar que la importancia que cobra la figura del docente-tutor de alguna manera lleva a colocar al tutorado en un plano de menor relevancia. Conocer la influencia de la tutoría en la consolidación de nuevos investigadores, en voz de los estudiantes, arroja luces al trabajo de los tutores, así como a las diferentes vías por las que transita el trayecto formativo de los alumnos. En el trabajo de Valdés y Gómez (2016) se logra puntualizar los resultados que en materia de aprendizajes alcanzaron los estudiantes del Doctorado Interinstitucional en Educación (Diee) en la construcción de la tesis. Los autores ordenan los resultados de su investigación alrededor de cuatro tópicos generales e interrelacionados: aprendizajes, modo de construirlos, dificultades y ayudas en el proceso (Valdés y Gómez, 2016, p. 294).

La revisión conceptual sobre la noción de tutoría de Ducoing asienta la importancia respecto de mantener y ampliar el debate teórico de esta práctica en la perspectiva de brindar explicaciones y fundamentos sobre sus sentidos conceptuales y metodológicos bajo la pretensión de construir un debate alrededor de la ausencia de una revisión sobre los discursos pedagógicos que se promueven a través de la tutoría.

La relación tutora desde las condiciones institucionales

La tutoría sería impensable al margen de los contextos institucionales en los que se organiza y despliega. El estudio y reflexión del peso que sobre ella tienen las dinámicas académicas y administrativas de cada entidad académica son algunos de los intereses de investigación a los que diversos autores dedican su trabajo; a través de estos productos es posible acceder a experiencias diversas pautadas por sus condiciones institucionales.

Chazari (2012) se enfoca en indagar las limitaciones que los estudiantes enfrentan alrededor de la relación tutora, lo cual deriva de la problematización que construye sobre las condiciones institucionales bajo las que participan tutores y alumnos. Para el autor las afectaciones negativas que identifica están vinculadas con la incompatibilidad en la formación previa de tutores y estudiantes, lo que se refleja en el apoyo al proyecto de trabajo, la frecuencia y duración de la tutoría. Chazari (2012) igualmente se refiere a la existencia de intereses profesionales y la necesidad de algunos tutores por obtener un mayor grado académico como uno de los rasgos de influencia negativa.

Para Pontón resulta relevante dar cuenta de "las particularidades de la tutoría académica (...) del posgrado en pedagogía de la UNAM (...) las características de la tutoría como eje central de la función docente" (s.f., p. 174). Las acciones involucradas —apoyo, asesoría, orientación y formación— en el desarrollo de la tutoría académica hacen necesario "identificar los retos y desafíos metodológicos que enfrentan los alumnos en el desarrollo de sus proyectos de investigación" (Pontón, s.f., p. 174). El estudio que realiza la autora resulta una aportación al tratamiento de la influencia de las pautas académicas y normativas de los contextos particulares en la conducción de la relación tutora y de los resultados que se obtienen.

El tutor como actor central de la relación tutora

El reconocimiento de la tutoría como estrategia central de la formación en los estudios de posgrado lleva a Piña (s.f.) a desarrollar un trabajo centrado en la experiencia de los tutores en su esfuerzo por coadyuvar a la formación de los estudiantes de la Maestría en Enfermería en la UNAM. A través del uso de una rúbrica sobre la labor tutorial los tutores dieron cuenta del nivel de dominio de "siete competencias formativas de carácter socializador y tres competencias interpersonales" (Piña, s.f., p. 165); entre los resultados obtenidos destaca que éstas son resultado de "las historias académicas y profesionales (...) así como de la experiencia vivida en el trabajo directo de ejercer la tutoría" (Piña, s.f., p. 166). Asimismo, el análisis y reflexión que llevaron a cabo los propios tutores permite a Piña (s.f.) señalar aspectos institucionales vinculantes con la tutoría: a) el carácter profesionalizante de la maestría no favorece la iniciación a la investigación; b) los estudiantes pretenden alcanzar el grado como vehículo de mejoras laborales, no para dedicarse a la investigación; c) enriquecer el programa y la tutoría, con base en la incorporación de problemáticas específicas de la actividad profesional de la enfermería, abordadas desde un enfoque interdisciplinario; entre otros. Así, la autora concluye que "son las condiciones reales de operatividad del programa las que han ido conformando los escenarios a los que se enfrentan los tutores en su carácter de elemento mediador en la formación de los alumnos" (Piña, s.f., p. 172).

Es necesario destacar que la temática relativa a la adquisición y pertinencia de competencias de los tutores para el desempeño de la tarea educativa y de formación se expandió y enriqueció bajo tratamientos que recurren a la consideración de los cambios ocurridos en el orden político y social en el último cuarto del siglo pasado. En este sentido, destaca la obra de García (2015) al ofrecer una amplia revisión sobre diversas perspectivas teóricas y metodológicas que alimentan el estudio alrededor de las competencias que deben poseer los tutores de los posgrados.

Tutoría y formación inicial y continua de docentes de educación básica

En las investigaciones centradas en la labor tutora y la formación inicial y continua de docentes de educación básica se distinguen tres modalidades de tutoría: 1) la tutoría académica que reciben los normalistas como estudiantes de educación superior; 2) la tutoría que un docente en servicio brinda a un estudiante normalista durante las prácticas intensivas y en condiciones reales de trabajo que se realizan en los dos últimos semestres de la licenciatura, y 3) la tutoría que los docentes en servicio reciben por parte de un par con mayor experiencia.

En este apartado dichas modalidades se analizan de acuerdo con tres categorías: a) las acciones tutoras implementadas en los espacios institucionales; b) las relaciones tutoras que se configuran entre tutor y tutorado(s), y c) la formación para la tutoría, aspecto fundamental para la puesta en práctica de cualquier programa institucional.

Tutoría académica en escuelas normales

En este primer rubro se presentan los trabajos de investigación de Ortiz (2013), Macías, Cañedo y Eudeva (2017), Baas, Carrillo y Cámara (2018), Merino (2018), Montes, Paz y Aguilar (2018), Honorato y Ocampo (2018), Posada, Rodríguez y Contreras (2019), Hernández, Morales y Peña (2019) y Salazar, Juárez y Callejas (2019).

Acciones tutoras

Sobre esta categoría los autores desarrollaron investigaciones diagnósticas que les permitieron distinguir debilidades y fortalezas a fin de elaborar, replantear o fortalecer los respectivos programas institucionales de tutorías. Ortiz (2013) encuentra como fortalezas que los profesores combinan la docencia con la tutoría, la comunicación entre tutores y docentes, y el énfasis académico que tiene el acompañamiento brindado. Como debilidades destacan la débil cobertura de la tutoría, la falta de comunicación entre áreas y actores, y la insuficiente incorporación y formación de tutores. La implementación y evaluación del Proyecto

de Tutoría Académica de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal dejó ver como fortaleza el trabajo colegiado, aun cuando —subrayan los autores— hacía falta sistematización de procesos, acompañamiento y capacitación del tutor (Honorato y Ocampo, 2018). Montes, Paz y Aguilar (2018) plantean un modelo de tutoría centrado en el desarrollo personal del estudiante, en el que se aborden como temas relevantes el uso de las TIC y la elaboración de proyectos comunes entre tutor y alumno. Por su parte, Baas, Carrillo y Cámara (2018) indagan las estrategias de estudio que utilizan los estudiantes normalistas con la idea de fortalecerlas a través del programa de tutorías, mientras que Merino (2018) considera que las tutorías académicas se pueden mejorar al hacer uso de las TIC, ya que permiten el acompañamiento al alumno superando la distancia y el tiempo.

Relaciones tutoras

Estas se analizan desde la mirada de tutores y tutorados. Hernández, Morales y Peña (2019) encuentran que los tutores observan inasistencia y falta de compromiso de los estudiantes, lo que lleva a docentes y autoridades educativas a preguntarse ¿por qué no es la tutoría un espacio atractivo para los estudiantes normalistas? Al mismo tiempo, los estudiantes manifiestan incumplimiento de los tutores en las sesiones de tutoría a pesar de que son pocas durante el semestre (Macías, Cañedo y Eudeva, 2017). Algunos normalistas proponen conjugar las tutorías con las jornadas de práctica e integrarlos en colectivos para fortalecer su formación (Hernández, Morales y Peña, 2019). Respecto al tutor, los estudiantes observan falta de sensibilidad e interés para brindarles el servicio (Macías, Cañedo y Eudeva, 2017), demandan que el tutor los escuche y atienda sus necesidades, se convierta en guía personal y muestre apoyo y empatía en sus diversas problemáticas (Montes, Paz y Aguilar, 2018); además, que los oriente en temas personales, problemas de autoestima y cuestiones emocionales (Ortiz, 2013).

Formación para la tutoría

Posada, Rodríguez y Contreras (2019) dejan ver que los docentes que participaron en su estudio aceptaron ser tutores desde una perspectiva

solamente laboral, como obligación, no con una verdadera convicción de querer ayudar al alumno, además de no estar capacitados para identificar a los alumnos con problemas ni tampoco para utilizar estrategias adecuadas. Macías, Cañedo y Eudeva (2017) detectan insuficiencia de los programas de formación de tutores; en su estudio presentan la sistematización y puesta en práctica de una propuesta formativa siguiendo los principios del Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (M-DECA), experiencia que promovió la reflexión sobre la propia práctica de los participantes. Por su parte, Hernández, Morales y Peña (2019) explican que desde el surgimiento del programa de tutoría en la Normal, donde ubican su estudio, se generaron diversas actividades a fin de contribuir en la formación de los docentes tutores (conferencias, talleres, foros y academias internas); comentan que la mayoría de los tutores, convencidos de que se requería un replanteamiento de sus prácticas, propusieron fortalecer la academia de tutores, asumir responsabilidades y discutir temáticas que pesaran en el desarrollo del servicio tutorial. Finalmente, Salazar, Juárez y Callejas (2019) tras realizar un diagnóstico implementaron diversas acciones de actualización tutora, entre ellas: a) un curso titulado "La tutoría en el marco de la reforma curricular 2012", que permitió establecer un lenguaje común y sentó las bases para un trabajo colaborativo, y b) otro curso denominado "Primeros Auxilios psicológicos", el cual proporcionó herramientas para apoyar a los estudiantes a desarrollar competencias socioemocionales y tomar decisiones responsables.

Tutoría durante las prácticas intensivas de los estudiantes normalistas

Durante el último año de la licenciatura los estudiantes normalistas son tutorados por un profesor en servicio durante las prácticas que realizan en escuelas de educación básica, al tiempo que reciben asesoría por parte de un maestro de la Normal para planificar y evaluar las actividades de la práctica y elaborar su documento de titulación. Son varios los autores que se interesan en este proceso: Aguilera (2015), Martínez (2017), León y Ordoñez (2018), Valencia (2019), Cortés y Uribe (2019), Silva (2019), López, Rábago y Zavala (2019) y Valencia y Nava (2021).

Acciones tutoras

Valencia (2019) observa que durante las prácticas intensivas los estudiantes normalistas se mueven en dos espacios en tensión o contradicción que no siempre generan procesos dialógicos de formación: las normales, con su lógica formativa, a veces tradicional, y las escuelas de educación básica con sus problemáticas situadas y en contextos burocráticos; estudiantes moviéndose entre exigencias en las que lo teórico no responde a las condiciones reales del trabajo docente y entre dos racionalidades que persiguen distintas finalidades: la del asesor y la del tutor (Cortés y Uribe, 2019). Situados en este escenario, los estudiantes participan en acciones tutoras que favorecen o no su formación, unas enfocadas en el acompañamiento o el apoyo (Martínez, 2017), que promueven el análisis y la reflexión de la práctica a partir de la retroalimentación, el seguimiento y las recomendaciones al proceso, y aquellas acciones centradas en lo prescriptivo de un proceso técnico (Valencia, 2019), algunas veces caracterizadas por la ausencia del tutor o el desplazamiento del estudiante (Martínez, 2017).

Relaciones tutoras

Según Martínez (2017), los docentes-tutores se convierten en un modelo docente para los estudiantes normalistas que puede impulsar o inhibir la construcción de un estilo personal para el trabajo docente. Valencia y Nava (2021) consideran "que la formación docente implica necesariamente un diálogo que se construye como conversación de otredades, donde no hay verdades unívocas, sino acuerdos o perspectivas acordadas en torno a una experiencia también compartida" (p. 127). Aguilera (2015) plantea que la relación tutorial se puede ver como una actividad no lineal caracterizada por un cúmulo de acciones encimadas, con cruces, acercamientos y alejamientos, con brotes de incertidumbres, angustias y desaliento; una interacción, en la que ambos agentes (tutor y tutorado) son a la vez formador y formado dentro de las prácticas. También señala que la relación tutora se comprende como un proceso de acompañamiento pedagógico de construcción compartida entre los acompañantes (docentes y asesor de la escuela normal, tutor de la escuela de práctica y pares) y la

persona acompañada (estudiante normalista), que permite a esta última realizar su labor cada vez con mayor autonomía y libertad (Silva, 2019).

Formación para la tutoría

Los investigadores se ocupan tanto del papel del tutor (profesor de la escuela de práctica) como del asesor (profesor normalista). Martínez (2017) identificó que las tutoras que participaron en su estudio asumieron "intuitivamente" las funciones tutoras esperadas curricularmente, y que la manera en que intervinieron para promover prácticas exitosas del docente en formación dependía de la edad, años de servicio en el nivel y experiencia como tutoras. En contraste, León y Ordoñez (2018) encuentran la falta de un perfil profesional adecuado en el tutor que acompaña al estudiante en formación así como el desconocimiento de las funciones que ha de desempeñar, por lo que recomiendan un proceso de selección cuidadoso con criterios enfocados a elegir docentes preparados, experimentados, que demuestren prácticas educativas de calidad, con habilidades socioemocionales que les permitan establecer relaciones empáticas con el estudiante normalista. Con el propósito de mejorar su rol como asesor de tesis, López, Rábago y Zavala (2019) subrayan la necesidad de fortalecer las competencias de los profesores de las normales como investigadores: brindándoles formación continua, estimulando el trabajo reflexivo entre pares y creando redes de colaboración con otras instituciones de educación superior. Finalmente, Cortés y Uribe (2019) recomiendan para asesores y tutores mayor conciencia sobre su actuación y responsabilidad educativa, así como el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico y metacognitivo.

Tutoría y acompañamiento en la formación de profesores en servicio

A partir de la Ley de Servicio Profesional Docente de 2013 se implementó la tutoría como estrategia de profesionalización con el propósito de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del personal docente de nuevo ingreso, labor que se sumó a las funciones directivas y de asesoramiento técnico ya instituidas en los centros escolares. López,

Martínez y León (2015), Villarreal (2016), Caballero (2017), Gómez (2019), Alcalá (2021), Amaro y López (2021) y Navarro, Cordero y Torres (2013) son los investigadores interesados en este tema.

Acciones tutoras

Con respecto a las acciones tutoras dirigidas a docentes de recién ingreso a escuelas de educación básica, Gómez (2019) encuentra que el significado que los actores atribuyen a la tutoría está configurado por componentes cognitivos, valorativos y afectivo-emocionales, pero advierte que al centrarse en el mérito profesional para el ingreso y permanencia docente se corrió el riesgo de perder su carácter formativo. La misma autora también percibió falta de claridad de las autoridades educativas respecto del seguimiento, registro y evaluación de la tutoría. Alcalá (2021) distingue diferentes formas de gestionar la tutoría: individual, colectiva interna, intercolectiva y a distancia, lo que revela, según el autor, que la labor tutora admite una suerte de autonomía y margen de actuación en los espacios institucionales. Villarreal (2016) explica que a raíz de la Reforma a la Educación Preescolar a los asesores técnico-pedagógicos se les propuso una nueva función: el desarrollo de procesos de acompañamiento. En su estudio, la autora distingue dos formas de asesoría, una fiscalizadora, vertical, autoritaria, rígida en el intercambio, centrada en la resolución de problemas y de corte administrativo, y una asesoría situada, la cual denomina "acompañamiento", la cual ocurre cuando algunos asesores consiguen establecer, junto con sus asesorados, una interacción favorable que les ayuda a configurar su identidad.

Relaciones tutoras

La experiencia y el acompañamiento situado en contextos reales son aspectos que distinguen las relaciones que se conforman entre tutor/asesor y profesor en servicio. Gómez (2019) encontró que tanto docentes experimentados como docentes noveles refieren componentes emocionales (empatía, motivación, enojo, estrés, humor e incertidumbre) asociados con la dinámica tutorial o con situaciones contextuales de la misma. Para Alcalá (2021) la tutoría implica un tipo de relación con oportunidades y espacios para diferentes tipos de reflexión y de intercambio de

subjetividades. Villarreal (2016) considera que acompañar a los docentes en sus prácticas diarias supone para el asesor/acompañante estar "aquí y ahora" con él, implica ir en la misma dirección que el aprendiz, en el sentido que ambos aprenden, formando una relación horizontal en la que se comparten experiencias, se reflexiona y desaprende, a la vez que se reconoce que se pueden dar conflictos entre los sujetos involucrados.

Formación para la tutoría

A partir de un diplomado dirigido a docentes tutores, López, Martínez y León (2015) proponen investigar las necesidades, problemas, posibilidades y retos en el ingreso al servicio docente. Sus resultados indican que los profesores nóveles que se insertan en la docencia afrontan distintas tensiones, pues se encuentran entre varias disyuntivas: el ser alumno y el ser docente, el deber ser y la fuerza de la costumbre, lo administrativo y lo pedagógico y la profesionalización y el profesionalismo. Por su parte, Amaro y López (2021) recuperan la experiencia del acompañamiento informal que reciben los profesores nóveles por parte de un docente de mayor antigüedad quien representa una figura de soporte y apoyo que atenúa la prolongada incertidumbre que viven durante la inserción profesional, por lo que plantean impulsar el acompañamiento formal desde una estrategia contextualizada que incluya tres puntos básicos: la inducción, la mentoría y el acompañamiento entre pares. Caballero (2017), quien impartió un seminario de capacitación para la formación de tutores, indica que los participantes expresaron que ese espacio les permitió la reflexión de su práctica. Por otra parte, Navarro, Cordero y Torres (2013), al observar que en México no se cuenta con una formación de inducción al cargo de directivo, proponen identificar las condiciones organizacionales en las que trabajan estos actores y a partir de ahí plantear la instrumentación de un programa de acompañamiento como una etapa de formación estructurada para la profesionalización de los directores principiantes. Villarreal (2016) presenta una interesante propuesta que denomina "Elementos para construir un modelo de asesoría situada (acompañamiento)" dirigida a directivos y asesores técnico-pedagógicos.

Se puede decir finalmente, de manera breve, que la relación entre formación y tutoría se ha visibilizado en los distintos contextos en los que estudian y se desempeñan los docentes de educación básica. Los trabajos

analizados dejan ver un movimiento constante en las acciones institucionales a fin de implementar o bien fortalecer la labor tutora, así como relaciones tanto tutoras como de acompañamiento que se dinamizan en los contextos situados y en curso. Una formación para la tutoría queda todavía pendiente en las tres modalidades revisadas.

Balance

En las anteriores entregas se advirtió que la relación entre formación y tutoría aparecía como campo emergente en el área de Procesos de Formación, distinción que, para este momento, consideramos se ha transformado, dando lugar al reconocimiento de un vínculo de importancia indudable entre los debates del quehacer educativo en diferentes niveles y espacios de formación. Para la investigación educativa dicho vínculo cuenta hoy con un reconocimiento como temática de importancia innegable para analizar y discutir procesos, construcciones, alcances, limitaciones, retos, trascendencias, etcétera, de una práctica estrechamente enlazada con las tareas formativas que interpela a los actores involucrados directa o indirectamente en cuanto a su abordaje analítico tanto en lo que se refiere a su conceptualización como a su desarrollo metodológico.

En la actualidad, y en la mayoría de las ocasiones, se interroga a la tutoría más allá de su prescripción institucional centrada en el cumplimiento de propósitos de cobertura y calidad educativa. Lo anterior ha dado lugar al manejo de diferentes perspectivas o bien aristas de análisis e interpretación desde las cuales se busca ampliar y profundizar en la explicación de la complejidad propia de la tutoría, abonando así a la comprensión y consolidación de la temática. Asimismo, se reconoce la presencia de diversos temas que guían las investigaciones a lo largo del decenio, de los cuales, por su frecuente presencia, destacan: los debates en torno a su conceptualización, las políticas educativas e institucionales que acompañan su práctica, los resultados y las limitaciones, las problemáticas en su operación y las discusiones en torno al rol de los actores involucrados.

Desde nuestra perspectiva, lo anterior deja entrever la prevalencia de los temas que se investigan y su consolidación como fuertes hilos conductores, a través de los cuales se teje el debate y el análisis, tanto del

vínculo con la formación, como del aporte que cada uno posee; en otras palabras, la investigación del decenio permite visualizar que no se han agotado las investigaciones sobre temas largamente discutidos y que, más aún, su vigencia ha propiciado dar cuenta sobre la abundancia de aspectos que requieren de su indagación, tomando en cuenta que la formación y la tutoría transcurren en momentos, contextos y niveles educativos en los que cobra una determinada especificidad.

Un aspecto que es necesario resaltar sobre los productos de investigación recopilados (2012-2021) es el que se refiere a su inscripción en un determinado nivel educativo. Nos referimos a que, a diferencia de las preocupaciones expresadas en el anterior Estado del Conocimiento respecto a discusiones de índole general o extensivas a cualquier experiencia de tutoría, en el decenio que aquí se reporta se aprecia un reconocimiento, por parte de los investigadores, de la importancia que posee la expresión particular de la experiencia en tutoría como producto de las condiciones institucionales y de las políticas educativas nacionales e institucionales que en ella confluyen. De acuerdo con lo anterior, también se identifica que la consolidación de la tutoría en cada nivel educativo —con ciertas diferencias— como una propuesta pedagógica dirigida al acompañamiento de las y los estudiantes a lo largo de sus trayectorias formativas ha pasado por cambios que influyen en el aumento o disminución de procesos relacionados con su investigación y sus respectivas publicaciones.

De este modo, en el caso de la secundaria, es notable la limitada producción académica registrada en el decenio, probablemente asociada, por un lado, con el desinterés de los investigadores sobre esta temática y, por otro, con la nula adhesión por parte de maestros y directivos al planteamiento curricular de 2017, en el que claramente se ubicaba, en el área de Desarrollo Personal y Social, la asignatura intitulada Tutoría y Educación Socioemocional, de observancia nacional. Pese a ser la secundaria uno de los niveles en los que se registra un alto abandono y problemas de diferente naturaleza, propios de los adolescentes, se advierte, consecuentemente, que este nivel educativo es el más desprotegido en cuanto al mandato de la tutoría en correspondencia con la insuficiente formación e integración de tutores y el despliegue de prácticas tutoriales pertinentes y valiosas para atender a este sector de la población escolar. En contraste, la investigación de la tutoría en la educación normal cobró

un impulso significativo que bien vale la pena subrayar. Por último, en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado, la tutoría mantiene un lugar preponderante debido al sostenimiento de proyectos y programas educativos por medio de los cuales se promueve como acción pedagógica ligada a la formación profesional. Esto ha generado las condiciones institucionales para dar lugar, en algunos casos, a la existencia de grupos de trabajo, o bien, a la organización de experiencias de investigación, como es el caso de los estudios de maestría y doctorado, en los cuales se realiza seguimiento, análisis, críticas y planteamientos diversos sobre el acontecer de las experiencias de tutoría.

Ahora bien, por lo que se refiere al tópico relacionado con el estado de indefinición conceptual y metodológica de la tutoría se observa que, si bien éste se mantiene como una problemática a la que se alude para abordar su impacto en la planeación y despliegue de la tutoría, su tratamiento dejó de tener centralidad en los trabajos de investigación actual a diferencia del anterior estado de Conocimiento. De esta manera, advertimos que se produjo un cierto giro, considerando que la argumentación a la que se acude para abordar la complejidad del ejercicio de la tutoría se diversificó por medio de la integración tanto de diferentes referentes conceptuales como del abordaje de problemáticas y procesos de diferente orden; es así que cada experiencia de tutoría se explica en su singularidad. Es posible que dicho cambio haya impedido que la indagación sobre la tutoría quedara anclada al problema de su imprecisión conceptual y metodológica, o bien al establecimiento de tanto de perfiles como de tareas para su ejercicio; en contraparte, sobresale el reconocimiento de la singularidad de toda experiencia de tutoría, de la cual emanan explicaciones diversas que hacen posible su análisis, discusión y reconstrucción. Por otra parte, es posible aclarar que más que nuevas discusiones teóricas sobre la tutoría, se mantiene el interés por continuar profundizando en el complejo proceso que esta acción implica en cada una de las propuestas impulsadas en los diferentes niveles educativos.

El seguimiento al proceso de institucionalización de la tutoría, que en cada uno de los niveles educativos se ha emprendido, ha permitido dar cuenta de que, a pesar de su vínculo con la mejora de la formación de los estudiantes, su integración como parte de las labores docentes no es una condición suficiente para que su ejercicio predisponga el logro de los propósitos que se le atribuyen. Las investigaciones realizadas tanto en

el anterior Estado del Conocimiento como en el actual ponen de manifiesto que las diferentes propuestas y modalidades de tutoría que se han impulsado han hecho necesario que docentes y estudiantes se compenetren con sus características, alcances y limitaciones, a la vez de identificar que está en juego asumir roles y relaciones interpersonales de naturaleza y propósitos distintos a los de la enseñanza y el aprendizaje. Por otra parte, de manera reiterada se apunta que el bajo reconocimiento simbólico (constancia, prestigio, promociones) y económico (pago extraordinario) son condiciones que median la práctica docente de la tutoría, independientemente de que ella forme parte de propuestas curriculares y formas de trabajo docente como en el caso del posgrado y la formación inicial y continua de las escuelas normales.

En los trabajos de investigación se visibiliza que si bien la formación de tutores es una necesidad imperiosa, mayormente lo es el considerar la práctica de la tutoría como "un oficio", es decir, una práctica especializada que se nutre de saberes teóricos, cuya especificidad se ubica en la competencia práctica para implementar esquemas particulares de diálogo con el otro, de capacidad de escucha y disposición para brindar acompañamiento en la búsqueda y construcción de respuestas o alternativas a necesidades que rebasan el nivel estrictamente académico, características que abonan a la identidad de tutoras y tutores.

Cabe apuntar que las investigaciones del decenio 2012-2021 no dan cuenta de que se hubieran construido nuevas modalidades de tutoría, sin embargo, los trabajos demuestran que se ha profundizado en el análisis e interpretación de las ya existentes.

La investigación sobre la relación tutora es un tópico que permanece en el desarrollo de los trabajos emprendidos por investigadores tanto en el decenio pasado como en el actual; su abordaje se circunscribe a las experiencias en el posgrado y de las escuelas normales, aun y cuando en cada uno de dichos espacios la tutoría se dirige al cumplimiento de propósitos diferentes: en el primero, a la formación de investigadores y en el segundo, a la formación docente, a la vez de implementarse de manera particular; la indagación tiene en común dar cuenta de la relación cercana que entablan tutores y tutorados, así como de sus alcances y limitaciones.

Cerramos este balance presentando una reflexión general, susceptible de ser considerada como retos para el campo. A la luz de los trabajos analizados, consideramos que el vínculo entre formación y tutoría

se sostiene como objeto de investigación educativa y, por lo mismo, la consideración de la tutoría como campo emergente que ha transitado hacia una presencia clara e importante en tanto una práctica que convoca a su conocimiento e interpretación. Por lo que a las prácticas de tutoría se refiere, debemos recordar que estas se encuentran indiscutiblemente relacionadas con fines y propósitos de formación; así, es necesario dar cuenta de aspectos como su naturaleza particular, su inscripción institucional, sus modalidades, las tareas, roles y vínculos entre los actores, etcétera, lo cual, en última instancia devuelve explicaciones al proceso formativo de los estudiantes de cualquier nivel. Lo anterior no es objeción para señalar que resulta imprescindible vigilar la pertinencia de los soportes epistemológicos y metodológicos empleados en la investigación, debido a que de su fortalecimiento dependerá que la temática alcance el reconocimiento de ámbito de interés e importancia para los procesos formativos.

Referencias

Del tratamiento teórico

Ardoino, J. (2000). *De "l'accompagnement", en tant que paradigme.* http://www.fractale-formation.net/dmdocuments/ARDOINO-Accompagnement-paradigme.pdf

Bell, A. (1797). *An Experiment in Education, made at the Male Asylum of Madras*. Cadell and Davies. https://books.google.com.mx/books?id=awJcAAAAQAAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

CEGOS. (2021). Qu'est-ce qu'un tuteur en entreprise? *Fiche Métier: Tuteur en entreprise*. https://www.cegos.fr/fiches-metiers/les-metiers-de-la-formation

Centre National de Ressources textuelles et Lexicales. (2012). Tuteur. *Ortolang*, s.p. https://www.cnrtl.fr/definition/tuteur

Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna.* Porrúa.

Dictionnaire G. (1934). Tueri. *Dictionnaire Illustré Latin-Français.* https://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?q=a

Ducoing Watty, P. (2015). ¿Tutoría y/o acompañamiento en educación? En Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación I* (pp. 57-80). UNAM. https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/tutoria-y-mediacion-i

Ducoing, P. y Fortoul, B. (coords) (2013). *Estado del Conocimiento Procesos de Formación* (vols. I y II). COMIE; ANUIES.

Lancaster, J. (1821). *The Lancasterian system of education with improvements.* Lancasterian Institute. https://books.google.com.mx/books?id=tFXR5SILBXoC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Langouet, G. (1984). Legrand, Louis. Pour un collège démocratique: rapport au ministre de l'Education nationale. *Revue Française de Pédagogie*, *66*, 107-111. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1984_num_66_1_2322_t1_0107_0000_2

Lévinas, E. (2000). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité.* Livres de Poche.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (1997). *Examen de la Política Educativa de México, Informe de los examinadores.* OCDE.

Pestalozzi, J. H. (1998). *Lettre de Stans.* https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/lettredestans.pdf

Real Academia Española (2021). Tutoría. *Diccionario de la Real Academia Española, s.p.* https://dle.rae.es/tutor%C3%ADa?m=form

Rodríguez Gómez, R. (2000). La educación superior en el siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo. Una Propuesta de la ANUIES. *Revista de la Educación Superior, 29*(13), 1-8. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista113_S4A1ES.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Modelo Educativo: Nueva escuela mexicana.*

https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/05/modeloeducativonuevarfedumeep.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica.* https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Secretaría de Educación Pública. (26 de mayo, 2006). Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para

Educación Secundaria. *Diario Oficial.* http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Acuerdos/2006/26052006(1).pdf

Secretaría de Gobernación. (19 de febrero, 1996). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. *Diario Oficial*. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996

De los documentos revisados

Aguilar Nery, J. (2012). La configuración de la tutoría en la Universidad Tecnológica de Tijuana: Narrativas docentes. *Revista de la Educación Superior, 41*(4) (164), 99-121. http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v41n164/v41n164a4.pdf

Aguilera Moreno, M. (2015). *La formación de futuros profesores de inglés en la relación tutorial durante las prácticas intensivas. Contextos, relaciones y saberes* [Tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional, México. http://200.23.113.51/pdf/31356.pdf

Aguilera Moreno, M. (2013). *Problemas de la relación formativa entre el tutor y tutorado durante las prácticas de acercamiento al trabajo docente en la formación inicial* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1201.pdf

Alcalá López, E. (2021). La experiencia de la acción tutora para docentes noveles de educación primaria en el estado de Aguascalientes. En J. Calderón López Velarde y L. M. Aguayo Rendón (coords.), *Formación y profesión docente. Entre prescripciones, teorías y prácticas educativas* (pp. 53-100). Taberna Librería Editores.

Alvarado Martínez, I. G. (2017). *Lectura pedagógica de la "Tutoría" como racionalidad instrumental en la "Formación" para la investigación, en el Posgrado en Pedagogía de la* UNAM [Tesis de doctorado] UNAM. http://132.248.9.195/ptd2017/enero/0754980/Index.html

Amaro Amaro, M. C. y López Contreras, Y. (2021). Inserción profesional docente: un recorrido desde la espiral experiencia-saber-formación. En J. Calderón López Velarde y L. M. Aguayo Rendón (coords.), *Formación y profesión docente. Entre prescripciones, teorías y prácticas educativas* (pp. 101-130). Taberna Librería Editores.

Baas Lara, M. A., Carrillo Peraza, I. E. y Cámara Cortés, A. (2018). *Acciones de tutoría para atender las necesidades de formación de estudiantes normalistas* [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes. http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P622.pdf

Caballero Silverio, S. (2017). *Reflexiones sobre espacios de formación docente: seminario de capacitación para la formación de tutores académicos* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2609.pdf

Caldera Montes, J. F., Carranza Alcántar, M. R., Jiménez Padilla, A. A. y Pérez Pulido, I. (2015). Actitudes de los estudiantes universitarios ante la tutoría. Diseño de una escala de medición. *Revista de la Educación Superior, 44*-1(173), 103-124. http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/176/145

Camacho Sandoval, S. (2020). La RIEMS y las tutorías débiles e insuficientes para atender problemas de jóvenes preparatorianos. *DOCERE,* (22), 7-10. https://doi.org/10.33064/2020docere222851

Cordero Arroyo, G., Fragoza González, A. y Vázquez, Cruz, M. A. (2015). El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *17*(1), 55-71. http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-cordero-fragozav.html

Cortés, E. y Uribe, E. (2019). *Valoraciones de la práctica docente desde la acción de sus actores: docente en formación-tutor-asesor* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3197.pdf

Chazari Rendón, E. E. (2012). *La tutoría y el proceso de formación del estudiante de maestría en pedagogía de la FES Aragón de la generación 2006-2008* [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2013/julio/0696994/Index.html

De Ibarrola Nicolín, M., Remedi Allione, E. y Weiss Horz, E. (coords.) (2014). *Tutoría en escuelas secundarias. Un estudio cualitativo*. Distrito Federal. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C229.pdf

Díaz Barriga Arceo, F. (2017). Tutoría y personalización de los aprendizajes. En E. Peñalosa Castro (ed.), *Reflexiones, análisis y experiencias sobre la tutoría en la Educación Media Superior* (pp. 51-66). Ediciones de Lirio; Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Cuajimalpa. http://dccd.cua.uam.mx/libros/archivos/Reflexiones_pdf3-1.pdf

Ducoing Watty, P. (s.f.). Revisitando la formación. En P. Ducoing Watty (coord.), *Debate teórico sobre la formación*. (En proceso de edición). UNAM.

Ducoing Watty, P. (2015). Tutoría y/o acompañamiento en educación. En P. Ducoing Watty (coord.), *Tutoría y mediación I* (pp. 57-80). https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/descargas/tutoria-y-mediacion-i.pdf

Ducoing Watty, P. (coord.) (2017). *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (México y Perú)*. http://www.iisue.unam.mx/libros/dd-product/la-educacion-secundaria-en-el-mundo-el-mundo-de-la-educacion-secundaria-mexico-y-peru/

Ducoing Watty, P. (coord.) (2018). *Educación básica y reforma educativa*. http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/educacion-basica-y-reforma-educativa

Fresán Orozco, M. y Romo López, A. (coords.) (2011). *Programas institucionales de tutoría: una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior.* ANUIES.

Fresán Orozco, M., Moreno Olivos, T., Hernández Zamora, G., Fabre Chávez, V. y García Franco, A. (eds.) (2017). *Modelos educativos para el siglo XXI. Aproximaciones sucesivas*. http://dccd.cua.uam.mx/libros/archivos/170703_ModeloeducativoXXI_DIGITAL3.pdf

García López, R. I., Cuevas Salazar, O., Vales García, J. J. y Cruz Medina, I. R. (2012). Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14*(1), 106-12. http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-garciaetal.html

García Sahagún, M. C. (2015). *Modelo de Competencias de los Tutores para la Formación de Investigadores en Programas de Posgrado en Iberoamérica* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2015/agosto/0732714/Index.html

Gómez Torres, G. B. (2019). *Significación de la tutoría en la inserción formal a la docencia. Un estudio contextual a partir de la voz de sus actores* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2851.pdf

Gutiérrez Serrano, N. G. (2014). Producción de conocimiento y formación de investigadores. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación,* (43), 1-16. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/22/16

Hernández Macedo, B., Luis Morales, C. y Peña Cecilio, D. (2019). *La formación del tutor en el ejercicio de la tutoría. ¿Una práctica con responsabilidad social?* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Playas de Rosarito Baja California. http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P333.pdf

Honorato Vara, H. V. y Ocampo Tapia, Y. J. (2018). *Tutoría académica, estrategia de mejora para la formación profesional de docentes* [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes. http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/4/P980.pdf

Ibarra Uribe, L. M., Fonseca Bautista, C. D. y Escalante Ferrer, A. E. (2015). *La tutoría en la educación media superior. Una tarea pendiente* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación (Currículum), Tlaxcala, Tlaxcala. https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2015/B052.pdf

Lemus Ortiz, L. A., Torres Jiménez, F. S., Serrano Trejo, M. y Guzmán Bárcenas, G. J. (2015). La tutoría: eje fundamental para mejorar el rendimiento académico de alumnos de nivel superior. *Innovación Educativa, 15*(67), 89-110. https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-67/la-tutoria-eje-fundamental-para-mejorar-el-rendimiento-academico-de-alumnos-de-nivel-superior.pdf

León Hernández, V. A. y Lugo Villaseñor, E. (2015). Prácticas tutoriales en un dispositivo de formación universitaria en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 23*(117), 1-22. https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1723/1696

León Rodríguez, C. y Ordoñez Robles, N. (2018). *La función del docente tutor: impacto en la profesionalización del licenciado intercultural bi-*

lingüe [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes. http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P960.pdf

López Ibarra, D., Rábago Morales, D. Y. y Zavala León, M. J. (2019). *De lo cualitativo a lo cuantitativo: experiencia en la asesoría de tesis en la escuela normal* [Ponencia]. III. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Playas de Rosarito, Baja California. http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P876.pdf

López Contreras, Y., Martínez Ramos, J. J. y León Rodríguez, V. M. (2015). *El saber de experiencia en la formación de tutores para docentes de nuevo ingreso* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1345.pdf

Luna Serrano, E. (2016). Desarrollo de la docencia: Universidad Autónoma de Baja California. En M. Rueda Beltrán (coord.), *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia* (pp. 71-102). UNAM. http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2017/01/Pra%CC%81cticas-y-condiciones-institucionales.pdf

Macías Esparza, A. C., Cañedo Ortiz, T. J. y Eudeva Muñoz, D. (2017). *Sistematización de una experiencia de formación de tutores en una escuela normal* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2824.pdf

Martínez Aguilera, M. (2017*). El papel de las tutoras de 7º y 8º semestres, en la formación inicial de las educadoras, Plan 1999* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0763.pdf

Medina Esparza, F. (2014). *Análisis de las actividades de orientación y tutoría que brindan las escuelas secundarias de Ensenada, Baja California* [Tesis de doctorado]. UABC. http://catalogocimarron.uabc.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=191262&query_desc=kw%2Cwrdl%3A%20Fausto%20Medina%20Esparza es base de datos

Merino Loza, C. A. (2018). *Evaluación de tutoría en el instituto Jaime Torres Bodet: perspectiva del tutorado* [Ponencia]. II Congreso Na-

cional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes. http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P948.pdf

Molina Castro, Rosario. (2018). *Relaciones tutoras en escuelas secundarias* [Tesis de doctorado]. DIE-Cinvestav. https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2925

Montes Martínez, R., Paz Rebolloso, C. M. y Aguilar Rosales, B. (2018). *La tutoría: objetivos y funciones para satisfacer las necesidades de los estudiantes* [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes. http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P799.pdf

Narro Robles, J. y Arredondo Galván, M. (2013). La tutoría: un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios, *Perfiles Educativos, 35*(141), 131-151. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/40528

Navarro Corona, C., Cordero Arroyo, G. y Torres Hernández, R. M. (2013). Acompañamiento para la formación de directores principiantes de educación secundaria en México. *Trabalho & Educação, Belo Horizonte*, *22*(2), 21-36. https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu

Olvera Coronilla, G. (2015). *Breve historia del surgimiento de la tutoría en la UNAM* [Ponencia]. Sexto Encuentro Nacional de Tutoría. Impacto y perspectiva como política educativa. México, D.F. https://tutoria.unam.mx/sites/default/files/2021-03/Breve_historia_tutoria_0.pdf

Ortega Villalobos, L. B. (2013). *La tutoría como acción formativa dentro del nuevo plan de estudios de educación secundaria en México* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2013/octubre/0703765/Index.html

Ortiz Blanco, C. (2013). *El proceso tutorial: perspectivas de estudiantes y tutores* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0655.pdf

Peñalosa Castro, E. (2017). La tutoría como herramienta para fomentar el pensamiento crítico. En E. Peñalosa Castro (ed.), *Reflexiones, análisis y experiencias sobre la tutoría en la Educación Media Superior* (pp. 21-36). Ediciones de Lirio; Universidad Autónoma Metropoli-

tana-Unidad Cuajimalpa. http://dccd.cua.uam.mx/libros/archivos/Reflexiones_pdf3-1.pdf

Piña Jiménez, I. (s.f.). Reflexiones derivadas de la práctica de la tutoría en el Posgrado de Enfermería. En C. B. Pontón Ramos (coord.), *Formación y vinculación teoría y práctica.* (En proceso de edición). UNAM.

Pontón Ramos, C. B. (s.f.). La tutoría y la formación en el Posgrado de Pedagogía de la UNAM: retos y desafíos metodológicos. En I. Rojas Moreno (coord.), *Tendencias en la formación de profesores y profesionales de la educación.* (En proceso de edición). UNAM.

Posada Ruiz, J., Rodríguez Gutiérrez, F. J. y Contreras Saldaña, J. A. (2019). *La importancia del docente en las tutorías de la escuela normal de educación física* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California. http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P037.pdf

Quintero García, A. C., Baltazar Díaz, J. G. y Baltazar Díaz, E. G. (2016). La tutoría individualizada: una experiencia con estudiantes en rezago escolar de bachillerato. *Revista Educ@rnos*, (20-21), 55-74. https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2016/10/educarnos20-21.pdf

Ruiz Cerrillo, S., Fuentes Martínez, M. E. y Cervantes Rea, N. A. (s.f). Representaciones sociales del tutor en alumnos y docentes de educación superior. En M. C. Barrón Tirado y G. A. Valenzuela Ojeda (coords.), *Formación e identidad de profesores y profesionales de la educación*. (En proceso de edición). UNAM.

Rodríguez del Castillo, L. (s.f.). Formación de tutores: entre lo deseable y lo posible. En I. Rojas Moreno (coord.), *Formación y evaluación.* (En proceso de edición). UNAM.

Rueda Beltrán, M., Canales Sánchez, A. y Leyva Barajas, Y. (2016). Desarrollo de la docencia: Universidad Nacional Autónoma de México. En M. Rueda Beltrán (coord.), *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia* (pp. 15-69). UNAM. http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2017/01/Pra%CC%81cticas-y-condiciones-institucionales.pdf

Salazar Pulido, R., Juárez Romero, C. A. y Callejas Ángeles, F. S. (2019). *Ser tutor, entre la formación y la acción: el caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en el periodo 2016-2018* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal,

Playas de Rosarito, Baja California. http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P625.pdf

Saldaña Cortez, J. S. (2018). Acompañamiento dialógico y la integración de la tutoría al plan de estudios. Lógicas y prácticas en tensión. *Innovación educativa*, *18*(77), 117-139. https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-77/AcompanNamiento%20dialogico-y-la-integracion-de-la-tutoria-al-plan-de-estudios.pdf

Santizo Rodall, C. (2017). La función de la tutoría en la Educación Media Superior: retos entre su diseño y su implementación. En E. Peñalosa Castro (ed.), *Reflexiones, análisis y experiencias sobre la tutoría en la Educación Media Superior* (pp. 37-50). Ediciones de Lirio; Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Cuajimalpa. http://dccd.cua.uam.mx/libros/archivos/Reflexiones_pdf3-1.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2006). *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*. lineamientos_2006.pdf (secgral4.edu.mx)

Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación básica.* https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria*. https://nivelacionplandeestudio2011.files.wordpress.com/2011/09/tutoria20111.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018.*

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2014). *Yo no abandono. Manual para implementar la Tutoría entre Pares (Alumno-Alumno) en Planteles de Educación Media Superior*. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/701/yna_manual_4.pdf

Secretaría de Educación Pública (2017a). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Sistema Nacional de Tutorías Académicas (Sinata)*. http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/sinata#:~:text=La%20tutor%C3%ADa%20acad%C3%A9mica%20es%20el,lograr%20un%20estudio%20eficiente%2C%20desarrollar>

Secretaría de Educación Pública. (6 de julio, 2020). Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020

Silva Banda, R. B. (2019). *La práctica reflexiva como herramienta potenciadora de la formación inicial, docente bilingüe e intercultural* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2019/junio/0790535/Index.html

Torres Frías de la Cruz, J. (2013). Relación de tutoría y promoción del desarrollo de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación. Acercamiento a un caso. *Perfiles Educativos, 35*(140), 8-27. https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2013-140-relacion-de-tutoria-y-promocion-del-desarrollo-de-habitus-cientificos-en-estudiantes-de-doctorado-en-educacion-acercamiento-a-un-caso.pdf

Torres Torres, R., Mapén Franco, F. J. y Rosas Castro, J. A. (2018). Movimiento contra el abandono escolar en Educación Media Superior: Una política pública en México. *International Journal of Humanities and Social Science Invention 7*(6), 56-63. http://www.ijhssi.org/papers/vol7(6)/Version-3/J0706035663.pdf

Trujillo García, A. y Valdés Camarena, R. (2015). *Percepción estudiantil sobre el trabajo de los tutores: una propuesta en su formación* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2165.pdf

Valdés Dávila, M. G. y Gómez López, L. F. (2016). La tutoría y el desarrollo de competencias para la investigación educativa. En M. Vergara Fregoso (coord.), *Procesos de formación y asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica* (pp. 287-308). Universidad de Guadalajara. https://www.udg.mx/es/evento/2017/presentacion-del-libro-procesos-de-formacion-y-asesoria-en-programas-de-posgrado-en

Valencia Aguirre, A. C y Nava Preciado, J. M. (2021). Una mirada a la formación docente desde la intersubjetividad y la apertura como experiencia particular del profesor. En V. Ortiz Lefort y M. G. Moreno Bayardo (coords.), *Procesos educativos: desafíos y transformaciones* (pp 109-138). http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2021/Procesos%20educativos.pdf

Valencia, A. C. (2019). *La tutoría en la formación inicial, una valoración desde las voces de estudiantes normalistas* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California. http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P010.pdf

Villarreal Delgado, A. L. (2016). *Acompañamiento e identidad profesional: Asesores de preescolar en Durango.* UNAM.

Weiss Horz, E. (2016). La apropiación de una innovación. La hora de Orientación y tutoría en escuelas secundarias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*(2), 1-26. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1136/1440

8. FORMACIÓN E IDENTIDAD

Zaira Navarrete Cazales (coord.) [1]

Introducción

El significado del término identidad ha sido objeto de análisis, deconstrucciones, reconstrucciones y rediscusiones tanto semánticas como conceptuales al interior de diferentes disciplinas, convirtiéndose en un objeto de estudio multifacético a partir del cual se desenvuelve una problemática que abarca distintas perspectivas teóricas y campos disciplinares con cierta profusión para concebirlo y que constituye una ruta de interpretación multidisciplinaria.

Durante siglos se trabajó con la idea de que la identidad con la que el sujeto nacía era fija, establecida, dada, sin posibilidad de transformarse, teológicamente destinada (Hegel), centrada en un punto fijo (Kant) o con una relación con las razones de producción (Marx) (cf. Navarrete, 2015). Con los cambios presentados en la sociedad relacionados con las postulaciones freudianas del inconsciente, la descentración del sujeto, la irrupción de la posmodernidad y la emergencia de la globalización, este concepto adquirió otros significados, dando cuenta y razón de que su sentido se transforma. Se instauro como un término relacionado con la movilidad, el cambio y con todo un proceso en el que el sujeto no nace con ni se encuentra determinado por una identidad última, sino que se sitúa en una construcción y reconstrucción constante y nunca acabada.

Es importante reconocer que el concepto de identidad ha sido abordado desde diferentes perspectivas; una de ellas es la sociológica, que retoma la identidad social y la identidad personal; así, para Bourdieu (1982) el individuo presenta prácticas sociales por medio de represen-

1 Paola Andrea López Hernández participó como colaboradora.

taciones mentales que se encuentran en una lucha constante de poder, en donde el sujeto se construye y reconstruye; por su parte Dubet (1987) señala que la noción de identidad es polisémica y realiza una diferenciación entre dos identidades del sujeto: la social y la personal, apuntando que ambas no están dadas ni son unidimensionales, de esta manera, la identidad funciona para comprender todo y su contrario, siendo una categoría aporética, imposible, pero necesaria (cf. Navarrete, 2019).

Desde la perspectiva antropológica Hall (2000) expone un enfoque deconstructivo y bajo borramiento de las identidades construidas, a partir de discursos, prácticas y aposiciones que se entrecruzan y que son antagónicas; por su parte, Bhabha (1996) presenta una multiculturalidad desde la diferencia como un medio de expresión de la diversidad; por otro lado, Grossberg (1996) plantea la diferencia, la individualidad y la temporalidad como elementos constructivos de la identidad.

A partir del psicoanálisis Freud (1979) percibe el proceso identitario de los sujetos como una ligazón afectiva con otro ser; Lacan (1990) plantea que este concepto es una imagen que es reflejada desde el medio ambiente hacia el sujeto, y Zizek (1992) propone que la identidad se construye a partir de múltiples significantes dentro de un especio ideológico en el que los individuos forman parte.

Desde la teoría política Laclau y Mouffe (2004) proponen que la identidad se construye dentro y fuera del discurso, por lo que el sujeto constituye una identidad temporal; por su parte Foucault (1992) menciona que los individuos, como seres políticos, tienen el poder de decidir y de actuar no sólo colectivamente sino también de manera individual.

Con base en lo planteado en los párrafos anteriores se sustenta que el término identidad se ha empleado --y sigue empleándose-- en diferentes investigaciones y desde diversas disciplinas como la filosofía, la sociología, la pedagogía, la antropología, la psicología, entre otras, y a partir de diferentes posturas teóricas, analíticas y metodológicas. De esta forma, se sostiene que los significados del concepto se diseminan, dispersan, iteran y estructuran de acuerdo con sus usos teóricos y empíricos en cada una de las investigaciones o reflexiones teóricas particulares.

El objetivo de este capítulo es informar sobre la manera en que se está usando y desarrollando el término *identidad* en las diversas investigaciones que abordan el tema de formación e identidad de profesionales, exponiendo una serie de emplazamientos teóricos y metodológicos que

han sido un andamiaje para trabajar sobre esta noción, presentándose como temas de investigación o reflexiones teóricas. En el marco de la investigación nacional sobre los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa 2012-2022, se informará sobre la producción generada en torno al tema de la identidad profesional y de algunos usos, apropiaciones y resignificaciones del término.

Es importante iterar que en este capítulo se abordarán los trabajos relacionados con la formación e identidad profesionales, aquellas que se configuran en un espacio común compartido entre los individuos, su entorno cultural, profesional, social y la institución en la que trabajan (Bolívar, 2001 y 2005), atendiendo no sólo la profesionalización de los docentes de educación básica y normal, sino la constitución identitaria que se da en la universidad en las diferentes licenciaturas y posgrados, así como en la capacitación continua.

La metodología de trabajo, que estuvo guiada por las coordinadoras del Área Temática 15. Procesos de Formación (de los Estados de Conocimiento 2012-2022 del COMIE) fue de tipo documental y analítica, se relacionó con la búsqueda general de materiales publicados en México, misma que se distribuyó en los temas particulares de los capítulos que lo constituyen. Así, se exploraron diversas bases de datos de revistas científicas mexicanas, la producción de los centros, institutos, departamentos de investigación educativa, los repositorios de las universidades, las memorias de los congresos, encuentros y coloquios. La información hallada fue concentrada en una base de datos que recuperó información relacionada con: autores, título del documento, base de datos de donde se extrajo la información, lugar de la publicación, resumen, palabras clave, aportaciones sobre el tema, tipo de estudio, muestra y línea de investigación a la que pertenece la investigación. De esta manera, los trabajos encontrados fueron concentrados en fichas de resumen, para realizar un análisis de los resultados que se obtuvieron en cada una de éstas.

De los 150 materiales recuperados para el subcampo "Formación e identidad", se realizaron varias depuraciones conforme se tuvo un acercamiento analítico a los trabajos en extenso, teniendo presente que el objetivo de esta investigación es dar cuenta de las investigaciones y aportaciones teóricas sobre formación e identidad profesionales. Con base en lo anterior, y a partir de los filtros realizados, encontramos, seleccionamos y analizamos 66 trabajos: 29 artículos de revista, 3 libros, 3 capítulos

de libro, 22 ponencias y 9 tesis de posgrado. Si bien es importante reconocer la vastedad de las investigaciones realizadas en torno a la identidad, la selección se basó en el requisito indispensable de abordar el tema de la identidad desde un vínculo con la formación profesional.

Al recopilar las investigaciones por ámbitos fueron clasificadas en dos secciones: 1. Estudios teóricos sobre formación e identidad. 2. Resultados de investigaciones sobre formación e identidad; esta sección abarca los apartados temáticos: a) identidad de docentes en servicio (en sus niveles preescolar, primaria, secundaria, medio superior, superior y asesores técnico-pedagógicos), b) identidad de docentes en formación (normalistas), c) identidad de estudiantes universitarios.

Estudios teóricos sobre formación e identidad

A continuación, se presentan algunas de las investigaciones realizadas durante el decenio 2012-2022 que retoman o recrean conocimiento teórico encaminado a explicar la conformación de las identidades profesionales. De los 66 trabajos reportados, cinco integran esta sección temática: dos capítulos de libro y tres artículos de revista y corresponden a los siguientes autores: Hirsch (2013), Navarrete (2013, 2016, 2018) y Tejeda y Canto (2014).

Hirsch (2013) presenta una investigación que aporta elementos sobre la identidad profesional en el ámbito universitario. La autora plantea como objetivo principal exponer una serie de fundamentos teóricos y empíricos que forman parte de un proyecto de investigación sobre ética profesional en la Universidad Nacional Autónoma de México. Así, el estudio muestra referentes relacionados con la identidad como un macroconcepto que se construye dentro de un proceso de socialización en espacios en donde los individuos interactúan con su entorno profesional, social y con la institución en donde se trabaja (Bolívar, Fernández-Cruz y Molina, 2005). Con base en una investigación cualitativa se recupera un entramado de elementos que contribuyen a la constitución de la identidad profesional relacionados con la adquisición y el desarrollo de un *corpus* de conocimiento y habilidades, el proceso que se lleva a cabo para construirla, su vínculo con la identidad personal y la vida profesional, las comunidades y colectividades que brindan a los sujetos la posibilidad

de autoconstitución, el capital social y los desajustes relacionados con aquella. Después de realizar un trabajo empírico que contó con la participación de 1 086 estudiantes y 719 profesores se concluye que la identidad profesional se construye no sólo en el ámbito laboral, sino que también se produce durante la formación profesional; así, la universidad tiene una oportunidad de promover su construcción empleando las éticas profesionales; a su vez, se plantea la identidad profesional como un proceso que afecta la conformación de comunidades formando fuertes lazos con la institución en donde se estudia y trabaja.

Navarrete (2013) presenta un estudio en el que disgrega el concepto de identidad por medio de un recorrido histórico por diversas disciplinas empleando la perspectiva del análisis político discurso; de esta manera señala que la identidad se constituye como el objeto de análisis que tiene tendencia a presentarse como un problema epistemológico debido a la aporía del mismo, ya que posee una condición necesaria así como una imposibilidad. Para cumplir con su objetivo la autora analiza los diversos emplazamientos disciplinarios considerando el terreno sociológico (Bourdieu, 1982 y Dubet, 1987), el terreno antropológico (Hall, 2000; Bhabha, 1996; Grossberg, 1997) y la teoría política (Laclau y Mouffe, 2004; Foucault, 1992), rescatando que en los diferentes abordajes temáticos han existido variaciones que hacen que la identidad tome una característica polisémica. Así, desde un repertorio discursivo, la identidad es presentada como una construcción, un proceso nunca acabado, que no está determinado, es un concepto diferenciado que se relaciona con la movilidad, la transformación, el cambio y suturas temporales, por lo que se reconstruye de manera constante por la adquisición de nuevas posiciones y la resignificación que hace el sujeto; es necesaria porque se requiere como un medio de identificación que otorgue una posición a los individuos en el mundo.

Siguiendo con esta línea de investigación Navarrete (2016) retoma la ontología histórico-discursiva (Laclau y Mouffe, 2004) del concepto de formación profesional, y refiere la emergencia, la constitución y algunos aspectos de sus usos en las distintas épocas. Se considera que las profesiones y sus condiciones de inscripción permiten analizar el trayecto y el estado actual de las mismas. La formación inicia con un vínculo con la cultura, así, el nuevo ideal de una formación de los individuos se percibe como un ascenso por el cual se adquiere una cultura del espíritu y el

acceso a una ciencia pura. La autora menciona que la formación profesional presenta dos vertientes que es conveniente recuperar, la primera se inscribe en la educación técnica, que se dirige a la formación de los jóvenes y su relación con las actividades laborales y productivas, la otra se vincula con la educación superior, cuyo caso se orienta hacia la formación de profesionales (Barrón e Ysunza, 2003) por lo que la noción de la formación profesional implica la preparación de los sujetos para desarrollar actividades particulares propias de su profesión. El estudio concluye que las profesiones poseen un conocimiento de sí mismas y una cultura particular que las distingue de las demás. La formación profesional se vincula, de esta manera, con la formación profesionalizante en donde la universidad funge como encargada de guiar el desarrollo de conocimientos y pericias en los individuos.

Por otra parte, Navarrete (2018) expone un entramado conceptual para el análisis de la identidad profesional retomando el significado de discurso (desde un posicionamiento antiesencialista), hegemonía (desde las relaciones de antagonismo y articulación) e identidad (a partir del enfoque sociológico, antropológico; psicoanalista y de la teoría política). En este sentido, se pone énfasis en el trabajo de autores como Hall, Laclau y Mouffe que otorgan una visión polisémica y aporética de la identidad haciendo énfasis en que ésta se construye dentro del discurso del sujeto identificando escenarios específicos en un contexto histórico, social y cultural que es irrepresentable al mostrarse como un proceso abierto e inacabado; presentándose como un conjunto de formas de sobredeterminación que se ofrecen a los individuos. De esta manera, el proceso de construcción de la identidad del sujeto surge con base en el contexto, los referentes sociales, las condiciones de existencia, el *ethos* del sujeto, la fase de decisión-acción y el momento recursivo, en donde los individuos se transforman tomando como referencia las características histórico-sociales que hacen que resignifiquen su realidad.

Finalmente, Tejeda y Canto (2014) elaboran una investigación de corte teórico por medio de la cual buscan reportar sobre la construcción de la identidad profesional de los docentes desde diversas miradas teóricas reconocidas en la literatura. Se parte desde el estudio de la identidad en la posmodernidad, en el que se retoman aspectos relacionados con la visión social (Bolívar, 2006) del concepto que se construye y reconstruye con las vivencias de los individuos y les otorga un sentido de ser (Castells, 2004).

Los autores relacionan la identidad de los profesores con el conocimiento del contexto en donde desempeñan su práctica profesional, la manera en la que se desempeñan y cómo se conciben a sí mismos; así, desde una perspectiva existencialista, la identidad es el resultado de elecciones personales emergentes sobre el estilo que se desea seguir. En el estudio se encuentra que la identidad profesional se reviste de una serie de aspectos teóricos y prácticos que influyen en los individuos y en sus procesos para constituirse como profesionales, que puede entrar en crisis, siendo una herramienta para responder a una realidad siempre cambiante.

En este apartado encontramos propuestas sumamente interesantes enfocadas hacia la construcción de la identidad profesional de los individuos, investigaciones que retoman las diversas perspectivas (antropológica, sociológica, análisis político del discurso, psicosocial) y revelan la complejidad que implica otorgar un significado al concepto antes mencionado, reconociendo la aporía del mismo y su carácter multifacético, que se constituye a partir de la interacción con diversos elementos históricos y sociales que convierten a la identidad profesional en un proceso inacabado.

Resultados de investigaciones sobre formación e identidad

En los trabajos reportados en este apartado, se informa de las temáticas sobre las que se producen las investigaciones alrededor de la formación y la identidad, con atención en los siguientes rubros: identidad de los docentes en servicio, identidad de los docentes en formación, identidad de los estudiantes universitarios. De los 66 trabajos reportados en este capítulo, 61 componen esta sección temática.

Identidad de los docentes en ejercicio

En el decenio que se informa, derivado de las reformas y las políticas educativas implementadas en el Sistema Educativo Nacional de México, el estudio de la identidad docente y el desarrollo de los procesos identitarios ha tomado gran relevancia, esto debido a la influencia directa de

la identidad de los profesores sobre la calidad de su práctica profesional, misma que se constituye a partir de la formación inicial y una serie de intercambios dentro del ámbito laboral, logrando que configuren un sentido de pertenencia dentro del contexto educativo. Las investigaciones que aquí hemos ubicado lo reportan. Así, se han caracterizado los trabajos en función de las modalidades y los niveles educativos de las investigaciones (preescolar, primaria, nivel medio superior, nivel superior), en los cuales se desarrollan los sujetos de investigación, que en este caso son los docentes en ejercicio.

Identidad de docentes en ejercicio en el nivel preescolar

En este subapartado temático se incluyen los trabajos de Sosa (2019), Sáenz, Frías y Valenzuela (2017), Frías, Reyes y Valenzuela (2017), Cruz (2013) y López (2013) y Alonso (2019).

Sosa (2019) se apoya en el construccionismo social para comprender la realidad del mundo subjetivo de los individuos con una perspectiva reflexiva y relacional para interpretar y definir la identidad docente, específicamente la correspondiente al nivel preescolar, prestando atención en el proceso discursivo que acompaña a los fenómenos educativos. La investigación tiene un corte cualitativo que retoma las narrativas de los informantes, quienes fueron seleccionados con base en los siguientes criterios: ser docentes de nivel preescolar del estado de Tlaxcala, tener diferentes antigüedades laborales con el fin de poder contrastar sus testimonios en función de sus experiencias y conocimientos acerca de la profesión. La autora retoma las aportaciones de Berger y Luckmann (1996); Gergen (1996); Becher (2001) y Potter (1998), para nombrar los hallazgos de la investigación en donde informa que la identidad se construye a partir del origen social, cultural y familiar y se conforma con base en las políticas y la interacción con otros docentes mediante un proceso social y discursivo.

Por su parte, Saénz, Frías y Valenzuela (2017), desde Chihuahua, empleando una metodología cualitativa y el método biográfico narrativo, recuperan las vivencias de seis educadoras ubicadas en diferentes ciclos de vida profesional con el fin de conocer las autopercepciones que tienen acerca de su trabajo áulico, identificando los factores que han influido en su quehacer docente para la evolución de sus creencias sobre

su labor, exponiendo que la identidad se construye desde la formación inicial del docente y se extiende a los años de servicio laboral (Vaillant, 2007); las autoras encontraron que en la construcción de la identidad, el cambio social es el elemento central para entender la constitución de las trayectorias profesionales y comprender las problemáticas y desafíos que enfrentan los docentes para responder y adaptarse a los cambios, conformando una manera de entender el trabajo de los profesores desde la perspectiva individual y colectiva. Así, las profesoras con mayor antigüedad se encuentran inquietas ante los cambios presentados en las últimas reformas educativas, mientras que las docentes noveles hallan en los cambios nuevos retos para mejorar su práctica docente.

El trabajo de Frías, Reyes y Valenzuela (2017) tiene por objetivo indagar sobre el proceso de desarrollo de la identidad durante los procesos formativos de las docentes de preescolar; con base en las aportaciones de Vaillant (2009), Navarrete (2008) y Dubar (2002)las autoras destacan que la identidad profesional deriva de la identidad del individuo y se construye entretejiendo cuestiones relacionadas con el desarrollo de la biografía personal (situación económica, modelos a seguir, movilidad social) y las experiencias formativas que se dan desde la infancia, lo que da lugar a docentes con historicidad que construyen idearios de lo que significa ser un buen profesor. La investigación de tipo cualitativo arroja que en la elección de carrera profesional un factor determinante es la condición socioeconómica y la influencia familiar.

El trabajo de Cruz (2013), realizado mediante una metodología cualitativa y basando su método en las historias de vida, indica la importancia de identificar los procesos personales, escolares y formativos que han incidido en la construcción de la identidad profesional de las educadoras. Incorpora a la investigación trabajos como el de Giménez (2003), en el que se reconoce que la identidad se encuentra en constante cambio, entre la continuidad y la discontinuidad. La autora presenta algunos de los sentimientos de vulnerabilidad y no reconocimiento de la potencialidad de las docentes entrevistadas que ven limitada su función a causa de su género, en el plano laboral, sindical y social, lo que recae en la fragmentación de las diferentes prácticas, de los discursos y las posiciones, por lo que su identidad profesional se va transformando a partir de diferentes experiencias, relaciones y conocimientos.

En una investigación con perspectiva de género López (2013) presenta un trabajo a partir de las narrativas biográficas de cinco educadoras. Refiere los estereotipos que se han formado alrededor de la identidad docente y de la identidad de género en este subsistema educativo. En la investigación se retoman las aportaciones de Rivas (2007) y Mercado (2007) que plantean la formación de la identidad docente a partir de la cultura de la adhesión a la cultura del centro de trabajo y a la formación inicial de cada uno de los profesores. Con base en el análisis realizado a partir de la recuperación de los datos de las entrevistas aplicadas, la autora concluye que la identidad profesional es una construcción relacional y multideterminada que se matiza por la subjetividad de las participantes del estudio y de sus formadores, misma que se sustenta en un concepto romántico, tradicional y subordinado al género al que pertenecen; sumado a lo anterior, pone atención en la necesidad urgente de integrar a las educadoras en el proceso de conformación de su identidad.

Por último, el trabajo de Alonso (2019) hace un estudio del nivel preescolar en la modalidad de formación indígena planteando que la identidad docente se reconstruye con base en los cambios sociales, políticos, educativos y la diversidad que existe al momento del ingreso de los docentes a la formación inicial y continua así como al contexto en donde desarrollan su práctica. Mediante un estudio cualitativo y siguiendo un método biográfico narrativo, la autora indica que la identidad se forja mediante un proceso continuo y gradual que tiene como base una contribución biográfica. Derivado de lo anterior, la identidad se construye a partir de prácticas y representaciones que se configuran en las trayectorias personales, escolares y laborales, por lo que llevar a cabo una investigación acerca de la constitución de la identidad profesional de los docentes de preescolar indígena implica indagar sobre las problemáticas que han tenido que enfrentar durante su práctica y sus formas de ser, pensar y hacer.

Identidad de docentes en ejercicio en el nivel primaria

Para este apartado temático se localizaron los trabajos de Lino (2013), Alonso (2013), Morales (2021), Rodríguez (2019), Estrada y Villarreal (2018) y Monroy (2013).

Lino (2013), por medio del análisis político del discurso, realiza un estudio que retoma aspectos de la construcción de la identidad profesional del docente de educación primaria indígena, cuyo desarrollo se relaciona ampliamente con la realidad social en la que desempeña su práctica. Las interpretaciones teóricas se fundamentan en las aportaciones de Berger y Luckmann (1992), con su estudio sobre la realidad vista desde lo social, y se recuperan las de Potter (1998) sobre los discursos que describen la realidad. Dichas interpretaciones se encaminan hacia la comprensión del proceso de constitución de la identidad profesional indígena, el cual se compone a partir de una serie de interacciones sociales e históricas que, para este caso específico, se vuelven ideológicamente conflictivas. Con base en las entrevistas y cuestionarios aplicados, que recopilaron las historias de vida de tres informantes de la región de Teziutlán, Puebla, se encontró que, a falta de una formación inicial sólida que consolide todas las habilidades y conocimientos de los profesores, el docente de educación indígena se forma en la práctica cotidiana, en la interacción con los padres, estudiantes y compañeros y, esencialmente, en la búsqueda de soluciones a las situaciones problemáticas que se presentan en el aula y en la institución en donde labora, mediante un proceso de construcción y reconstrucción de su propia existencia. De esta manera, la construcción de la identidad parte de una posición discursiva que se relaciona con la historicidad y la temporalidad de un individuo; la identidad profesional tiene un origen sociocultural expresado en un mundo determinado.

También respecto a la investigación en el nivel de educación primaria Alonso (2013), mediante un trabajo con corte cualitativo y haciendo uso del método biográfico, plantea que la construcción de la identidad profesional docente de los profesores pertenecientes al subsistema indígena se da mediante una serie de procesos sociales y discursivos; así, el referente empírico empleado refiere a teoría del construccionismo social a Berger y Luckman (1968), quienes apuntan al concepto de socialización como un medio para explicar que los sujetos se construyen de forma social gracias a la interacción con otros actores. Haciendo uso de la entrevista a profundidad se tuvo acceso a información de un total de cinco participantes, cuyos testimonios concluyeron que los profesores en el medio indígena ven en su profesión un medio y una oportunidad para progresar y resolver sus precariedades económicas. La identidad que proyectan

en las aulas se relaciona con la reproducción de las prácticas educativas que han percibido a lo largo de su formación como educadores; aunado a lo anterior, se perciben como agentes de cambio que pueden coadyuvar a abatir el rezago en términos de condiciones laborales.

Dentro de esta línea de investigación, que considera que en la actualidad es importante prestar atención a la educación rural e indígena debido a la cantidad de alumnos insertos en la misma, Morales (2021) presenta algunas consideraciones teóricas acerca de la formación profesional y la identidad de los docentes en Chiapas. En su estudio retoma que la identidad sufre una serie de transformaciones que se dan a través de la política, de la formación profesional y se vincula con el trabajo que se realiza dentro de las aulas. Para conocer el desarrollo de los docentes que se orientan a esta modalidad es importante reconocer que la formación inicial brinda una serie de herramientas básicas para que los profesores noveles se desenvuelvan de manera adecuada en los contextos reales de trabajo (Lasky, 2005; Marcelo, 2010). Se concluye que la configuración de la identidad de los docentes rurales se transforma según la institución en la que se inserten al finalizar su formación, resolviendo una serie de problemáticas al interior de las comunidades; al trabajar en zonas de alta marginación se vuelve importante diseñar políticas que tomen en cuenta las condiciones de precariedad en las que se desempeñan.

Por otro lado, el trabajo de Rodríguez, González y Gutiérrez (2019) presenta como objetivo conocer el efecto de las políticas educativas en la dinámica de trabajo de los establecimientos de educación pública, reconociendo que la identidad se construye de forma individual haciendo referencia a la historia de vida de los profesores y a la construcción social y colectiva vinculada al contexto (Vaillant, 2008). Por medio de entrevistas realizadas a docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos se recogieron las vivencias de los profesores al incorporarse al servicio profesional docente; se muestra la trascendencia y la influencia que tuvo esta fase inicial para la construcción de la identidad profesional, recuperando la importancia que presenta reconocer los escenarios sociales en donde se constituye la identidad docente y las transformaciones que se viven al interior de las mismas, así como la manera en la que inciden en su formación y en los resultados obtenidos mediante la evaluación del desempeño correspondiente a la reforma a la educación básica de 2018 .

Estrada y Villarreal (2018) se refieren a los desafíos que implica la construcción de la identidad de los directores de educación primaria y reconocen que en México los procesos de formación de estos actores educativos no son claros, lo que complica su función. Con base en lo anterior, en el desarrollo de la investigación se entiende al concepto de formación profesional como un proceso que implica la construcción de una identidad para un área del saber la cual incluye un conocimiento sobre la misma, así como el desarrollo de capacidades y habilidades para ponerlas en práctica (Ramírez, 2005; Baudouin, 2012; Martí y Gil, 2012; Ducoing y Fortoul, 2013). Analizando los casos de dos directores experimentados y dos directores noveles, la autora reporta que los desafíos que posibilitan la formación de aquellos son tan diversos como lo son las experiencias del ejercicio práctico de su función, lo que contribuye a transformar su identidad docente en identidad directiva. Enfrentar las problemáticas que se presentan al interior de las instituciones ofrece la oportunidad de atender su formación profesional.

Por último, el trabajo de Monroy (2013) presenta los hallazgos que recuperan la experiencia de los docentes participantes en relación a la constitución de su identidad desde una perspectiva ética. Empleando como referente teórico las investigaciones realizadas por Ricoeur (1996), Dubar (2002), Honneth (1997) y Taylor (1994), la autora analiza la configuración de la identidad docente a través de las dimensiones intersubjetiva y subjetiva; este proceso comprende las representaciones históricamente apropiadas que le confieren sentido al grupo social y le dan una estructura significativa para asumirse en comunidad. Así, se plantea a la identidad como un proceso continuo de definición de las propias convicciones y compromisos que la ponen en conflicto; un proceso dinámico que representa un entramado complejo de las relaciones cambiantes. Con base en las reflexiones retomadas por los docentes entrevistados y la comparación con los referentes teóricos, la autora concluye que la identidad se concibe como un constructo permanentemente dinámico que supera la pertenencia a un grupo o como esencia otorgada sólo a un sujeto, para llevarnos hasta la reivindicación de las convicciones más caras al individuo que le dan un sentido a su ser y actuar en el mundo, pero en este caso, en su profesión. En este proceso la formación inicial y continua fungen un papel preponderante en la constitución de la identidad profesional, pero es tarea de las escuelas normales profundizar en

los procesos de constitución de ésta, analizando los motivos que llevaron a los estudiantes a elegir la profesión.

Identidad de docentes en ejercicio de secundaria

En este apartado, se localizó el trabajo realizado por Feliciano (2018), que se presenta a continuación.

Feliciano (2018) da cuenta da cuenta de los significados que los sujetos dan a su profesión y el camino que los ha llevado a ejercer la docencia. Mediante un estudio de tipo cualitativo, haciendo uso de los relatos de vida y realizando entrevistas a ocho profesores (con diferentes licenciaturas de origen) del nivel de secundaria, expone que la construcción de la identidad es un proceso en constante transformación el cual se relaciona con los contextos familiar, escolar y profesional. Explica que, para comprender la identidad profesional de los docentes, es necesario analizarla como un proceso colectivo; en el aula influye el contexto macrosocial y el personal, siendo este último producto del contexto microsocial que vive la persona. Así, la identidad docente se compone tanto de la experiencia personal como del papel que reconocido en una sociedad (Bolívar 2005; Vaillant, 2008). La investigación concluye que, en la mayoría de los casos, los docentes de secundaria no tienen una preparación inicial en el campo de la educación, por lo que las características de la formación inicial (experiencias previas, recuerdos de buenos y malos profesores, opinión de la familia, ingreso) han dado como resultado una construcción fuerte de la identidad que se nutre con la profesionalización, el intercambio entre pares y la continua capacitación.

Identidad de docentes en ejercicio de nivel medio superior

Este apartado lo integran investigaciones de Martínez (2015), Martínez y De Ibarrola (2018), Ibarra, Fonseca y Pérez (2019), Alfonzo y Ortiz (2019) y Barba y Benítez (2021).

Tocante a la identidad de docentes en ejercicio del nivel medio, Martínez (2015) estudia la transición de la identidad profesional inicial a la identidad profesional docente, un proceso en el cual se configura una doble identidad en la que intervienen factores personales, institucionales, profesionales y disciplinarios que la delimitan gracias a las trayec-

torias y las experiencias docentes. A partir de un estudio cualitativo, la autora analiza la manera en la que un profesionista con una formación alejada del ámbito educativo aprende a ser docente, tomando como referencia la participación en el estudio de 12 profesores pertenecientes al Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México, mismos que fueron elegidos con base en la disciplina que imparten, su antigüedad y su formación inicial. En relación con la identidad, se sostiene que ésta es consecuencia de constantes diferenciaciones e identificaciones resultado de una doble dinámica: la diferenciación que consiste en buscar la singularidad en algo, y la generalización, cuya importancia radica en encontrar la pertenencia al algo común (Dubar, 2000). Expone que la identidad profesional se configura a partir de una serie de cambios y una evolución positiva del quehacer docente una vez que los docentes se insertan en el ámbito laboral. La autora concluye que la identidad profesional se constituye al ingresar a la institución y en el intercambio con los pares, en donde se nutre a partir de una transición compuesta por la formación inicial y las experiencias docentes, en donde las estructuras institucionales del currículum, el trabajo docente y la satisfacción laboral juegan un papel importante.

Por su parte, Martínez y De Ibarrola (2018) muestran los resultados de una investigación cualitativa sobre la formación como docentes de 12 profesionistas del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México, a través del estudio de tres transiciones profesionales (Balleux et al., 2009; Dubar, 2000) que retoman 1) el paso de una pedagogía intuitiva a una pedagogía sistémica (puesto que los profesores no tienen una formación inicial en el campo educativo anterior al momento de integrarse al campo laboral); 2) del saber sobre una disciplina al saber cómo enseñarla, y 3) la conformación de una identidad como profesionistas de diversas disciplinas en una identidad docente. Las autoras al inicio del estudio plantean que en México no existe como tal una licenciatura para la formación de profesores en educación media, por lo que se centran en analizar la manera en la que los docentes que integran a este nivel con una identidad derivada de este triple proceso de transición. Concluyen que las transiciones hacia la docencia son complejas y no se pueden explicar como un proceso perfecto o lineal, siendo producto de diversos procesos complejos en los que intervienen una serie de mecanismos institucionales y personales, destacando la importancia de la capacitación institucional y la interacción con

otros profesores, rasgos que nutren su práctica, descubriendo que no es lo mismo saber sobre una disciplina que saber enseñarla.

Ibarra, Fonseca y Pérez (2019) estudia la manera en la que los docentes del nivel educativo referido asumen su identidad considerando tres ejes: vocación, satisfacción y malestar docente, por medio de un estudio cualitativo que recuperó la opinión de 17 profesores de dos instituciones públicas en el estado de Morelos. En este estudio se menciona que la identidad docente es el resultado de una construcción que inicia con aquellas ideas preconcebidas que se difunden socialmente acerca de lo que es un profesor, para seguir con el proceso formativo que se lleva a cabo en las escuelas normales y que se afianza a lo largo de la trayectoria laboral, tomando en consideración los medios culturales (Castells, 2004); sin embargo, los profesores del nivel medio carecen de este trayecto de formación inicial (aproximadamente un 85 por ciento), por lo que es menester analizar el proceso de constitución su formación profesional. Concluye que no existe una identidad docente, sino identidades que se viven y se relacionan plenamente con el contexto y la experiencia personales de cada uno de los implicados.

Siguiendo la importancia del impacto que tienen las políticas educativas sobre el desarrollo de la identidad de los profesores del nivel medio superior, el trabajo de Alfonzo y Ortiz (2019) presenta un análisis cuantitativo sobre la configuración de la identidad profesional de 50 docentes, coordinadores del Colegio de Bachilleres de Chiapas, tomando como referente teórico la perspectiva sociológica que menciona que la identidad profesional puede definirse como una constitución de significados referida a las tareas que son asignadas y asumidas sobre algún atributo cultural o conjunto de atributos culturales que van construyendo su significación (Castells, 2004). Así, los autores concluyen que la identidad profesional se modifica en el transcurso de su desempeño y es consecuencia de sus experiencias vividas en las aulas, en las convivencias con colegas, los cambios respecto a los modelos educativos y las reformas políticas; es una construcción y reconstrucción social permanente, llena de significados históricos que dan sentido al trabajo del profesor. Los autores destacan que el conocimiento de la identidad de los docentes puede influir positivamente en la mejora de la calidad en la educación, pues es fundamental tomar en cuenta las problemáticas, inquietudes y metas de quienes integran estos cuerpos académicos.

Por último, Barba y Benítez (2021) presentan un estudio que busca comprender los significados que han construido los profesores respecto a la docencia y la manera en que influyen en la construcción de su identidad profesional. Los autores sustentan la investigación en la sociología fenomenológica de Schultz y las aportaciones de Berger y Luckmann; realizan un estudio cualitativo a partir de las narrativas de seis docentes formados en las ciencias exactas, analizando la forma en la que construyen los significados y cómo éstos juegan un papel importante en la conformación de su identidad. Entre los principales hallazgos encontraron que los entrevistados no visualizaban la docencia como una opción laboral, sin embargo, su identidad comenzó a conformarse con base en las experiencias de juventud, la intervención de familiares en sus decisiones, el peso de un buen profesor, modificando los motivos por los que continúan en esta carrera; así, se concluye que la identidad se constituye por medio de una participación sostenida, significativa y significante, con actividades, actitudes y constelaciones sociales. La influencia de la institución y de los compañeros es sumamente importante en la formación profesional complementando y acompañando la práctica educativa.

Identidad de docentes en ejercicio en el nivel superior

En este subcampo se identificaron los trabajos de Rodríguez y Covarrubias (2021); Montoya (2012); Quijada (2017, 2019); Valdéz (2017); Cid et al. (2021); Romo (2013); Romo y Cruz (2015); García (2015), y Ramírez (2015).

Rodríguez y Covarrubias (2021) llevan a cabo una investigación que tiene por objeto de estudio a los docentes universitarios y la conformación de su identidad profesional, pues funge como una pieza clave para su desarrollo dentro de las aulas y en la formación de los futuros profesionistas. A través de un estudio cualitativo se analiza la construcción identitaria contemplando las trayectorias escolares y profesionales así como las experiencias y las prácticas docentes que han guiado la labor de los individuos. Los autores, analizan el concepto de identidad como un proceso subjetivo y un acto reflexivo a partir del cual los sujetos definen sus diferencias con respecto a otros, reconocen y se reafirman a sí mismos a través de otros (Berger y Luckmann, 1968; Giménez, 2005; Goffman 1969). Derivado de lo anterior se retoman categorías como currículo,

planeación y libertad de cátedra, que dotan a los docentes de significaciones grupales e individuales que los orientan hacia la configuración de su identidad como profesionales. Se concluye que la construcción identitaria se genera a partir del entrecruzamiento de múltiples elementos y experiencias, siendo un proceso complejo en el cual el currículo otorga algunos elementos sustanciales a la práctica pedagógica, fortaleciendo los parámetros que los profesores han de seguir para guiar su actuar.

Montoya (2012) realiza una indagación sobre algunos de los factores que intervienen en la construcción de la identidad docente y cómo ésta se relaciona con las formas en que se concibe y se valora la formación en el marco de una institución de enseñanza; la autora relaciona los términos de profesionalización con varios aspectos de la vida en el aula y de la institución académica; considera el tiempo destinado a la actividad docente, los cursos de actualización, la dedicación al posgrado, el compromiso con la vida institucional y la participación en equipos de trabajo. Apunta que la construcción de la identidad no es lineal, pues intervienen elementos diversos de carácter social, político e institucional (Dubar, 2002), los cuales determinar de manera específica la manera en la que dicha identidad se construye. La autora lleva a cabo un estudio de corte mixto, con un estudio de caso de 17 licenciaturas dentro de la Universidad Intercontinental; a partir de las entrevistas realizadas concluye que la identidad docente se encuentra en una transformación constante y se estructura por subidentitdades relacionadas entre sí en diferentes contextos, configurándose como un espacio común compartido entre el individuo y su entorno profesional, de la institución en donde se desenvuelven. En esta investigación los profesores coinciden en que es la universidad en la que laboran la que debe formarlos para mejorar su desempeño profesional no sólo en aras de la actualización, sino como un medio que les permita consolidar su identidad.

Por otro lado, Quijada (2017) estudia la formación de la identidad profesional un grupo de académicos pertenecientes a la Universidad de Colima (10 profesores) y a la Universidad Autónoma de Sinaloa (10 profesores), analizando las biografías y los múltiples aprendizajes que modifican una serie de rasgos cognitivos, emocionales y culturales que los orientan hacia la identificación y diferenciación a nivel personal e institucional (Bolívar, 2006). La autora retoma categorías como el contexto, las prácticas performativas y el discurso político, la relación con los

otros y la mentoría (el *mentoring*) y el yo profesional, para construir un marco conceptual que permite analizar la construcción de la identidad a partir de diversas trayectorias académicas que se reagrupan y adoptan nuevas definiciones de acuerdo con las diferencias de cada sujeto y contexto. Se concluye que, a lo largo de su biografía, los sujetos cambian de opinión conforme adquieren nuevos aprendizajes e incursionan en otras líneas o temas de investigación, por lo que su visión sobre su práctica se modifica, el entramado de interacciones entre el personal académico, las reformas educativas y las normas de la propia institución confluyen en la construcción de una identidad académica más sólida.

Sobre el mismo tema Quijada (2019) presenta un estudio acerca de la identidad profesional de los académicos de la Universidad de Colima, recuperando categorías como el tipo de contratación, adscripción al Sistema Nacional de Investigadores, resultados en las evaluaciones de la práctica docente, desarrollo en funciones de gestión y la asesoría a los estudiantes de licenciatura. Con un enfoque cualitativo comparativo, la autora analizó las participaciones de 10 sujetos de estudio pertenecientes a diferentes facultades de adscripción, encontrando que la universidad tiene un papel importante en sus procesos de constitución identitaria en donde habilidades como la honestidad y la crítica representan una fuerte carga social e intelectual que impacta en el desarrollo de un sentido ético.

En relación con el ámbito de la psicología y el turismo, Romo y Cruz (2015) analizan los diversos procesos de construcción identitaria de los académicos de la Universidad de Guadalajara; se valen del enfoque sociológico para analizar las identidades profesionales, mismas que pueden ser definidas como procesos que se construyen subjetivamente y, frecuentemente, de manera autorreflexiva, por lo que los individuos son capaces de reconocer sus diferencias respecto a otros sujetos (Dubar, 2002). Mediante un estudio comparativo, analizan el desarrollo identitario de 20 docentes en psicología y ocho de distintas generaciones ubicados en el área de turismo. Las autoras reconocen que existe un interjuego en la conformación de las identidades profesionales, así como un conjunto de elementos constitutivos de diversas culturas académicas que otorgan sentido de pertenencia profesional y grupal. Concluyen que ambas profesiones convergen en la noción de una visión de servicio, el *ethos* de ambas se observa a partir de diferentes formas de colaboración en donde se desarrollan habilidades de observación hacia el otro, que

les permite identificar sus necesidades, ya sea en busca de la salud o el disfrute de la cultura.

Pasando al sistema de educación normalista, Valdéz (2017) realiza un estudio orientado a encontrar los rasgos profesionales que identifican a los formadores de docentes en la Universidad Pedagógica Nacional de Tlaxcala recuperando cuatro ámbitos: 1) personal, 2) formación inicial, capacitación, actualización, superación profesional, 3) campo laboral, 4) campo profesional. El autor aborda el problema de estudio desde la perspectiva sociológica retomando los trabajos de Giddens (1997), Dubar (2002), Giménez (2002, 2005) y Bolívar (2005), a partir de los cuales analiza la construcción de la identidad profesional, misma que se configura en un espacio específico y común a los individuos en un entorno profesional, social y de la institución a la que pertenecen. Con una metodología cualitativa y etnográfica propone que, desde la perspectiva de los catedráticos, la docencia es la práctica más importante y ésta se relaciona con cualidades personales, actitudes y el gusto por la enseñanza que se traduce en la vocación. La formación de la identidad docente es un proceso en el que interviene el contexto familiar, la formación inicial, la capacitación, la formación en valores, el compromiso y la responsabilidad y que se conforma por medio de un colectivo al momento de compartir, participar, colaborar e involucrarse en diversos trabajos, en donde se conjuga la experiencia adquirida y los nuevos conocimientos logrados.

Siguiendo la línea de estudio de formadores de docentes Cid et al. (2020) presentan una investigación cuantitativa que recupera información de un total de 281 profesores para conocer el perfil profesional que impera dentro de las normales de México. Los autores parten de la perspectiva de Bruner (2006) y Becher (2001) para definir los grupos académicos, así como la conformación de las identidades a partir de las "tribus". Se plantea que los programas de estímulo y reconocimiento han orientado elementos de cambio sobre la naturaleza y las posturas de la práctica profesional, mismas que guían las actividades de las escuelas normales. Así, los participantes manifestaron una identidad académica que se vincula con la noción de formador de formadores, reconociéndose como docentes investigadores que tienen un alto sentido de pertenencia al llegar a su lugar de adscripción; a su vez, se reconoce la

importancia que tienen las políticas educativas para el nivel superior en la conformación de una identidad profesional más sólida.

Romo (2013) realiza una investigación con grupos académicos pertenecientes al nivel superior en el estado de Nuevo León, estudiando las identidades y trayectorias que se han configurado en el Colegio de Pedagogía en el periodo comprendido entre 1970 y 1990; hace uso del enfoque cualitativo y de la dimensión sociocultural para el rescate de los significados que construyen los actores. Reconoce que las identidades profesionales y las trayectorias se diversifican tomando en consideración los momentos históricos y el avance en el campo del conocimiento así como el tipo de vínculo que se entabla entre los docentes y la institución y el proyecto educativo que surge de la misma (Dubar, 2002; Landesmann et al., 2009). La autora argumenta que los cambios, las preinscripciones innovadoras y los diferentes mandatos traen consigo la reconfiguración de las identidades en un triple movimiento generado entre la deconstrucción, la reconstrucción y la construcción de referentes identitarios; de este modo las nuevas trayectorias van perfilando nuevos caminos por lo que la práctica académica es modificada. Los significados se transforman al igual que el tipo de prácticas y las formas adscripción profesional.

Por otro lado, a partir del análisis de las narrativas personales de los académicos pertenecientes a la licenciatura en Diseño Gráfico de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, García (2015) realiza un estudio desde la perspectiva del interaccionismo simbólico (Denzin, 2004) que recupera la negociación que se da entre las normas y los significados de la estructura social para conocer la perspectiva que tienen los catedráticos acerca de su formación inicial y cómo influyen sus identidades en su toma de decisiones y comportamientos. En su investigación la autora propone que en el interaccionismo simbólico los individuos son capaces de modificar su entorno por medio de la negociación simbólica; así, concluye que el estudio de la reconstrucción identitaria con los docentes de la facultad permitió comprender la manera en la que éstos asumen, reinterpretan y relacionan las categorías académicas y profesionales, vinculando el pasado y el presente, lo colectivo y lo individual para mantener o modificar su práctica.

Por su parte Ramírez (2015) realiza un estudio comparativo en el cual analiza la confrontación de identidades profesionales tomando en consideración la disparidad de culturas en la formación profesional entre

académicos normalistas y universitarios. Es importante retomar que no existe una institución superior hasta el momento dedicada a la formación de formadores, por lo que la problemática se analiza al interior de una normal de Zacatecas en donde la afiliación de catedráticos no normalistas ha contribuido a generar un sentimiento de invasión y ruptura en la identidad histórica que reconoce socialmente la función tradicional de los docentes. Así, el estudio se orienta hacia la indagación de la vinculación existente entre la identidad normalista y la identidad colectiva que surge a partir de la cultura y que se traduce en prácticas, ideas y posturas ante las problemáticas (Berger y Luckmann, 1968; Dubar, 2002; Giménez, 2009) y el conflicto que se genera ante la presencia universitaria. Por medio de un estudio de caso y a partir de las entrevistas realizadas a los docentes la autora encontró que la identidad individual está ligada a la cultura institucional, presentando cierta selectividad que refleja una identidad de élite. La identidad normalista genera espacios de adaptación para generar momentos de diálogo e intercambio con los universitarios, movilizando identidades que se construyen y reconstruyen (Berger y Luckmann, 1968).

Identidad de docentes de lenguas extranjeras en ejercicio

En este subapartado se recuperan los trabajos de Trejo y Mora (2014) y de Trejo y Mora (2018).

Trejo y Mora (2014) recuperan las narrativas autobiográficas de dos profesoras de Tamaulipas para examinar la influencia que los contextos social y educativo tienen sobre la formación de la identidad profesional. El estudio hace referencia al concepto *aporético* de la identidad (Navarrete, 2008) y a la manera en la que éste ha sido abordado desde diferentes perspectivas: filosóficas, sociológicas y psicológicas. Toma como referencia los enfoques de desarrollo profesional (individualista, institucional, centrado en el profesor) para comprender la manera en la que se crean y recrean los procesos de identificación. Con el desarrollo de la investigación los autores identificaron los aspectos que favorecen o impiden el fortalecimiento de la identidad profesional, destacando la forma en que el entorno, el enfoque de desarrollo profesional y la participación en programas de capacitación interactúan para favorecer o impedir su consolidación y la manera en la que impacta en el desarrollo de la prác-

tica docente. Aunado a lo anterior, el diseño metodológico da cuenta de que la narrativa autobiográfica es una estrategia benéfica que permite conocer la formar de comprender, interpretar y narrar las trayectorias académicas y profesionales, en un lapso que recrea la forma en la que se construye y reconstruye la identidad profesional.

Para 2018, Trejo y Mora amplían los sujetos de investigación con el fin de dar a conocer la manera en la que los docentes construyen su identidad profesional en un contexto en donde confluyen el programa de licenciatura en Lingüística Aplicada y un centro de lenguas de la misma institución; en esta investigación de tipo cualitativo se destaca la relación que se genera entre las experiencias vividas, los contextos personales, académicos y profesionales en la constitución de la identidad profesional y cómo esto influye en el desarrollo de la calidad de su práctica así como en el éxito o fracaso de sus programas educativos (Monroy, 2013; Navarrete, 2008). Así, la identidad de los profesores de lenguas se ha centrado en tres enfoques principales: retrospectiva, proyectiva y documentación del proceso de desarrollo. La investigación realizada alude a este tercer enfoque que, mediante cuestionarios y entrevistas, se recuperan las narrativas de los académicos para reconocer sus transiciones y los momentos clave que han permeado su formación profesional. Los resultados muestran que las transiciones académicas, el vínculo entre la licenciatura y el centro de lenguas, los programas de capacitación y el contexto laborar en donde se desempeñan los participantes contribuyen a la configuración y la consolidación de la identidad profesional.

Identidad de docentes en ejercicio como asesores técnico-pedagógicos

Este apartado se integra por los trabajos realizados por Villarreal (2016) y Cruz et al. (2017).

Villarreal (2016) realiza un estudio orientado hacia el análisis del acompañamiento de los asesores técnico-pedagógicos (ATP) en la labor docente en preescolar. Es importante resaltar que esta identidad profesional puede concebirse relativamente nueva al constituirse como un actor educativo que forma parte del nivel básico por la reforma educativa en 2015 y que depende de los estatutos señalados en la Ley del Servicio Profesional Docente. La autora analiza, a lo largo de la investigación, la

manera en que el acompañamiento de los ATP se configura como un dispositivo de formación en el que confluyen diversos elementos: actores, actividades desarrolladas, los objetivos de las mismas, los recursos empleados para llevarlas a cabo y las interacciones entre docentes. Por medio de una metodología cualitativa, que responde a un sesgo narrativo, recupera los relatos de vida de nueve ATP en Durango para analizar los *mundos vividos* en la trayectoria biográfica para clasificarlos e interpretarlos como formas identitarias (Dubar, 2002). Concluye que los asesores técnico-pedagógicos construyen su identidad profesional como una respuesta a al atributo de su nueva función, llamado acompañamiento (Yurén, 2005), en el que se lleva a cabo un proceso de ida y vuelta a partir del cual se entrelazan un cúmulo de experiencias y significados, en un primer momento, con base en lo formativo y, en un segundo momento, con las experiencias y las prácticas que realiza en la cotidianidad laboral, provocando crisis identitarias entre el deber ser y el ser.

En la misma línea temática pero en el estado de Morelos, Cruz et al. (2017) realizan una investigación orientada a describir los factores organizacionales de la práctica profesional que configuran la identidad de los asesores técnicos en la educación básica con base en tres dimensiones: a) estructura, contexto y reformas educativo-curriculares, b) práctica profesional y c) recursos y referentes individuales. De esta manera, se desarrolló una investigación cualitativa con una aproximación ideográfica en donde se trató de comprender la perspectiva de 10 participantes pertenecientes a diferentes niveles del sistema básico, escuchando su narrativa por medio de entrevistas. Los autores concluyen que el análisis de los docentes entrevistados sugiere que la identidad profesional de los ATP se desarrolla bajo condiciones organizacionales, mismas que constituyen un marco social en el que se desenvuelven (Bolívar, 2007), conformando una forma crítica de pensamiento que les permite enfrentar los problemas que se les presentan en la práctica.

Identidad de docentes en ejercicio en diversos medios de educación

Este apartado recupera los estudios realizados por Ramírez (2014), Cabrera (2019), Arriaga (2012), Fuentes, Arzola y González (2020) y Vives, Hamui y Fortoul (2021).

Ramírez (2014), a partir del análisis de los procesos sociodiscursivos de la construcción de la identidad y las trayectorias profesionales (Gergen, 1996) analiza la constitución identitaria en profesores de educación especial en el estado de Tlaxcala. La autora expone que la identidad docente se configura a partir de materiales sociales como la familia, los pares y otros profesores; de esta manera, la identidad se construye y reconstruye mediante un proceso de socialización e interacción con otros, en donde se generan puntos de encuentro que les permiten tomar conciencia de la propia identidad y de la identidad colectiva. Los resultados de la investigación realizada muestran que la identidad de los educadores especiales se conforma a partir de la concepción que tienen de sí mismos y las experiencias que han tenido al momento de elegir su profesión y de insertarse dentro del campo laboral que les exige una serie de habilidades, actitudes y conocimientos concernientes, de forma significativa, a la atención de niños y jóvenes en situaciones vulnerables.

Otro de los aspectos importantes a tratar dentro de la conformación de identidades en diversos medios es lo correspondiente a los docentes que se desempeñan como asistentes educativos; Cabrera (2019) recupera el entramado de transiciones identitarias (Dubar, 1993; Balleux, 2009) analizándolo como un proceso conflictivo que emerge de un proceso de capacitación que se conforma con las creencias, las expectativas y los sabres populares acerca del cuidado de los niños. La autora analiza la manera en la que se entreteje el saber con el deber ser al momento de enfrentar las políticas públicas que atienden a la primera infancia y que se relacionan con la realidad que viven los asistentes educativos. Con base en los resultados obtenidos a partir del estudio cualitativo se plantea que la identidad de los asistentes tiene 3 transiciones: 1) decisión de su inscripción de ingreso, 2) choque de conocimientos especializados, 3) inserción al mundo laboral; así, entender las relaciones establecidas entre estos tres puntos facilita la comprensión de la configuración de la identidad profesional que se traduce en un mejor desempeño en la práctica formativa.

Por otra parte, Arriaga (2012) analiza la manera en la que el cambio de las políticas educativas afecta la constitución de la identidad y la organización de los docentes en educación básica, retomando los postulados de (Vaillant, 2007) para hacer referencia a la conformación de la identidad docente. En su estudio cualitativo y con un cuestionario aplicado

a 100 docentes de primaria, secundaria y preescolar, encuentra que la identidad profesional docente se refuerza con la capacitación y por medio del análisis de los incentivos planteados en los diferentes esquemas de promoción. Con base en lo anterior, la mayoría de los docentes cuestionados centra su desarrollo profesional en repetir lo que se menciona en las políticas planteadas, en lugar de realizar un análisis crítico de las mismas, afectando con ello su desarrollo profesional y la constitución de una identidad sólida, lo que puede provocar la generación de tensiones.

Otro de los estudios realizados en esta misma línea temática, pero en el estado de Chihuahua, es el de Fuentes, Arzola y González (2020), quienes estudian los elementos conceptuales relacionados con la identidad; abordan como elemento indispensable la crisis provocada por las tensiones que se viven en el contexto de los cambios generados a raíz de las reformas planteadas en la educación básica. Tras analizar la bibliografía recuperada plantean que la identidad profesional docente es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias que permite la generación de un aprendizaje continuo en el se conjugan tanto la identidad personal como la social (Giménez, 2003; (Bolívar, 2007). Aunado a lo anterior, resaltan la importancia de comprender que el concepto de identidad es *aporético* (Navarrete, 2015) porque así como es necesaria la identidad presenta una imposibilidad de representación precisa y definitiva, por lo cual es irrepresentable de forma tangible y su única posibilidad es hablar de ella. En el recorrido documental presentado por los autores se concluye que la identidad es un producto de la socialización y del comportamiento de identificaciones de diferentes grupos sociales; la identidad no es estática sino dinámica, no es innata sino adquirida, es producida a partir de procesos de identificación, pertenencia, diferenciación e interiorización.

Por último, Vives, Hamui y Fortoul (2021) presentan un estudio relacionado con la constitución de la identidad docente de los profesores encargados de impartir la materia de Biología Molecular Tisular, reconociendo que conocer la identidad profesional permite a los catedráticos realizar su labor de forma más satisfactoria y comprometida con el bienestar de quienes estudian, retomando la investigación de Waldt et al. (2015) , en la que se destaca la constitución de identidades positivas y su impacto en el desarrollo curricular. De esta manera, la identidad se vincula con el papel del ejercicio y la práctica profesional que se enseña.

Las autoras concluyen que la identidad profesional se configura mediante un proceso social y complejo en el que las relaciones cotidianas y la interacción entre profesores se relacionan con su quehacer docente, lo que incide en la mejora y evolución de su práctica.

Los estudios que se han referido en este apartado muestran un panorama de los contextos y los *ethos* personales e institucionales a partir de los cuales se van conformando las identidades profesionales de los docentes que se desempeñan en los diversos niveles que conforman el Sistema Educativo Nacional Mexicano. La mayoría de los trabajos aquí expuestos reconocen la importancia que tiene el contexto, la tradición institucional, la formación inicial y la socialización con los pares en la conformación de la identidad profesional. Es importante reiterar que en el decenio analizado se puede observar un amplio desarrollo de investigaciones relacionadas con el nivel preescolar mientras que emergen los estudios correspondientes a la educación media superior; sin embargo, las investigaciones correspondientes al nivel de secundaria siguen siendo escasas, por lo que es relevante poner atención a estos grupos de docentes.

En el cuadro 1, a manera de resumen, se presenta un concentrado de datos en donde se exponen los enfoques, métodos y técnicas utilizados por los investigadores en cada uno de los trabajos presentados.

Cuadro 1
Identidad de docentes en ejercicio

Nivel educativo	Autores	Estado de la institución	Enfoque	Método	Técnica
Preescolar	Sosa (2019)	Tlaxcala	Cualitativo	Biográfico-narrativo	Entrevista
	Saénz, Frías y Valenzuela (2017)	Chihuahua	Cualitativo	Biográfico-narrativo	Entrevista
	Frías, Reyes y Valenzuela (2017)	Chihuahua	Cualitativo	Biográfico-narrativo	Entrevista
	Cruz (2013)	Ciudad de México	Cualitativo	Historias de vida	Entrevista
	López (2013)	San Luis Potosí	Cualitativo	Biográfico-narrativo	Entrevista
	Alonso (2019)	Hidalgo	Cualitativo	Biográfico-narrativo	Entrevista

Nivel educativo	Autores	Estado de la institución	Enfoque	Método	Técnica
Primaria	Lino (2013)	Tlaxcala	Cualitativo	Historias de vida	Entrevista
	Alonso (2013)	Tlaxcala	Cualitativo	Biográfico-narrativo	Entrevista
	Estrada y Villareal (2018)	Chihuahua	Cualitativo	Estudio de caso	Entrevista
	Monroy (2013)	Estado de México	Cualitativo	Biográfico-narrativo	Entrevista
	Morales (2021)	Chiapas	Cualitativo	Documental	No especifica
	Rodríguez, González y Gutiérrez (2019)	Chihuahua	Cualitativo	Narrativas	Entrevista
Secundaria	Feliciano (2018)	Ciudad de México	Cualitativo	Narrativas	Entrevistas
Educación media superior	Martínez (2015)	Ciudad de México	Cualitativo	Narrativas	Entrevista
	Martínez y De Ibarrola (2018)	Ciudad de México	Cualitativo	Narrativas	Entrevista
	Ibarra, Fonseca y Pérez (2019)	Morelos	Cualitativo		Entrevista
	Alfonzo y Ortiz (2019)	Chiapas	Cuantitativo		Encuesta
	Barba y Benítez (2021)	Guadalajara	Cualitativo	Narrativas	Entrevista
Educación superior	Rodríguez y Covarrubias (2021)	Ciudad de México	Cualitativo	Biográfico-narrativo	Narrativas
Educación superior	Montoya (2012)	Ciudad de México	Mixto	Estudio de caso	Entrevista
	Quijada (2017)	Ciudad de México	Cualitativo	Comparativo	Entrevista semiestructurada
	Quijada (2019)	Ciudad de México	Cualitativo	Comparativo	Entrevista semiestructurada
	Valdéz (2017)	Tlaxcala	Cualitativo	Etnográfico	No especifica
	Cid et al. (2021)	Sonora	Cuantitativo	Causal-comparativo	Encuesta
	Romo (2013)	Nuevo León	Cualitativo	Narrativas	Entrevistas
	Romo y Cruz (2015)	Guadalajara	Cualitativo		Entrevista
	Ramírez (2015)	Ciudad de México	Cualitativo	Comparativo	Entrevistas
	García (2015)	San Luis Potosí	Cualitativo	Narrativas	Relatos de vida

Nivel educativo	Autores	Estado de la institución	Enfoque	Método	Técnica
Lengua inglesa	Trejo y Mora (2014)	Tamaulipas	Cualitativo	Estudio de caso Narrativa autobiográfica	Entrevista
	Trejo y Mora (2018)	Tamaulipas	Cualitativo	Narrativa autobiográfica	Entrevista y cuestionario
Asesor técnico pedagógico	Villarreal (2016)	Durango	Cualitativo	Narrativas	Entrevista y observación no participante
	Cruz et al. (2017)	Morelos	Cualitativo	Ideográfico-narrativas	Entrevista
Diversos medios de educación	Ramírez (2014)	Tlaxcala	Cualitativo	Biográfico-narrativo	Entrevista
	Cabrera (2019)	Ciudad de México	Cualitativo	Trayectorias	Observación participante
	Fuentes, Arzola y González (2020)	Chihuahua	Cualitativo	Narrativas	No se especifica
	Arriaga (2012)	Nuevo León	Cualitativo		Cuestionario
	Vives, Hamui y Fortoul (2021)	Ciudad de México	Cualitativo	Fenomenológico	Entrevista semiestructurada

Identidad de docentes en formación (estudiantes de la Normal)

Las escuelas Normales en México son instituciones de gran tradición por ser los centros en donde se forman profesores especializados en ejercer la función docente. En la actualidad existen 484 instituciones que atienen a una población de 104 213 alumnos; ofrecen programas de licenciatura en educación inicial, preescolar, preescolar intercultural bilingüe, primaria, primaria intercultural bilingüe, secundaria, telesecundaria y docencia tecnológica preescolar. Los trabajos de investigación que componen el presente apartado exponen los referentes contextuales e institucionales que los estudiantes normalistas poseen y a partir de los cuales conforman, en primer lugar, sus identidades estudiantiles para, posteriormente, conformar su identidad profesional. Los trabajos localizados para este apartado pertenecen a Núñez y Aquino (2019), Ornelas (2013), Altamirano y Hernández (2020), Rodríguez (2019), Chávez, Ortiz y Ramos (2017), Ramírez, Martínez y Ruiz (2019), Chacón (2019), Grego, Ávalos y Águila (2018), Patrón y Chagoyán (2019), Escoto, Pérez y Ramos (2015) y Minor (2021).

Desde una perspectiva teórica Núñez y Aquino (2019) abordan la constitución de la identidad profesional a partir de la relación entre la teoría de la intersubjetividad (Schutz y Luckman, 1973), la sociología consciente, que recupera los significados subjetivos (Bourdieu, 1997) y la teoría sociohistórica cultural; buscan reconocer una relación dialógica, ontológica y epistemológica de la construcción de los procesos identitarios de los docentes en formación que asisten a las escuelas normales en el siglo XXI. Mediante un estudio documental y empleando el método dialéctico, los autores rescatan que el actor docente vive un proceso de formación en el marco de dimensiones que convergen en un contexto sociohistórico determinado. Así, la formación de los normalistas no sólo transita por procesos de socialización, intercambio y el cúmulo de conocimientos adquiridos en las escuelas normales, sino que se reconstruye a partir de la experiencia, la práctica y la interacción con lo cotidiano, a través de la apropiación simbólica de su entorno, en donde confluyen el deber y el deber ser.

Por su parte, Ornelas (2013) aborda la problemática de la identidad de los maestros normalistas y la relación que se establece entre ésta y las políticas educativas del Estado mexicano. Reconoce que la identidad se va estructurando en una tensión continua y permanente entre el deber que se plantea en el discurso oficial y el deber ser que se determina con base en las condiciones reales de su práctica cotidiana. Mediante su estudio explora los vínculos generados entre el modelo ideal de ser docente y la identidad que realmente existe, que no es un asunto acabado y se interpreta como un proceso intrasubjetvo de identificación, reconocimiento de sí que está en constante replanteamiento por las exigencias del mundo externo (Dubar, 2002). La autora menciona que la construcción de la identidad del maestro normalista enfrenta una serie de paradojas análogas, siendo cuestionada y confrontada con los sistemas de evaluación básica que valoran la cantidad en lugar de la calidad profesional; por otra parte, el normalismo mexicano ha sido delimitado y encerrado en la escolaridad despojándolo de su papel sociohistórico causando crisis identitarias en los profesores que, por un lado tienen que responder a las exigencias de un modelo ideal de un docente preasignado y, por otro, tiene la necesidad de recuperar su significación sociohistórica, la que le dio origen. Así, las últimas tres décadas para los normalistas de primaria, que son el objeto de estudio de la investigación, han significado sacudidas

que producen alteridad, exclusión y marginación, provocando un estado de tránsito permanente.

Altamirano y Hernández (2020) realizan una investigación de la formación docente en el seno de las normales analizando la configuración de la identidad desde la perspectiva social (Berger y Luckman, 2001); se propone que la identidad proviene de las imágenes, los lenguajes y la intervención en la práctica, así reflexionan sobre el trabajo realizado en las instituciones de Oaxaca, en donde el perfil del futuro docente se consolida a partir del abordaje de las vivencias personales, los contenidos disciplinares y los intercambios cotidianos en entornos culturales y sociales en donde se reconstruye. De esta manera la cruzada para la formación debe contemplar brindar oportunidades de intercambio, pues la identidad profesional está directamente ligada a la identidad colectiva, por lo que el desarrollo didáctico dentro de las instituciones formadoras de profesores debe considerar las necesidades sociales y las circunstancias contextuales que fortalecen la práctica educativa y ayudan a resignificarla.

En la misma línea temática, pero en el estado de Zacatecas, Rodríguez (2019) presenta un análisis de los relatos de los estudiantes inscritos en el octavo semestre de la licenciatura en telesecundaria, recuperando aspectos relacionados con la formación profesional y las capacidades que desarrollan a lo largo de su incorporación en el sistema educativo (Ducoing, 2013); en dicho estudio los docentes en formación realizan un ejercicio retrospectivo sobre su trayectoria académica indicando que la constitución de la identidad profesional inicia con las trayectorias de vida de cada individuo. Los resultados de la investigación realizada con 20 normalistas arrojan que la elección de la licenciatura se relaciona con la influencia familiar,con un momento o un espacio trascendente. De esta manera se puede concluir que la identidad se construye mediante el contacto con otros y a partir de procesos de socialización, a ello se suman las interacciones llevadas a cabo en los espacios profesionales relativos a la carrera, las identificaciones y atribuciones que generan un proceso de construcción y reconstrucción.

Chávez, Ortiz y Ramos (2017)) realizan un estudio con el objetivo de identificar los factores que influyen en la construcción de la identidad profesional de los alumnos de la licenciatura de primaria de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. Por medio de un estudio cualitativo y empleando la fenomenología como referente teórico se entrevistó a 248

alumnos. Los resultados arrojaron que la construcción identitaria se deriva del contexto directo con el campo laboral, siendo las estancias de práctica docente un espacio fundamental para adquirir un conocimiento integral sobre lo que es ser profesor. Las autoras recalcan que el proceso de formación de los estudiantes resulta fundamental para que construyan su identidad profesional, socializando y reconociéndose entre pares, en donde se establece un acontecer social y relacional (Bolívar, Fernández y Molina, 2008). Por lo anterior se concluye que la formación inicial docente es la clave para el proceso de construcción de la identidad profesional, por lo que las políticas institucionales deberán atender la necesidad de formar estudiantes comprometidos con su labor, identificados con su profesión y que manifiesten un compromiso ético hacia la misma.

Por su parte, Grego, Avalos y Águila (2018) se adentran en el estudio de la influencia que tienen las prácticas profesionales en la consolidación de la identidad profesional. Realizando un análisis social las autoras identifican que la identidad profesional se constituye tanto con la experiencia personal como con el papel que le es reconocido al sujeto en la sociedad (Dubar, 2002; Giménez, 2005; Bolívar 2005). Haciendo uso de un método cualitativo y de las narrativas biográficas se concluye que la identidad se construye en un devenir histórico, en un proceso que implica movilidad e interacción en donde surge una lucha constante entre el ser para sí y el ser para otros, entre ser reconocido o desvalorizado, por lo que la identidad implica un cambio, una construcción y una transformación.

En su estudio Ramírez, Martínez y Ruiz (2019) analizan la manera en la que los estudiantes de Educación Inicial del estado de Puebla han consolidado sus procesos formativos y la forma en la que se refleja la identidad profesional en ellos, hablando de la identidad como un proceso dual en el que el sujeto toma conciencia de sí y de la diversidad inherente a él dentro de su contexto (Morín, 2001). Usando una metodología cualitativa y retomando las narrativas de seis sujetos las autoras encontraron que los normalistas movilizan algunas estrategias identitarias a fin de acercarse más a la profesión, como la afirmación y la búsqueda en un proceso dual en el cual se reconocen a sí mismos y reconocen la diversidad contextual, configurando continuamente su identidad profesional llenándola de atributos culturales.

Por otro lado, Escoto, Pérez y Ramos (2015) se aproximan a un tema importante al interior de la enseñanza normalista al llevar a cabo su

estudio en la Centenaria Escuela Normal de Jalisco, relacionado con los talleres optativos, que fungen como reforzadores de la identidad profesional de los estudiantes. Las autoras mencionan que estos se espacios se constituyen como medios de convivencia que aportan elementos para conformar la identidad de los futuros docentes, tomando como base que aquella no es más que el resultado individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural de los diferentes procesos de socialización que se desencadenan al interior de cada institución (Dubar, 1991). En este acercamiento a 16 estudiantes de la licenciatura se encontró que los talleres sirven para fortalecer los lazos identitarios que permiten la configuración de comunidades de práctica con bases sólidas; al ser optativos, generan en los alumnos una mayor aceptación y un mejor desempeño al momento de realizar las prácticas educativas.

Chacón (2019) realiza una investigación sobre la identidad profesional en la formación inicial de docentes de educación primaria y preescolar para describir la influencia que ésta tiene en la conformación de los futuros docentes. La autora expone categorías relacionadas con la vocación, el liderazgo, el amor a la profesión, los resultados en las evaluaciones y las habilidades para ser guías en el conocimiento. Estas categorías se obtienen desde la interacción con el entorno familiar que se complementa con el contexto (pares, docentes significativos), cuyas aportaciones configuran el rol que han de desempeñar según los objetivos se su profesión (Gillies, 1997). Concluye que los alumnos esperan obtener de la escuela normal las herramientas y los conocimientos necesarios para desempeñar una buena práctica docente, afirmando que la identidad profesional se desarrolla a lo largo de su preparación y es un concepto que puede distinguirse en los atributos, saberes, habilidades y el amor hacia la docencia.

Orientado hacia la formación inicial normalista en el nivel secundaria se encuentra el trabajo realizado por Patrón y Chagoyán (2019) quienes describen los perfiles personales y profesionales para analizar las relaciones que se producen en los discursos de los estudiantes con respecto a la construcción de su identidad profesional. Por medio de narrativas autobiográficas el estudio realiza un análisis interpretativo inductivo basado en la Teoría Fundamentada (Osses, Sánchez-Tapia e Ibáñez-Mansilla, 2018) , de donde se propone que la identidad profesional puede concebirse como un proceso formativo que se encuentra articulado a partir de

la historicidad y la subjetividad, de la influencia recibida, de la idea vocacional y la necesidad laboral; por lo que se construye de manera personal y colectiva, de experiencias trascendentales de vida que matizan la práctica pedagógica y desarrollando en el individuo habilidades cognitivas, emocionales y afectivas que inciden en su posterior práctica docente.

Finalmente, Minor (2021) plantea una investigación que tiene por objetivo conocer la manera en la que se construye la identidad profesional en estudiantes normalistas de Tlaxcala del nivel preescolar. A partir de diversos aportes teóricos el autor analiza el concepto de identidad y cómo ha sido objeto de debate en los últimos 30 años debido a sus replanteamientos y a los enfoques a partir de los cuales ha sido abordado. Señala que la identidad es una construcción que se da a partir de las relaciones establecidas con los sujetos desde su vida cotidiana hasta la profesional ubicando situaciones históricas y contextuales (Dubar, 2002, 2002; Dubet, 2006). Este proceso de construcción toma sentido recuperando un atributo cultural (Castells, 2004) en donde el individuo construye y reconstruye su identidad profesional. A partir del estudio cuantitativo realizado se concluye que la identidad profesional implica un proceso de análisis, identificación y reflexión permanente; en el caso de preescolar las educadoras en su mayoría pertenecen al género femenino, se encuentran satisfechas con su formación y esperan que su práctica se nutra con la teoría y la interacción con los estudiantes y profesores.

Los trabajos aquí presentados reportan los procesos de construcción identitaria en la formación inicial de los estudiantes normalistas, enfatizando que el tema de la constitución de la identidad profesional es de suma relevancia en años recientes por la importancia que ésta tiene en el desarrollo de la práctica educativa dentro de las aulas. En la mayoría de los trabajos los autores indican que la idea de la identidad es una construcción colectiva, por lo que tanto los formadores de formadores como las políticas educativas deben orientarse hacia el intercambio entre colegas y la práctica en condiciones reales de trabajo. El cuadro 2 muestra los enfoques a partir de los cuales se realizaron los estudios mencionados en este apartado.

Cuadro 2
Identidad de docentes en formación (estudiantes de normal)

Autores	Estado de la institución	Enfoque	Método	Técnica
Núñez y Aquino (2019)	Ciudad de México	Cualitativo	Dialéctico	No se indica
Ornelas (2013)	Ciudad de México	Cualitativo	No se indica	No se indica
Altamirano y Hernández (2020)	Oaxaca	Cualitativo	No se indica	No se indica
Rodríguez (2019)	Zacatecas	Cualitativo	Biográfico-narrativo	Relato narrativo
Chávez et al. (2017)	Veracruz	Cualitativo	No se indica	Entrevista a profundidad
Grego, Ávalos y Águila (2018)	Ciudad de México	Cualitativo	Biográfico-narrativo	No se especifica
Ramírez, Martínez y Ruiz (2019)	Puebla	Cualitativo	Biográfico narrativo	Entrevista
Chacón (2019)	Chihuahua	Cualitativo	No se indica	Encuesta
Patrón y Chagoyán (2019)	Guanajuato	Cualitativo	Biográfico-narrativo	Narrativas
Escoto, Pérez y Ramos (2015)	Jalisco	Cualitativo		Asociación libre
Minor (2021)	Tlaxcala	Cuantitativo		Cuestionario

Identidad y formación universitaria en diversos campos profesionales

Los trabajos que fueron seleccionados en este último campo temático de la sección tienen en común el nivel educativo que fungió como un referente empírico: los universitarios. En esta ocasión los estudios fueron realizados por Navarrete (2015, 2018), Rodríguez y Seda (2013), Rodríguez (2014), Ramírez y Saucedo (2016), Ramírez y Gallur (2017), Covarrubias (2013), Paredes y Saucedo (2017), Flores, Olave y Villarreal (2017), Williams (2015), Herrera y Mijangos (2019), Quiroz (2014) y Roacho (2016). Es importante señalar que los referentes presentados en esta sección parten del siguiente orden: en primer lugar, se exponen aquellos que tienen relación con la identidad y la formación universitaria de forma general, posteriormente, se sigue con las investigaciones realizadas en el campo de la pedagogía, la psicología, la publicidad, los líderes

educativos comunitarios para concluir con la conformación identitaria de los interventores educativos.

Navarrete (2015) realiza una investigación orientada a conocer el papel que tiene la universidad como parte fundamental de la configuración de identidades profesionales analizando el vínculo existente entre las instituciones de educación superior, la formación y la identidad; el estudio inicia conceptualizando estos tres elementos en interjuego, que son la base para comprender el objeto de estudio. La autora plantea que la universidad es garante de reconocimiento, es quien certifica a los profesionistas que ocuparán algún cargo en la sociedad presentando un puesto relevante dentro de los esquemas educativos de cada nación; por su parte, la formación se refiere a una construcción permanente y continua de algo o de alguien; la identidad es el puno de anudamiento de reflexiones teóricas y de distintas reconstrucciones. A lo largo del trabajo se realiza una revisión del término *identidad* partiendo desde la filosofía clásica e indicando que éste se coloca en una posición aporética (Hall, 2000) al ser algo irrepresentable; de ahí que sólo es posible hablar de ella pero no representarla en términos tangibles o definitivos. Por ello el concepto no es sólo polisémico, sino que puede saltar de un domino lingüístico a otro, explotando todas sus direcciones: sociales, psicológicas, culturales. Con base en una revisión de los trabajos realizados sobre identidad y formación universitaria en diversos campos profesionales en el decenio comprendido entre 2002 y 2012 la autora concluye que la mayoría reconocen el carácter plural de las identidades al mostrar los procesos particulares que están presenten en las construcciones identitarias dentro de las instituciones de formación superior; en estas configuraciones se encuentra presente el referente institucional profesional de cada universidad, que se conjuga a su vez con la historia y el trayecto personal del sujeto profesional.

Navarrete (2018) lleva a cabo una investigación desde el análisis político del discurso para conocer la manera en la que se configura la identidad del pedagogo universitario, a partir del caso de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana; expresa como categoría central la identidad profesional del pedagogo que se constituye como un proceso dinámico y complejo que implica múltiples apropiaciones del modelo identitario planteado desde el ámbito institucional. Dicha categoría se construye sobre una base relacional en tres

momentos de la trayectoria formativa, el nivel preuniversitario, el universitario y el postuniversitario y el análisis permite visualizar una resignificación de la identidad profesional por medio de una reactivación. Se plantean de forma analítica rasgos en común entre los entrevistados del estudio que se relacionan con a) las concepciones institucionales sobre la pedagogía y el ser pedagogo, b) las concepciones de los egresados sobre la disciplina pedagógica y el ser pedagogo, y c) el ejercicio profesional como un elemento que configura la identidad. De esta manera, se aporta a la forma en la que la identidad profesional se ha ido constituyendo por medio del tránsito antes, durante y después de la licenciatura siendo una construcción relacional que se es posible por medio de la interacción de diversos elementos de una misma cadena discursiva. El trabajo concluye que la identidad del pedagogo se construye y reconstruye a partir de una relación experiencial y una serie de referentes simbólicos que reconocen una genealogía histórica, el análisis de los planes de estudio y la narrativa de los pedagogos entrevistados

Por su parte Rodríguez y Seda (2013) presentan los resultados obtenidos en el programa "Escenarios formativos" aplicado en la Facultad de Psicología de la UNAM, recuperando los significados que un total de 34 estudiantes le otorgan a la carrera una vez que han participado en contextos profesionales. Las autoras señalan que la identidad profesional se relaciona con un conjunto de repertorios culturales que los individuos interiorizan, construyendo significados que ponen en acción para aplicar en un futuro; así, su manera de asumir el proceso de formación profesional se vincula con su forma de asumirse como un profesional Navarrete (2018). La premisa de este estudio se basa en conocer cómo se apropian los psicólogos en formación de toda la información que reciben y se encuentra que las prácticas profesionales son una forma de identificar actitudes importantes al acceder a una serie de ideologías, lenguajes, rasgos y significados disciplinares que les permiten dinamizar y consolidar las experiencias formativas.

En esta misma línea de trabajo Rodríguez (2014) analiza los fenómenos que se relacionan con la configuración de la identidad profesional de los psicólogos en formación. Las herramientas teóricas son a partir del trabajo realizado por Giménez y Dubar, de quienes se obtienen los constructos de identidad y profesión. Con un estudio de caso y a partir del análisis de trayectorias, se presenta la importancia de la construcción de

significados en la psicología, definidos como rasgos deseables de índole relacional-actitudinal; así, una vez realizado el análisis de la información recaba a partir de entrevistas aplicadas a cinco estudiantes la autora concluye que la identidad puede ser vista como una unidad distinguible con carácter histórico, dinámico, intersubjetivo y relacional, que recupera valores familiares, experiencias formales, la interacción con los profesores, los referentes simbólicos de la institución, el plan de estudios y el contexto específico educativo. Un hecho relevante en el estudio es que la participación del alumno en las diferentes comunidades de práctica permite una mayor capacidad de actuación, una apropiación de significados y la consolidación de la identidad en torno a su profesión.

También de psicología son los estudios realizados en la FES Iztacala por Ramírez y Saucedo (2016), quienes analizan los sentidos y transiciones identitarias de 16 estudiantes de psicología, teniendo como base la asignatura de psicología aplicada. Las autoras conducen su investigación desde la mirada sociocultural (Holland y Lanchicotte, 2007; Dubar, 1992) en la se reconoce que el aula es un espacio de aprendizaje en donde se pueden fomentar los procesos de formación identitaria al existir un intercambio fluido entre los pares. Aunado a lo anterior, la identidad en la práctica depende de una construcción cultural que orienta las motivaciones y las formas de relación entre los estudiantes, permitiéndoles aplicar los contenidos abordados al interior de las IES. Siguiendo el método cualitativo y con base en las respuestas obtenidas por los estudiantes en las entrevistas se concluye que la formación de profesionales en psicología atraviesa una serie de dilemas sobre las transiciones entre la teoría y la práctica, provocando que la configuración de la identidad sea un proceso complejo en el que se puede analizar la trascendencia que tiene la interacción en diversos contextos sobre la conformación profesional.

Siguiendo en esta la línea de investigación Ramírez y Gallur (2017) analizan la repercusión que tiene la participación de los futuros psicólogos en los escenarios de prácticas profesionales; en este estudio la identidad se retoma como un constructo que se relaciona con un entramado de imágenes y sentidos que los alumnos le otorgan tanto a la comunidad como a ellos mismo. La identidad forma parte de una trayectoria profesional que toma en cuenta la mediación y la autorregulación, la integración del saber y el saber como una sensibilización entre el trabajo con los usuarios y su desarrollo como terapeutas. Se concluye que la for-

mación de la identidad presupone una construcción de largo tiempo y activa (Holland et al., 1998) en la que permean de forma significativa las prácticas con las cuales los individuos se vuelven participantes activos.

En su investigación Covarrubias (2013) analiza las representaciones sociales (Bourdieu, 1992; Berger y Luckmann 1999; Giménez, 1996) que los estudiantes de psicología pertenecientes a la FES Iztacala han construido sobre su identidad profesional. Con un estudio cualitativo la autora recupera las opiniones de 22 estudiantes encontrando que ellos perciben de forma positiva su desarrollo profesional dentro de la facultad, mismo que se relaciona con su objeto de estudio —el quehacer científico, la interdisciplinariedad— reconociendo que los procesos y espacios en donde llevan a cabo su proceso de aprendizaje son fundamentales para construir una identidad profesional vinculada con la realidad social y las necesidades propias de la sociedad mexicana, por lo que consideran fundamental mantener actualizados los planes de estudio orientados a formar profesionistas competentes y capaces de sobrellevar las problemáticas presentadas en su espacio laboral.

Paredes y Saucedo (2017) analizan las narrativas de un grupo de estudiantes pertenecientes a la FES Iztacala y apuntan a la conformación de su identidad profesional al final de su trayectoria académica partiendo de las experiencias que conforman su formación inicial, como la elección de la licenciatura, la vida de estudiante, la psicología en acción y sus proyecciones a futuro. Con base en lo anterior su *ethos* se configura con los ámbitos de acción de la psicología, los rasgos deseables de la carrera y los mecanismos de formación, con atención a los escenarios formativos en los que se desempeñan: laboratorios de investigación, centros de atención psicológica e instituciones educativas y de salud. A partir de un enfoque sociocultural (Holland y Lachicotte, 2007), los autores analizan las experiencias de los estudiantes y encuentran que la identidad profesional de los psicólogos se construye a partir de múltiples conocimientos, imaginarios, intervenciones colectivas y su participación en los contextos reales de trabajo; de este modo se desarrolla un proceso de coconstrucción entre lo que dicta el currículo oficial y lo que se encuentra fuera del mismo, reconociendo que las prácticas son un medio relevante para consolidar el sentido de los psicólogos como profesionales en su área.

Dentro de otra rama profesional se encuentra el trabajo realizado por Flores, Olave y Villarreal (2017) que elabora un estudio de caso a partir

del cual se busca explorar la manera en la que la mentoría de los estudiantes-docentes funciona como un elemento clave para ayudar a los profesores en formación a consolidar su práctica en la enseñanza de las lenguas, en un contexto en donde se define y redefine la identidad profesional. En la investigación se analiza cómo la mentoría funciona como un medio para adquirir experiencia y confianza, pues conjuga los conocimientos con las habilidades de enseñanza y esto repercute en la conformación de la identidad profesional, que se vincula con las creencias que una persona posee sobre lo que significa ser un maestro; dichas creencias pueden modificarse con base en las experiencias profesionales (Walkington, 2005). Las autoras concluyen que la identidad profesional del estudiante se define y redefine durante la práctica que lleva a cabo frente al grupo y ésta se ve ampliamente influenciada por su mentor.

Por otro lado, Williams (2015) realiza un estudio de caso para conocer la manera en la que se constituye la identidad profesional del publicista en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. El estudio apunta que ésta se desenvuelve en un proceso de transformación y cambio (Hirsch 2013; Revilla, 2003; Lapestra, 2008) en el que intervienen tanto el individuo como la sociedad que lo rodea, así como el contexto institucional en donde desempeña su formación inicial. La autora concluye que la identidad profesional del publicista se da en un entorno dual en donde los docentes enseñan a los estudiantes a reconocerse a sí mismos y los alumnos renuevan los conocimientos obtenidos generando un dinamismo entre el devenir teórico y el pragmático.

En su investigación Herrera y Mijangos (2019) presentan resultados preliminares del estudio realizado relativo a los procesos de identidad construida de los jóvenes que participan como Líderes Educativos Comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Los autores destacan la importancia de analizar este tema ya que la identidad es un elemento central para llevar a cabo la labor pedagógica pues guía las acciones del docente fuera y dentro de las aulas. Mediante un estudio cualitativo que recupera la perspectiva social (Berger y Luckmann, 2003; Giménez, 2009), se informa que los LEC conforman su identidad teniendo como soporte su formación inicial, con la que desarrollan habilidades básicas para impartir clases en medios prácticos que los acercan a los contextos reales de trabajo en las comunidades alejadas del país; por lo que la identidad se constituye como un constructo entre los conoci-

mientos generados en los cursos y el intercambio con los miembros de la comunidad.

Por su parte Quiroz (2014) analiza la identidad profesional de los interventores educativos que cursaron la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional, con un acercamiento a un total de 12 egresados de tres generaciones. La autora analiza la conformación de la identidad recuperando los aportes teóricos del análisis político del discurso (Hall, 2003; Laclau y Moufe, 2011) y la teoría de organización de Schein (2006). El estudio considera la configuración de la identidad desde la formación inicial en las instituciones de educación superior, en donde se lleva a cabo un proceso dinámico que recupera la socialización entre pares y profesores, la adaptación a las normas institucionales y los supuestos tácitos que prosiguen la transmisión, la conservación y el cambio. Los resultados de la investigación arrojan que los interventores educativos se apropian del discurso formal y de competencias que, en un primer momento, les causaron conflictos al ingresar al ámbito laboral por lo que los discursos teóricos han resultado insuficientes para desempeñarse de manera efectiva al momento de desenvolverse de forma profesional.

Siguiendo la misma línea temática Roacho y Herrera (2016) presentan un estudio que tiene por objetivo analizar la manera en la que se ha construido la subjetividad y la identidad de los profesionistas que se dedican a la intervención educativa, así como la forma de resignificarla. Obtienen resultados similares a la investigación de Quiroz (2014), pues se plantea que la licenciatura se encuentra desvinculada funcionalmente de los intereses de estudio y los requerimientos de un perfil de egreso completo para lograr que estos profesionales se incorporen al campo laboral, lo que en consecuencia desvaloriza y desperfila a los egresados. Como resultado de lo anterior la identidad permanece estática y se complejiza, se torna confusa ante la distorsión de significados respecto de sí mismo, presentando una problemática que debe ser abordada.

Los aportes que se presentan en esta sección reflejan la importancia que se le ha otorgado al estudio de la conformación de la identidad profesional en la formación inicial de diferentes licenciaturas. Es fundamental reconocer que el interés recurrente de la investigación en este decenio se orienta a identificar los elementos que configuran la identidad desde la elección profesional, la intervención familiar, la participación de los pares y la importancia que tiene llevar los contenidos aprendidos dentro de

las aulas a las prácticas en contextos reales de trabajo. Así, es fundamental señalar que en dichas construcciones no sólo se encuentra presente el referente identitario institucional, sino que además está el referente de las historias de vida y el trayecto personal que intervienen en la conformación del sujeto profesional. Los enfoques y los métodos empleados en cada investigación se encuentran referidos en el cuadro 3.

Cuadro 3
Identidad y formación universitaria en diversos campos profesionales

Autores	Estado	Enfoque	Método	Técnica
Navarrete (2015)	Ciudad de México	Cualitativo	Comparativo	Documental
Navarrete (2018)	Ciudad de México	Cualitativo	Análisis político del discurso	Entrevistas
Rodríguez y Seda (2013)	Ciudad de México	Cualitativo	No se especifica	Participación situada
Rodríguez (2014)	Ciudad de México	Cualitativo	Caso instrumental	Entrevistas
Ramírez y Saucedo (2016)	Ciudad de México	Cualitativo	Etnográfico	Entrevistas a profundidad
Ramírez y Gallur (2017)	Ciudad de México	Cualitativo	Etnográfico	Observación participante Entrevista a profundidad
Covarrubias (2013)	Ciudad de México	Cualitativo	No se especifica	Entrevista semiestructurada
Paredes y Saucedo (2017)	Ciudad de México	Cualitativo	Narrativas	Relatos de vida
Flores, Olave y Villarreal (2017)	Norte de México	Cualitativo	Estudio de caso exploratorio	Diarios de observación
Williams (2015)	Puebla	Cualitativo	Estudio de caso	Entrevista semiestructurada
Herrera y Mijangos (2019)	Yucatán	Cualitativo	Etnográfico	Entrevista
Quiroz (2014)	Oaxaca	Cualitativo	Análisis político del discurso	Entrevista
Roacho (2016)	Chihuahua	Cualitativo	Documental	No se especifica

En resumen, la producción reportada en esta sección quedó conformada de la siguiente manera:

a) Identidad de docentes en ejercicio: 17 artículos, 11 ponencias, ocho tesis de posgrado y un libro.
b) Identidad de docentes en formación (estudiantes de normal): tres artículos, siete ponencias y un capítulo de libro.
c) Identidad y formación universitaria en diversos campos profesionales: siete artículos, una tesis de grado, un capítulo de libro y cuatro ponencias.

De estos 64 trabajos la mayoría presentó una metodología de tipo cualitativa, en donde destaca la técnica de la entrevista, el cuestionario, así como los relatos de vida haciendo uso del método biográfico-narrativo y las historias de vida para recuperar las perspectivas de los sujetos involucrados en cada una de las investigaciones.

Balance

En el periodo comprendido entre enero de 2012 y abril de 2022 el concepto de identidad, en relación con la formación profesional, ha sido abordado desde diversas perspectivas y posturas ontoepistemológicas a través de las cuales los autores buscan dar cuenta y razón del proceso de constitución de identidades; reconocen su carácter plural, aporético, abierto y flexible que conlleva a que la identidad profesional se construya y se reconstruya constantemente.

En este sentido, los autores internacionales más referenciados en las publicaciones mexicanas sobre el tema de la Formación e Identidad en el periodo 2012-2021 son el sociólogo francés Claude Dubar, con 17 citas, quien analiza la identidad social y su proceso de reorganización dinámica, que es el resultado de interacciones entre experiencias personales y el entorno social, cultural e institucional en el cual se desenvuelve el individuo; así, la identidad es un efecto a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural de los diversos procesos de socialización (Dubar, 2000).

Otros de los autores más referenciados son los sociólogos Peter Berger y Thomas Luckmann (con 11 citas), quienes plantean que, mediante la construcción social de la realidad la identidad del sujeto se compone por una interacción con otros autores sociales. Bajo este encuadre la

cultura se encuentra estrechamente ligada con los individuos, quienes requieren de otros para aprender y reinterpretar su realidad. En tercer lugar, se encuentra el pedagogo Antonio Bolívar (ocho citas) quien recalca que la construcción de la identidad atiende a un proceso intersubjetivo entre los pares, constituyéndose mediante una socialización en espacios de interacción entre el individuo, la sociedad y la institución en donde éstos se desarrollan.

Seguido de estos autores podemos encontrar los trabajos de Vaillant, citado en cinco investigaciones, en donde se parte del concepto de identidad visto como una construcción individual que hace referencia a la historia de los sujetos y a sus características sociales que rescata una constitución colectiva vinculada al contexto que los rodea. Por su parte, la investigación de Castells, citado en cuatro ocasiones, menciona que la identidad es una construcción de sentido que atiende atributos culturales, distinguiéndose del rol o los roles que son definidos por medio de normas estructuradas intencionalmente; las identidades son así fuente de sentido para los propios actores y pueden definirse a partir de los contextos sociales.

Por otra parte encontramos que los autores nacionales más referenciados en las publicaciones mexicanas sobre el tema de la Formación e Identidad en el periodo comprendido entre 2012 y 2022 son el sociólogo Gilberto Giménez (citado en nueve trabajos), quien menciona que la identidad refiere a un sujeto social que tiene un carácter intersubjetivo y frecuentemente autorreflexivo por el cual reconoce sus diferencias respecto a otros; entonces la identidad es una manera de apropiarse de los atributos culturales y se presenta como un proceso de relaciones y representaciones, activo y complejo, que es resultado de conflictos y negociaciones.

También fue referenciada la pedagoga Zaira Navarrete (citada por ocho autores) quien, a partir del análisis político del discurso, propone un dispositivo de deconstrucción de la identidad de los sujetos. A su vez, un concepto frecuentemente retomado de su trabajo de investigación hace referencia a la aporía del término *identidad*, mismo que presenta una imposibilidad de representación precisa y definitiva, lo cual lo vuelve irrepresentable de manera tangible, exponiendo su constitución como un proceso complejo, dinámico y siempre cambiante (Navarrete, 2015).

Otros autores asimismo referenciados, por lo menos en dos ocasiones en los trabajos reportados para este capítulo, fueron las pedagogas Patricia Ducoing (2013) y Rosa Nidia Buenfil (2012).

En el periodo comprendido entre 2012 y 2022 los intereses de los investigadores se enfocaron hacia el conocimiento de la constitución de la identidad profesional tomando en cuenta las interrelaciones establecidas entre el contexto en donde se desenvuelve el sujeto, las políticas educativas que enmarcan su programa de estudios profesional, las prácticas en condiciones reales de trabajo (para quienes aún se encuentran estudiando) y la interacción generada entre pares, una vez que los individuos se han insertado en el ámbito laboral recurriendo a algunos preceptos relacionados con la sociología que permiten abordar estos sucesos.

En cuanto a las temáticas estudiadas, en comparación con el estado del conocimiento del decenio pasado (2002-2012), encontramos que los investigadores aumentaron los trabajos orientados al nivel medio superior, para el que se hallaron cinco documentos (entre artículos y ponencias en congresos) que tratan este tema tan importante. De aquí se recupera que la identidad de los profesores de bachillerato se construye en un contexto de cambios en donde intervienen diversos factores de carácter político, social e institucional.

Además de lo anterior, en los trabajos reportados en este capítulo detectamos un aumento en el interés de los investigadores por aproximarse a la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de psicología, de los docentes de primaria pertenecientes a las zonas rurales y de los asesores técnico-pedagógicos pertenecientes a la educación básica, cuyas funciones tomaron relevancia a partir de las reformas educativas implementadas a nivel nacional en 2015. También encontramos que sólo un trabajo se ocupa de la construcción identitaria de los docentes de secundaria; por lo tanto, consideramos necesario realizar más trabajos que muestren las formas de constitución de la identidad de los profesores de este nivel y lo que se requiere para llegar a ser uno de ellos.

Es importante destacar que en las investigaciones reportadas detectamos distintos niveles de profundidad y abordaje; así, en algunos trabajos se llevaron a cabo narraciones sobre el proceso de constitución identitaria, tanto de estudiantes, como de profesionales en continua capacitación; otros más buscaron comprender la manera en la que se han conformado

dichas identidades y los factores que intervienen en la misma, relacionados con las esferas políticas, sociales, culturales e institucionales.

Todos los documentos presentados se posicionan metodológicamente como cualitativos y cuantitativos, aunque no siempre se menciona el enfoque o las herramientas que se emplearon para obtener información en las investigaciones. Aunado a lo anterior el método que prevaleció en los 66 trabajos fue el cualitativo. Los enfoques más empleados fueron: método biográfico, las narrativas históricas y la etnografía. Los autores utilizaron principalmente técnicas como la entrevista a profundidad, los relatos e historias de vida, la observación y el análisis documental.

Reflexión final

A partir del análisis de las investigaciones producidas sobre el tema de la Formación e Identidad podemos señalar que la identidad es un concepto que puede ser abordado como tema o problema epistemológico, que tiene la posibilidad de constituirse como un problema específico que puede ser discutido desde un amplio espectro de disciplinas relacionadas con la antropología, la sociología, la psicología, la política, entre otras.

Con el paso del tiempo se ha documentado y advertido de que ya no es posible hablar de una identidad estática, capaz de hacer referencia a las características universales del ser, sino que este concepto se ha instaurado como un término que implica movilidad, transformación, cambios, siendo todo un proceso en el que los individuos y las instituciones se construyen, deconstruyen y reconstruyen. De esta manera, la identidad se presenta como un proceso nunca acabado; ser una aporía es una de sus características, lo que lo lleva a tener una condición de necesariedad pero a la vez de imposibilidad.

Hoy en día sabemos que el ser *ésta-siendo,* que los sujetos se construyen de forma constante en diversos polos identitarios y espacios particulares, tanto de su vida privada como de su formación profesional; por ello, es importante que se continúe con la investigación dirigida a tratar dicha temática, prestando atención a su historicidad; a los procesos y las lógicas de transformación desde las cuales se pueda analizar y comprender cómo, por qué y desde dónde se han ido formando tales identidades considerando las características particulares de cada sujeto profesional,

mismas que posibilitan hablar de él y que lo llevan a que se asuma como profesional de un campo disciplinario.

Referencias

Del tratamiento teórico

Balleux, A. (2009). Les transitions entre le métier et l'enseignement des nouveaux de formation professionnelle au Québec: un passage à comprendre et à accompagner. Rapport de recherche. Fonds de recherche Société et culture Québec

Barrón, C. e Ysunza, M. (2003). Currículo y formación profesional. En A. Díaz Barriga (coord.). *La investigación curricular en México. La década de los noventa* (pp. 125-164). COMIE.

Balleux, A. et al. (2009). La transition entre le métier et l'enseignement des nouveux enseignents de formation profesionnelle: un passage a comprendre et a accompagner. Proyecto de investigación.

Becher, T. (2001). *Tribus y territories académicos*. Gedisa.

Berger, P. y Luckman, T. (2001). *La construcción social de la realidad.* Amorrortu.

Berger, P. y Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad* (16ª reimp.). Amorrortu.

Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción de la realidad social.* Amorrortu.

Bhabha, H. (1996). Cultur's in Between. En S. Hall y P. du Gay (ed.), *Question of cultural Identity* (pp. 53-60). Sage Publications.

Bolívar, A (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. La Muralla.

Bolívar, A. (2005). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación, 12*, 13-30.

Bolívar, A., Fernández-Cruz, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 6*(1).

Bourdieu, P. (1992). *Résponses.* Seuil

Bruner, J. S. (2006). Culture, Mind, and Narrative. En J. S. Bruner, *In Search of Pedagogy* (vol. II) (pp. 230-236). Routledge.

Buenfil, R. (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En M. Jiménez (coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (pp. 51-71). Sade; Juan Pablos.

Castells, M. (2004). *The Network Society. A cross-cultural perspective*. Edward Elgar Publishing.

Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad* (vol. II). Siglo XXI.

Denzin, K. (2004). Symbolic interactionism. En U. Flick, E. Kardorff e I. Steinke (eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 81-87). Sage.

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Bellaterra.

Dubar, C.(1991). *La socialisation: construcción de identités sociales et profesionelles*. Armand Colin.

Dubet, C. (1987). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios sociológicos, 7*(21), 519-545.

Ducoing, P. y Fortuol, B. (coords.). (2013). *Procesos de formación 2002-2011* (vol. I). ANUIES; COMIE.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder.* La Piqueta.

Freud, S. (1979). Psicología de las masas y análisis del yo. En S. Freud, *Sigmund Freud. Obras completas* (pp. 63-136). Amorrortu.

Gergen, K. J. (1996). *The social construction of the person*. Springer-Verlag.

Gergen , K. (1996). *Realidades y relaciones; aproximaciones a la construccion social*. Paidós.

Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península.

Gillies, R. (1997). *The teacher's professional identity: Exploring the intersection of theory and practice*.

Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria: materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte, 21*(41). 7-32.

Giménez, G. (2003). Identidades en globalización. En R. Pozas Horcasitas. *La modernidad atrapada en su horizonte*. Porrúa.

Giménez, G. (2002). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. En J. M. Valenzuela (coord.), *Decadencia y auge de las identidades: cultura nacional, identidad cultural y modernización* (pp. 45–78). Colegio de la Frontera Norte.

Giménez, G. (1996). La identidad social o el retorno del sujeto en sociología. En L. Méndez (coord.), *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad*. UNAM.

Goffman, E. (1969). *The presentation of self in everyday life. London: Allen Lane*. http:// books.google.com.mx/books

Grossberg, L. (1997). Identity and cultural studies. En S. Hall y P. du Gar (eds.) *Question of cultural Identity* (pp. 87.107). Sage Publications.

Hall, S. (2000). ¿Quién necesita la identidad? En R. N. Buenfil (coord.), *En los márgenes de la educación México a finales del milenio.* Plaza y Valdés.

Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., y Cain, C. (1998). I*dentity and Agency in Cultural Worlds*. Harvard University Press.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales.* Crítica.

Lacan, J. (1990). El estadio del espejo como conformador de la función del Yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En J. Lacan, *Escritos I* (pp. 86-93). Siglo XXI.

Laclau, M. y Mouffe, Ch. (2011). *Hegemonía y estrategia socialista hacia una radicalización de la democracia.* FCE.

Landesmann, M., Hickman, H., y Parra, G. (2009). *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en psicología Iztacala*. Juan Pablos.

Lapestra, C. (2008). *Identidad y lengua*. El Cobre.

Mercado, E. (2007). *Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*. Plaza y Valdés.

Morín, E. (2001). *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.

Navarrete, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20*(65), 461-479. https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/135

Navarrete, Z. (2018). *El pedagogo universitario en México. Una identidad im-posible.* Plaza y Valdés. https://www.researchgate.net/publication/332098770_El_pedagogo_universitario_en_Mexico_Una_identidad_im-posible/link/5c9f983245851506d7361422/download

Navarrete, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional: los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la

Universidad Veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13*(36). 143-171.

Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Paidos.

Revilla, J. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Revista de Pensamiento e Investigación Social, 4*, 54-67.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.

Rivas, F. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En I. Sverdlick (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Novedades Educativas.

Schein, E. (2006). From Brain washington Organizational Therapy: A Concep- tual and Empirical Journey in Search of 'Systemic' Health and a General Model of Change Dynamics. *A Drama in Five Acts. Organization Studies, 27*(2). 287-301.

Schütz A. y Luckman T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*, Amorrotu.

Taylor, Ch. (1994). *La ética de la autenticidad*. Paidós Ibérica.

Vaillant, D. (2008). La identidad docente. Importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación Universidad de la Frontera 8*(1), 15-39. https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/942

Vaillant, D. (2007). *La identidad docente. La importancia del profesorado*. [Ponencia]. I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado". Barcelona.

Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Educcation. 33*(1), 53-64.

Yurén Camarena, T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Paidós.

Zizek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI.

De los documentos analizados

Alfonzo, I. y Ortiz, S. (2019). La identidad profesional docente de profesores de educación superior en la región Meseta Comiteca de Tojolabal del Estado de Chiapas. *Revista Electrónica de Investigación*

e Innovación Educativa, 4(3) 11- 30. https://redib.org/Record/oai_articulo2073371-la-identidad-profesional-docente-de-profesores-de-educaci%C3%B3n-superior-en-la-regi%C3%B3n-meseta-comiteca-tojolabal-del-estado-de-chiapas

Alonso, A. (2013). *La construcción social de la identidad profesional de los docentes de Educación Básica. El caso de los profesores del Subsistema de Educación Indígena de Tlaxcala* [Tesis de maestría]. UPN. http://200.23.113.51/pdf/30220.pdf

Alonso, D. (2019). *Los aspectos que contribuyen en la construcción de la identidad docente en educadoras de preescolar indígena* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Playa de Rosarito, Baja California. http://conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P253.pdf

Altamirano, R. y Hernández, C. (2020). La cruzada de la formación docente desde el seno de las normales. En J. U. Ríos Peña (coord.), *Las escuelas normales. Discusiones de frente a su transformación* (pp. 93-114). SEP. https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ediciones/Libros/25_Discusion.pdf

Arriaga, J. (2012). Impacto de las políticas educativas en la identidad docente. *Revista Digital Mundialización Educativa,* (5), 77-90. http://ece.edu.mx/ecedigital/files/Numero5.pdf

Baudouin, J. (2012). *Elementos de historia para el trabajo bibliográfico y la formación crítica: agentividad y reflexión*. Ediciones del Crec.

Barba, D. y Benítez, A. (2021). *Los significados sobre ser maestro y su influencia en la conformación de la identidad docente de profesores de educación media superior* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1704.pdf

Cabrera, A. (2019). *La figura laboral de la asistente educativa: entramado de transiciones identitarias profesionales* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3355.pdf

Chacón, S. (2019). Formación en las aulas normalistas. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 4*(2). 1119-1127. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/428/477

Chávez, M., Ortiz M. y Ramos, F. (2017). *La formación de la identidad profesional en las escuelas normales. una mirada desde el alumnado*

[Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0311.pdf

Covarrubias, P. (2013). Imagen social e identidad profesional de la psicología desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 4*(9). 113-133 https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/93/367

Cruz, L., , Bazán, A., Taracena, E. y Castellanos, D. (2017). Configuración de la identidad profesional del asesor técnico pedagógico de educación básica. *Diálogos sobre educación, 14.* 1-19. https://www.redalyc.org/journal/5534/553458101016/553458101016.pdf

Cruz, R. (2013). *Un acercamiento a la construcción social de la identidad de las docentes de educación preescolar a través de historias de vida* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, Guanajuato. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1830.pdf

Del Cid García, C., Estévez, E., González, E. y Vera, J. (2021). Efectos de programas de política pública sobre las actividades e identidad de la profesión académica en las Escuelas Normales de México. *Perfiles Educativos, 23*(171). 63-81. http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59671

Escoto, F., Pérez, M. y Ramos, S. (2015). Las materias optativas como reforzadores de la identidad de los estudiantes normalistas. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 2*(2). 317-326. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/745/839

Estrada, A. y Villarreal, A. C. (2018). Desafíos que contribuyen al proceso de formación del director en escuela primaria. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 9* (7). 69-86. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/211/417

Feliciano, S. L. (2018). *Construcción de la identidad de profesores de secundaria sin formación inicial para la docencia* [Tesis de maestría]. DIE-Cinvestav. https://cinvestav365-my.sharepoint.com/

Flores, L., Olave, I. y Villareal, A. (2017). *Influencia del mentor en el desarrollo de la identidad profesional del estudiante-docente de inglés durante sus prácticas profesionales: expectativas vs. realidad de los estudiantes de lengua inglesa* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional

de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1756.pdf

Frías, J., Reyes, A. y Valenzuela, V. (2017). *Identidad docente y formación profesional: desde la narrativa de los estudiantes* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2622.pdf

Fuentes Reza, R., Arzola, D. y González, A. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 11*. 1-20. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/727/991

García, V. (2015). Entre la profesión inicial y la profesión académica: el dilema de los diseñadores gráficos de la UASLP. *Revista de la Educación Superior, 44*(174). 127-151. http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/187/156

Grego, L., Ávalos, A. y Águila, G. (2018). *Subjetividad e identidad profesional del estudiante normalista en sus prácticas pedagógicas* [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes. http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P557.pdf

Herrera, D. y Mijangos, J. C. (2019). Formación pedagógica y construcción de identidad en lideres educativos comunitarios del Conafe. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 4*(2), 375-392 https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/303/395

Hirsch, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos, 35*(140), 63-81. http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/38843/35317

Ibarra, L., Fonseca, C. y Pérez Aguilar, M. (2019). La satisfacción del quehacer docente: pilar de la identidad del profesor de educación media superior. *Educación y Ciencia, 52*(8), 23-33. http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/545/pdf_92

Lino, J. J. (2013). *La construcción social de la identidad profesional del profesor de educación primaria indígena* [Tesis de maestría]. UPN. http://200.23.113.51/pdf/33462.pdf

López, S. (2013). Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. *Revista Sinéctica, 41,* 1-17 https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/33/26

Marcelo, C. (2010). La identidad docente. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, 3*(1). https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2010.0001.01

Martí, M. y Gil, J. (2012). *Aprendizaje permanente. Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida*. Ediciones del Crec.

Martínez Martínez, M. y de Ibarrola, M. (2018). Conformación de una identidad docente entre profesionistas universitarios contratados por asignatura en el nivel medio superior. *Revista Sinéctica, 51,* 1-21. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/851/1041

Martínez, M. (2015). *De una identidad profesional a una identidad docente: profesores contratados por asignatura en el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México* [Tesis de maestría]. DIE-Cinvestav. https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2922

Minor, J. (2021). *La construcción de la identidad profesional en estudiantes normalistas* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0921.pdf

Monroy, V. (2013). Las identidades profesionales de los docentes principiantes desde la intencionalidad ética. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18*(58). https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/269

Montoya, M. J. (2012). *Identidad y formación docente en la Universidad Intercontinental* [Tesis de doctorado] UNAM. http://132.248.9.195/ptd2013/Presenciales/0702278/Index.html

Morales, J. (2021). *Formación e identidad de docentes rurales y multigrado en el estado de Chiapas* [Ponencia] XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0115.pdf

Navarrete, Z. (2013). La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades. *Universidades, 57,* 5-16. http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/250/256

Navarrete, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20*(65),

461-479 https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/135/135

Navarrete, Z. (2016). Una ontología histórico-discursiva del concepto formación profesional. En Z. Navarrete y J. I. Loyola (coords.), *Formación de sujetos. Reformas, Políticas y Movimientos Sociales* (pp. 35-49). Plaza y Valdés. https://www.researchgate.net/publication/308024227_Una_ontologia_historico-discursiva_del_concepto_formacion_profesional

Navarrete, Z. (2018). *El pedagogo universitario en México. Una identidad im-posible.* Plaza y Valdés. https://www.researchgate.net/publication/332098770_El_pedagogo_universitario_en_Mexico_Una_identidad_im-posible/link/5c9f983245851506d7361422/download

Núñez, D. y Aquino, N. (2019). *Los procesos identitarios de los docentes en formación. Una mirada convergente de los aportes de Vygotsky, Schütz y Bourdieu* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1655.pdf

Ornelas, A.M. (2013). La noción de identidad: un análisis crítico con base en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997. En P. Ducoing Watty (coord.), *La Escuela Normal, una mirada desde el otro* (pp. 295-330). UNAM. http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf

Osses, S., Sánchez-Tapua, I. eIbáñez-Mansilla, F. M. (2018). Investigación educativa en educación. Hacia la generación de teoría a través de procesos analíticos. *Revista Estudios Pedagógicos, 32*(1), 119-133.

Paredes, E. y Saucedo, C. (2017). *Experiencias formadoras de la identidad profesional. el sentido de ser psicólogo* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2044.pdf

Patrón, A. y Chagoya, P. (2019). Los inicios de la identidad profesional en la formación del profesorado de secundaria en Guanajuato, México. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 23*(3), 53-70. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9399

Quijada, K. (2017). *La formación de la identidad profesional de los académicos de la universidad de colima y la universidad autónoma de Sinaloa. un análisis comparativo* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2017/agosto/0764199/Index.html

Quijada, K. (2019). *Los profesores de la Universidad de Colima: valores que caracterizan su identidad profesional* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2511.pdf

Quiroz, L. M. E. (2014). Formación polivalente e identidad profesional de los interventores educativos. *Revista de la Educación Superior. 4*(172), 101-121. http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/197/164

Ramírez, C. y Saucedo, C. (2016). Aprendiendo a ser psicólogo: transiciones identitarias en el aula universitaria. *Revista de la Educación Superior, 45*(179), 41-53. http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/116/85

Ramírez, F. J. (2015). *Confrontación de identidades: normalistas y universitarios en la formación de profesores, el caso de la Escuela Normal de Zacatecas* [Tesis de doctorado] UNAM. http://132.248.9.195/ptd2015/noviembre/0737829/Index.html

Ramírez, L. y Gallur, S. (2017). *Desarrollo de la identidad profesional de psicólogos en formación. el caso de la participación en escenarios de práctica profesional en México* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0909.pdf

Ramírez, M. L. (2014). *Identidades y trayectorias docentes. El caso de los profesores de Educación Especial del Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa núm. 03 de San Lucas Cuauhtelulpan, del municipio de Tlaxcala* [Tesis de maestría]. UPN. http://200.23.113.51:8080/jspui/

Ramírez, R., Martínez, M. y Ruiz, A.E. (2019). *La construcción de la identidad profesional en las agentes educativas egresadas de la normal federalizada del Estado de Puebla* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Playa de Rosarito, Baja California. http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P507.pdf

Roacho, G. y Herrera, V. (2016). Resignificación de la identidad en la licenciatura en Intervención Educativa. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 3*(1), 473-479. http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/download/241/322/

Rodríguez, A. (2019). *Construcción de la identidad profesional docente: Percepciones desde las narrativas del docente en formación* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3709.pdf

Rodríguez, F. (2014). *Construcción de la identidad profesional del psicólogo en formación: un estudio de caso Intercontinental* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2014/enero/0707874/Index.html

Rodríguez, F. y Seda I. (2013). El papel de la participación de estudiantes de Psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional. *Perfiles Educativos, 35*(140), 82-99. http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/38844/35318

Rodríguez, M., González, A. y Gutiérrez, M. (2019). Experiencias de la profesión docente: la construcción de la identidad y vocación. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 4*(2), 1317-1325. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/462/494

Rodríguez, X. y Covarrubias, P. (2021). *Identidad del docente universitario: trayectoria, currículo y práctica pedagógica* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0871.pdf

Romo, R. (2013). Trayectorias y cambios identitarios en dos grupos académicos: Refundadores y Herederos del Colegio de Pedagogía. Universidad Autónoma de Nuevo León (1970-1990). *Revista de Investigación Educativa, 17,* 41-65. https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/33386/romo-refundadores-herederos.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Romo, R. M. y Cruz, E. (2013). Identidades profesionales e historia heredada en académicos universitarios: la Psicología y el Turismo en la Universidad de Guadalajara. *Perfiles Educativos, 37*(149), 42-59

http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/53119/47252

Sáenz, A., Frías, J. y Valenzuela, V. (2017). *La identidad de las docentes de preescolar: autopercepciones al respecto de su trabajo según su ciclo de vida profesional* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2616.pdf

Sosa, E. (2019). *La construcción social de la identidad profesional del docente en nivel educativo de preescolar de Tlaxcala: espacios de sociabilidad y procesos socio-discursivos que definen el ser maestro* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3715.pdf

Tejeda, M. y Canto, P. (2014). La cuestión de la identidad profesional: horizontes teóricos. *Educación y Ciencia, 7*(42), 57-69. http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/290/pdf_2

Trejo, N. P. y Mora A. (2014). Narrativas autobiiográficas de profesores de lengua inglesa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13*(63), 1245-1266. https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/227/227

Trejo, N. y Mora, A. (2018). Identidad profesional de profesores jóvenes de lengua inglesa. El caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Innovación educativa, 18*(77), 91-115. https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-77/Identidad-profesional-de-profesores-jovenes-de-lengua-inglesa.pdf

Valdéz, J. (2017). *La identidad profesional de los formadores de docentes* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2634.pdf

Villarreal, A. (2016). *Acompañamiento e identidad profesional: asesores de preescolar en Durango.* UNAM. http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/20/Acompa%c3%b1amiento%20e%20identidad%20profesional.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vives, T., Hamui, L. y Fortoul, T. (2021). *Capacitación temprana y la identidad profesional docente* [Ponencia] 2021. XVI Congreso Nacional

de Investigación Educativa. Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0857.pdf

Waldt, H., Anthony, D., Hutchinson, T., Liben, S., Smilovitch, M., y Donato, A. (2015). Professional Identity Formation in Medical Education for Humanistic, Resilient Physicians: Pedagogic Strategies for bridging Theory to Practice. *Acad Med*, DOI: 10.1097/ACM.0000000000000725)

Williams, M. (2015). *Formación de la identidad profesional en los universitarios: el caso de los publicistas* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2466.pdf

9. FORMACIÓN Y TECNOLOGÍAS[1]

Ileana Rojas Moreno

> La tarea de construir un nuevo orden mejor para remplazar al viejo y defectuoso no forma parte de ninguna agenda actual —al menos no de la agenda donde supuestamente se sitúa la acción política—. La "disolución de los sólidos", el rasgo permanente de la modernidad ha adquirido por lo tanto un nuevo significado, y sobre todo ha sido redirigida hacia un nuevo blanco: uno de los efectos más importantes de ese cambio de dirección ha sido la disolución de las fuerzas que podrían mantener el tema del orden y del sistema dentro de la agenda política. Los sólidos que han sido sometidos a la disolución, y que se están derritiendo en este momento, el momento de la modernidad fluida, son los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivos –las estructuras de comunicación y coordinación entre las políticas de vida individuales y las acciones políticas colectivas
>
> (Bauman, 2003, p. 11-12).

Introducción

De nueva cuenta, la participación en las tareas de preparación de los Estados del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), específicamente en el "Área Procesos de Formación" y tomando como elemento eje la articulación entre los conceptos *for-*

1 Para el trabajo de gabinete se contó con la participación de Iris Jiménez y Ana Delia Mendoza Soriano, estudiante del Posgrado de Pedagogía de la UNAM, quien apoyó en tareas de búsqueda y acopio documental, integración de bases de datos y elaboración de listados de referencias.

mación y *tecnologías*, perfila un espectro de posibilidades de análisis acerca del conjunto de investigaciones publicadas por autoras y autores mexicanos durante el periodo 2012-2021. Una aproximación inicial a la nominación de temas y objetos de estudio durante esta década sobre el binomio de referencia ofrece la vista temática de una aparente oposición de dualidades; por ejemplo, la teoría frente a la técnica, la reflexión ante la acción, el entendimiento sobre la formación humana frente al avasallante universo de instrumentos "digitales", la transición imparable de lo analógico (átomos) a lo digital (bits), son algunas de las denominaciones de contraste para comenzar a vislumbrar la complejidad implícita en la selección y el análisis de los textos reportados durante el periodo referido, considerados como insumo básico del presente capítulo.

Para la estructura y desarrollo del trabajo se propusieron cinco apartados. En el primero se ofrece el esquema ordenador del análisis a partir de la delimitación de cuatro perspectivas de soporte (filosófica, sociocomunicativa, político-económica y educativa). En el segundo apartado se indican los lineamientos metodológicos, la estructura categorial y los procedimientos para el análisis documental del universo de estudio. En el tercer apartado se muestra una caracterización panorámica del material de estudio apoyada en análisis estadísticos de contraste, entrecruzados y complementarios. En el cuarto apartado se presentan las vinculaciones entre la estructura categorial y las problematizaciones ubicadas en el material documental analizado a propósito de los aportes al campo de conocimiento educativo y a partir del enlace entre formación y tecnologías. Finalmente, y derivado del citado análisis, se puntualiza un balance a modo de recapitulación en torno a tres aspectos: a) desarrollos temáticos emergentes y aportaciones en metodologías de investigación; b) ausencias temáticas y de metodologías de investigación, y c) semejanzas y diferencias respecto del estado de conocimiento precedente.

Perspectivas de soporte

Para efectos del análisis documental situado a partir del binomio *formación-tecnologías*, se utilizó un esquema ordenador a manera de soporte estructurante. El propósito a cumplir fue el de organizar temáticas y problematizaciones en cuatro perspectivas de análisis, cada una con sus

respectivas argumentaciones, intuiciones teóricas vinculantes y categorizaciones para agrupar temáticas y objetos de estudio, según se puntualiza a continuación.

Perspectiva filosófica

En esta primera aproximación se concentran reflexiones, entre otras, sobre el lugar del sujeto, su construcción como ser humano, su identidad y papel en el mundo ante la sobredeterminación atribuida a la tecnología digital, en donde esta última ha terminado por "engullir" a sus creadores en aras de alcanzar un "mundo digital" habitado por "seres digitales" (Ursua, 2014). El énfasis en las paradojas de la "digitalización" a toda costa, el paso de la modernidad trastocante, dislocadora y tangible a la velocidad de los flujos informativos y los dispositivos de "última generación", bajo la apuesta para llegar a una *sociedad digital* con una *cultura digital* y una *ciudadanía digital* por medio, llevan a reflexionar —desde constructos teóricos como los de "saber y condición posmoderna" (Lyotard, 1993), "intencionalidad pragmática" (Heidegger, 1997), "modernidad líquida" (Bauman, 2003), "modernidad desbordada" (Appadurai, 2001)— sobre el carácter ético de acciones individuales y colectivas, privadas y públicas; sobre priorizar las facetas tecnologizantes e instrumentalistas de los desarrollos en materia educativa (sistemas, modalidades, planes y programas, recursos, apoyos, etc.) (cf. Olivé, 2008). En el contexto de esta perspectiva las formulaciones propuestas para las categorizaciones ubicadas son las siguientes.

Sociedad digital

De acuerdo con esta categorización se alude a las configuraciones sociales derivadas de los flujos de interacción de los grupos humanos cuyo basamento se encuentra en el avance y la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las tecnologías digitales, considerando especialmente el carácter intrusivo de estas últimas no sólo en la producción de contenidos, sino en todos los ámbitos de la actividad humana (cf. Castells, 2008; Bell, 2001; Ursua, 2014; Galperin, 2017). En la *sociedad digital*, el insumo por excelencia es el binomio información-

conocimiento cuyo elevado costo de obtención es un elemento motor para el desarrollo económico, social y político de cualquier país del mundo, pero siempre con ventaja para las economías hegemónicas (Lyotard, 1993). Una de las claves de estas dinámicas sociales es la innovación, alimento de la creatividad sociocultural y del cultivo de la inteligencia para un comportamiento social constructivo, situado en cualquier lugar del planeta, siempre en aras del "buen vivir" y del actuar de manera "políticamente correcta". No obstante, dicha innovación también está entrampada en la degradación humana, apenas oculta a flor de piel y capaz de emerger en cualquier momento a la menor provocación.

Cultura digital

A partir de una noción genérica de *cultura*, entendida como el conjunto de formas de vida, tradiciones, costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, de un grupo social y en un contexto sociohistórico determinado, la categorización de *cultura digital* o *cibercultura* puede ser definida como el conjunto de prácticas, costumbres y formas de interacción social desarrolladas a partir de la incorporación de los recursos de las tecnologías digitales (p. ej., internet, world wide web, redes sociales virtuales). Desde el encuadre de la *cultura digital* como un contexto supeditado al creciente uso de nuevas tecnologías de interacción, los lenguajes oral y escrito —elementos fundantes de una cultura— pasan a integrarse en las máquinas digitales, siendo éstas entonces las que configuran el marco de producción, de interacción y de interpretación del lenguaje (cf. García Canclini, 2007; Regil, 2020). Un elemento distintivo aquí es la emergencia de prácticas sociales novedosas que influyen en la reconfiguración de múltiples aspectos de la vida cotidiana (relaciones interpersonales, vida familiar, ámbito laboral, esparcimiento, salud, etc.), bajo denominaciones *sui generis* como "tendencias" y "viralización".

Ciudadanía digital

En opinión de expertos como Galindo (2009) y Cobo (2016), bajo la normativa de deberes y derechos impuestos por una entidad rectora (Estado), entretejida con el avance de las TIC y las tecnologías digitales a

manera de soporte en la construcción de las relaciones entre las personas y las instituciones de servicios públicos (salud, comercio, vivienda, cultura, formación, administración, etc.), la condición de ciudadano propicia la configuración de la llamada *ciudadanía digital*. De manera más específica al entramarse con la educación esta categorización favorece el refrendo de acciones tendentes a integrar el soporte tecnológico para el ejercicio de la ciudadanía y mediante la cartera de servicios educativos, acentuando todavía más todo lo concerniente a la instrumentación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Hargreaves, 1999). Situarse en la *ciudadanía digital* impone la exigencia de poder comprender el significado de habitar los circuitos digitales sin desatender el cumplimiento de obligaciones ciudadanas, en un ambiente de participación, respeto, intercambio, colaboración y convivencia social.

Perspectiva sociocomunicativa

En esta segunda aproximación se consideran los desarrollos investigativos en el campo de la comunicación, mismos que articulados con las categorizaciones nodales de *aldea global*, *sociedad del conocimiento* y *sociedad en red*,[2] entre otras, muestran las tendencias de diversificación tanto temática como teórica en recorridos que abarcan desde los medios impresos y audiovisuales básicos (prensa, radio, televisión, cinematografía), hasta la extensión del "espacio digital" y del "espacio virtual" con argumentaciones sobre escuelas teóricas, actores y usos específicos en y de la comunicación, con derivaciones como *alfabetización digital*, *comunidad virtual*, *redes sociales virtuales* y *sistemas mediáticos*. En lo general, los focos de atención de expertos e investigadores atraen el interés por los entramados entre lo local y lo global, con nuevas y complejas exigencias para todos los seres humanos (cf. Quéau, 1995; Sartori, 1998; Gewerc, 2009; Crovi y Trejo, 2018). En el contexto de esta perspectiva las formulaciones propuestas para las categorizaciones ubicadas son las siguientes.

2 Las citadas categorizaciones se desarrollaron más puntualmente en el encuadre teórico del capítulo "Formación y Tecnologías" del texto *Procesos de formación Volumen I. 2002-2011* (Rojas-Moreno, 2013a).

Alfabetización digital

Esta categorización acuñada hacia finales del siglo pasado sirvió para delimitar el bagaje de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que las personas se desenvuelvan e interactúen funcionalmente en el contexto de la llamada *sociedad de la información* (UNESCO, 2005). A diferencia de la denominada alfabetización informacional, centrada en el dominio de la lectoescritura, la *alfabetización digital* o *literacidad digital* lleva implícito el criterio de buscar en todo momento la construcción del conocimiento, respaldando este logro con evidencias sustentables por medio de múltiples fuentes y registros, y no sólo de la internet. Aquí el tránsito de la capacidad de leer y escribir al dominio de destrezas necesarias para conectarse a las fuentes con la información básica y el manejo de sistemas informáticos (Moreno, 2019), la capacidad mínima requerida para sobrevivir en contextos sociales diversos, abre un panorama vasto lleno de cuestionamientos sobre la complejidad que representa una especie de alfabetización en destrezas, punto en donde las tecnologías y las políticas educativas nacionales e internacionales se articulan para concretar esta aspiración.

Comunidad virtual

Acuñada durante la última década del siglo pasado (Rheingold, 1996) esta categorización delimita grupos de sujetos-agentes (personas, asociaciones, instituciones) que comparten valores e intereses comunes, así como propósitos definidos que dan lugar a su conformación (Cabero, 2006). La característica común es la de establecer interacciones de índole social o económica a través de las diferentes herramientas de comunicación proporcionadas por las redes telemáticas, sean sincrónicas o asincrónicas. Como dichas interacciones se llevan a cabo en el ciberespacio, con una referencia de sitio en la internet, la *comunidad virtual* no tiene límites geográficos y su deslocalización posibilita la vinculación de personas a grandes distancias, convirtiéndose en una entidad de dimensiones simbólicas en la que las personas tienden a sentirse simbólicamente unidas, con un relativo sentido de pertenencia, actuando como agentes constructores de un lugar edificado en cualquier punto del Universo, a partir de conexiones telemáticas y sin tener que establecer necesariamente una relación

cara a cara entre los miembros participantes. Algunos ejemplos de comunidades son los siguientes: foros de discusión, grupos de correo electrónico, grupos de noticias, grupos de chat o webchat, dimensión de usuario múltiple, gestores de contenido, conexión *peer-to-peer* (p2p), entre otros.

Redes sociales virtuales

De acuerdo con expertos como Cabero et al. (2016) y Sacristán (2013), la categorización de *redes sociales virtuales* alude a estructuras conformadas en la internet por personas u organizaciones que se conectan a partir de intereses o valores comunes, con un amplísimo alcance de cobertura, creación y distribución de contenidos de manera instantánea. A través de ellas se crean espacios de relaciones entre individuos o empresas de forma rápida, aparentemente sin jerarquía o límites físicos, teniendo como base el recurso de una plataforma digital, las herramientas de operación informática disponibles (texto, audio, imágenes, video, etc.), así como el soporte de infraestructura tecnológica en cuyo conjunto participan equipos técnicos, servidores, programas, conductores, transmisores, receptores. Prioritariamente, las *redes sociales virtuales* se utilizan como medio de comunicación entre personas sin importar la nacionalidad ni el lugar en el que se encuentren; tampoco se someten a las limitaciones convencionales del correo electrónico, de las llamadas telefónicas o del recurso de videoconferencia, en los cuales si bien se pueden establecer conversaciones grupales, no se concede tiempo suficiente, o bien, carecen de las herramientas propias de las redes y de la facilidad de acceso que ofrecen los dispositivos móviles. Entre las más representativas pueden mencionarse Facebook, Twitter, Instagram, YouTube, WhatsApp, Linkedin y TikTok.

d) Sistemas mediáticos. Esta categorización se refiere a las estructuras organizativas y de articulación social, cultural, económica, pero sobre todo de índole política, de los medios de comunicación masiva (periodismo y prensa, radio y televisión, redes sociales). Toda vez que en el caso de nuestro país, como de la región latinoamericana en su conjunto en donde los sistemas mediáticos han pertenecido a empresas privadas y comerciales, el enorme poder ejercido por estas estructuras en la construcción de la vida pública les ha refrendado su condición de agentes definitorios en la imposición ideológica, en todos los ámbitos de las inte-

racciones humanas y mediante el control de la opinión pública en favor de intereses lucrativos así como para compartir con el Estado el poder político-económico (cf. Haillin y Mancini, 2007; Shuliaquer, 2018).

Perspectiva político-económica

En esta tercera aproximación están considerados los trabajos de análisis y prospectivas de expertos, organismos y entidades ocupados en la *economía digital* y el *desarrollo digital*, pero con especial atención en las desventajas vinculadas con la inevitable *brecha digital*, como una condición que debiera superarse o, por lo menos, atenuarse mediante su inclusión en las agendas económicas nacionales e internacionales ocupadas en la definición y puesta en marcha de estrategias para reducir la pobreza económica y las desigualdades sociales. Esto último vía programas de financiamiento, esquemas de salud pública y amplitud de cobertura de servicios educativos, entre otros (cf. CEPAL, 2016; BID, 2021; BM, 2021a y 2021b; INEGI, 2021). En este contexto los trabajos apuntan a resaltar tanto las condiciones de atraso sociohistórico, como los fracasos de las políticas económicas nacionales, principalmente de América Latina, pero también de otras partes del mundo como Europa Occidental, África subsahariana y la región Asia-Pacífico (Rizvi y Lingard, 2013). De acuerdo con esta perspectiva, las formulaciones propuestas para las categorizaciones ubicadas son las siguientes.

Economía digital

En el contexto de la llamada "Cuarta Revolución Industrial" que comenzara a principios del siglo XXI con la disponibilidad de conexión a la internet desde los dispositivos móviles, el avance de la inteligencia artificial y de nuevos materiales para la producción en serie de computadoras personales, tabletas y dispositivos móviles, todo ello en un marco de avance de las tecnologías y las comunidades digitales, derivó en nuevos esquemas de producción económica (Schwab, 2016). En este contexto la categorización de *economía digital* abarca corrientes de bienes y servicios, activos financieros, personas, información y comunicación que propician el crecimiento socioeconómico de los países, principalmente de los considerados como "economías emergentes", con un incremento del

producto interno bruto (PIB), de la productividad y de fuentes de empleo, y con indicadores observables en los reportes de los organismos internacionales (cf. CEPAL-OCDE, 2012; CEPAL, 2018; INEGI, 2021).

Desarrollo digital

Las interconexiones entre las economías nacionales al panorama de la economía global, soportadas por el desarrollo tecnológico y el avance de las plataformas digitales, representan el espacio por excelencia para situar el llamado *desarrollo digital*. Se trata de una categorización que refiere el sustento brindado por las plataformas digitales para la realización de múltiples actividades humanas, destacando las de comunicación, información, entretenimiento, comercio, prestación de servicios públicos y privados de salud, educación y gobierno, entre otros, creando redes muy complejas de conectividad y ubicuidad, también conocidas como "flujos interactivos". (cf. CEPAL, 2018).

Brecha digital

Entramada en el contexto de abismos socioeconómicos y culturales entre países desarrollados y no desarrollados, la mercantilización del conocimiento a partir de la disponibilidad de infraestructura tecnológica expande y profundiza la llamada *brecha digital*, que no es sino una de las tantas aristas de la desigualdad histórica y estructural que separa y distingue a las naciones con economías consolidadas de los países dependientes y subdesarrollados (Puiggrós y Gagliano, 2004; Grosfoguel, 2006). La *brecha digital*, como proceso social relativamente calculado de la revolución digital impulsada principalmente por entidades representantes del capital trasnacional, da cuenta de transformaciones culturales que ocurren de manera desigual, a destiempo y con múltiples interrupciones para los sectores económicamente desfavorecidos, toda vez que resulta imposible para una sociedad en conjunto y para los grupos vulnerables en específico alcanzar los beneficios sociales y económicos aparejados con el uso de las tecnologías digitales en la vida cotidiana (Rizvi y Lingard, 2013). Más aún, en el momento actual cuando el acceso a la internet es condición *sine qua non* para que personas, grupos, instituciones y tanto empresas como entidades participen en redes económicas, el acento de las agendas de po-

líticas nacionales e internacionales se ha concentrado en abatir los índices de desconexión digital (García, Iglesias y Puig, 2021; Galperin, 2017).

Perspectiva educativa

En estrecho vínculo con las perspectivas anteriores, en esta cuarta y última aproximación se retoman desarrollos teóricos, analíticos y de intervención educativa sustentada para ofrecer pautas tendentes a consolidar procesos clave como la *tecnologización de la educación* y la *virtualización de la educación*, además de definir un perfil formativo para el uso de tecnologías bajo la categoría de *competencias digitales* así como la implantación de modelos formativos garantes de la *educación digital*. Una visión de conjunto de esta vertiente de análisis esboza un espectro diversificado de abordajes que combinan —en ocasiones de manera ecléctica— los referentes de modelos pedagógicos, propuestas didácticas y aplicaciones de índole técnica, enfocados con cierta recurrencia a prescripciones algorítmicas que buscan garantizar la efectividad de las herramientas tecnológicas. En el contexto de esta perspectiva las formulaciones propuestas para las categorizaciones ubicadas son las siguientes.

Tecnologización de la educación

El precedente sentado por la Tecnología Educativa y el avance de las TIC en el campo educativo durante la segunda mitad del siglo XX anticiparon, sin duda, los rasgos de un nuevo escenario educativo, el del desarrollo de las tecnologías digitales y su aplicación en la educación, lo que es denominado por expertos como *tecnologización de la educación* (cf. Sacristán, 2014; Rama, 2012). Sin duda, este proceso ha ampliado el horizonte temático de las investigaciones en educación al incluir múltiples aplicaciones de los recursos electrónicos y digitales, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, en los diferentes niveles y modalidades de la educación formal, lo mismo que en ámbitos de la educación no formal, y focalizando la atención hacia la innovación tecnológica para fortalecer el desempeño docente e incrementar el rendimiento académico de los alumnos (cf. Ruiz-Velasco, 2012a; 2012b; 2017a; 2017b).

Virtualización de la educación

Ligado al anterior, este proceso abarca una dinámica compleja de incorporación de las tecnologías digitales, sobre todo en función de agendas de políticas públicas nacionales e internacionales a fin de proporcionar, o bien ampliar, la cobertura de los servicios educativos en los diferentes grados y niveles de los sistemas educativos de todo el mundo. El atributo característico de la *virtualización de la educación* consiste en fortalecer el uso de la internet para soportar la oferta educativa en modalidades no presenciales con denominaciones diversificadas, tales como "educación virtual", "educación a distancia" y "educación en línea". De entre la multiplicidad de recursos que se han añadido durante las dos últimas décadas destacan las redes sociales y las plataformas digitales, los cursos masivos (MOOCS), software y repositorios, entre otros. Cabe destacar que aparejadas con este proceso se destacan las definiciones de nuevos marcos normativos, académico-institucionales y, por supuesto, pedagógicos (cf. Rama, 2012; Rojas Moreno, 2021; Rojas Moreno y Navarrete Cazales, 2020).

Competencias digitales

Durante la primera década del presente siglo el ámbito de la formación docente (inicial, actualización y capacitación, carrera docente) se vio fuertemente influido por el llamado enfoque de educación por competencias (cf. Perrenoud, 2004) y más aún con la incorporación de las tecnologías digitales, asentándose así que las TIC habían abonado el terreno al menos con tres décadas de anticipación y dando lugar a la categorización de *competencias digitales* tanto para los docentes (cf. UNESCO, 2004; 2008; 2019), como para los alumnos (Zabala y Arnaud, 2010; OCDE-CEPAL, 2020; UNESCO, 2015). Todo lo anterior ante el argumento de incorporar obligatoria y definitivamente el uso de la internet a los espacios de formación académica de cualquier nivel y modalidad de la educación formal, en aras de un doble propósito: por una parte, de asegurar la calidad educativa y, por otra parte, de enfrentar los retos impuestos por la sociedad del conocimiento y la información frente al arribo de la nueva era digital. Trátese de docentes, de alumnos o bien de usuarios en general, las *competencias digitales* abarcan un conjunto de habilidades vinculadas con la producción, el intercambio y el consumo de medios interactivos digitales; dichas

habilidades abarcan entonces desde la solución de situaciones problema en videojuegos y simuladores, hasta la producción y el intercambio de contenidos mediante la utilización del universo digital de la internet, pero más específicamente a través de las redes sociales virtuales (Cruz, 2019).

Educación digital

Esta categorización combina los procesos intricados en la *alfabetización digital* con las estrategias de políticas públicas para la implantación de modelos académicos asentados en la digitalización, esto es, en la orientación formativa transversalizada en todos los niveles del sistema educativo, en la que la consolidación de la *alfabetización digital* y el dominio de *competencias digitales* sean los ejes rectores en el diseño de planes y programas de estudios, con especial énfasis en las modalidades no presenciales (p. ej., educación a distancia, educación en línea, educación virtual) que traspasan barreras nacionales. Desde esta perspectiva, la *educación digital* representa un macroproyecto educativo supranacional estrechamente vinculado a lógicas de mercantilización, correspondientes a intereses de orden industrial y financiero, ocupándose cada vez menos por la esencia ética de la formación del ser humano y la conciencia de su humanidad en el mundo, y más abiertamente por la producción, los métodos de trabajo y los patrones de consumo (Bauman, 2010; Moreno, 2019).

Encuadre categorial y metodológico

Una vez esbozado el esquema ordenador de soporte y estructura para el análisis del material documental sobre el vínculo *formación* y *tecnologías* que es objeto de este capítulo conviene mencionar las preguntas de investigación que se utilizaron como elemento guía, que son las siguientes: 1) en el conjunto de los insumos documentales acopiados, ¿cuáles son las articulaciones categoriales, las perspectivas analíticas y las derivaciones prospectivas sustentadas en el enlace entre *formación* y *tecnologías*?, y 2) derivado de lo anterior, ¿cuáles son los aportes al campo de conocimiento educativo en el periodo de referencia?

Para dar respuesta a estos cuestionamientos se tomaron en cuenta tres apoyos básicos: 1) el espectro temático derivado de los textos reco-

lectados (referente empírico); 2) el referente teórico de soporte diferenciado en las perspectivas analíticas ya puntualizadas, y 3) el encuadre categorial con delimitaciones acotadas a partir del referente teórico y su vinculación con los objetos de estudio destacados en el material documental. Con base en lo anterior, en el Cuadro 1 se presenta la estructura categorial articulante que sustenta el desarrollo del presente análisis.

Cuadro 1
Estructura categorial articulante

Enlace categorial	Perspectivas de análisis	Encuadre categorial	Categorización axial	Categorizaciones derivadas
Formación y tecnologías	Filosófica	Sociedad digital Cultura digital Ciudadanía digital	Formación de sujetos en procesos de apropiación y uso de tecnologías (TIC)	Formación de docentes
	Sociocomunicativa	Alfabetización digital Comunidad virtual Redes sociales virtuales Sistemas mediáticos		Formación de estudiantes
	Político-económica	Economía digital Desarrollo digital Brecha digital		Formación de usuarios en general
	Educativa	Tecnologización de la educación Virtualización de la educación Competencias digitales Educación digital		

En cuanto a la categorización axial de *Formación de sujetos en procesos de apropiación y uso de tecnologías (TIC)* y para efectos del presente capítulo, dicha acepción se define en términos de una compleja construcción-apropiación de naturaleza sociohistórica, mediante la cual las personas se involucran con el manejo de tecnologías de índole diversa, a tal grado de incorporación que la vida personal cotidiana con sus respectivos entramados (familiares, laborales, educativos, económicos, etc.) depende tanto de la disponibilidad de infraestructura de soporte, como del uso recurrente e ilimitado de dispositivos y artefactos del universo de tecnologías digitales vigente. De esta categoría eje se derivan a su vez las

categorizaciones de *Formación de docentes*, *Formación de estudiantes* y *Formación de usuarios en general*.

Ahora bien, en lo concerniente a la metodología para el manejo del referente empírico se realizó una investigación de gabinete distribuida en tres fases. En la primera fase se realizaron actividades de búsqueda, recopilación, selección y organización de documentos digitalizados, localizados principalmente en acervos bibliotecarios institucionales y repositorios académicos electrónicos, todos ellos rastreables mediante el recurso de páginas web. En la segunda fase se integró una base de datos con el acervo de documentos seleccionados, complementada con un repositorio digital anidado en una carpeta de la plataforma Google-Drive para apoyar la consulta de la documentación acopiada.

También se elaboraron ficheros, matrices, cuadros y gráficas para un procesamiento estadístico de la información. En la tercera fase se definieron la estructura categorial y los niveles de análisis a partir de los cuales se perfiló el encuadre desde el cual se propuso una ponderación estadística del material documental acopiado, ubicando así una caracterización panorámica de autores, instituciones, aportaciones empíricas, teóricas y metodológicas, además de un balance sobre dicha producción.

Caracterización panorámica del material de estudio[3]

El universo de estudio delimitado por el material documental acopiado reúne un total de 312 textos (casos), a partir de cuyo análisis se derivó un conjunto de descriptores en el que se sustenta la caracterización descrita en los rubros siguientes.

Perfilamiento académico-institucional

De la información recuperada se ubica de inicio la correspondiente al género de los autores y al número de colaboradores, así como a la agru-

3 Para el desarrollo de este apartado en cuanto a criterios de estructura y organización se tomaron como referentes el capítulo de Rojas-Moreno (2013) citado previamente y el artículo de Ducoing, Fortoul y Rojas (2020).

pación institucional según tipos de establecimiento, financiamiento y localización por entidad federativa.

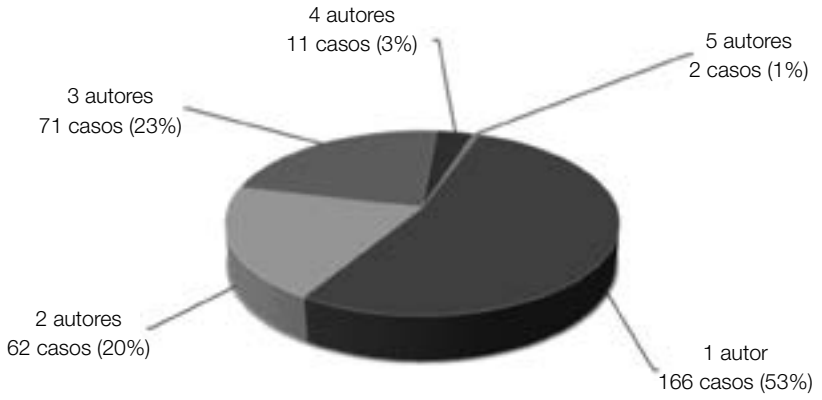
Género de autores y número de colaboradores

Con un total de 557 autores ubicados en el conjunto de materiales, 58 por ciento (325 casos) corresponde al sexo femenino y 42 por ciento restante (232 casos) al sexo masculino. En cuanto al número de colaboradores y de acuerdo con la gráfica 1, en la distribución delimitada se observa que un poco más de la mitad (53 por ciento) corresponde a documentos de autor único, como ocurre con el total de tesis de grado (34 casos de maestría y 34 casos de doctorado, respectivamente) y 56 por ciento de los capítulos de libro (73 casos). El 47 por ciento restante de los documentos (146 casos) se distribuye en trabajos elaborados por dos y hasta cinco autores. De acuerdo con Ducoing, Fortoul y Rojas (2020) se trata de un rasgo que da cuenta de las posibilidades de desarrollo del trabajo académico y de investigación colegiado, al encontrar documentos con autores pertenecientes a entidades de una misma institución (p. ej., escuelas, facultades, centros así como institutos) o bien, en una proporción de 4 por ciento (13 casos) de trabajos con autorías interinstitucionales e, incluso, interestatales. Esta particularidad puede atribuirse entonces al contexto de las políticas públicas de vinculación entre universidades e instituciones formadoras de docentes (ver la gráfica 1).

Adscripción institucional por tipos
de establecimiento y financiamiento

Según la información sistematizada, los autores están adscritos a 67 instituciones diversas en un conjunto que abarca asociaciones no gubernamentales, fundaciones público-privadas, colegios, escuelas normales de educación preescolar, educación básica y educación media, además de centros regionales de formación docente, instancias gubernamentales y sindicales, federales y estatales, así como universidades públicas y privadas, centros de investigación, facultades, institutos tecnológicos e instituciones que imparten licenciaturas en educación, como es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y sus distintas sedes. Para este bloque de datos, y de acuerdo con el cuadro 2, los casos se organizaron en tres grupos: 1) el primer grupo corresponde a las instituciones

Gráfica 1
Número de autores por documento



Fuente: Elaboración propia con base en Rojas, Jiménez y Mendoza (2022). Base de datos de la subárea de Formación y Tecnologías.

públicas de educación normal y licenciaturas y posgrados en educación que reúnen a 20 por ciento de los trabajos (64 casos) y en el que destaca el predominio institucional de la UPN, seguida de las escuelas normales públicas, con 14 por ciento y 4 por ciento, respectivamente; 2) el segundo grupo es el de las universidades e instituciones de educación superior (IES) públicas, con sus diferentes entidades institucionales como centros, facultades e institutos, mismas que aglutinan 72 por ciento de los trabajos (222 casos), con un amplio predominio de autores adscritos a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con 33 por ciento de los trabajos (102 casos), seguida del Instituto Politécnico Nacional (IPN) con otro 8 por ciento (26 casos), y las universidades Autónoma de Querétaro y Veracruzana, cada una con 4 por ciento de los trabajos (13 y 12 casos, respectivamente); 3) el tercer y último grupo abarca las universidades e IES privadas con 8 por ciento de los trabajos (26 casos) y en donde destacan el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) con 2 por ciento (cinco casos) y las universidades Anáhuac, de Las Américas, del Valle de México, Iberoamericana y Panamericana, entre otras, y cada una con 1 por ciento de los trabajos (dos casos, respectivamente) (ver el cuadro 2).

En cuanto al tipo de financiamiento, 91 por ciento de los trabajos (285 casos) corresponde a autores adscritos a instituciones públicas, en tanto

que 9 por ciento restante (27 casos) corresponde a autores con adscripción a instituciones privadas.

Cuadro 2
Distribución de instituciones de adscripción de autores

Núm.	Instituciones		
	Instituciones públicas de educación normal y de licenciaturas y posgrados en educación	**Casos**	**%**
1	UPN (sedes Ajusco y estatales)	43	14
2	Escuelas normales públicas	13	4
3	Centros e Institutos de educación normal	4	1
4	Entidades de SEP y/o SNTE	3	1
5	Escuelas normales privadas	1	0
	Subtotal	64	20
Núm.	**Universidades y otras IES públicas**	**Casos**	**%**
6	Universidad Nacional Autónoma de México	102	33
7	Instituto Politécnico Nacional	26	8
8	Universidad Autónoma de Querétaro	13	4
9	Universidad Veracruzana	12	4
10	Universidad Autónoma de Tamaulipas	9	3
11	Benemérita Universidad de Guanajuato	8	3
12	Universidad Autónoma de Baja California	7	2
13	Universidad de Colima	7	2
14	Universidad Autónoma Metropolitana	6	2
15	Universidad de Sonora	5	2
16	Universidad Autónoma de Aguascalientes	4	1
17	Otras universidades públicas estatales	21	7
18	Otras IES públicas y asociaciones no gubernamentales	2	1
	Subtotal	222	72
Núm.	**Universidades y otras IES Privadas**	**Casos**	**%**
19	Universidades privadas	18	6
20	Institutos de estudios superiores privados	8	2
	Subtotal	26	8
Total		312	100

Fuente: Elaboración propia con base en Rojas, Jiménez y Mendoza (2022). Base de datos de la subárea de Formación y Tecnologías

Entidad federativa y adscripción institucional de los autores

La localización geográfica de las instituciones de adscripción de los autores según la entidad federativa es un referente de interés en esta panorámica. Como se aprecia en la cuadro 2 algunos rasgos a destacar son los siguientes: 1) la concentración de los trabajos en la Ciudad de México, con 61 por ciento (190 casos), y con el predominio de 37 por ciento (115 casos) de la adscripción institucional a las universidades.

Respecto del 39 por ciento restante de los trabajos (122 casos), la distribución observada en orden descendente incluye los estados de Querétaro, Sonora y Veracruz con 4 por ciento, respectivamente, seguidos de Jalisco, Baja California, Colima, Tamaulipas, Guanajuato, Aguascalientes, Hidalgo, Puebla y Tabasco con un 2, respectivamente. Con una proporción entre 0 y 1 por ciento se sitúan el Estado de México y los estados de Coahuila, Morelos, Nuevo León, San Luis Potosí, Sinaloa, Chihuahua, Yucatán, Chiapas, Yucatán y Tlaxcala. También llama la atención la ausencia de participación de los estados de Baja California Sur, Campeche, Durango, Guerrero, Nayarit, Oaxaca, Quintana Roo y Zacatecas (ver el cuadro 3).

Cuadro 3
Entidad federativa y adscripción institucional de autores

Núm.	Entidad federativa	Casos	%	Instituciones de adscripción	Casos	%
1	Cd. de México	190	61	Escuelas normales	42	13
				Universidades	115	37
				Institutos Tecnológicos	27	9
				Otros	6	2
2	Querétaro	13	4	Escuelas normales	1	0
				Universidades	12	4
3	Sonora	13	4	Escuelas normales	6	2
				Universidades	5	2
				Institutos Tecnológicos	1	0
				Otros	1	0
4	Veracruz	12	4	Universidades	11	4
				Institutos Tecnológicos	1	0
5	Jalisco	10	3	Escuelas normales	1	0
				Universidades	9	3
6	Baja California	8	2	Universidades	7	2
				Institutos Tecnológicos	1	0

Núm.	Entidad federativa	Casos	%	Instituciones de adscripción	Casos	%
7	Colima	7	2	Universidades	7	2
8	Tamaulipas	7	2	Universidades	7	2
9	Guanajuato	6	2	Escuelas normales	1	0.50
				Universidades	4	1
				Institutos Tecnológicos	1	0.50
10	Aguascalientes, seguidos de	5	2	Escuelas normales	1	0.50
				Universidades	4	1.50
11	Hidalgo	5	2	Universidades	5	2
12	Puebla	5	2	Universidades	5	2
13	Tabasco	5	2	Escuelas normales	1	0.50
				Universidades	3	1
				Institutos Tecnológicos	1	0.50
14	Estado de México	4	1	Escuelas normales	3	1
				Universidades	1	0
15	Coahuila	3	1	Escuelas normales	3	1
16	Morelos	3	1	Universidades	3	1
17	Nuevo León	3	1	Universidades	1	0
				Institutos Tecnológicos	2	1
18	San Luis Potosí	3	1	Escuelas normales	1	0
				Universidades	2	1
19	Sinaloa	3	1	Escuelas normales	1	0
				Universidades	2	1
20	Chihuahua	2	1	Universidades	2	1
21	Yucatán	2	1	Universidades	2	1
22	Chiapas	1	0	Universidades	1	0
23	Michoacán	1	0	Universidades	1	0
24	Tlaxcala	1	0	Universidades	1	0
25	Baja California Sur	--	--	Sin participación	--	--
26	Campeche	--	--	Sin participación	--	--
27	Durango	--	--	Sin participación	--	--
28	Guerrero	--	--	Sin participación	--	--
29	Nayarit	--	--	Sin participación	--	--
30	Oaxaca	--	--	Sin participación	--	--
31	Quintana Roo	--	--	Sin participación	--	--
32	Zacatecas	--	--	Sin participación	--	--
	Totales	312	100	Totales	312	100

Fuente: Elaboración propia con base en Rojas, Jiménez y Mendoza (2022). Base de datos de la subárea de Formación y Tecnologías.

Tanto los rasgos de centralidad como de dispersión institucionales pueden considerarse una evidencia importante de la ausencia de políticas públicas tendentes a fortalecer el desarrollo académico para la investigación en todas las institucionales nacionales destinadas a la formación de docentes y estudiosos del campo educativo, por lo menos en lo concerniente a los temas vinculados con formación y tecnologías.

Variedad documental y especificidades de los objetos de estudio

Además del perfilamiento ya descrito, en la sistematización del referente empírico en cuestión se combinaron tres criterios-guía para analizar la base documental y fueron los siguientes: 1) trabajos de investigaciones concluidas o en proceso con enfoques metodológicos diversos, de presentación abreviada o bien *in extenso*; 2) tanto desarrollos argumentativos consistentes como reflexiones puntuales claramente sistematizadas a manera de ensayos de base bibliohemerográfica y documental y con el respectivo aparato crítico, y 3) propuestas educativas modélicas de corte prospectivo, desarrolladas de manera rigurosa y ponderada en torno a la presencia de las TIC y las tecnologías digitales en la oferta formativa académica y en espacios no formales. Ahora bien, en cuanto a la variedad documental de contribución y las especificidades de los objetos de estudio abordados por los autores de los 312 trabajos de referencia, los hallazgos a destacar son los siguientes.

Modalidades de contribución

De acuerdo con el cuadro 4, en la variedad mostrada se incluyen cinco tipos de documentos: ponencias presentadas en eventos (22 por ciento), artículos en revistas indizadas (12 por ciento), capítulos de libros y libros completos dictaminados por pares y con reconocimiento académico-institucional y editorial (42 por ciento y 2 por ciento, respectivamente), así como las tesis de grado de maestría y doctorado (11 por ciento, respectivamente). En cuanto a las modalidades de contribución y de acuerdo con las indicaciones precedentes, 68 por ciento de los trabajos (211 casos) corresponde a reportes de investigación, seguido de 17 por ciento (54 casos) de ensayos de aportaciones teórico-reflexivas y el 15 por ciento

restante (47 casos) a reportes de intervención educativa (ver el cuadro 4). Destaca aquí el predominio de los reportes de investigación presentados como ponencias y como capítulos de libros (18 por ciento, respectivamente), así como el de los ensayos de reflexión en la modalidad de capítulos de libro (15 por ciento). En el caso de las ponencias de reportes de investigación, es de observarse que al tratarse de trabajos dictaminados para su presentación en eventos nacionales (p. ej., los congresos nacionales bienales del COMIE), este tipo de documentos no requiere de filtros de dictaminación más rigurosos que los utilizados en las revistas especializadas, ofreciendo entonces espacios de divulgación de proyectos y avances a estudiantes, docentes e investigadores en lapsos más cortos. En cuanto a los capítulos de libros y los libros completos, cualquiera que sea la modalidad de contribución, además de los procesos de dictaminación requeridos se observa el soporte interinstitucional para la difusión de los trabajos tanto de cuerpos académicos como de grupos de investigación, convocados a partir de proyectos de investigación con objetos de estudio puntualmente delimitados. Tal es el caso de las publicaciones de la UPN, la UNAM, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (Somec).

Cuadro 4
Tipos de documentos y modalidades de contribución

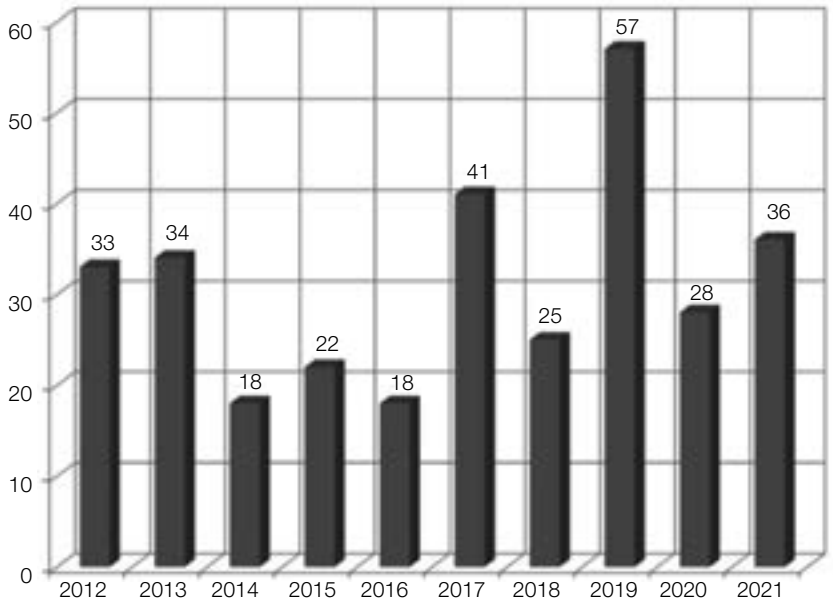
Núm.	Tipo de documentos	Modalidad de contribución			Totales	
		Reporte de investigación	Ensayo de aportaciones teórico-reflexivas	Reporte de intervención educativa	Casos	%
1	Ponencias	57	3	10	70	22
2	Artículos	30	3	3	36	12
3	Capítulos	57	48	26	131	42
4	Libros	7	0	0	7	2
5	Tesis de maestría	30	0	4	34	11
6	Tesis de doctorado	30	0	4	34	11
	Total	211 (68%)	54 (17%)	47 (15%)	312	100

Fuente: Elaboración propia con base en Rojas, Jiménez y Mendoza (2022). Base de datos de la subárea de Formación y Tecnologías.

Años de publicación

Con base en la temporalidad acotada, durante el decenio de estudio el mayor número de trabajos publicados (57 casos) correspondió a 2019, repunte que precedió a la disminución observada durante el periodo de confinamiento sanitario por la pandemia de COVID-19 del último bienio, aunque en el lapso comprendido entre 2014 y 2016 también se observa una publicación anual menor que en años anteriores y posteriores (ver la gráfica 2).

Gráfica 2
Documentos publicados por año



Fuente: Elaboración propia con base en Rojas, Jiménez y Mendoza (2022). Base de datos de la subárea de Formación y Tecnologías.

Nivel educativo o bien modalidad formativa

Como referentes de la elección y delimitación de objetos de estudio, aspectos tales como los de nivel educativo o bien modalidad educativa definen otra arista para la agrupación de los trabajos. En este sentido y como se lee en el cuadro 5, es el nivel de educación superior el que aglutina poco más de la mitad del material documental (166 casos), confirmando

el argumento del soporte institucional como condición ineludible para el desarrollo de la investigación educativa. Ante este posicionamiento, el resto de los niveles educativos desde el básico hasta el medio superior además de la educación normal quedan en un sitio poco investigado respecto del enlace convocante, esto último en cuanto a considerársele un foco de atención obligado para su estudio (ver el cuadro 5).

Cuadro 5
Nivel educativo o bien modalidad formativa de referencia

Núm.	Nivel educativo y/o modalidad formativa	Total	
		Casos	%
1	Educación superior (licenciatura, posgrado y especialidades)	166	53
2	Educación básica (escuela primaria)	53	17
3	Educación no formal en servicios públicos diversos	38	12
4	Educación media superior propedéutica	20	6
5	Escuela normal básica y normal superior	20	6
6	Educación media básica (escuela secundaria)	6	2
7	Telesecundaria	5	2
8	Telebachillerato	2	1
9	Dependencias oficiales (SEP, INEA ILCE)	2	1
	Total	312	100

Fuente: Elaboración propia con base en Rojas, Jiménez y Mendoza (2022). Base de datos de la subárea de Formación y Tecnologías.

Por ejemplo, desde esta mirada en las opciones de oferta académica estrechamente vinculadas con la tecnología como son la Telesecundaria o el Telebachillerato apenas ocupan 2 y 1 por ciento, respectivamente. Una situación más preocupante se observa en el caso de la educación preescolar.[4]

4 Como dato de interés cabe señalar que, del total de trabajos del universo de estudio, se ubicaron tres ponencias sobre el enlace formación-tecnologías correspondientes a la formación inicial docente para el nivel de educación preescolar. En los tres casos se trató de trabajos elaborados a partir de las experiencias docentes derivadas del confinamiento sanitario por la pandemia de COVID-19 (cf. Arellano, Jiménez y Pineda, 2021; Martínez, Manteca y Vieyra, 2021; Plascencia y Domínguez, 2021).

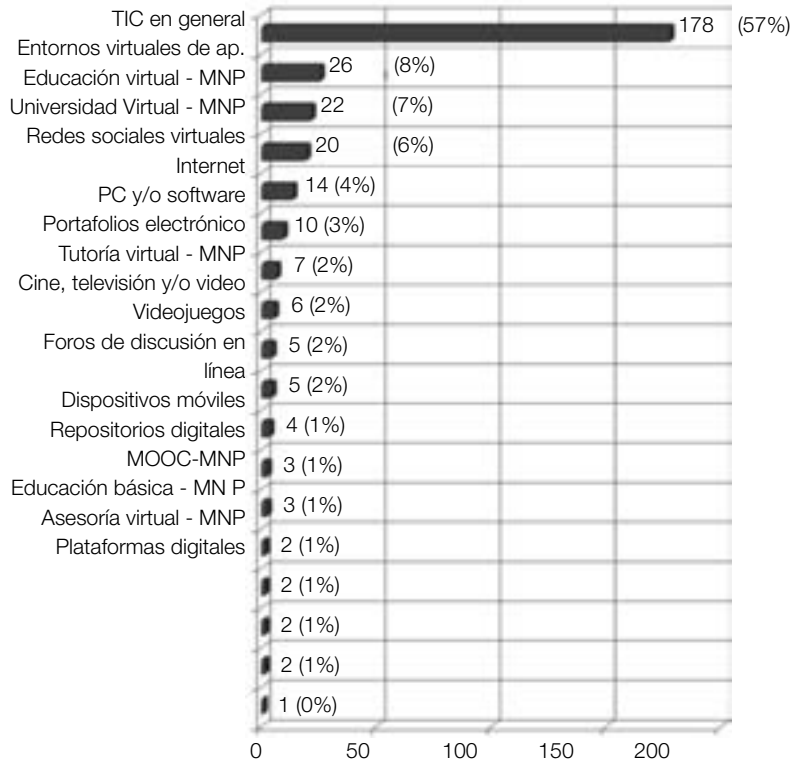
Recursos tecnológicos[5]

Tal y como se mencionó en el encuadre del presente capítulo y en contraste con lo reportado en el decenio precedente (cf. Rojas-Moreno, 2013) la gama de recursos tecnológicos se amplió exponencialmente a partir de la condición de "lo digital" como faceta principal, centro y esencia del universo tecnológico entramado tanto con el desarrollo de la educación formal como con el de la educación no formal. De acuerdo con la gráfica 3, si bien prevalece la etiqueta de "TIC en general" en poco más de la mitad de los trabajos (57 por ciento) cuando los autores aluden a paquetes tecnológicos de múltiples combinatorias (*blended learning*), el horizonte instrumental se expandió con la incorporación de la llamada educación en modalidades no presenciales para los niveles básico, medio y superior, así como la variedad de combinatorias ligada al uso de otros recursos tecnodigitales de velocidad inédita, en cuanto a la producción y difusión de contenido de toda índole y para todo tipo de usuarios, contribuyendo así a la consolidación de los procesos de *virtualización de la educación* (ver la gráfica 3).

En opinión de expertos como Rama (2012) y Sacristán (2014) y aunadas las condiciones restrictivas impuestas por el confinamiento sanitario antes citado, se trata de un avance sin precedentes de dicho proceso, en cuyo escenario el soporte de redes sociales virtuales, plataformas digitales de colaboración abierta y dispositivos móviles resulta fundamental y, en consecuencia, ha ganado terreno con muy amplia ventaja. Ahora bien, como recursos tecnológicos propiamente del campo educativo y dadas las preferencias de los autores, destacan por su incremento los entornos virtuales de aprendizaje, el uso del portafolios electrónico y los repositorios digitales. En cuanto a los recursos audiovisuales de larga data, no se encontraron registros sobre el uso de la radio pero sí de la televisión, el cine y el video, sobre todo en lo que concierne tanto a miradas propositivas como críticas (cf. Castro, 2012; Guerrero, 2012a, Flores, 2013; Aguilar-Tamayo, 2015; Rodríguez, López y Mortera, 2017; Cuéllar, 2018; Hernández, D., 2019; Hernández, M., 2019; Pimentel, 2019; Carbajal y Cabrera, 2020; Hernández y Reséndiz, 2020; y, Treviño, 2020, entre otros).

5 Para efectos del presente capítulo la mención de autores de trabajos responde a un propósito indicativo, toda vez que la inclusión exhaustiva del total de referencias del universo de estudio se ha abreviado ante la extensión y los alcances de este trabajo. Para una revisión del material documental analizado, se recomienda consultar el listado respectivo incluido al final del reporte.

Gráfica 3
Recursos tecnológicos de referencia



Fuente: Elaboración propia con base en Rojas, Jiménez y Mendoza (2022). Base de datos de la subárea de Formación y Tecnologías.

Espectro de objetos de estudio

Otra perspectiva de análisis corresponde al espectro de objetos de estudio a partir de los cuales los autores seleccionaron y delimitaron los asuntos abordados. Acorde con tal rasgo y como se muestra en el cuadro 6, en dicho espectro se ubican 12 denominaciones o "etiquetas de trabajo" mediante las cuales se agrupan los trabajos en orden descendente de frecuencias, siendo el subgrupo de recursos tecnológicos digitales el de mayor convocatoria con 29 por ciento de los documentos analizados (90 casos). Esta característica coincide con el señalamiento del rubro precedente sobre la etiqueta de "TIC en general", pues para los autores de este subgrupo el foco de su atención está en los instrumentos *per se*, con

especial énfasis en las bondades a toda prueba de tal o cual elemento tecnodigital, sea físico o virtual, independientemente del contexto para su utilización (ver el cuadro 6).

Cuadro 6
Espectro de objetos de estudio

Núm.	Objetos de estudio	Total	
		Casos	%
1	Recursos tecnológicos digitales	90	29
2	Dispositivos de formación	56	18
3	Docentes/tutores	42	13
4	Estudiantes	25	8
5	Planes y/o programas de estudios	18	6
6	Sociedad del conocimiento	17	5
7	Usuarios en general	14	4
8	Perfil de oferta académica	13	4
9	Trabajo en el aula - Procesos de enseñanza y aprendizaje	11	4
10	Políticas educativas	11	4
11	Instituciones educativas	8	3
12	Sistemas Educativos	7	2
	Total	312	100

Fuente: Elaboración propia con base en Rojas, Jiménez y Mendoza (2022). Base de datos de la subárea de Formación y Tecnologías.

Asimismo, puede considerarse la presencia de los dispositivos de formación relacionados con las tecnologías en el segundo lugar con 18 por ciento (56 casos), por una parte, como una evidencia de la importancia que los autores conceden al diseño de situaciones, colocando los artefactos en el centro de atención y con indicaciones algorítmicas sobre cómo y cuándo utilizarlos, a fin de tener un control fehaciente y mesurado sobre los resultados esperados (cf. Ruiz-Velasco, 2012a, 2012b, 2017a, 2017b, 2020; Olivas y Ramírez, 2013; Caletti y Romero, 2015; Díaz-Barriga, 2015a y 2015b; Díaz-Barriga y Vázquez, 2015; Haro, Manzanilla, Dorantes y Cordero, 2017; Hernández, García, Jiménez y Peña, 2017; Ruiz-Velasco, Domínguez y Bárcenas, 2017; Fragoso, 2019; Cruz, 2020; y, Jiménez, Fernández y Almenárez, 2020, entre otros).

Por otra parte, la indicación de los recursos tecnológicos digitales y de los dispositivos de formación en calidad de objetos de estudio mayormente preferidos por los autores sugiere un replanteamiento sobre el lugar que ocupa la didáctica en la preparación de los docentes, toda vez que los escasos señalamientos a las didácticas especiales (p. ej., matemáticas, español, ciencias naturales, idiomas, música, entre otros) lleva a suponer que la *tecnologización de la educación* es la pauta por excelencia a la que habrán de subsumirse los diferentes enfoques disciplinarios para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje (cf. Hoyos, 2012; Landaverde, 2012; Álvarez y Ortiz, 2013; Rocha, 2013; Chao Rebolledo, 2015; Moreno, J., 2015; Riva, 2015; Hernández, L. 2016; Rodríguez, López y Mortera, 2017; Navarro, 2018; Galván, 2019, Garnica y Lozano, 2019; Téllez, 2019; y, Ávila-Carreto y Ramírez, 2021, entre otros).

En cuanto a los objetos de estudio restantes y destacando la perspectiva de sujetos o agentes, se ubican tanto los docentes como los tutores en tercer lugar con 13 por ciento (42 casos), los estudiantes en cuarto lugar con 8 por ciento (25 casos), y los usuarios en general en séptimo lugar con 4 por ciento (14 casos) (ver el cuadro 7). En cualquiera de las tres perspectivas se ubica la mayoría de abordajes encaminados a mostrar la sistematización de resultados sobre experiencias de utilización, sea de un determinado dispositivo de formación o bien de un recurso tecnológico digital y con una opinión favorable sobre dicha utilización (cf. Guerrero, 2012b; López, 2012; Rendón, 2012; Garay, 2013; Guzmán-Cedillo, Flores-Macías y Tirado-Segura, 2013; Guzmán-Cedillo, Tirado y Navarro, 2013; Hernández, Jiménez, Castillo y Sánchez, 2013; Lara, 2013; González, González y Cantú, 2014; Domínguez, 2015; Gutiérrez, Mancilla y Ramos, 2015; Hernández, 2015; Garay y Briones, 2016; Sevilla, 2017; Casas, 2018; García, L. Y., 2020, Amaya, González y Luevanos, 2021; entre otros). Por último, los objetos de estudio referidos al desarrollo del currículum en cuanto a planes y programas de estudios, perfiles académicos y prácticas en el aula (6, 4 y 4 por ciento, respectivamente) quedan con una ponderación similar a los objetos de estudio propios de la perspectiva sociocomunicativa (p. ej., sociedad del conocimiento con 5 por ciento) y de la perspectiva educativa (p. ej., políticas educativas, instituciones educativas y sistemas educativos con 4, 3 y 2 por ciento, respectivamente) (ver el cuadro 7).

Cuadro 7
Variedad de descriptores temáticos

Núm.	Descriptores temáticos	Total	
		Casos	%
1	Experiencias de apropiación y uso de TIC (docentes)	52	17
2	Experiencias de apropiación y uso de TIC (estudiantes)	50	17
3	Formación en educación superior en Modalidades No Presenciales	35	11
4	Alfabetización digital de docentes (formación inicial y actualización docente para uso de TIC)	33	11
5	Cultura digital/Alfabetización digital	20	6
6	Experiencias de apropiación y uso de TIC (usuarios en general)	15	5
7	Pandemia y formación inicial docente en línea	15	5
8	Competencias docentes digitales	12	4
9	Formación del sujeto (reflexiones filosóficas)	10	3
10	Políticas educativas de formación docente para el uso de TIC	10	3
11	Políticas públicas de incorporación de TIC en el sistema educativo nacional	10	2
12	Pandemia y formación en educación superior en línea	7	2
13	Competencias digitales y formación en educación superior	6	2
14	Cultura digital/Alfabetización digital (perspectiva de género)	6	2
15	Formación en educación básica en Modalidades No Presenciales	6	2
16	Formación docente en Modalidades No Presenciales (inicial, docente, actualización)	6	2
17	Modelos de formación docente para competencias docentes digitales	5	2
18	Formación en educación media superior en Modalidades No Presenciales	4	1
19	Ciudadanía digital	2	1
20	Competencias digitales e interacciones psicosociales virtuales	2	1
21	Formación en valores mediante el uso de TIC	2	1
22	Historización de procesos de incorporación de TIC	1	0
23	Pandemia y formación en educación básica en línea	1	0
24	Pandemia y políticas públicas de incorporación de TIC en el sistema educativo nacional	1	0
25	Políticas educativas de formación en educación superior mediante el uso de TIC	1	0
	Total	312	100

Fuente: Elaboración propia con base en Rojas, Jiménez y Mendoza (2022). Base de datos de la subárea de Formación y Tecnologías.

Descriptores temáticos

Una mirada analítica complementaria para este apartado del capítulo es la concerniente a los descriptores temáticos ubicados y a partir de los cuales nuevamente se reagrupa y contrasta el universo de estudio. En orden descendente de frecuencias de los 25 descriptores derivados y de acuerdo con el cuadro 7, los temas de mayor interés por parte de los autores fueron los siguientes: 1) experiencias de apropiación y uso de TIC en docentes y estudiantes (17 por ciento en cada caso) (cf. Espinosa, 2012; Lara, Zatarain y Cárdenas, 2013; Kriskautzky, 2014 y 2019; Cansino, 2015; Domínguez, 2015; Ortiz y Peña, 2016; Arreola, 2017; Ávila y Cortés, 2017; Catañeda y Mastachi, 2017; Gutiérrez, Macías y López, 2017; Quintero y Ramírez, 2017; Cárdenas, 2018; Dario, 2018; Ávila, 2019; Rojas-Moreno y Navarrete-Cazales, 2015, 2018 y 2019a, entre otros). 2) Temas de formación en educación superior en modalidades no presenciales, alfabetización digital de docentes, cultura digital, experiencias de apropiación y uso de TIC en usuarios en general, y pandemia y formación docente inicial en línea, con 11 por ciento en los dos primeros casos, 6 por ciento en el tercero y 5 por ciento en los dos últimos (cf. Garay, 2012; Gilbón, 2012; Hernández, A. C. 2016; Contreras, Serrato y Alfaro, 2017; Carrillo, Goyzueta y San Martín, 2019; Carrillo, Rodríguez y Gutiérrez, 2019; Arellano, Andrade y Vega, 2019; Ballesteros y Mercado; 2019; Licona, 2019; Rivera A. B., 2019b; Rojas-Moreno y Navarrete-Cazales, 2015, 2018 y 2019b; Castrejón y Jiménez, 2021; Licona, De Anda y Mejía, 2021; López, Bolívar y De la Peza, 2021; Vargas y Mota, 2021, entre otros). 3) Entre 4 por ciento y 0 por ciento se observan los temas sobre formación en modalidades no presenciales en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo nacional, incluyendo también la vertiente de las políticas sobre la incorporación de las TIC en la educación (cf. Mier, 2012; Barraza, Armenta y Villalba, 2015; Breceda, 2015; Hernández, O. E., 2015; Sosa, 2016; Padilla, 2018; García S., 2019; Córdova y Cortés, 2020; Trejo-Quintana, 2020; López, Pech y Rabago, 2021; Manzanilla-Granados, Navarrete-Cazales y Ocaña-Pérez, 2021, entre otros). 4) Destaca la gama sobre temas en torno a sociedad del conocimiento, ciudadanía, alfabetización, cultura y competencias digitales (cf. Gómez, et al., 2013; Correa et al, 2014; Treviño, 2015; Labbé e Hinestroza, 2017; Rodríguez, 2018; Casillas y Ramírez, 2019; García,

C. del C., 2019; Hernández, Salado y López, 2019; Landaverde, Corona y Alemán, 2019; Lemus, 2019; Ortiz, 2019; Regil, 2020, entre otros), así como el conjunto temático de emergencia coyuntural relacionado con la condición del confinamiento sanitario por la pandemia de COVID-19 como elemento detonante para "oficializar" la educación virtual, a la espera de ponderar ventajas, limitaciones y efectos desfavorables no vislumbrados (cf. Amador, 2020; Barrón, 2020; Castellanos y Niño, 2020; Díaz, M. A., 2020; Lloyd, 2020; Ruiz, E. 2020; Arras-vota et al, 2021; Cáceres, Hernández y Pérez, 2021; González-Videgaray, et al., 2021; Herrera y Moreno, 2021; Arellano, Jiménez y Pineda, 2021; Guzmán, 2021; Martínez, Briones y Turcott, 2021; Plascencia y Domínguez, 2021, entre otross) (ver el cuadro 7).

Decisiones epistémicas y opciones procedimentales

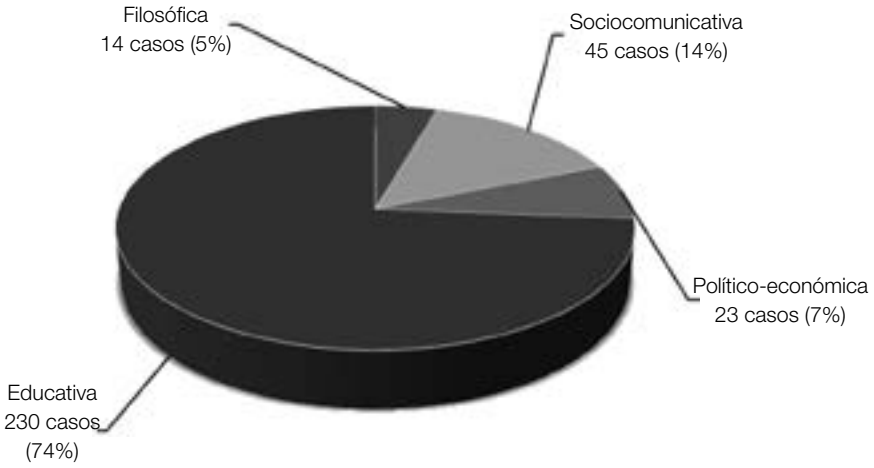
Con base en Ducoing, Fortoul y Rojas (2020) los hallazgos de este apartado se derivan del análisis del conjunto de elecciones hechas por los autores a propósito del basamento epistemológico de sus trabajos. Se trata aquí de mostrar el tipo de sustento teórico vinculado con una determinada perspectiva de análisis y los respectivos procedimientos de búsqueda y sistematización, elementos todos derivados de una orientación epistémica, ya sea explicativa o bien interpretativa. En tal sentido esta parte del análisis del universo de estudio se vincula con el posicionamiento epistémico de los autores (explicitado únicamente en 8 por ciento de los casos) para la construcción de los respectivos objetos de estudio. Los resultados se presentan en los rubros puntualizados a continuación.

Encuadres de soporte

Como se desarrolló en el primer apartado del capítulo, se delimitan cuatro perspectivas de análisis, cada una de ellas con argumentaciones, intuiciones teóricas vinculantes y categorizaciones a partir de las cuales se reagruparon temáticas y objetos de estudio del material documental analizado, toda vez que dichas perspectivas son presentadas por los autores como el referente de encuadre que da soporte a sus trabajos. Así y de acuerdo con la gráfica 4, la distribución obtenida es la siguiente. En

primer lugar, casi tres cuartas partes de los documentos (230 casos) se ubican en la perspectiva educativa, con un amplio predominio de trabajos sustentados en los enfoques de formación por competencias de Perrenoud (2004; 2006), en la orientación cognitiva de la utilización de las TIC en el campo educativo de Jonassen (2004) y Lévy (1998a; 1998b; 2004; 2007), y en el replanteamiento del constructivismo para una visión ecológica de la tecnologización de la enseñanza, basada en el resurgimiento del diseño instruccional, con autores como Reigeluth (2000); Coll (2013); Coll, Mauri y Onrubia (2008) y Díaz Barriga, Hernández y Rubio 2010), entre otros. En segundo lugar y en una proporción de 14 por ciento (45 casos) se posicionan los documentos ubicados en la perspectiva sociocomunicativa, con desarrollos argumentativos de crítica a la digitalización de todos los componentes de la llamada sociedad del conocimiento, y con especial énfasis en los procesos imparables para alcanzar la alfabetización digital, como se analizan en las obras de Castells (2008), Aparici (2010), Crovi (2010), Eco (2012) y Martín-Barbero (2012a y 2012b), entre otros. En tercer lugar y con 7 por ciento de los trabajos (23 casos) se sitúa la perspectiva político-económica, en cuya lista de objetos de estudio se incluyen los concernientes a las argumentaciones críticas formuladas sobre las políticas públicas para la incorporación de las TIC en el sistema educativo mexicano, en aras de abatir los efectos sociales de la llamada brecha digital, tomando en cuenta los aportes de Cabero (2004), Lankshear y Knobel (2008; 2011) y Subirats et al. (2012), así como de organismos internacionales como la UNESCO (2005), entre otros referentes. En cuarto lugar y con 5 por ciento de los materiales analizados (14 casos) queda situada la perspectiva filosófica, misma que reúne, entre otros objetos de estudio, problematizaciones y miradas críticas sobre la formación del sujeto, la formación en valores y la mirada ética sobre la interdependencia entre educación y tecnologías, todo ello a partir de autores como Bourdieu (2003; 2008), Castoriadis (2001; 2008), Dewey (1989), Heidegger (1997), Olivé (2008), Sousa (2009), Stiglitz (2002) y Yurén (2000), entre otros (ver la gráfica 4).

Gráfica 4
Perspectivas de soporte para el análisis documental



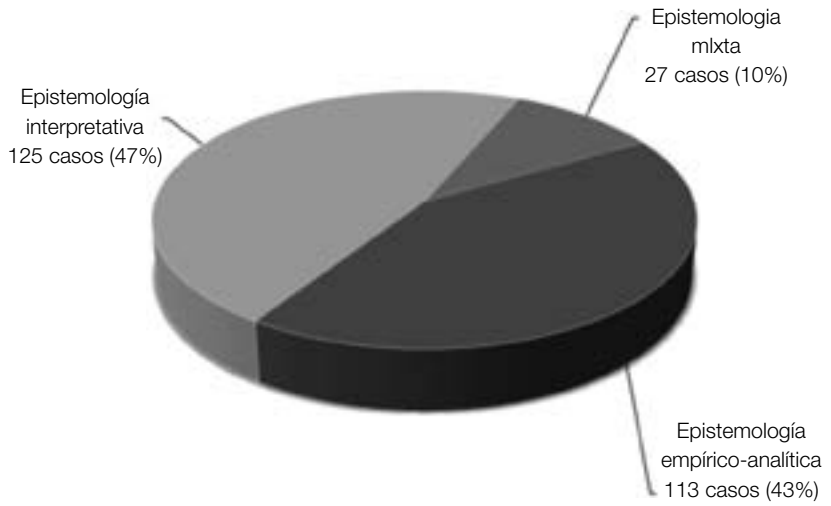
Fuente: Elaboración propia con base en Rojas, Jiménez y Mendoza (2022). Base de datos de la subárea de Formación y Tecnologías.

Posicionamiento epistémico

Nuevamente, de acuerdo con Ducoing, Fortoul y Rojas (2020) para este punto de aproximación al universo de estudio se utilizaron las distinciones de epistemología empírico-analítica, epistemología interpretativa, hermenéutica o fenomenológica, y epistemología mixta, a modo de ubicar el posicionamiento de los autores respecto de la delimitación de los objetos de estudio, su conceptualización y las estrategias para su abordaje. Así, del conjunto del material documental analizado para este rubro se consideraron las modalidades de participación de reporte de investigación y ensayos de aportaciones teórico-reflexivas (265 casos), obteniendo los resultados siguientes:

1) con una proporción casi equivalente se distribuyeron los trabajos entre la perspectiva empírico-analítica y la interpretativa (43 y 47 por ciento, respectivamente); 10 por ciento restante correspondió a trabajos de corte mixto (ver la gráfica 5).

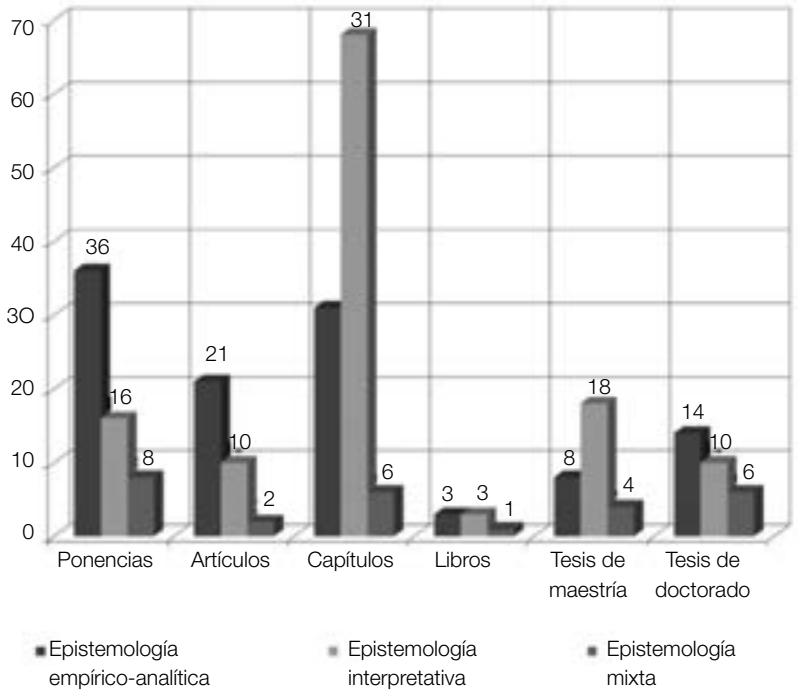
Gráfica 5
Epistemologías de investigación
(Reportes de investigación y ensayos de aportaciones teórico-reflexivas)



Fuente: Elaboración propia con base en Rojas, Jiménez y Mendoza (2022). Base de datos de la subárea de Formación y Tecnologías.

2) Ahora bien, acorde con esta misma distinción y según el tipo de documentos elaborados, la distribución observada es la siguiente. En orden descendente, el predominio de la epistemología empírico-analítica se ubica en las ponencias (36 casos), seguido de los capítulos de libros (31 casos), los artículos (21 casos), las tesis de doctorado (14 casos), y de maestría (8 casos) y por último los libros (tres casos). También en orden descendente, en la epistemología interpretativa el predominio recae en los capítulos de libros (68 casos), seguido de las tesis de maestría (18 casos), las ponencias (16 casos), los artículos y las tesis de doctorado (10 casos, respectivamente), para finalizar con los libros (tres casos). En cuanto a la epistemología mixta y de mayor a menor distribución se ubican las ponencias (ocho casos), seguidas de los capítulos de libros y las tesis de doctorado (seis casos, respectivamente), las tesis de maestría (cuatro casos), los artículos (dos casos) y los libros (un caso) (ver la gráfica 6).

Gráfica 6
Epistemologías de investigación utilizadas según tipos de documentos



Fuente: Elaboración propia con base en Rojas, Jiménez y Mendoza (2022). Base de datos de la subárea de Formación y Tecnologías.

Elecciones procedimentales

Al situar como referentes las diferencias entre método (camino a seguir según el posicionamiento epistémico y los soportes teóricos) y técnica (enlace entre formas operatorias e instrumentos), para este rubro se han considerado las elecciones procedimentales más utilizadas por los autores en el abordaje de objetos de estudio, si bien en la mayoría de los casos (87) hay un manejo indistinto de ambos referentes. De acuerdo con el cuadro 8 y también en orden descendente de reportes de investigación y ensayos de aportaciones teórico-reflexivas, la distribución ubicada es la siguiente. En poco menos de una tercera parte del universo de estudio el procedimiento utilizado es el análisis biblio-hemerográfico o bien documental (81 casos), seguido de los estudios tipo encuesta mediante cuestionario digitalizado (52 casos), los estudios de corte comparativo

(30 casos), los estudios exploratorios (15 casos), los estudios etnográficos (14 casos), los estudios de caso y los desarrollos basados en entrevistas a profundidad (11 casos, respectivamente). Con frecuencias menores a 10 casos se delimitan los estudios tipo encuesta apoyados en la utilización de escalas de Likert y los trabajos basados en análisis estadísticos (nueve casos, respectivamente) y las investigaciones basadas en el esquema de los grupos focales (seis casos). En igualdad de frecuencias se ubican, por un parte, el análisis de contenido, los estudios experimentales y cuasiexperimentales y los estudios de investigación (cinco casos, respectivamente); por otra parte, se destacan los trabajos desarrollados desde la perspectiva del análisis político de discurso, los estudios descriptivos y los estudios de corte interpretativo (tres casos, respectivamente). Por último, los trabajos con menor número de frecuencias fueron los de análisis de representaciones sociales y los estudios de seguimiento de egresados (dos casos y un caso, respectivamente) (ver el cuadro 8).

En lo concerniente a las propuestas de intervención educativa y como se muestra en el cuadro 9, en la variedad procedimental se diferenciaron dos tipos de desarrollos con la siguiente distribución. En primer lugar destacan los trabajos de corte pedagógico, cuyo desarrollo consistió en mostrar etapas de diseño y prueba de un determinado dispositivo de formación (p. ej., estrategias de evaluación académica a partir del uso de portafolios electrónico, soporte de la cibertrónica en la construcción compartida del conocimiento, videojuegos históricos para una educación crítica), para derivar las correspondientes formulaciones prescriptivas. A este subgrupo corresponde 94 por ciento de los documentos analizados (44 casos). En segundo lugar se ubican los trabajos de corte instrumental, acotados también por fases de diseño y uso de dispositivos didácticos, con su consecuente línea prescriptiva (p. ej., *blended-learning* para la generación net 2.0, utilización de sitios web con contenidos educativos para la enseñanza de las ciencias, simulaciones digitales para la enseñanza de las matemáticas). Para este último subgrupo el porcentaje es de 6 (tres casos) (ver el cuadro 9).

Cuadro 8
Variedad de elecciones procedimentales
Reportes de investigación y ensayos de aportaciones teórico-reflexivas

Núm.	Variedad procedimental	Total	
		Casos	%
1	Análisis biblio-hemerográfico y/o documental	81	31
2	Encuesta - cuestionario	52	20
3	Investigación comparada	30	11
4	Estudio exploratorio	15	6
5	Estudio etnográfico	14	6
6	Entrevista a profundidad	11	4
7	Estudio de caso	11	4
8	Encuesta - escala Likert	9	3
9	Análisis de base estadística	9	3
10	Entrevista - grupo focal	6	2
11	Análisis de contenido	5	2
12	Estudios experimental y cuasiexperimental	5	2
13	Investigación-acción	5	2
14	Análisis político de discurso	3	1
15	Estudio descriptivo	3	1
16	Estudio interpretativo/análisis hermenéutico	3	1
17	Análisis de representaciones sociales	2	1
18	Estudio de seguimiento de egresados	1	0
	Total	265	100

Fuente: elaboración propia con base en Rojas, Jiménez y Mendoza (2022). Base de datos de la subárea de Formación y Tecnologías

Cuadro 9
Variedad de elecciones procedimentales
Reportes de intervención educativa

Núm.	Variedad procedimental	Total	
		Casos	%
1	Diseño, prueba y prescripción de dispositivo de formación	44	94
2	Diseño, prueba y prescripción de dispositivo didáctico	3	6
	Total	47	100

Fuente: Elaboración propia con base en Rojas, Jiménez y Mendoza (2022). Base de datos de la subárea de Formación y Tecnologías.

Articulaciones categoriales y desarrollos destacados

Una vez perfilada la caracterización panorámica del material documental de referencia, en este apartado se presentan las vinculaciones entre la estructura categorial articulante y las problematizaciones ubicadas en el conjunto de los trabajos, a fin de destacar los aportes al campo de conocimiento educativo a partir del enlace entre formación y tecnologías. Lo anterior reconociendo incluso que, en el universo analizado, el primer sitio en cuanto a objetos de estudio correspondió a los recursos tecnológicos digitales, en tanto que docentes, estudiantes y usuarios en general se posicionaron en los lugares tercero, cuarto y séptimo, respectivamente. Para tal propósito se retoma la categorización axial de *Formación de sujetos en procesos de apropiación y uso de tecnologías (TIC)*, definida en términos de una compleja construcción-apropiación de naturaleza sociohistórica, y basada en el manejo de tecnologías de índole diversa, al entretejerse con el desempeño personal cotidiano en múltiples ámbitos (familiares, laborales, educativos, económicos, etc.). Más aún, cabe recordar que esta formación está condicionada, entre otros aspectos, por la disponibilidad de infraestructura de soporte y por la capacidad de utilización recurrente e ilimitada de dispositivos y artefactos del universo de tecnologías digitales en uso. De acuerdo con esta delimitación, las articulaciones con las categorizaciones derivadas de *formación de docentes*, *formación de estudiantes* y *formación de usuarios en general* pueden evidenciarse a partir de los abordajes desarrollados en los trabajos en cuestión, según los hallazgos presentados a continuación.[6]

Desarrollos sobre formación de docentes

De acuerdo con el criterio de modalidades de contribución utilizado en el subapartado anterior, la formación de docentes se desagrega aquí según los alcances vislumbrados por los autores en cuanto a una prepa-

6 Como se señaló en los incisos e) y f) del subapartado 9.3.2, la mención de autores de trabajos es meramente indicativa, por lo que se recomienda consultar el listado respectivo al final del capítulo.

ración diferenciada de los docentes a partir de propósitos, proyectos y situaciones, con las siguientes características.

Perfilamiento de la formación docente según reportes de investigación

Para este rubro los escenarios perfilados en los desarrollos de los reportes de investigación son los siguientes. Escenario 1: la formación docente (inicial, actualización, especialización, carrera docente) se posiciona como un punto de emplazamiento desde el cual se anticipa, pondera y regula el uso de las tecnologías en el trabajo en el aula, merced al soporte de una sólida preparación académico-disciplinaria que posibilita vislumbrar alcances y limitaciones de los recursos en el interjuego del trabajo con los estudiantes. En este caso el perfil académico de la formación docente se fortalece con la inclusión de estrategias de alfabetización digital para el desarrollo de competencias docentes digitales (cf. López, 2012; Ortega, 2012; Alarcón, 2013; Domínguez, J. A., 2014; Martínez, 2014; Quiñonez y Canto, 2015; López, González y Estévez, 2017; Tapia, Cardona y Quintero, 2017; Zempoalteca, et al., 2017 y 2018; Escobar, 2018; Silva, 2018; Sánchez, Martínez y Hernández, 2019; Turcott, 2020, entre otros). Escenario 2: la formación docente (inicial, actualización, especialización, carrera docente) se atiende a partir de proyectos de oferta académica en modalidades no presenciales de IES con carreras y licenciaturas en línea, asegurando con ello la preparación académica *in situ* que posibilite un nuevo perfil académico y de desempeño del docente con un dominio cabal de competencias digitales, acorde con las condiciones de trabajo en espacios virtuales así como la disponibilidad de recursos digitales en su totalidad (cf. Cruz, V., 2012; Pérez, Celis y Torres, 2013; Rodríguez, R. E., 2013; Cervantes, 2015; Chacón, Mungarro, y Álvarez, 2015; Freixas y Bautista, 2015; Morales, 2017; Núñez, 2017; Ruiz-Velasco, 2017a y 2017b; Ruiz-Velasco, Domínguez y Bárcenas, 2017; Ibáñez, 2018; Núñez, Martínez y Hernández, 2019; Domínguez et al, 2021; Licona, De Anda y Mejía, 2021; Medina, Esqueda y Rodríguez, 2021; Vargas y Mota, 2021, entre otros). Escenario 3: la formación docente (inicial, actualización, especialización, carrera docente) es un espacio de preparación en el cual la incorporación de uno o más recursos tecnológicos digitales, por propia iniciativa, a partir de disposiciones institucionales, o bien por

condiciones de emergencia (por ejemplo, el confinamiento sanitario por la pandemia de COVID-19), da lugar a un despliegue de opciones de base experiencial —incluso desligada de algún soporte teórico— para el desarrollo tanto de contenidos curriculares como de situaciones específicas de trabajo en el aula, desde expectativas sin garantía de sentar el basamento de un quehacer reflexivo y de apertura para la incorporación de elementos tecnológicos innovadores (cf. Breceda y Eudave, 2013; Cano y Vaca, 2013; Coss, Flores y Polendo, 2013; De los Santos, 2013; Benítez, Barajas y Hernández, 2014; Sixto, 2014; Ramírez, M. 2015; Suárez, Huerta y Córdova, 2016; Brabata, Serra, y León, 2017; Cruz y González, 2019; Flores, Alvarado y Aguilar, 2019); Hernández, González y Jaimes, 2019; Delgadillo y Cisneros, 2021; Rivera, Reyes Angona y Cordero, 2021; Salinas, Flores y Escudero, 2021, entre otros).

Miradas críticas a la formación docente
desde los ensayos de aportaciones teórico-reflexiva

En este rubro destacan los desarrollos autorales sobre la necesidad de una mirada atenta de postura crítica ante la interdependencia entre educación y tecnologías, para fijar una llamada de alerta por el desplazamiento de la formación de docentes a un segundo plano, ante la centralidad avasallante de los recursos tecnológicos *per se* y la planeación académica que desconoce la dimensión psicosocial de los sujetos bajo la lógica del funcionamiento tecnológico de los artefactos digitales, sometiendo así el desarrollo de los complejos procesos de enseñanza al seguimiento de algoritmos propios de la utilización de tal o cual recurso digital (cf. Sánchez, L., 2012; Sandoval y Solares, 2012; Jiménez, 2020; Marino, 2020; Torres y Florencio, 2020; Valle, 2020; Moreno, V., 2021, entre otros).

Prescripciones para la formación docente
a partir de reportes de intervención

En este rubro se presentan los desarrollos tendentes a mostrar las fases de diseño y puesta en marcha de un dispositivo de formación, o bien de un dispositivo didáctico. En el caso de los dispositivos de formación los desarrollos a destacar observan los siguientes rasgos: 1) su diseño incluye un análisis de posibles escenarios de desarrollo de la práctica docente tan-

to en algún nivel educativo como en alguna modalidad educativa y con alguna expectativa sobre la formación del docente; 2) la puesta en marcha se describe de manera rigurosa mostrando la importancia del dispositivo para mejorar o bien potencializar el desempeño del docente, y 3) las prescripciones derivadas para una futura utilización enfatizan sobre cuidar el surgimiento de factores no estimados que afecten de manera negativa los resultados esperados (cf. Hernández, E., 2012; López y Chávez, 2013; Santiago, Jiménez y Mora, 2013; Torres, Tapia y Barona, 2013; Rodríguez y Sauz, 2014; Safont y Segura, 2014; Rodríguez, B. A., 2015; González e Ibarra, 2017; Luna y Ramos, 2017; Quiroz, H. A., 2017; Cervantes y Barrón, 2019; Córdova, Huerta y Suárez, 2020; Ruiz-Velasco, 2020; Aguilar, 2021; Herrera y Gil, 2021, entre otros). En el caso de los dispositivos didácticos sobresalen las características siguientes: 1) el diseño está centrado en la utilización de algún artefacto tecnológico (p. ej., teléfono celular, plataforma digital, etc.) como recurso específico, a veces el único disponible, en la resolución de problemas sean emergentes, sean coyunturales; 2) su uso se circunscribe y limita más todavía por tratarse de aplicaciones en lo inmediato a temas específicos en la enseñanza de alguna disciplina o asignatura (ciencias, biología, matemáticas, música, entre otras), y 3) al focalizarse en el uso de un determinado recurso, la prescripción queda desarticulada de una visión amplia y holística de la formación docente (cf. Pérez-Serrano, V., 2012; Farías, Pedraza y Lavín, 2013; Jaimes y Braverman, 2013; Pacheco, 2014; Domínguez, A., 2015; Vázquez, 2017; Padilla, 2018; Bosco, 2019; Valdés, Ramírez y Ledezma, 2019; Valdez, 2019; Sosa, A. L., 2021, entre otros). Por otra parte, se trate de un dispositivo de formación o bien de un dispositivo didáctico, y no obstante los fundamentos de orden teórico o de diagnósticos y experimentación precedentes explicitados por los autores, el carácter prescriptivo de este tipo de trabajo es una huella indeleble de una visión simplificada sobre los procesos de formación docente en los que el énfasis tecnologizante de políticas, planes e instituciones ocupa un lugar por excelencia de esta preparación.

Desarrollos sobre formación de estudiantes

En el caso de la formación de estudiantes y también en correspondencia con el criterio de modalidades de contribución utilizado, en este subapar-

tado se muestran desarrollos importantes al respecto, encaminados a la redefinición de perfiles académicos, a la construcción de sentidos sobre su formación como sujetos y a otras opciones de preparación que recaen en el conjunto de los llamados dispositivos.

Perfilamiento de la formación de estudiantes según reportes de investigación

De manera similar a lo observado en los desarrollos sobre formación docente desde la modalidad de referencia, en el caso de los estudiantes también se aprecia la proyección de tres escenarios posibles con características como las siguientes. Escenario 1: la formación de estudiantes en el contexto de la educación formal es el espacio académico-institucional desde donde se propone un uso ponderado de las tecnologías para potencializar el aprendizaje tanto en el aula como en ámbitos extracurriculares complementarios, toda vez que el foco de interés y resolución está en los proyectos académico-disciplinarios que deban consolidarse, en tanto que los recursos tecnológicos digitales tienen un lugar de soporte-acompañamiento insoslayable (cf. Casas, 2012; Díaz Barriga, Romero y Heredia, 2012; Castillo, González y Tapia, 2013; Orduña, Vera y Torres, 2013; González, Montes y Castillo, 2015; Espinoza, 2017; Carrillo y Goyzueta, 2017; Tolosa, J. S., 2018; Carrillo, Goyzueta y San Martín, 2019; Carrillo, Rodríguez y Gutiérrez, 2019; Galván, Ibarra y Guerrero, 2019; Nava, J. E., 2019; Weiss 2019; Casillas, Ramírez y Morales, 2020, entre otros). Escenario 2: la formación de estudiantes, también en el contexto de la educación formal, se desarrolla a partir de proyectos de oferta académica en modalidades no presenciales de las IE, principalmente de los niveles medio y superior, y para este último caso contando con la variedad de carreras y licenciaturas en línea sobre disciplinas y profesiones diversas (cf. Rojas-Moreno y Navarrete-Cazales, 2019b). Bajo este esquema de política y planeación educativas se apuesta también por una formación académica *in situ* que asegure el logro de nuevos perfiles profesionales y de especialización, vinculados en todo momento con escenarios macro, nacionales e internacionales, de una economía ciento por ciento digitalizada (cf. Cano y Vaca, 2013; Jiménez, Hernández y Serrano, 2015; Aguirre, L., 2016; Cano y Bustamante, 2017; Navarrete-Cazales y Rojas-Moreno, 2017; León y Tapia, 2018; Navarrete-Cazales

y Rojas-Moreno, 2018; Enciso, Flores y Zúñiga, 2019; Moreno, V., 2020; Valadez, 2020; Abascal, Chacón y Badillo, 2021; Licona, De Anda y Mejía, 2021, entre otros). Escenario 3: la formación de estudiantes, nuevamente en el contexto de la educación formal, puede favorecerse a partir de experiencias de apropiación y uso de alguno de los recursos tecnológicos digitales mencionados, por motivos que van desde las iniciativas personales hasta las imposiciones, así como las restricciones, derivadas de situaciones emergentes no contempladas con anticipación (una vez más, el caso del multirreferido confinamiento sanitario por la pandemia de COVID-19). Desde este último escenario, el desarrollo exitoso de situaciones de aprendizaje está más cercano al anclaje con los recursos digitales, en una visión en la que estos apoyos se convierten en el centro de los aprendizajes y, por consiguiente, en el aspecto axial por cubrir, con lo que se desplazan otros asuntos vitales como la planeación curricular, o bien las condiciones del trabajo institucional o de trabajo en el aula, en su conjunto y por mencionar algunos de ellos (cf. Díaz Barriga, Romero y Heredia, 2012; Mancera, 2013; Ortega, Veleros y Meza, 2014; Bárcenas, J., 2015; Gudiño, S., 2017; Landa, 2017; Domínguez, López y Garay, 2019; Rivera, A. B., 2019a; García, Palomares y Murillo, 2020; García, Hermoso y Frutos, 2021, entre otros).

Consideraciones sobre la formación de estudiantes desde los ensayos de aportaciones teórico-reflexivas

Para este rubro los desarrollos de autores versan sobre las perspectivas que los propios estudiantes tienen de espacios, procesos y condiciones que determinan su preparación académica, específicamente de los niveles medio y superior. En estos trabajos las reflexiones se encaminan a esclarecer, por ejemplo, cuestiones de autopercepción de la formación profesional en educación vinculada al uso de los recursos tecnológicos, o bien, al lugar de estos últimos en el desarrollo del aprendizaje, ahondando incluso en lo concerniente a la potencialización que propician las estrategias de pensamiento visualizadas a semejanza de una programación informática (cf. Garay, 2012 y 2019; Pedraza, Farías, Lavín y Torres, 2013; Loyola, J. I., 2014; Veytia, M. G., 2016a; Casillas y Ramírez, 2018; Pérez, M. A., 2018; González y Solano, 2021; Ruiz Velasco, Bárcenas y Domínguez, 2021; Salazar-Gómez, E., 2021, entre otros). Otra vertiente

de los ensayos tiene que ver con aquellos elementos del trabajo en el aula (física o virtual) que, a juicio de los estudiantes, les permiten resignificar los sentidos de la preparación académica en curso y la construcción de identidades en espacios de educación formal, en situaciones promedio o durante algunos momentos críticos (cf. Herrera, N., 2015; Veytia, M. G., 2016b; Kriscautzky y Ferreiro, 2018; Zenteno, C., 2019; Herrera y Moreno, 2021; Díaz, Guzmán y Meza, 2021; Vega, A. B., 2021, entre otros).

Prescripciones para la formación de estudiantes desde los reportes de intervención

Agrupados y caracterizados de manera similar a los desarrollos para la formación docente aunque con una frecuencia definitivamente menor, los desarrollos correspondientes a la formación de estudiantes desde los reportes de intervención incluyen también los dispositivos de formación y los dispositivos didácticos. En ambos casos el rasgo en común es el diseño anticipado de una situación cuya puesta en práctica recae directamente en la responsabilidad y el compromiso de los estudiantes lo mismo que en el despliegue de sus competencias digitales. Todo lo anterior, aunque con alcances diferentes, sobre todo si se considera que la puesta en marcha de dispositivos de formación implica el interjuego de situaciones y recursos en tiempos acotados por un determinado modelo curricular, mientras que los dispositivos didácticos quedan referidos a situaciones con una articulación limitada respecto de un proyecto amplio de formación académica (cf. Landaverde, 2012; Organista et al., 2012 y 2013; Rangel, Larios y Montes, 2013; Fernández, 2014; Gutiérrez, Mancilla y Ramos, 2015; Veytia y Sánchez, 2015 y 2017; Canto, Sosa y Domínguez, 2016; Sosa, 2016; Alcántara, 2018; Alonso-Ferreiro, Flores y Chávez, 2020; Peñaloza, 2020, entre otros).

Desarrollos sobre formación de usuarios en general

De acuerdo una vez más con el criterio de modalidades de contribución utilizado en las caracterizaciones precedentes, en este tercer y último subapartado se muestran los hallazgos en cuanto a desarrollos destacados sobre la formación de usuarios en general, con rasgos que esbozan un

panorama con proyecciones, escenarios y estrategias, pero en el que la ubicación de los usuarios posicionados como sujetos sociohistóricos requiere ir más allá de las reconstrucciones propuestas por los autores para asentarse en el terreno fáctico. Las características de esta última agrupación son las siguientes.

Perfilamiento de la formación de usuarios según reportes de investigación

En este rubro se ubican tres vertientes de aproximación. La primera vertiente corresponde a la formación de usuarios desde la centralidad de los recursos tecnológicos, esto es, de investigaciones en las que el objeto de estudio es un recurso en particular (p. ej., encicloabierta, repositorios de acceso abierto, cine, TIC en general), a partir del cual se delimita una contextualización específica con aspectos sociohistóricos, culturales, económicos y educativos. Es precisamente en estos últimos donde se articulan desarrollos tanto sobre la educación no formal, como acerca de los usuarios en general en tanto sujetos sociohistóricos que pueden beneficiarse de la apropiación y uso de los recursos de referencia (cf. Acevedo, 2012; Jara, G., 2012; Adame, Llórens y Chor, 2013; Urbano, 2016; Dussel, I., 2018; Barragán y Peña, 2019; Borromeo, C. A., 2019; y, Valdivia, 2021). La segunda vertiente se refiere a la formación de usuarios desde la utilización de espacios de educación no formal, es decir, en trabajos cuyos autores eligieron como objetos de estudio determinados espacios públicos (p. ej., bibliotecas, museos temáticos, centros culturales) con sus respectivas carteras de oferta de servicios educativos, y en esta contextualización de la investigación se da cabida al desarrollo de modalidades formativas para usuarios, acotadas por las condiciones de infraestructura de dichos espacios (cf. Contreras, 2015; Lagunes-Domínguez, Torres-Gastelú, Flores-García y Rodríguez-Figueroa, 2015; Ávila, 2016; Herrera, J. M. A., 2016; Garduño, E., 2018; Pérez, C. A., 2018; Gómez, T., 2019; Trujillo, B. F., 2019; Velázquez, G., 2019). La tercera vertiente se define a partir de estudios sobre la formación de usuarios en contextos socioeconómicos delimitados, que en el caso detectado se refiere específicamente al perfilamiento de una determinada perspectiva sociocultural para analizar algunas experiencias de apropiación y uso de recursos digitales por parte de un grupo de personas jóvenes en un área marginal de la Ciudad de

México, reconociendo las complejidades de esta práctica social en particular (cf. Rendón, 2019).

Argumentaciones sobre la formación de usuarios desde los ensayos de aportaciones teórico-reflexivas

En este segundo rubro se distinguen tres vertientes de aproximación. La primera vertiente se refiere a la formación de usuarios desde el análisis de la autoimagen y la construcción de identidades para la formación de sujetos sociohistóricos, con trabajos en los que se desarrollan notas de reflexión basadas en las intuiciones teóricas de autores clásicos y contemporáneos del pensamiento filosófico occidental, a propósito del papel que actualmente juegan las tecnologías en los procesos de autoconstrucción de imagen e identidad, e incluso con posicionamientos críticos sobre el lugar subordinado al que se han relegado las llamadas "epistemologías del sur". Una consideración específica a propósito de los medios de comunicación se ubica aquí con el análisis crítico de la educación no formal, en torno a una formación politizada a partir de personajes ficticios de programas televisivos (cf. Hernández, 2013; Garrido, 2017; Hurtado y Leal, 2019; Carbajal y Cabrera, 2020, y Treviño, 2020). La segunda vertiente corresponde a la formación de usuarios desde una lectura crítica sobre el papel de los recursos tecnológicos digitales, con especial énfasis en los videojuegos por su potencial formativo y mediante análisis que destacan no sólo sus componentes de orden simbólico, sino además se pondera el impacto en el pensamiento y la conducta de los usuarios así como los posibles efectos adversos en la formación de niños y jóvenes, por tratarse de los grupos poblacionales mayormente cautivos en cuanto a la utilización de este tipo de recursos (cf. Gándara, M., 2012; García, H. M., 2013; Suárez, Torres y Huerta, 2014; y, Garfias y Galicia, 2019). La tercera vertiente se relaciona con la formación de usuarios vista desde las reflexiones analíticas en torno a los procesos sociohistóricos de digitalización de la cultura y la ciudadanía, y la correspondiente condición social denominada "brecha digital". Los autores ofrecen incluso algunas consideraciones sobre espacios alternativos de la educación no formal para fomentar la inclusión digital y, consecuentemente, el fortalecimiento del tejido social (cf. Correa, A., 2012; Huerta, 2012; Ayala, Castillo y Ramírez, 2017; Hinojosa y Cortés, 2017; Labbé e Hinestroza, 2017; Me-

dina, Navarro y Flores, 2017; Rosas, P., 2017; Villanueva, L., 2017; Dussel y Trujillo, 2018; Landaverde, 2019; Landaverde, Corona y Alemán, 2019; Medina, 2019; López y Manzanilla, 2020; y, Regil, 2020).

Derivaciones para la formación de usuarios desde los reportes de intervención

En este tercer y último rubro también se utiliza la doble agrupación de dispositivos de formación y dispositivos didácticos con una salvedad: por tratarse de programas educativos de libre acceso, y de servicios comerciales abiertos al público, este tipo de oferta formativa se ubica en el marco de la educación no formal, quedando sin articulación alguna con modelos curriculares de cualquiera de los niveles del sistema educativo nacional. Al parecer, el alcance de estas modalidades puede estimarse a partir de los niveles de aceptación e impacto en el tipo de población al que van dirigidos. En el caso de los dispositivos de formación destaca la particularidad de la temática abordada por tratarse de un trabajo comunitario con perspectiva de género en el que la formación proporcionada tiene una doble articulación. Por un lado, se busca apoyar a mujeres trabajadoras y cabezas de familia para incorporarse a los procesos de alfabetización digital; por otro lado, y a partir de dicha alfabetización, el trabajo con este grupo se orienta a abrir perspectivas de un horizonte de inclusión social. De ahí la importancia de la puesta en marcha de este dispositivo cuya temporalidad rebasa los límites de un curso o taller promedio (cf. Montes de Oca, R., 2012; Roa, E., 2012; Chong y Contreras, 2017; Zermeño, Navarrete y Ameneyro, 2017; Cervantes, 2019; Becerril, Pedraza y Ramírez, 2019; García, M., 2019; y, Natzu, Aguilar y López, 2019). En cuanto a los dispositivos didácticos se ubican tres opciones de formación de usuarios: 1) la educación para la ciudadanía ambiental y la sustentabilidad mediante el uso de TIC; 2) la formación de competencias digitales en grupos de jóvenes que acuden a lugares comerciales con acceso público a la internet, como cibercafés, papelerías, almacenes, etcétera, y 3) la formación posible a usuarios indistintos mediante los espacios inmersivos y tridimensionales. En los tres casos la visión de lo formativo se basa en las bondades de los recursos más que en el lugar de los sujetos sociohistóricos y su interacción en contextos específicos (cf. Pérez, C., 2012; Pérez, G., 2014; Ávila, R., 2018; Ángel, 2019; y, Ruiz-Barrios y Díez-Martínez, 2021).

Balance

En torno a la panorámica de la llamada *sociedad de la información* y de acuerdo con expertos como Castells (2008), Drucker (1994) y Stiglitz (2002), los aportes derivados del análisis documental aquí presentado ofrecen soportes para enfatizar los siguientes rasgos del enlace *formación-tecnologías*: a) la presencia de movimientos sociales entretejidos con el avance del conocimiento y la velocidad en su difusión; b) las transformaciones en la organización de las relaciones económicas vinculadas con los procesos de producción, distribución y consumo de bienes y servicios en contextos globalizados; c) las transformaciones en los diferentes estratos, grupos y comunidades sociales, dada la cambiante capacidad reorganizativa de las relaciones de poder surgidas en este contexto social "informatizado", y d) el debilitamiento constante en la credulidad hacia el aparato de Estado como figura de autoridad ante la opinión pública y la ciudadanía en general.

En este contexto se sitúan nuevamente las preguntas de investigación formuladas para el desarrollo del presente capítulo (ver apartado 10.2): 1) ¿Cuáles son las articulaciones categoriales, las perspectivas analíticas y las derivaciones prospectivas sustentadas en el enlace entre formación y tecnologías? 2) ¿Cuáles son los aportes al campo de conocimiento educativo en el período de estudio?

En relación con la primera pregunta conviene destacar la formulación *ad hoc* propuesta para la categoría axial *Formación de sujetos en procesos de apropiación y uso de tecnologías (TIC)*, con especial énfasis en el señalamiento de "una compleja construcción-apropiación de naturaleza sociohistórica, mediante la cual las personas se involucran con el manejo de tecnologías de índole diversa" (ver apartados 10.2 y 10.4). Se destaca lo anterior al mostrar cómo, desde el perfilamiento de cuatro perspectivas de análisis, se llevó a cabo una aproximación atenta al citado enlace presentado en términos de objeto de estudio. Ahora bien, una vez completado este abordaje analítico según se mostró en los apartados precedentes, y retomando la segunda pregunta a propósito de los aportes al campo educativo, se pueden puntualizar las siguientes consideraciones.

a) El carácter centralizador atribuido a las TIC refrenda la presencia de una veta de estudio para comprender qué papel desempeñan los recursos tecnológicos digitales en los procesos de formación de los

sujetos. Desde el soporte utilizado para el presente análisis puede afirmarse que las tecnologías acompañan y se entretejen en los procesos de formación humana, y para el caso de referencia, con especial significación en la formación de docentes y estudiantes en el ámbito de educación formal y en la formación de usuarios en general en el de la educación no formal.

b) Derivado de lo anterior es entendible que, en el momento actual, las tecnologías estén situadas en un punto central de la formación de los sujetos, condición que conlleva al desplazamiento de otros asuntos tanto o más importantes de los procesos formativos, como son los contenidos educativos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, las dinámicas sociales, los valores involucrados, el desarrollo de las instituciones educativas, los proyectos y modelos educativos, entre otros.

c) Según este posicionamiento y su trascendencia en los ámbitos de desarrollo económico y de decisiones de política pública, las tecnologías representan el soporte por excelencia para atender, incluso con carácter remedial, las múltiples carencias de la oferta formativa de la educación formal y no formal, en México y en otros países de la región latinoamericana con desarrollos socioeconómicos en condiciones de atraso respecto de las economías del primer mundo.

d) En contraste, al presentar la formación de los sujetos en términos de una compleja construcción-apropiación de naturaleza sociohistórica es previsible un desempeño humano en concordancia con el surgimiento de situaciones de búsqueda para solucionar problemas, enfrentar retos y desafíos a fin de avanzar ante dificultades y fracasos. Bajo esta lógica la formación de los sujetos se mantiene en tensión constante entre tres escenarios posibles: 1) el de las iniciativas personales de apropiación y uso de tecnologías; 2) el de las condiciones de posibilidad tanto de instituciones educativas como de espacios públicos, y 3) el de los marcos de las disposiciones oficiales que se concretan y operativizan a partir de la puesta en marcha de políticas públicas.

e) Una faceta a considerar es la de proponer abordajes sobre el enlace *formación-tecnología* en el entramado con aspectos y elementos que enfatizan la necesidad de abordar asuntos como la resignificación

de sentidos y la construcción de identidades en espacios de educación formal y no formal.

A partir de lo anterior, y en términos de un balance de contraste respecto del estado de conocimiento del decenio precedente, se destacan algunas anotaciones de interés sobre los incisos reportados a continuación.

a) Objetos de estudio, recursos tecnológicos y desarrollos temáticos emergentes. En este rubro el comparativo entre ambos reportes muestra diferencias, en primer lugar, entre la variedad de objetos de estudio, que en el caso correspondiente a 2012-2021 se añadieron cinco objetos más, a saber: 1) dispositivos de formación, 2) planes y programas de estudios, 3) perfil de oferta académica, 4) procesos de enseñanza y aprendizaje, y 5) políticas educativas.

   En segundo lugar y ante el avasallamiento de la digitalización impulsada —entre otros factores— por la transición imparable del mundo analógico (átomos) al mundo digital (bits), en el presente estado de conocimiento se amplió el espectro de recursos tecnológicos abordados por condiciones como las siguientes: 1) inclusión de las plataformas digitales, especialmente las de soporte de las redes sociales virtuales; 2) incremento exponencial del uso de los dispositivos móviles (teléfonos celulares y tabletas electrónicas); 3) uso imparable de los videojuegos; 4) aumento de los repositorios digitales, y 5) variedad de opciones de educación formal en modalidades no presenciales para todos los niveles del sistema educativo mexicano.

   En tercer lugar, la gama de descriptores temáticos prácticamente se duplicó con la inclusión de temas como los siguientes: 1) formación académica en modalidades no presenciales; 2) alfabetización digital, competencias digitales y ciudadanía digital con abordajes desde la perspectiva de género; 3) políticas educativas para la incorporación de TIC en el sistema educativo; 4) desarrollos tecnológicos para la práctica educativa (p. ej., cibertrónica), y 5) vertientes temáticas vinculadas con la atención escolar en los diferentes niveles educativos durante el periodo de la pandemia por COVID-19.

b) Aportaciones en metodologías de investigación. El comparativo con el estado de conocimiento precedente muestra un predominio sostenido de trabajos de investigación de corte interpretativo respecto de

aquellas investigaciones de corte empírico-analítico o de metodologías mixtas más propiamente a manera de hibridaciones de procedimientos. De igual forma, no se revelaron diferencias sustanciales en cuanto a la variedad de procedimientos de investigación, pues se mantuvo la preferencia por los análisis de base documental y los estudios tipo encuesta. Sin embargo, un rasgo a destacar fue la presencia notable de trabajos de investigación comparada y, en menor proporción, los estudios de grupo focal y de representaciones sociales.

c) Ausencias tanto temáticas como teórico-metodológicas. A partir de esta visión en conjunto del universo de estudio pueden señalarse como ausencias temáticas importantes la falta de trabajos ocupados de analizar procesos de construcción de campos disciplinarios de formación y tecnología, o bien, de estudios sociohistóricos sobre el surgimiento y avance de las TIC en educación. Otros asuntos de interés que no formaron parte de los hallazgos fueron documentos sobre experiencias de apropiación y uso de TIC en comunidades indígenas o en grupos poblacionales con situaciones precarias (p. ej., personas en situación de calle, migrantes, sujetos de educación inclusiva, adultos mayores, entre otros).

   En cuanto a ausencias teórico-metodológicas, más que el señalamiento a favor de una metodología de investigación respecto de otras, una observación en particular tiene que ver con las formas de construcción de objetos de estudio en este ámbito. Lo anterior se convierte en un asunto relevante al considerar que dado el impacto de la digitalización, la inmediatez que prevalece en la elección de recursos y artefactos de moda y la volatilidad de los contenidos mediante los que se educa a poblaciones completas, se convierten en una constante escasamente explorada por las comunidades de investigación, en cuanto a mantenerse atentas a la emergencia de nuevos actores-agentes educativos.

d) Semejanzas y diferencias entre dos estados de conocimiento. Para una lectura comparativa de ambos documentos es importante vislumbrar un escenario, y en este sentido en el lapso de un decenio se observa que el panorama de la llamada *sociedad de la información* se ha asentado en todos los ámbitos y facetas de la vida social. Esta condición se puede verificar día tras día a partir de rasgos como la presencia abrumadora de grandes e inmanejables volúmenes de información, el desdibujamiento de los límites entre la vida privada

> y las esferas de lo público, el surgimiento de nuevos espacios de interacción y organización social, el aparente desvanecimiento de las barreras geográficas, la velocidad y la volatilidad de la producción y divulgación de contenidos informativos, el acceso condicionado a la disponibilidad de infraestructura acompañado de un agravamiento de conductas de discriminación social y, paradójicamente, al vislumbre de las posibilidades de inclusión, entre otras contradicciones vinculadas con la sobreexposición a contenidos que lo mismo orientan que confunden, brindan apoyo altruista que encauzan al linchamiento mediático, al crimen y a otros tantos comportamientos que llevan a replantearse si los avances tecnológicos son favorables para la consolidación de una humanidad plena, consciente y comprometida cívica y socialmente con el logro del bien común.

Desde este perfilamiento cabe señalar que en el estado de conocimiento de 2012 se reiteraba un llamado de atención acerca del posicionamiento de las tecnologías en un primer plano respecto de la formación, así como del avance de este soporte en la reconfiguración del sistema educativo mexicano, en términos de oferta formativa y del desarrollo institucional (cf. Rojas-Moreno, 2013b y 2014). Pues bien, esta consideración se vio ampliamente rebasada a partir del avance sin precedente de las tecnologías en la educación formal y la educación no formal, del crecimiento exponencial de las modalidades no presenciales de formación académica en todos los niveles educativos, pero más fehacientemente, en el soporte unificado de las TIC en educación durante el periodo de confinamiento sanitario por la pandemia de COVID-19.

Este episodio inédito para todos los países del mundo puso en perspectiva asuntos como la eficacia de los sistemas educativos, la capacidad de docentes y estudiantes para demostrar el dominio de competencias digitales, pero sobre todo la pertinencia ética y la idoneidad de las políticas públicas de corte neoliberal implantadas a toda costa por los Estados nacionales con el respaldo de los organismos supranacionales (BM, BID, OCDE), desde las dos últimas décadas del siglo pasado.[7]

7 Conviene mencionar aquí que, en el caso de México como en el de otros países de la región latinoamericana, los estudios sobre el avance tecnológico en el ámbito de las telecomunicaciones y de la incorporación a la llamada *sociedad del conocimiento* se han enfocado en ponderar los alcances de esta pretensión en términos de costos políticos y de marginación social, aparejados con las condiciones atávicas de atraso económico y consecuentemente de marginalidad

Este conjunto de señalamientos es, a consideración de las autoras, una diferencia sociohistórica nodal entre el estado de conocimiento de 2012 y el que aquí se concluye. No obstante, una reflexión común resaltada en ambos reportes es la de rescatar el lugar de los seres humanos como creadores de la tecnología, por lo que esta última tiene que permanecer al servicio de la humanidad. Un panorama en espejo y con estos roles invertidos por la prevalencia de un "mundo digitalizado" puede resultar poco prometedor para la sobrevivencia humana.

Referencias

Del tratamiento teórico

Aparici, R. (2010). *Educación: más allá del 2.0*. Gedisa.

Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Trilce; Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.

Bauman, Z. (2010). *La globalización. Consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica.

Bell, D. (2001). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Alianza Editorial.

Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (2021). *Tecnología: lo que puede y no puede hacer por la educación*. https://publications.iadb.org/en/what-technology-can-and-cant-do-for-education-a-comparison-of-5-stories-of-success

---

educativa y tecnológica (cf. CEPAL-OCDE, 2012, INEGI, 2017, 2020). En una panorámica centrada en el análisis de documentos de planeación oficial y estudios estadísticos sobre rubros como infraestructura, uso de TIC y tecnologías digitales, desarrollo socioeconómico e impacto en el desarrollo de oferta educativa, es posible observar avances importantes en cuanto al gasto para el acceso y la utilización de tecnología a un elevado costo, gasto regularmente sufragado por los propios usuarios (cf. Rojas-Moreno y Navarrete-Cazales, 2019a). Lo anterior reconociendo además los enormes desafíos por atender, no sólo en cuanto a la heterogeneidad socioeconómica y cultural de la población mexicana, sino porque el escenario de una "sociedad deseable" emparejada con los avances de la ciencia y la tecnología queda fuera del alcance de economías desfavorecidas de cualquier región o continente del mundo.

Banco Mundial [BM]. (2021a). *Desarrollo digital*. Grupo Banco Mundial. https://www.bancomundial.org/es/topic/digitaldevelopment/overview#1

BM (2021b). *El bajo costo de cerrar la brecha digital en América Latina.* Grupo Banco Mundial. https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2022/01/11/cerrar-brecha-digital-america-latina

Bourdieu, P. (2003). *Cuestiones de sociología*. Akal.

Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI.

Cabero, J. (2004). Reflexiones sobre la brecha digital y la educación. En F. Soto y J. Rodríguez, (Coords). *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión digital* (23-42). Consejería de Educación y Cultura. http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/brecha.pdf

Cabero, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *Edutec Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (20). https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/510/244

Cabero, J., Barroso, J., Llorente, M. del C. y Yanes, C. (2016). Redes sociales y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación: aprendizaje colaborativo, diferencias de género, edad y preferencias. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (51), 1-15. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54748503001

Castells, M. (2008). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad Red.* Alianza Editorial.

Castoriadis, C. (2001). *Figuras de lo pensable*. Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis, C. (2008). *El mundo fragmentado*. Caronte Filosofía.

CEPAL. (2016). *Estudio económico de América Latina y el Caribe. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los desafíos del financiamiento para el desarrollo*. CEPAL; Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40326/86/S1600799_es.pdf

CEPAL. (2018). *La nueva revolución digital. De la Internet del consumo a la Internet de la producción.* https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38604/4/S1600780_es.pdf

CEPAL-OCDE. (2012). *Perspectivas Económicas de América Latina 2012 Transformación del Estado para el Desarrollo.* https://www.oecd.org/dev/48966240.pdf

Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Debate; Fundación Ceibal. https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/159/1/La_innovacion_pendiente.pdf

Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula, 219*, 31-36. https://core.ac.uk/reader/20319227

Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10*(1), 2020 de http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html

Crovi, D. (2010). *Acceso, uso y apropiación de las TIC en comunidades académicas: Diagnóstico en la UNAM*. UNAM; Editorial Plaza y Valdés.

Crovi, D. y Trejo, R. (coords.) (2018). *Tejiendo nuestra historia. Investigación de la comunicación en América Latina*. UNAM.

Cruz, I. (2019). Literacidad transmedial. Habilidades para vivir en el siglo XXI. En L. M. Garay y D. Hernández, D. (coords.). *Alfabetizaciones digitales críticas. De las herramientas a la gestión de la comunicación* (pp. 105-127). UAM-Lerma; Juan Pablos Editor.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Ediciones Paidós Ibérica.

Díaz Barriga, F., Hernández, G. y Rigo, M. A. (eds.). (2010). *Portafolios electrónicos: Diseño tecnopedagógico y experiencias educativas*. UNAM.

Drucker, P. (1994). The Age of Social Transformation. *The Atlantic Monthly, 273*(11), 45-53. http://www.providersedge.com/docs/leadership_articles/Age_of_Social_Transformation.pdf

Ducoing-Watty, P., Fortoul-Ollivier, B. y Rojas-Moreno, I. (2020). Acercamiento a las ponencias del área Procesos de formación en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 25*(86), 719-747. http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/10/RMIE_86.pdf

Eco, U. (2012). De internet a Gutenberg. En M. Moragas (ed.). *La comunicación: de los orígenes a Internet* (pp. 49-64). Gedisa.

Galindo, J. A. (2009). Ciudadanía digital. *Signo y Pensamiento, 28*(54), 164-173. https://www.redalyc.org/pdf/860/86011409011.pdf

Galperin, H. (2017). *Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262860

García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Gedisa.

García, A., Iglesias, E. y Puig, P. (2021). *Informe anual del Índice de Desarrollo de la Banda Ancha. Brecha digital en América Latina y el Caribe*. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Informe-anual-del-Indice-de-Desarrollo-de-la-Banda-Ancha-IDBA-2020-Brecha-digital-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf

Gewerc, A. (2009). I. Economía del conocimiento, espacio europeo de educación superior y tecnología educativa: texto y contexto. En A. Gewerc (coord.) *Políticas, prácticas e investigación en tecnología educativa* (pp. 81-108). Octaedro; ICE-UB.

Grosfoguel, R. (2006). Del final del sistema-mundo capitalista hacia un nuevo sistema-histórico alternativo: la utopística de Immanuel Wallerstein. *Nómadas, 25*, 44-52. https://www.academia.edu/59853263/Del_final_del_sistema_mundo_capitalista_hacia_un_nuevo_sistema_hist%C3%B3rico_alternativo_la_utop%C3%ADstica_de_Immanuel_Wallerstein

Haillin, D. y Mancini, P. (2007). *Sistemas mediáticos comparados. Tres modelos de relación entre los medios de comunicación y la política*. Editorial Hacer.

Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Octaedro.

Heidegger, (1997). *La pregunta por la técnica*. Editorial Universitaria.

INEGI. (2017). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2017*. http://www.beta.inegi.org.mx/programas/dutih/2017/default.html#Tabulados.

INEGI. (2020). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2020. http://www.beta.inegi.org.mx/programas/dutih/2017/default.html#Tabulados.

INEGI. (2021). *Visualización de la Economía Digital en el Comercio electrónico de México y hacia el Cuadro de Oferta y Utilización Digital*. INEGI. https://www.cemla.org/actividades/2021-final/2021-01-compilacion-de-estadisticas-de-balanza-de-pagos/2021-01-compilacion-de-estadisticas-de-balanza-de-pagos5.pdf

Jonassen, D. H. (2004). *Computadores como Herramientas de la Mente. EDUTEKA -Tecnologías de Información y Comunicaciones para la Enseñanza Básica y Media.* https://docplayer.es/37637841-Computadores-como-herramientas-de-la-mente.html

Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Digital literacies: concepts, policies and practices.* (vol. 30). Peter Lang Publishing.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2011). *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. Open University Press.

Lévy, P. (1998a). *¿Qué es lo virtual?* Paidós Multimedia.

Lévy, P. (1998b). Construir la inteligencia colectiva. En I. Ramonet (ed.). *Internet, el mundo que llega: los nuevos caminos de la comunicación* (pp. 101-106). Alianza.

Lévy, P. (2004). Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio. *INFOMED Publicaciones*. https://ciudadanosconstituyentes.files.wordpress.com/2016/05/lc3a9vy-pierre-inteligencia-colectiva-por-una-antropologc3ada-del-ciberespacio-2004.pdf

Lévy, P. (2007). *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa*. Anthropos; UAM-Iztapalapa. https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/levy-p-1997-cibercultura.pdf

Lyotard, J-F. (1993). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Planeta; Agostini.

Martín Barbero, J. (2012a). Comunicación y cultura mundo: nuevas dinámicas mundiales de lo cultural. *Signo y Pensamiento, 29*(57), 20-34. https://xdoc.mx/download/redalyccomunicacion-y-cultura-mundo-nuevas-dinamicas-5e90d6490a3b1?hash=418b7d43f109b01171edb5b1bbb947c4

Martín Barbero, J. (2012b). De la comunicación a la cultura: perder el "objeto" para ganar el proceso. *Signo y Pensamiento, 30*(60), 76-84. https://www.redalyc.org/pdf/860/86023575006.pdf

Moreno, V. (2019). Las políticas de alfabetización digital en México. En L. M. Garay y D. Hernández (coords.), *Alfabetizaciones digitales críticas. De las herramientas a la gestión de la comunicación* (pp. 49-70). UAM-Lerma; Juan Pablos Editor.

Olivé, L. (2008). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*. Fondo de Cultura Económica.

OCDE-BID. (2016). *Políticas de banda ancha para América Latina y el Caribe: un manual para la economía digital*. OECD Publishing. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Pol%C3%ADticas-de-banda-ancha-para-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe-Un-manual-para-la-econom%C3%ADa-digital.pdf

OCDE-CEPAL (2020). *Perspectivas Económicas de América Latina 2020 Transformación digital para una mejor reconstrucción*. https://www.oecd.org/dev/Perspectivas-economicas-America-Latina-2020-Resumen.pdf

Perrenoud, P. (2004). *Diez muevas competencias para enseñar*. Graó.

Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.

Puiggrós, A. y Gagliano, R. (Dir.) (2004). *La fábrica del conocimiento*. Homo Sapiens.

Quéau, P. (1995). *Lo virtual. Virtudes y vértigos*. Paidós.

Rama, C. (2012). *La reforma de la virtualización de la universidad. El nacimiento de la educación digital.* UdeG Virtual. http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/libro_la-reforma-de-la-virtualizacion-de-la-universidad-claudio-rama-udg-2012.pdf.

Regil, L. (2020). *Cultura digital. Paradojas y metáforas para participar en su construcción*. Secretaría de Educación Pública; Universidad Pedagógica Nacional. https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/horizontes-educativos/620-cultura-digital-paradojas-y-metaforas-para-participar-en-su-construccion

Reigeluth, Ch. (2000). ¿En qué consiste la teoría de diseño educativo y cómo se está transformando? En Reigeluth, Ch. (coord.). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos: un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Parte I.* Santillana; Aula XXI. https://docplayer.es/25661392-En-que-consiste-la-teoria-de-diseno-educativo-y-como-se-esta-transformando.html

Rheingold, H. (1996). *La comunidad virtual. Una sociedad sin fronteras*. Gedisa.

Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.

Rojas-Moreno, I. (2013a). Formación y tecnologías. En P. Ducoing y B. Fortoul (coords.) *Procesos de formación, 2002-2011* (vol. I) (pp. 479-535). ANUIES; COMIE. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Procesos-de-formaci%c3%b3n-Vol.1.pdf

Rojas-Moreno, I. y Navarrete-Cazales, Z. (2019). *Modalidades no presenciales de educación superior en composición, tendencias y desafíos*. UNAM. http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/408

Rojas-Moreno, I., Jiménez-Reséndez, I. y Mendoza-Soriano, A. (2022). Base de datos de la Sub-área de Formación y Tecnologías. COMIE.

Ruiz-Velasco, E. (2012a). *Cibertrónica: aprendiendo con tecnologías de la inteligencia en la web semántica.* UNAM; Díaz de Santos.

Ruiz-Velasco, E. (2012b). Cibertrónica: construcción compartida del conocimiento en la web 3.0. Enseñanza-aprendizaje en red y desde la red. En E. Ruiz-Velasco (coord.), *Tecnologías de la Información y la Comunicación para la innovación educativa* (pp. 323-361). UNAM; Conacyt; Díaz de Santos.

Ruiz-Velasco, E. (2017). Innovación tecnopedagógica en la formación de profesionales de la educación. En E. Ruiz-Velasco, *Laboratorios Cibertrónicos 3.0* (pp. 17-31). UNAM; Newton Edición y Tecnología Educativa.

Ruiz-Velasco, E. (2017a). Entornos personales de aprendizaje para la docencia. En E. Ruiz-Velasco *Laboratorios Cibertrónicos 3.0* (pp. 33-48). UNAM; Newton Edición y Tecnología Educativa.

Ruiz-Velasco, E. (2017b). Innovación tecnopedagógica en la formación de profesionales de la educación. En E. Ruiz-Velasco, *Laboratorios Cibertrónicos 3.0* (pp. 17-31). UNAM; Newton Edición y Tecnología Educativa.

Sacristán, A. (2013). Alfabetismos antiguos y nuevos. En A. Sacristán (comp.), *Sociedad del Conocimiento, Tecnología y Educación* (pp. 73-112). Morata.

Sacristán, A. (2014). Ciberespacio, producción común de cultura y redes. En A. Sacristán, A. (comp.), *Sociedad del Conocimiento, Tecnología y Educación* (pp. 113-178). Morata.

Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Santillana-Taurus.

Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial.* Editorial Debate.

Shuliaquer, I. (2018). El sistema mediático nacional como punto de partida. Los gobiernos del Frente Amplio y los medios en Uruguay. *Revista Mexicana de Opinión Pública, 14*(26), 15-31. http://www.scielo.org.mx/pdf/rmop/n26/2448-4911-rmop-26-15.pdf

Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*. Siglo XXI Editores.

Stiglitz, J. (2002). *El malestar en la globalización*. Taurus.

Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C. y Varone, F. (2012). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Ariel.

UNESCO. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf

UNESCO. (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Londres: UNESCO. https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/EstandaresDocentes unesco

UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC elaborado por la UNESCO*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024

Ursua, N. (2014). «e»-Epistemología: un desafío y una respuesta filosófica al mundo digital. *Daímon. Revista Internacional de Filosofía, 61*, 55-74. https://revistas.um.es/daimon/article/view/155871/157801

Yurén, M. T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Paidós Educador.

Zabala, A. y Arnaud, L. (2010). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

De los documentos analizados

Abascal, L., Chacón, F. y Badillo, M. (2021). La calidad de la formación académica en línea durante la pandemia. Una visión de los alumnos de la licenciatura en Turismo del IPN [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0409.pdf

Acevedo, M. del C. (2012). El cine en la comprensión de fenómenos históricos: la sombra del caudillo. En S. Plá, X. Rodríguez Ledesma y V. Gómez Gerardo (coords.), *Miradas diversas sobre la enseñanza de la historia* (pp. 211-239). UPN. https://editorial.upnvirtual.edu.

mx/index.php/9-publicaciones-upn/165-miradas-diversas-a-la-ensenanza-de-la-historia

Adame, S. I., Lloréns, L. y Schorr, M. (2013). Retrospectiva de los repositorios de acceso abierto y tendencias en la socialización del conocimiento. *REDIE, 15*(2), 148-162. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/452/619

Aguilar, A. (2021). Estudio de caso: gamificación, modelo de enseñanza para el logro de aprendizajes significativos en nivel posgrados. En J. M. Hernández Franco (coord.), *Docentes en transformación educando para la vida* (pp. 93-100). Clave Editorial.

Aguilar-Tamayo, M. F. (2015). Tutoría universitaria con soporte del bolígrafo digital: análisis de una experiencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *17*(1), 130-145. http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v17n1/v17n1a9.pdf

Aguirre, L. (2016). *Mi compu.mx: Dimensiones estructurales para las políticas de inclusión de Tecnologías de la información y la Comunicación en Educación* [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2016/septiembre/0750826/0750826.pdf

Alarcón, E. (2013). *Formación de profesores universitarios en investigación y uso de TIC en la Universidad Veracruzana* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1246.pdf

Alcántara, A. (2018). Realidades y desafíos de las TIC en la educación superior. En Z. Navarrete-Cazales e I. Rojas-Moreno (coords.). *Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación superior. Políticas y usos didácticos* (pp. 75-90). UNAM. http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/6665

Alonso-Ferreiro, A., Flores, A. A. y Chávez, G. (2020). Integración de medios digitales en México y España: el papel de las autoridades educativas. *RMIE, 25*(86), 575-601. http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v25n86/1405-6666-rmie-25-86-575.pdf

Álvarez, F. J. y Ortiz, R. M. (2013). *Profesor 2.0. formación de competencias tecnológicas y redes sociales. Estudio de caso: profesorado de los departamentos académicos de Ingeniería Química y Farmacia* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Gua-

najuato. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0236.pdf

Amador, R. (2020). Aprende en casa con #SanaDistancia en tiempos de #COVID-19. En IISUE. *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 138-144). UNAM. https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia

Amaya, D.V., González, E. y Luevanos, J.A. (2021). *Dispositivos de formación docente que apoyan a la construcción del pensamiento reflexivo a distancia* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1438.pdf

Ángel, C. J. (2019). El espacio digital inmersivo tridimensional y su relación con lo educativo. En J. Landaverde, *Ciudadanía digital. Identidades, procesos educativos y formas alternativas del ser digital* (pp. 162-172). Concyteq. http://www.concyteq.edu.mx/concyteq/uploads/publicacionArchivo/2019-11-2192.pdf

Arellano, A. I., Andrade, R. A. y Vega, A. (2019). *Diseño de un proceso formativo para el desarrollo de competencias digitales docentes del profesorado universitario*. [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0575.pdf

Arellano, F. F., Jiménez, A. J. y Pineda, M. E. (2021). *Significado que dan los formadores de docentes al reto de la evaluación auténtica en los cursos en línea: la experiencia de la ENMJN* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0294.pdf

Arras-Vota, A. M. de G., Bordas-Beltrán, J. L., Mondaca-Fernández, F. y Rivera-Sosa, J. M. (2021). El caso sede México. Formación en Educación Física en e-entornos universitarios durante la contingencia de la COVID-19. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (41), 35-46. https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/83529

Arreola, M. I. (2017). La tecnología educativa y la pedagogía, dos elementos básicos en los procesos de enseñanza aprendizaje innovadores. En H. Sevilla, F. Tarasow y M. Luna (coords.), *Educar en la era digital. Docencia, tecnología y aprendizaje* (pp. 137-156). Editorial Pandra. https://hectorsevilla.com/producto/educar-en-la-era-digital/

Ávila, E. (2016). *Formación de usuarios en el Centro de Información "Jesús Reyes Heroles" de la Facultad de Estudios Superiores Aragón* [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2015/noviembre/0738154/0738154.pdf

Ávila, P. (2019). III. Los estudiantes de pedagogía y las tecnologías. En M. D. Bosco Hernández, *Aprendizaje en red: sus características, actores e intervenciones* (pp. 69-102). UNAM. http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/45

Ávila, R. (2018). o está referido *Del bit a las redes sociales. Seleccionario de voces de las tecnologías de la información y la comunicación*. El Colegio de México.

Ávila, R. L. y Cortés, J. A. (2017). *La competencia mediática en docentes universitarios. Una experiencia de formación* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1133.pdf

Ávila-Carreto, A. y Ramírez, A. (2021). o está referido *Literacidad informacional académica: una reflexión interrelacionada de los nuevos estudios de literacidad y los saberes digitales en la formación inicial de profesores* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1024.pdf

Ayala, S., Castillo, V. M. y Ramírez, A. M. (2017). La educación no formal y el papel de las TIC. En H. Sevilla, F. Tarasow y M. Luna (coords.), *Educar en la era digital. Docencia, tecnología y aprendizaje* (pp. 57-78). Editorial Pandra. https://hectorsevilla.com/producto/educar-en-la-era-digital/

Ballesteros, M. L. y Mercado, M. A. (2019). *Las nuevas estrategias de formación docente en línea: un acercamiento a las perspectivas del magisterio en Sonora*. [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3232.pdf

Bárcenas, J. (2015). *Prácticas docentes basadas en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en educación superior* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2015/octubre/0737458/Index.html

Barragán, J. F. y Peña, C. C. (2019). Tendencias en la educación del siglo XXI apoyadas en tecnología educativa. En J. Landaverde, *Ciudadanía digital. Identidades, procesos educativos y formas alternativas del ser digital* (pp. 107-132). CONCYTEQ. http://www.concyteq.edu.mx/concyteq/uploads/publicacionArchivo/2019-11-2192.pdf

Barraza, Z. M., Armenta, M. y Villalba, M. C. (2015). *Identificación de necesidades formativas de docentes de secundaria en el uso didáctico de tecnología digital para la enseñanza de las matemáticas* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0761.pdf

Barrón, M. C. (2020). educación en línea. Transiciones y disrupciones. En IISUE. *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 66-74). UNAM. https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia

Becerril, W., Pedraza, C. y Ramírez, R. (2019). La educación sociodigital desde una perspectiva de género feminista: propuesta teórica y metodológica. En L. M. Garay y D. Hernández (coords.), *Alfabetizaciones digitales críticas. De las herramientas a la gestión de la comunicación* (pp. 299-319). UAM-Lerma; Juan Pablos Editor.

Benítez, M. G., Barajas, J. I. y Hernández, I. N. (2014). Efecto de la aplicación de una estrategia de comprensión de lectura en un entorno virtual. *REDIE, 16*(3), 71-87. https://www.redalyc.org/pdf/155/15532554005.pdf

Borromeo, C. A. (2019). *Tecnologías de la Información y la Comunicación, Políticas Educativas y Formación Docente en Educación Superior: elaboración del estado del conocimiento* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0324.pdf

Bosco, M. D. (2019). El aprendizaje en red: características, actores e interacciones. En M. D. Bosco Hernández, *Aprendizaje en red: sus características, actores e intervenciones* (pp. 123-149). UNAM. http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/45

Brabata, C. G., Serra, A. y León, C. (2017). La vinculación de la Tecnología con la Educación: un paradigma fuera de tiempo en la Escuela Normal Primaria Rosario María Gutiérrez Eskildsen. En M. A. Navarro y Z. Navarrete (coords.), *Innovación en educación:*

gestión, currículo y tecnologías (pp. 327-337). Plaza y Valdés Editores; Sociedad Mexicana de Educación Comparada. https://www.researchgate.net/publication/321685075_Innovacion_en_educacion_Gestion_curriculo_y_tecnologias

Breceda, M. A. (2015). *El desarrollo de competencias digitales y pedagógicas en la formación inicial docente. Análisis de los planes de estudio* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2720.pdf

Breceda, M. A. y Eudave, D. (2013). *Las TIC en la formación inicial docente. Barreras para su exitosa incorporación* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0479.pdf

Cáceres, R. de la C., Hernández, J.M. y Pérez, E. (2021). *Experiencia formativa con docentes universitarios en el periodo de pandemia. Diplomado Docencia para la educación a distancia* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1723.pdf

Caletti González, Y. A. y Romero Martínez, E. (2015). La utilidad de los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVE-A) en relación al proceso educativo. En F. Díaz Barriga, M. A. Rigo y G. Hernández, *Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales: pautas para docentes y diseñadores educativos* (pp. 279-307). UNAM; Newton Edición y Tecnología Educativa.

Cano, A. y Bustamante, A. J. (2017). Telesecundarias de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, *49*, 1-17. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99854580003

Cano, A. y Vaca, J. (2013). Usos iniciales y desusos de la estrategia "Habilidades digitales para todos" en escuelas secundarias de Veracruz. *Perfiles Educativos, 35*(142), 8-26. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/42572/38679

Cansino, M.G. (2015). *El correo electrónico como apoyo al trabajo tutorial en las IES* [Tesis de doctorado]. UPN. http://200.23.113.51/pdf/31465.pdf

Canto, P. J., Sosa, P. J. y Domínguez, J. G. (2016). Las competencias en el uso de tecnologías de la información y comunicación de profesores formadores de docentes. En A. Díaz Barriga (coord.), *La reforma integral de la educación básica. Perspectivas de docentes y directivos de primaria* (pp. 109-139). UNAM. http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/05/la-reforma-integral-en-educacion-basica-perspectivas-de-docentes-y-directivos-de-primaria3.pdf

Carbajal, J. y Cabrera, D. M. (2020). Educación mediática sin querer queriendo. En D. Friedrich y E. Colmenares (eds. científicos), *Resonancias de El Chavo del 8 en la niñez, educación y sociedad latinoamericana* (pp. 207-230). CLACSO; Teachers College Columbia University. https://www.clacso.org/resonancias-de-el-chavo-del-8-en-la-ninez-educacion-y-sociedad-latinoamericana/

Cárdenas, L. M. E. (2018). *La docencia en la educación virtual: tareas, competencias y otras acciones desde la perspectiva de sus protagonistas* [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2018/abril/0773609/0773609.pdf

Carrillo, A. I. y Goyzueta, Y. A. (2017). *Tecnología en el aula: la perspectiva de los estudiantes de un instituto de formación docente* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2697.pdf

Carrillo, A.I., Goyzueta, Y. A. y San Martín, O. (2019). *Alfabetización digital de los docentes en Sonora como estrategia de formación continua* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3759.pdf

Carrillo, A. I., Rodríguez E. y Gutiérrez, L. A. (2019). *¿Cómo replantear la formación de jóvenes en el posgrado en la era virtual y prácticas de internacionalización? Experiencia de un convenio de colaboración México y Brasil* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1564.pdf

Casas, M. (2012). *Sentidos y significados que otorgan estudiantes de la licenciatura en pedagogía a las tecnologías de la información y comunicación, en su proceso de formación* [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2012/septiembre/0684588/0684588.pdf

Casas, M. (2018). *Docentes bilingües Ikoots: estudio etnográfico sobre la apropiación cultural de las TIC* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2018/mayo/0774469/Index.html

Casillas, M. A. y Ramírez, A. (2018). El habitus digital: una propuesta para su observación. En R. Castro y H. J. Suárez (coords.), *Pierre Bourdieu en la Sociología Latinoamericana. El uso de campo y habitus en la investigación* (pp. 317-341). CRIM; UNAM. https://www.researchgate.net/publication/342926370_Pierre_Bourdieu_en_la_sociologia_latinoamericana

Casillas, M. A. y Ramírez, A. (2019). Cultura digital y cambio institucional de las universidades. *Revista de la Educación Superior*, *48-3*(191), 97-111. http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/839

Casillas, M., Ramírez Martinell, A. y Morales, C. (2020). Los saberes digitales de los bachilleres del siglo XXI. *RMIE*, *25*(85), 317-350. http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v25n85/1405-6666-rmie-25-85-317.pdf

Castañeda, A. y Mastachi, M. (2017). Gestión de competencias apoyado en las TIC y Trabajo Colaborativo: el caso de estudiantes de Psicología de la Universidad Veracruzana. En M. A. Navarro y Z. Navarrete (coords.), *Innovación en educación: gestión, currículo y tecnologías* (pp. 307-317). Plaza y Valdés Editores; Sociedad Mexicana de Educación Comparada. https://www.researchgate.net/publication/321685075_Innovacion_en_educacion_Gestion_curriculo_y_tecnologias

Castellanos, J. C. y Niño, S. A. (2020). Educación en línea y mejora de la cobertura del nivel superior: desafíos del nuevo sexenio. En Z. Navarrete, J. E. Martínez y J. A. Soto (coords.). *Educación Superior en Prospectiva* (pp. 151-163). Sociedad Mexicana de Educación Comparada; Universidad Autónoma de Baja California; Plaza y Valdés Editores. http://fch.mxl.uabc.mx/wp-content/uploads/2019/09/Educaci%C3%B3nSuperiorI%C3%B1iguez.pdf

Castillo, A., González, E. O. y Tapia, M. J. (2013). *El desarrollo de competencias digitales desde la percepción del estudiante de la Universidad de Sonora: retos y limitantes para la formación profesional* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1458.pdf

Castrejón, N. y Jiménez, J. A. (2021). *Competencia digital docente y formación continua de profesores de Bachillerato Tecnológico en los documentos de política pública mexicana* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0084.pdf

Castro, I. (2012). *La recepción crítica de series televisivas y cortos cinematográficos infantiles como alternativa para el desarrollo de valores en educación preescolar* [Tesis de doctorado]. UPN. http://200.23.113.51/pdf/28533.pdf

Cervantes, F. y Barrón, C. (2019). Formación docente en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia. En M. Sánchez y A. M. del P. Martínez (eds.), *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado* (pp. 393-413). UNAM; CODEIC. https://cuaieed.unam.mx/investigacion-y-desarrollo#publicaciones

Cervantes, M. del R. (2019). Alfabetización digital y mujeres. Aportes y perspectivas desde los estudios de las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo (ICT4D). En L. M. Garay y D. Hernández (coords.), *Alfabetizaciones digitales críticas. De las herramientas a la gestión de la comunicación* (pp. 281-297). UAM-Lerma; Juan Pablos Editor.

Cervantes, J. (2015). *La mediación pedagógica a través de las TIC. Una propuesta para la formación docente en Educación Media Superior* [Tesis de maestría]. UPN. http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/105/1/JESSICA%20CERVANTES%20RAMIREZ.pdf

Chacón, Y. G., Mungarro, G. C. y Álvarez, L. A. (2015). *Evaluación cualitativa del rediseño de curso con modelos* E-Learning *y aprendizaje basado en la indagación: primera experiencia virtual en la formación normalista* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1392.pdf

Chao Rebolledo, C. (2015). Simulaciones digitales interactivas en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales. En F. Díaz Barriga, M. A. Rigo y G. Hernández, *Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales: pautas para docentes y diseñadores educativos* (pp. 211-231). UNAM; Newton Edición y Tecnología Educativa.

Chong, B. y Contreras, L. (2017). Alcances del modelo Enrédate en grupos de mujeres jefas de familia para la inclusión digital. En A. I. Zermeño (coord.), *Inclusión digital para la inclusión social: contextos teóricos, modelos de intervención y experiencias de inclusión* (pp. 183-205). Universidad de Colima; Colofón.

Contreras, B., Serrato, Y. y Alfaro, J. A. (2017). *Impacto de la asesoría virtual en la formación de diseñadores curriculares del* SINADEP [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1188.pdf

Contreras, M.C. (2015). *Imaginario social y función educativa del museo de arte al cibermuseo. Una propuesta para el ciberMunal* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://200.23.113.51/pdf/31370.pdf

Córdova, I. A. y Cortés, D. A. (2020). Políticas públicas, educación, medios y tecnología en el México de los años cincuenta. En M. del C. M. García (coord.), *Ensayos de comunicación, educación y tecnología 5, Vertientes entrelazadas* (pp. 58-68). UPN. https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/cuadernos-digitales/494-ensayos-de-comunicacion-educacion-y-tecnologia-vertientes-entrelazadas-5

Córdova, I. A., Huerta, Ma. A. y Suárez, L. (2020). Resultados cuantitativos y cualitativos de estudios de egresados de la Opción de Especialización Medios y TIC en el escenario educativo. En M. del C. M. García (coord.), *Ensayos de comunicación, educación y tecnología 5, Vertientes entrelazadas* (pp. 9-26). UPN. https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/cuadernos-digitales/494-ensayos-de-comunicacion-educacion-y-tecnologia-vertientes-entrelazadas-5

Correa, S., Reséndiz, E., Bañales, G., Bazaldúa, J. A. y Zamarripa, R. A. (2014). La brecha digital y el sistema educativo en México. En H. Manzanilla-Granados e I. Rojas-Moreno (eds.), *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Sistema Educativo Mexicano* (pp. 23-60). Palibrio; Sociedad Mexicana de Educación Comparada. https://www.researchgate.net/publication/353765027_Las_Tecnologias_de_la_Informacion_y_la_Comunicacon_en_el_Sistema_Educativo_Mexicano

Correa, A. (2012). *Discurso, saberes y prácticas de los profesores de educación básica: Las TIC como opción pedagógica o reproducción* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2013/enero/0686885/Index.html

Coss, M. C., Flores, L. A. y Polendo, P. (2013). *El desarrollo de habilidades digitales en la formación continua del docente de educación secundaria* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2026.pdf

Cruz, I. (2019). Literacidad transmedial. Habilidades para vivir en el siglo XXI. En L. M. Garay y D. Hernández (coords.), *Alfabetizaciones digitales críticas. De las herramientas a la gestión de la comunicación* (pp. 105-127). UAM-Lerma; Juan Pablos Editor.

Cruz, A. J. (2020). *Ecosistema de aprendizaje: un prototipo para la lectura hipertextual y escritura colaborativa digital* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2020/febrero/0800382/Index.html

Cruz, N. A. y González, E. O. (2019). *Apoyo, asesoramiento y acompañamiento de la escuela normal en la formación para la innovación tecnológica en la enseñanza de las matemáticas* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1359.pdf

Cruz, V. (2012). *Formación docente a distancia. Resignificación de la docencia presencial. Una aproximación a la formación docente en la MADEMS a distancia* [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2012/noviembre/0685262/Index.html

Cuéllar, M. A. (2018). *Producción de conocimiento con TIC: Facebook como estrategia en educación universitaria* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2017/diciembre/0768694/Index.html

Darío, V. (2018). *La formación docente en tecnologías digitales desde el edubusiness: Un análisis socio-técnico y pedagógico de un curso educativo digital* [Tesis de maestría]. DIE-Cinvestav. https://repositorio.cinvestav.mx/bitstream/handle/cinvestav/2896/SSIT0015847.pdf?sequence=1

De los Santos, S. (2013). *La formación del docente de primaria en el uso de las TIC en educación: (el caso de Enciclomedia)* [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2013/enero/0687926/0687926.pdf

Delgadillo, V.A. y Cisneros, C. (2021). *Formación continua para la enseñanza remota de emergencia en la Licenciatura en Educación Física* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2617.pdf

Díaz Barriga, F. (2015a). Pautas para el diseño tecnopedagógico y la evaluación de portafolios electrónicos. En F. Díaz Barriga, M. A. Rigo y G. Hernández, *Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales: pautas para docentes y diseñadores educativos* (pp. 127-160). UNAM; Newton Edición y Tecnología Educativa.

Díaz Barriga, F. (2015b). Principios educativos para el uso de las TIC en educación. En F. Díaz Barriga, M. A. Rigo y G. Hernández, *Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales: pautas para docentes y diseñadores educativos* (pp. 29-56). UNAM; Newton Edición y Tecnología Educativa.

Díaz Barriga, F. y Vázquez, V. I. (2015). Entornos personales de aprendizaje (PLE) en la educación: Posibilidades y retos. En F. Díaz Barriga, M. A. Rigo y G. Hernández, *Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales: pautas para docentes y diseñadores educativos* (pp. 161-209). UNAM; Newton Edición y Tecnología Educativa.

Díaz Barriga, F., Romero, E. y Heredia, A. (2012). *Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: una experiencia con estudiantes universitarios. REDIE, 14*(2), 103-117. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/313

Díaz, M. A. (2020). Equipos directivos de educación primaria. Improvisar la alfabetización digital durante la cuarentena. En IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 145-152). UNAM. https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia

Díaz, M., Guzmán, N. B. y Meza, A. (2021). *Procesos de reconstrucción de la docencia. Desafíos e Innovación en la formación inicial de los futuros docentes de Educación Básica durante la pandemia* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2214.pdf

Domínguez, A. (2015). *El teléfono celular en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del nivel medio-superior, el caso*

del CCH-Sur, UNAM [Tesis de doctorado]. UPN. http://200.23.113.51/pdf/31189.pdf

Domínguez, J. A. (2014). *Modelo didáctico para el desarrollo de competencias digitales de base para el docente universitario* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2014/febrero/0708999/0708999.pdf

Domínguez, F. de J., López, R. y Garay, L. M. (2019). Jóvenes universitarios, alfabetización digital y apropiación de los recursos digitales. En L. M. Garay y D. Hernández (coords.), *Alfabetizaciones digitales críticas. De las herramientas a la gestión de la comunicación* (pp. 321-341). UAM-Lerma; Juan Pablos Editor.

Domínguez, Y.A., García, K.F. y Guzmán, S. (2021). *Formación docente en línea para el profesorado de la Escuela Nacional Preparatoria* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2178.pdf

Dussel, I. (2018). Cap. Seis. Usos de medios digitales en las prácticas docentes: Reflexiones desde la investigación. En Z. Navarrete-Cazales e I. Rojas-Moreno (coords.), *Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación superior. Políticas y usos didácticos* (pp. 167-193). UNAM. http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/6665

Dussel, I. y Trujillo, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos, 40*(núm. esp.), 142-178. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59182

Enciso, M. I., Flores, J. A. y Zúñiga, M. H. (2019). *Tipología de itinerarios formativos previo al ingreso a la licenciatura en modalidad virtual* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3073.pdf

Escobar, A. (2018). *Plan de formación en competencias de bibliotecología y archivología para docentes en educación a distancia* [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2018/octubre/0781107/Index.html

Espinosa, R. B. (2012). *El uso de objetos de aprendizaje en procesos de educación en línea* [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2012/marzo/0678193/Index.html

Espinoza, D. A. (2017). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como promotoras del aprendizaje autónomo en los estudiantes de la licenciatura de pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón* [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2017/noviembre/0767821/0767821.pdf

Farías, G., Pedraza, N. y Lavín, J. (2013). Gestión de un programa de capacitación en línea para el desarrollo de habilidades y capacidades TIC en profesores de negocios. *REDIE, 15*(1), 45-61. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/578231/Gestion%20de%20un%20programa%20de%20capacitacion%20en%20linea.pdf?sequence=8&isAllowed=y

Fernández, N. (2014). *Promoción de motivaciones y estilos de aprendizaje en estudiantes de educación media superior en educación a distancia* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2014/octubre/0720043/Index.html

Flores, A. (2013). *El portafolio electrónico como recurso de reflexión y formación docente* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2013/octubre/0704005/Index.html

Flores, L. A., Alvarado, E. y Aguilar, R. del C. (2019). *Retos de la Educación Normal: las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento vs la formación socioemocional* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0408.pdf

Fragoso, C. (2019). *UNICOMS: un modelo didáctico-musical con tecnología móvil* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2019/junio/0789921/Index.html

Freixas, M. R. y Bautista, T. (2015). *Formación de tutores para la educación a distancia en la UNAM* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, *Chihuahua*.https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2156.pdf

Galván, M. G., Ibarra, L.J. y Guerrero, M.A.O. (2019). *Formación de profesionales de la educación con apoyo en el portafolios de experiencias docentes: un proceso de análisis, deconstrucción y reconstrucción, una experiencia de intervención educativa* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1058.pdf

Galván, S. E. G. (2019). Multialfabetización tecnológica. Frente al textbook, didáctica crítica del inglés mediada por TIC. En H. A. Calderón (coord.), *Ensayos de comunicación, educación y tecnología 4*, *Vertientes entrelazadas* (pp. 25-38). UPN. https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/cuadernos-digitales/448-ensayos-de-comunicacion-educacion-y-tecnologia-vertientes-entrelazadas-4

Gándara, M. (2012). Las tecnologías de la información y la comunicación: Una introducción para educadores. En D. Goldin, M. Kriscautzky y F. Perelman (coords.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas* (pp. 95-122). Océano Travesía.

Garay, L. M. (2012). El componente comunicativo de la formación de profesionales de la educación. En M. García y L. Suárez (coords.), *Ensayos de comunicación, educación y tecnología 1 Vertientes entrelazadas* (pp. 48-58). UPN. https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/cuadernos-digitales/237-ensayos-de-comunicacion-educacion-y-tecnologia-vertientes-entrelazadas-1

Garay, L. M. (2013). Acceso, formación para el uso y percepciones de las tecnologías digitales entre la comunidad académica. Estudio de caso UPN. En S. A. Torres y J. de J. Lara (coords.), *Usos y apropiación de las TIC. Experiencias en el proceso educativo* (pp. 85-118). Universidad Autónoma de Sinaloa; Juan Pablos Editor.

Garay, L. M. (2019). Activistas y militantes universitarios. Trayectoria de alfabetización multimedia digital. En L. M. Garay y D. Hernández (coords.), *Alfabetizaciones digitales críticas. De las herramientas a la gestión de la comunicación* (pp. 259-279). UAM-Lerma; Juan Pablos Editor.

Garay, L. M. y Briones, R. (2016). Prácticas de uso de recursos digitales dentro y fuera del aula. Estudio cualitativo. En H. Calderón y E. Sosa (coords.), *Ensayos de comunicación, educación y tecnología 3 Vertientes entrelazadas* (pp. 22-33). UPN. https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/cuadernos-digitales/385-ensayos-de-comunicacion-educacion-y-tecnologia-vertientes-entrelazadas-3

García, C. del C. (2019). Tres versiones en línea del taller de Desarrollo de Competencias Genéricas en la UIA: aspectos sobresalientes en la

transición hacia la virtualidad. En A. B. Rivera (coord.), *Bibliotecas universitarias, contenido digital y educación en línea. Algunas experiencias iniciales en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México* (pp. 123-134). Universidad Iberoamericana. https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/Bibliotecas_Universitarias.pdf

García, H. M. (2013). Usos académicos de las TIC en las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes. En S. A. Torres y J. de J. Lara (coords.), *Usos y apropiación de las TIC. Experiencias en el proceso educativo* (pp. 119-146). Universidad Autónoma de Sinaloa; Juan Pablos Editor.

García, L. Y. (2020) *¿Qué sabe la selfie? Prácticas juveniles con autofotos en la educación media* [Tesis de doctorado]. DIE-Cinvestav. https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2788

García, M. (2019). Tecnología de la escritura y pensamiento. En H. A. Calderón (coord.), *Ensayos de comunicación, educación y tecnología 4*, *Vertientes entrelazadas* (pp. 39-54). UPN. https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/cuadernos-digitales/448-ensayos-de-comunicacion-educacion-y-tecnologia-vertientes-entrelazadas-4

García, S. (2019). *Las alfabetizaciones informacional y digital de los agentes educativos de la licenciatura en comunicación de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2019/junio/0790318/Index.html

García, L. Y., Hermoso, P. y Frutos, V. O. (2021). *Talleres emergentes y blog: dispositivos y recursos de formación situada* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1217.pdf

García, S. L., Palomares, F. J. y Murillo, R. J. (2020). Diagnóstico comparativo de desarrollo de competencias investigativas UNAM-UVAQ: dimensión del dominio tecnológico. En Z. Navarrete-Cazales, C. Ornelas y M. A. Navarro-Leal (coords.), *Educación comparada: Tendencias teóricas y empíricas internacionales y nacionales* (pp. 357-366). Sociedad Mexicana de Educación Comparada; Plaza y Valdés Editores. https://www.researchgate.net/publication/348869042_Educacion_

comparada_Tendencias_teoricas_y_empiricas_internacionales_y_nacionales

Garduño, E. (2018). *I DEA: modelo de gestión tecnopedagógica de Objetos Digitales de Aprendizaje* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2018/mayo/0773833/Index.html

Garfias, J. Á. y Galicia, E. (2019). Los videojuegos históricos como herramientas para la educación crítica: caso Assassin's Creed. En L. M. Garay y D. Hernández (coords.), *Alfabetizaciones digitales críticas. De las herramientas a la gestión de la comunicación* (pp. 129-148). UAM-Lerma; Juan Pablos Editor.

Garnica, J. C. y Lozano, A. (2019). *Tele-asistencia médica y educación por competencias: Impacto de un entorno virtual de aprendizaje en la formación de habilidades para la telemedicina* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2098.pdf

Garrido, R. (2017). Desarrollo local y tecnologías de información y comunicación: una aproximación propositiva desde la epistemología del sur. En A. I. Zermeño (coord.), *Inclusión digital para la inclusión social: contextos teóricos, modelos de intervención y experiencias de inclusión* (pp. 83-101). Universidad de Colima; Colofón.

Gilbón, D. M. (2012). Alfabetización ciberdidáctica para los formadores/diseñadores de cursos en línea. En E. Ruiz-Velasco (coord.), *Tecnologías de la Información y la Comunicación para la innovación educativa* (pp. 183-215). UNAM; Conacyt; Díaz de Santos.

Gómez, T. (2019). El taller en línea de Método de Proyectos para profesorado universitario. En A. B. Rivera (coord.), *Bibliotecas universitarias, contenido digital y educación en línea. Algunas experiencias iniciales en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México* (pp. 107-116). Universidad Iberoamericana. https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/Bibliotecas_Universitarias.pdf

Gómez, L. M., Ortega, L. M., Mendoza, E., Ramírez, A. G. y Rodríguez, K. (2013). *Evaluación de las competencias digitales de formadores de docentes, unidad 095 de la UPN* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0942.pdf

González, C. M. y Solano, P. N. (2021). Implementación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la escuela secundaria en México. En C. Gutiérrez, G. Olivier y L. Rivera (coords.), *Política y procesos educativo-institucionales* (pp. 51-77). UPN; Horizontes Educativos. https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/horizontes-educativos/587-politica-y-procesos-educativo-institucionales

González, N. A. e Ibarra, S. (2017). Portafolio de Evidencias Electrónico como medio para fortalecer la autorregulación académica y competencias metacognitivas. En M. A. Navarro y Z. Navarrete (coords.), *Innovación en educación: gestión, currículo y tecnologías* (pp. 295-305). Plaza y Valdés Editores; Sociedad Mexicana de Educación Comparada. https://www.researchgate.net/publication/321685075_Innovacion_en_educacion_Gestion_curriculo_y_tecnologias

González, J. C., González, A. y Cantú, M. de L. (2014). B-Learning como estrategia de aprendizaje pertinente para la Generación Net 2.0. En H. Manzanilla-Granados e I. Rojas-Moreno (eds.), *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Sistema Educativo Mexicano* (pp. 270-293). Palibrio; Sociedad Mexicana de Educación Comparada. https://www.researchgate.net/publication/353765027_Las_Tecnologias_de_la_Informacion_y_la_Comunicacon_en_el_Sistema_Educativo_Mexicano

González, E. O., Montes, M. M. y Castillo, A. (2015). *La formación de competencias digitales en estudiantes de la Universidad de Sonora: principales causas de abandono y reprobación* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1842.pdf

González-Videgaray, M. C., Baptista, M. del P., Covarrubias Santiago, C. A. y Sánchez Rojas, L. D. (2021). Dimensión tecnológica. En Medina-Gual, L. et al. *Educar en contingencia durante la covid-19 en México. Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional* (pp. 117-182). Fundación SM. https://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/Educar_contingencia_2021.pdf

Gudiño, S. (2017). Innovación en programas de posgrado en educación en línea. En M. A. Navarro y Z. Navarrete (coords.), *Innovación en educación: gestión, currículo y tecnologías* (pp. 239-252). Plaza y Val-

dés Editores; Sociedad Mexicana de Educación Comparada. https://www.researchgate.net/publication/321685075_Innovacion_en_educacion_Gestion_curriculo_y_tecnologias

Guerrero, I. (2012a). "Más que computadoras": un espacio de afinidad a partir de la tecnología. *Decisio*, (31), 27-33. https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_31/decisio31_saber5.pdf

Guerrero, I. (2012b). De la brecha a los múltiples caminos: posibilidades de la tecnología en educación. *Decisio*, (31), 3-8. https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_31/decisio31_saber1.pdf

Gutiérrez, A., Macías, G. y López, A. B. (2017). El uso e impacto de las tecnologías de la información y la comunicación vinculadas a la web 2.0 en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes del nivel básico, medio y superior en el sistema educativo del estado de Tabasco. En M. A. Navarro y Z. Navarrete (coords.), *Innovación en educación: gestión, currículo y tecnologías* (pp. 319-326). Plaza y Valdés Editores; Sociedad Mexicana de Educación Comparada. https://www.researchgate.net/publication/321685075_Innovacion_en_educacion_Gestion_curriculo_y_tecnologias

Gutiérrez, E., Mancilla, M. J. y Ramos, R. V. (2015). *Evaluación del subnúcleo de formación en Tecnologías de la información y comunicación del plan de estudios 2012 de la licenciatura en Pedagogía* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1697.pdf

Guzmán, C. (2021). Los estudiantes de telebachillerato comunitario: condiciones y sentidos de una modalidad educativa emergente. *RMIE, 26*(90), 717-742. http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n90/1405-6666-rmie-26-90-717.pdf

Guzmán-Cedillo, Y. I., Flores-Macías, R. del C. y Tirado-Segura, F. (2013). Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea: una propuesta constructivista. *Anales de Psicología, 29*(3), 907-916. https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v29n3/psicologia_social1.pdf

Guzmán-Cedillo, Y. I., Tirado, F. y Navarro, R. (2013). *Desarrollo de la competencia argumentativa en la formación profesional: la contribución de los foros de discusión en línea* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato.https://

www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0752.pdf

Haro, A. S., Manzanilla, H. M., Dorantes, M. A. y Cordero, M. R. (2017). El uso de la realidad aumentada en la enseñanza: Simulador molecular para construir celdas de Bravais en 3D. En M. A. Navarro y Z. Navarrete (coords.), *Innovación en educación: gestión, currículo y tecnologías* (pp. 279-293). Plaza y Valdés Editores; Sociedad Mexicana de Educación Comparada. https://www.researchgate.net/publication/321685075_Innovacion_en_educacion_Gestion_curriculo_y_tecnologias

Hernández, J. F., García, R. A., Jiménez, M. de los A. y Peña, D. A. (2017). Planeación, desarrollo y resultados de prácticas interdisciplinares para un sistema educativo b-learning. En M. A. Navarro y Z. Navarrete (coords.), *Innovación en educación: gestión, currículo y tecnologías* (pp. 253-265). Plaza y Valdés Editores; Sociedad Mexicana de Educación Comparada. https://www.researchgate.net/publication/321685075_Innovacion_en_educacion_Gestion_curriculo_y_tecnologias

Hernández, A. C. (coord.) (2016). *Diagnóstico de la educación superior a distancia 2015*. ANUIES.

Hernández, D. (2019). Alfabetización multimedia para el uso de la realidad virtual en la educación. En L. M. Garay y D. Hernández (coords.), *Alfabetizaciones digitales críticas. De las herramientas a la gestión de la comunicación* (pp. 149-169). UAM-Lerma; Juan Pablos Editor.

Hernández, E. (2012). *Un modelo de intervención mediado por las tecnologías de la información y comunicación* [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2013/Presenciales/0702707/0702707.pdf

Hernández, E. (2013). *El horizonte educativo de las tecnologías del yo como cuidado de sí y lo imaginario en la práctica formativa; ante la dificultad de formar sujetos autónomos en un contexto neoliberal* [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2013/abril/0692522/0692522.pdf

Hernández, G. (2015). Escritura académica en situaciones b-learning usando foros de discusión. En F. Díaz Barriga, M. A. Rigo y G. Hernández, *Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías di-*

gitales: pautas para docentes y diseñadores educativos (pp. 233-258). UNAM; Newton Edición y Tecnología Educativa.

Hernández, L. (2016). De la comunicación a la didáctica: Facebook en clase de francés. En H. Calderón y E. Sosa (coords.), *Ensayos de comunicación, educación y tecnología 3 Vertientes entrelazadas* (pp. 46-56). UPN. https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/cuadernos-digitales/385-ensayos-de-comunicacion-educacion-y-tecnologia-vertientes-entrelazadas-3

Hernández, M. (2019). *Aprendizaje en ambientes virtuales colaborativos con herramientas Web 2.0 en el marco de la sociedad del conocimiento* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2018/diciembre/0783555/Index.html

Hernández, Ó. E. (2015). *Trabajo, estudio y canto: actividades cotidianas y la apropiación de prácticas digitales en una comunidad suburbana de la Ciudad de México* [Tesis de doctorado] DIE-Cinvestav. https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2735

Hernández, J. y Reséndiz, N. M. (2020). Los significados de Internet en estudiantes de bachillerato: entre metáforas y prácticas culturales. *RMIE, 25*(85), 351-374. http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v25n85/1405-6666-rmie-25-85-351.pdf

Hernández, A. R., González, A. y Jaimes, C.A. (2019). *La importancia de las competencias digitales en las intervenciones de formación docente para incorporar recursos multimedia en la enseñanza-aprendizaje* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1678.pdf

Hernández, D., Salado, L. I. y López, R. (2019). Reflexiones sobre la literacidad: un punto de partida hacia lo digital. En L. M. Garay y D. Hernández (coords.), *Alfabetizaciones digitales críticas. De las herramientas a la gestión de la comunicación* (pp. 25-47). UAM-Lerma; Juan Pablos Editor.

Hernández, J., Jiménez, Y., Castillo, J. y Sánchez, A. (2013). *Utilización, en el aula, de materiales didácticos electrónicos: áreas de oportunidad y de desarrollo* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0849.pdf

Herrera, J. M. A. (2016). Actitudes y conocimientos que tienen los profesores de la licenciatura en pedagogía de la FES Acatlán frente al uso de las TIC en la práctica pedagógica [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2016/noviembre/0753331/0753331.pdf

Herrera, N. (2015). *Significados y discursos docentes sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en dos escuelas secundarias* [Tesis de maestría]. DIE-Cinvestav. https://repositorio.cinvestav.mx/bitstream/handle/cinvestav/2736/SSIT0012945.pdf?sequence=1

Herrera, J. F. y Gil, M. E. (2021). *El portafolio de evidencias como una herramienta de evaluación formativa en el Colegio Montessori de Irapuato* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1236.pdf

Herrera, L. C y Moreno, J. (2021). *La problemática en la formación superior en tiempos de pandemia para el desarrollo de esquemas complejos que le permitan al alumno alcanzar conocimientos trascendentales racionales, razonables y emocionales* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1443.pdf

Hinojosa, L. y Cortés, T. Y. (2017). El fortalecimiento del tejido social a través de la inclusión digital. En A. I. Zermeño (coord.), *Inclusión digital para la inclusión social: contextos teóricos, modelos de intervención y experiencias de inclusión* (pp. 207-221). Universidad de Colima; Colofón.

Hoyos, V. (2012). Desarrollo profesional de docentes para integrar las TIC en su enseñanza: especialización en matemáticas y tecnología y perspectivas de investigación emergentes. En L. Sánchez (coord.). *Integración de TIC al campo educativo: retos para la formación docente* (pp. 81-103). UPN; Bitácora Digital. https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/161-integracion-155.de-tic-al-campo-educativo-retos-para-la-formacion-docente

Huerta, M. G. (2012). El tiempo en que los jóvenes y adultos se apoderaron de la tecnología para la vida y el trabajo. *Decisio*, (31), 15-20. https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_31/decisio31_saber3.pdf

Hurtado, J. M. y Leal, M. C. (2019). La construcción de la identidad, reflexiones desde las tecnologías digitales y la idea de dividuo

/ individuo. En J. Landaverde, *Ciudadanía digital. Identidades, procesos educativos y formas alternativas del ser digital* (pp. 33-54). CONCYTEQ. http://www.concyteq.edu.mx/concyteq/uploads/publicacionArchivo/2019-11-2192.pdf

Ibáñez, R. (2018). Enfoques sobre formación docente. En R. Ibáñez Pérez, *Enfoques, experiencias y saberes en la formación docente* (pp. 19-48). UPN; Horizontes Educativos. https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/horizontes-educativos/423-enfoques-experiencias-y-saberes-en-la-formacion-docente

Jaimes, Ma. E. y Braverman, N. (2013). *Facebook, ¿herramienta social o herramienta educativa?* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0471.pdf

Jara, G. (2012). Las TIC al servicio del aula en la educación básica. En E. Ruiz-Velasco (coord.), *Tecnologías de la Información y la Comunicación para la innovación educativa* (pp. 83-106). UNAM; Conacyt; Díaz de Santos.

Jiménez, I., Fernández, O. E. y Almenárez, F. T. (2020). Diseño pedagógico adaptativo para el desarrollo de MOOC: una estrategia para el desarrollo de competencias en contextos corporativos. *REDIE, 22*(e16), 1-18. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2192

Jiménez, M. A. (2020). La intencionalidad pragmática en las tecnologías de la educación. En A. M. Valle y M. A. Jiménez (eds.), *Tecnología y enseñanza. Pensar los procesos de subjetivación* (pp. 55-64). UNAM; Instituto Paulo Freire de España. http://www.librosoa.unam.mx/bitstream/handle/123456789/3056/9786073031011.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Jiménez, Y., Hernández, J. A. y Serrano, G. A. (2015). *Formación de docentes universitarios en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0836.pdf

Kriskautzky, M. (2014). *Seleccionar información en Internet. Problemas y soluciones de los nuevos lectores ante la confiabilidad de las fuentes digitales de información* [Tesis de doctorado]. DIE-Cinvestav. https://cinvestav365-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/publidie_

cinvestav_mx/EW_9ZWyx-xhBhvakaZEOsQwBVyE5Y5F9Xf-n95eg_R1Mp6Q?e=FfsRPM

Kriscautzky, M. (2019). Formación de profesores para la integración de TIC en la práctica docente. En M. Sánchez y A. M. del P. Martínez (eds.), *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado* (pp. 415-429). UNAM; CODEIC. https://cuaieed.unam.mx/investigacion-y-desarrollo#publicaciones

Kriscautzky, M. y Ferreiro, E. (2018). Evaluar la confiabilidad de la información en Internet: cómo enfrentan el reto los nuevos lectores de 9 a 12 años. *Perfiles Educativos, 40*(159), 16-34. https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2018-159-evaluar-la-confiabilidad-de-la-informacion-en-internet-como-enfrentan-el-reto-los-nuevos-lectores-de-9-a-12-anos.pdf

Labbé, C. y Hinestroza, E. (2017). Brecha e inequidad digital: oportunidades para reducir la inequidad. En A. I. Zermeño (coord.), *Inclusión digital para la inclusión social: contextos teóricos, modelos de intervención y experiencias de inclusión* (pp. 63-81). Universidad de Colima; Colofón.

Lagunes-Domínguez, A., Torres-Gastelú, C. A., Flores-García, Ma. A. y Rodríguez-Figueroa, A. (2015). Comparativo del uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) por profesores de dos universidades públicas de México. *Formación Universitaria, 8*(2), 11-18. https://www.researchgate.net/publication/275102448

Landa, M. (2017). Experiencias de apropiación de tecnologías en estudiantes universitarios con (dis)capacidad [Tesis de maestría]. DIE-Cinvestav. https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2937

Landaverde, J. (2012). Aprendizaje de lenguas mediante contenidos digitales. En E. Ruiz-Velasco (coord.), *Tecnologías de la Información y la Comunicación para la innovación educativa* (pp. 53-82). UNAM; Conacyt; Díaz de Santos.

Landaverde, J. (2019). Ciudadanía en la era digital: entre la exclusión y la autoinclusión. En J. Landaverde, *Ciudadanía digital. Identidades, procesos educativos y formas alternativas del ser digital* (pp. 179-200). CONCYTEQ. http://www.concyteq.edu.mx/concyteq/uploads/publicacionArchivo/2019-11-2192.pdf

Landaverde, J., Corona, L. G. y Alemán, K. L. (2019). Ciudadanía digital ¿estatus o praxis política? En J. Landaverde, *Ciudadanía digital.*

Identidades, procesos educativos y formas alternativas del ser digital (pp. 82-106). CONCYTEQ. http://www.concyteq.edu.mx/concyteq/uploads/publicacionArchivo/2019-11-2192.pdf

Lara, J. de J., Zatarain, C. I. y Cárdenas, A. (2013). Proceso de apropiación de las TIC por parte de los docentes. En S. A. Torres y J. de J. Lara (coords.), *Usos y apropiación de las TIC. Experiencias en el proceso educativo* (pp. 17-52). Universidad Autónoma de Sinaloa; Juan Pablos Editor.

Lemus, M. C. (2019). Medios digitales de comunicación alternativa y alfabetización mediática: una estrategia básica de transformación social. En L. M. Garay y D. Hernández (coords.), *Alfabetizaciones digitales críticas. De las herramientas a la gestión de la comunicación* (pp. 229-258). UAM-Lerma; Juan Pablos Editor.

León, J. y Tapia, E. (2018). El impacto de las políticas en la educación mediada por las TIC en la UNAM. En Z. Navarrete-Cazales e I. Rojas-Moreno (coords.), *Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación superior. Políticas y usos didácticos* (pp. 135-163). UNAM. http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/6665

Licona K. (2019). *Las TIC como herramientas de formación en y para la Investigación en la Educación Superior* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0733.pdf

Licona, H. E., De Anda, M. P. y Mejía, M. de J. (2021). *Experiencia de alumnos normalistas con el Diplomado de Desarrollo de Competencias Profesionales de Ingreso a la USICAMM desde la formación inicial en su modalidad a distancia* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2405.pdf

Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 115-121). UNAM. https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia

López, M. C. y Chávez, J. A. (2013). La formación de profesores universitarios en la aplicación de las TIC. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación, 41*, 1-18. http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n41/n41a5.pdf

López, M. G. y Manzanilla, H. M. (2020). Educación en línea en el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica en México. En Z. Navarrete, J. E. Martínez y J. A. Soto (coords.), *Educación superior en prospectiva* (pp. 133-149). Sociedad Mexicana de Educación Comparada; Universidad Autónoma de Baja California; Plaza y Valdés Editores. http://fch.mxl.uabc.mx/wp-content/uploads/2019/09/Educaci%C3%B3nSuperiorI%C3%B1iguez.pdf

López, D., Pech, S. y Rabago, D. Y. (2021). *Competencia digital de los docentes en formación* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2269.pdf

López, J. R., González, E. O. y Estévez, E. H. (2017). *La formación docente para innovar en la enseñanza mediante el uso de* TIC *en la Universidad de Sonora: características y percepciones* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1261.pdf

López, M., Bolívar, I. y De la Peza, D. (2021). *Formación de asesoría en tecnología para personas con discapacidad* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2661.pdf

López, R. (2012). *Jóvenes universitarios: uso de las tecnologías digitales* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2013/Presenciales/0703757/Index.html

Loyola, J. I. (2014). La presencia de tecnologías educativas en la educación media superior mexicana: los casos del Telebachillerato en Veracruz y el Bachillerato virtual de la UVEG. En H. Manzanilla-Granados e I. Rojas-Moreno, (eds.), *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Sistema Educativo Mexicano* (pp. 135-159). Palibrio; Sociedad Mexicana de Educación Comparada. https://www.researchgate.net/publication/353765027_Las_Tecnologias_de_la_Informacion_y_la_Comunicacon_en_el_Sistema_Educativo_Mexicano

Luna, M. y Ramos, D. (2017). Acercamiento a las TIC y TAC en la capacitación docente. En H. Sevilla, F. Tarasow y M. Luna (coords.). *Educar en la era digital. Docencia, tecnología y aprendizaje* (pp.

181-201). Editorial Pandra. https://hectorsevilla.com/producto/educar-en-la-era-digital/

Mancera, E. (2013). *Uso y formas de apropiación de las TIC realizadas por jóvenes universitarios* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0559.pdf

Manzanilla-Granados, H. M., Navarrete-Cazales, Z. y Ocaña-Pérez, L. (2021). Políticas y programas nacionales para la alfabetización digital en México. En M. Navarro-Leal, Z. Navarrete-Cazales y J. R. Rivera-Peña (coords.), *Políticas Educativas. Una mirada internacional y comparada* (pp. 33-46). Sociedad Mexicana de Educación Comparada; ENMFM. https://www.researchgate.net/publication/353729386_Politicas_Educativas_Una_mirada_internacional_y_comparada

Marino, A. (2020). Tecnología, educación y ética: un análisis de su interdependencia. En A. M. Valle y M. A. Jiménez (eds.), *Tecnología y enseñanza. Pensar los procesos de subjetivación* (pp. 65-73). UNAM; Instituto Paulo Freire de España. http://www.librosoa.unam.mx/bitstream/handle/123456789/3056/9786073031011.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Martínez, M. E. (2014). *Formación Docente para el Diseño Didáctico de Situaciones de Enseñanza con Tecnologías de Información y Comunicación a través de Herramientas Web 2.0. Una Experiencia en la UNAM* [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2014/agosto/0717820/Index.html

Martínez, M., Briones, R. A. y Turcott, R. V. (2021). *Estudio cualitativo de la retroalimentación formativa en cursos en línea: la perspectiva del tutor* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0891.pdf

Martínez, M., Manteca, M. S. y Vieyra, A. (2021). *La formación inicial mediante "recargas de celular y en cafés internet" para trabajar con las ciencias en el Jardín de Niños* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1403.pdf

Medina, N. I. (2019).Alfabetización digital de jóvenes en contextos desfavorables. En L. M. Garay y D. Hernández (coords.), *Alfabetizacio-*

nes digitales críticas. De las herramientas a la gestión de la comunicación (pp. 71-104). UAM-Lerma; Juan Pablos Editor.

Medina, N., Navarro, A. M. y Flores, D. (2017). De la brecha a la inclusión digital y social: conceptos y discusiones. En A. I. Zermeño (coord.), *Inclusión digital para la inclusión social: contextos teóricos, modelos de intervención y experiencias de inclusión* (pp. 43-61). Universidad de Colima; Colofón.

Medina, A., Esqueda, E. O. M. y Rodríguez, Y., (2021). *Percepciones de formadores de docentes sobre el impacto de la educación a distancia en el estado socioemocional de profesores y estudiantes* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1372.pdf

Mier, R. (2012). Hacia una reflexión crítica de las tecnologías contemporáneas en el proceso de educación. En M. García y L. Suárez (coords.), *Ensayos de comunicación, educación y tecnología 1 Vertientes entrelazadas* (pp. 7-15). UPN. https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/cuadernos-digitales/237-ensayos-de-comunicacion-educacion-y-tecnologia-vertientes-entrelazadas-1

Montes de Oca, R. (2012). Alfabetización múltiple para nuevos ambientes de aprendizaje. En E. Ruiz-Velasco (coord.), *Tecnologías de la Información y la Comunicación para la innovación educativa* (pp. 107-146). UNAM; Conacyt; Díaz de Santos.

Morales, M. I. (2017). *Estudio de factibilidad para el diseño y montaje de proyectos educativos de formación continua con modalidades alternativas a la presencial dirigido a docentes de Telesecundaria del Estado de Hidalgo* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2667.pdf

Moreno, J. (2015). Diseño educativo en la enseñanza, aprendizaje y evaluación sobre conocimientos básicos en metodología de la investigación con apoyo de las TIC. En F. Díaz Barriga, M. A. Rigo y G. Hernández, *Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales: pautas para docentes y diseñadores educativos* (pp. 259-277). UNAM; Newton Edición y Tecnología Educativa.

Moreno, V. (2019). Las políticas de alfabetización digital en México. En L. M. Garay y D. Hernández (coords.), *Alfabetizaciones digitales críticas. De las herramientas a la gestión de la comunicación* (pp. 49-70). UAM-Lerma; Juan Pablos Editor.

Moreno, V. (2020). *Procesos políticos en la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación para la Alfabetización Digital. El caso de la FES Zaragoza* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://200.23.113.51/pdf/37268.pdf

Moreno, V. (2021). *Análisis de los procesos políticos en la incorporación de las tecnologías de información y comunicación como punto de partida para un programa de alfabetización digital en la formación docente* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2369.pdf

Natzu, R., Aguilar, V. H. y López, I. (2019). *Formación de asesores de servicio social en sistema a distancia* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2027.pdf

Nava, J. E. (2019). *Los sentidos de la formación de estudiantes de preparatoria de la UNAM: una aproximación a las experiencias formativas y el uso de las nuevas tecnologías* [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2019/octubre/0796432/Index.html

Navarrete-Cazales, Z. y Rojas-Moreno, I. (2017). Formación y práctica docente apoyada en TIC en la Universidad Nacional Autónoma de México. Notas comparativas. En M. A. Navarro y Z. Navarrete (coords.), *Innovación en educación: gestión, currículo y tecnologías* (pp. 213-224). Plaza y Valdés Editores; Sociedad Mexicana de Educación Comparada. https://www.researchgate.net/publication/321685075_Innovacion_en_educacion_Gestion_curriculo_y_tecnologias

Navarrete-Cazales, Z. y Rojas-Moreno, I. (2018). Educación superior en modalidades no presenciales en México. Un diagnóstico nacional. En Z. Navarrete-Cazales e I. Rojas-Moreno (coords.), *Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación superior. Políticas y usos didácticos* (pp. 91-118). UNAM. http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/6665

Navarro, M. A. (2018). Pedagogía, innovación y tecnología educativa: una mirada crítica. En Z. Navarrete-Cazales e I. Rojas-Moreno

(coords.), *Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación superior. Políticas y usos didácticos* (pp. 195-207). UNAM. http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/6665

Navarro, J. L. (2012). *Educación, música y posmodernidad. Constructivismo en la iniciación a la guitarra: diseño, implementación y evaluación de un modelo de enseñanza con apoyo de las TIC* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2012/octubre/0685281/Index.html

Núñez, D. M. (2017). *Entornos virtuales de aprendizaje, un mecanismo para la configuración de los docentes en formación desde la perspectiva de la acción social* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0798.pdf

Núñez, M., Martínez, S. y Hernández, S. (2019). *Producción emancipadora de artefactos tecnológicos en la formación inicial* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1998.pdf

Olivas, J. A. y Ramírez, J. L. (2013). *Usos y funciones de los recursos y materiales tecnológicos en la educación musical universitaria* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0279.pdf

Orduña, K., Vera, A. y Torres, A. (2013). *La tutoría virtual como alternativa en la formación académica en alumnos universitarios* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1491.pdf

Organista, J., McAnallys, L. y Henríquez, P. (2012). Clasificación de estudiantes de nuevo ingreso a una universidad pública, con base en variables de desempeño académico, uso de tecnología digital y escolaridad de los padres. *REDIE, 14*(1), 34-55. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/293

Organista, J., Serrano, A., McAnally, L. y Lavigne, G. (2013). Apropiación y usos educativos del celular por estudiantes y docentes universitarios. *REDIE, 15*(3), 138-156. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/571

Ortega, C.F. (2012). *Modelo de uso de tecnologías informáticas para docentes universitarios* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2012/agosto/0682586/Index.html

Ortega, C. F., Veleros, M. del C. y Meza, M. del C. (2014). El trabajo innovador en el modelo de educación a distancia. Una experiencia comparativa interinstitucional de integración de TIC. En H. Manzanilla-Granados e I. Rojas-Moreno (eds.), *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Sistema Educativo Mexicano* (pp. 201-228). Palibrio; Sociedad Mexicana de Educación Comparada. https://www.researchgate.net/publication/353765027_Las_Tecnologias_de_la_Informacion_y_la_Comunicacon_en_el_Sistema_Educativo_Mexicano

Ortiz, G. (2019). Ciudadanía y participación juvenil a través de las tecnologías digitales: un estado del arte para la educación. En L. M. Garay y D. Hernández (coords.), *Alfabetizaciones digitales críticas. De las herramientas a la gestión de la comunicación* (pp. 199-227). UAM-Lerma; Juan Pablos Editor.

Ortiz, M. y Peña, C. C. (2016). Modelo de análisis de apropiación tecnológica en profesores virtuales. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas, 5*(10), https://www.redalyc.org/pdf/5039/503954317021.pdf

Pacheco, R. M. (2014). *Estrategia didáctica constructivista basada en aprendizaje combinado (blended learning) para la enseñanza de la forma y el tamaño de la célula en el bachillerato* [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2014/mayo/0712331/0712331.pdf

Padilla, A. (2018). *Uso de sitios web educativos como estrategia didáctica para la enseñanza de temas de Biología, a nivel bachillerato* [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2018/noviembre/0783476/Index.html

Pedraza, N., Farías, G., Lavín, J. y Torres, A. (2013). Las competencias docentes en TIC en las áreas de negocios y contaduría. Un estudio exploratorio en la educación superior. *Perfiles Educativos, 35*(139), 8-24. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/35708

Peñaloza, B. (2020). *Proceso de apropiación de las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento en estudiantes de bachillerato: del celular a*

Wikipedia [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2021/enero/0806119/Index.html

Pérez, C. (2012). Las actividades extracurriculares y el desarrollo de las habilidades digitales de los jóvenes. *Decisio*, (31), 56-60. https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_31/decisio31_saber10.pdf

Pérez, C. A. (2018). *El Centro de Cultura Digital de la Ciudad de un espacio de encuentro(s), un acercamiento a su creación y dinámica 2015-2016* [Tesis de maestría]. DIE-Cinvestav. https://repositorio.cinvestav.mx/bitstream/handle/cinvestav/2952/SSIT0015853.pdf?sequence=1

Pérez, G. (2014). Análisis de Redes Sociales: una introducción conceptual. En M. García Pelayo y E. Sosa Peinado (coords.), *Ensayos de comunicación, educación y tecnología 2 Vertientes entrelazadas* (pp. 7-20). UPN. https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/cuadernos-digitales/176-ensayos-de-comunicacion-educacion-y-tecnologia-vertientes-entrelazadas-2

Pérez, M. A. (2018). Tecnologías de la mente. Las formas de la mediación del aprendizaje. En Z. Navarrete-Cazales e I. Rojas-Moreno (coords.), *Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación superior. Políticas y usos didácticos* (pp. 209-229). UNAM. http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/6665

Pérez, M. G., Celis, A. B. y Torres, E. (2013). *El uso de algunas herramientas que ofrece Internet, en la formación docente* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0496.pdf

Pérez-Serrano, V. (2012). De la calle a las aulas. Una propuesta de integración de las prácticas de alfabetización digital de los jóvenes en su educación. *Decisio*, (31), 51-55. https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_31/decisio31_saber9.pdf

Pimentel, H. N. (2019). I V. Redes Sociales: Origen, características, clasificación y usos. En M. D. Bosco *Aprendizaje en red: sus características, actores e intervenciones* (pp. 103-121). UNAM. http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/45

Plascencia, A. R. y Domínguez, M. L. P. (2021). *Los exámenes profesionales en línea: oportunidad de formación en TIC para formadores de educación preescolar* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de

Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1790.pdf

Quintero, C. A. y Ramírez, A. M. (2017). Enseñanza basada en proyectos como una estrategia para detonar aprendizajes en un modelo académico no convencional. En H. Sevilla, F. Tarasow y M. Luna (coords.), *Educar en la era digital. Docencia, tecnología y aprendizaje* (pp. 157-179). Editorial Pandra. https://hectorsevilla.com/producto/educar-en-la-era-digital/

Quiñonez, S. H. y Canto, P. J. (2015). *Diagnóstico de competencias de formación tecnológica en profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0329.pdf

Quiroz, H. A. (2017). Gamificación en la Educación: llevando el aula de clases al siguiente nivel. En M. A. Navarro y Z. Navarrete (coords.), *Innovación en educación: gestión, currículo y tecnologías* (pp. 267-278). Plaza y Valdés Editores; Sociedad Mexicana de Educación Comparada. https://www.researchgate.net/publication/321685075_Innovacion_en_educacion_Gestion_curriculo_y_tecnologias

Ramírez, M. (2015). *Proceso de modernización tecnológica del México contemporáneo y su impacto en las prácticas educativas* [Tesis de doctorado]. UPN. http://200.23.113.51/pdf/31593.pdf

Rangel, R., Larios, J. y Montes, F. (2013). *Una computadora por estudiante en el aula: la experiencia con la lectura* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1540.pdf

Regil, L. (2020). *Cultura digital. Paradojas y metáforas para participar en su construcción*. Secretaría de Educación Pública; Universidad Pedagógica Nacional. https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/horizontes-educativos/620-cultura-digital-paradojas-y-metaforas-para-participar-en-su-construccion

Rendón, V. J. (2012). *La computadora llega al aula: La incorporación de las tecnologías digitales a la práctica docente. Un estudio de caso* [Tesis de maestría]. DIE-Cinvestav. http://132.248.9.195/ptd2018/octubre/0781107/Index.html Rendón, V.J. (2019). *Los chavos y las tecnologías. Apropiaciones de recursos digitales por jóvenes de la periferia*

verde de la Ciudad de México [Tesis de doctorado]. DIE-Cinvestav. https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2959

Riva, F. (2015). *Propuesta y evaluación de un modelo de aprendizaje mediado por Moodle para la comprensión de lectura y composición escrita en inglés de estudiantes de licenciatura* [Tesis de doctorado]. UPN. http://200.23.113.51/pdf/30945.pdf

Rivera, A. B. (2019a). La biblioteca digital universitaria y el acceso a los materiales didácticos digitales. En A. B. Rivera (coord.), *Bibliotecas universitarias, contenido digital y educación en línea. Algunas experiencias iniciales en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México* (pp. 25-38). Universidad Iberoamericana. https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/Bibliotecas_Universitarias.pdf

Rivera, A. B. (2019b). Un modelo pedagógico para la impartición de materias en línea en modalidad híbrida, complementarias a programas académicos presenciales en educación superior. En A. B. Rivera (coord.), *Bibliotecas universitarias, contenido digital y educación en línea. Algunas experiencias iniciales en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México* (pp. 57-96). Universidad Iberoamericana. https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/Bibliotecas_Universitarias.pdf

Rivera, K.P., Reyes-Angona, S. y Cordero, G. (2021). *Desafíos en la formación en línea de docentes en servicio: el caso la UPN* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0748.pdf

Roa, E. (2012). Los medios y las TIC en línea. En M. García y L. Suárez (coords.), *Ensayos de comunicación, educación y tecnología 1 Vertientes entrelazadas* (pp. 30-47). UPN. https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/cuadernos-digitales/237-ensayos-de-comunicacion-educacion-y-tecnologia-vertientes-entrelazadas-1

Rocha, H.M. (2013). *Enseñanza de las lenguas extranjeras mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación: el caso de la FES Aragón* [Tesis de doctorado]. UPN. http://200.23.113.51/pdf/29787.pdf

Rodríguez, A. C. y Sauz, F. (2014). El uso de las redes sociales en educación, un estudio comparado de El Instituto Tecnológico de Tijuana, El Instituto Tecnológico de Mexicali y la Universidad Tecnológica de Tijuana. En H. Manzanilla-Granados e I. Rojas-Moreno (eds.), *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Sistema Educativo Mexicano* (pp. 294-315). Palibrio; Sociedad Mexicana de Educación Comparada. https://www.researchgate.net/publication/353765027_Las_Tecnologias_de_la_Informacion_y_la_Comunicacon_en_el_Sistema_Educativo_Mexicano

Rodríguez, R. A., López, B. S. y Mortera, F. J. (2017). El video como Recurso Educativo Abierto y la enseñanza de Matemáticas. *REDIE, 19*(3), 92-100. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/936

Rodríguez, B. A. (2015). *Estudio microgenético de la redacción de textos en pantalla que realizan estudiantes de primaria y secundaria* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2015/octubre/0736544/Index.html

Rodríguez, R. E. (2013). *Las tecnologías de la información y comunicación: la demanda de un nuevo perfil del maestro de primaria* [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2013/junio/0694921/0694921.pdf

Rodríguez, R. E. (2018). *La brecha cognitiva en jóvenes universitarios. Hacia una sociedad del aprendizaje con el uso de recursos digitales* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2018/febrero/0770182/Index.html

Rojas-Moreno, I. (2013b). La formación de sujetos (docentes, alumnos y usuarios en general) para la incorporación y el manejo de las TIC [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1332.pdf

Rojas-Moreno, I. (2014). Panorámica de la producción discursiva sobre formación para el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En H. Manzanilla-Granados e I. Rojas-Moreno (eds.), *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Sistema Educativo Mexicano* (pp. 163-200). Palibrio; Sociedad Mexicana de Educación Comparada. https://www.researchgate.net/publication/353765027_Las_Tecnologias_de_la_Informacion_y_la_Comunicacon_en_el_Sistema_Educativo_Mexicano

Rojas-Moreno, I. (2021). Formación profesional, tendencias en la formación profesional y virtualización de la educación superior: tres momentos de inflexión de una categorización. En J. M. Hernández Franco (coord.), *Docentes en transformación educando para la vida* (pp. 29-38). Clave Editorial.

Rojas-Moreno, I. y Navarrete-Cazales, Z. (2013). Incorporación de las TIC en la práctica docente del SUAYED-FFYL UNAM. En M. A. Navarro-Leal y Z. Navarrete-Cazales, *Comparar en educación: diversidad de intereses, diversidad de enfoques* (pp. 357-371). Sociedad Mexicana de Educación Comparada; El Colegio de Tamaulipas. http://www.coltam.edu.mx/wp-content/uploads/2014/04/Comparar-en-Educacion.pdf

Rojas-Moreno, I. y Navarrete-Cazales, Z. (2015). Dominio de las TIC en educación superior. El caso de los profesores del SUAYED-FFYL UNAM. *Revista Argentina de Educación* Superior, 7(11), 50-72. https://www.researchgate.net/publication/301593486

Rojas-Moreno, I. y Navarrete-Cazales, Z. (2018). Estrategias de formación de docentes para el uso de TIC. El caso de los profesores de la División SUAYED-FFYL UNAM. En Z. Navarrete-Cazales e I. Rojas-Moreno (coords.), *Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación superior. Políticas y usos didácticos* (pp. 253-280). UNAM. http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/6665

Rojas-Moreno, I. y Navarrete-Cazales, Z. (2019a). *Modalidades no presenciales de educación superior en composición, tendencias y desafíos*. UNAM. http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/408

Rojas-Moreno, I. y Navarrete-Cazales, Z. (2019b). *Presencia de las TIC en la práctica docente en el SUAYED-FFYL de la UNAM. Un estudio comparativo*. UNAM. http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/513

Rojas-Moreno, I. y Navarrete-Cazales, Z. (2020). Panorama acerca de la oferta de educación superior en modalidades no presenciales en México. En Z. Navarrete, J. E. Martínez y J. A. Soto (coords.), *Educación Superior en Prospectiva* (pp. 111-131). Sociedad Mexicana de Educación Comparada; Universidad Autónoma de Baja California; Plaza y Valdés Editores. http://fch.mxl.uabc.mx/wp-content/uploads/2019/09/Educaci%C3%B3nSuperiorI%C3%B1iguez.pdf

Rosas, P. (2017). para el aprendizaje y desafíos curriculares. En H. Sevilla, F. Tarasow y M. Luna (coords.). *Educar en la era digital. Docencia, tecnología y aprendizaje* (pp. 95-120). Editorial Pandra. https://hectorsevilla.com/producto/educar-en-la-era-digital/

Ruiz, E. (2020). La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio. En IISUE. *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 109-113). UNAM. https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia

Ruiz-Barrios, E. y Díez-Martínez, M. E. (2021). Formación de ciudadanos ambientales mediante un curso sobre la sostenibilidad del agua utilizando TIC. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad, 3*(1), 1301-1-1301-16. https://revistas.uca.es/index.php/REAyS/article/view/6597/7537

Ruiz-Velasco, E. (2012a). *Cibertrónica: aprendiendo con tecnologías de la inteligencia en la web semántica*. UNAM; Díaz de Santos.

Ruiz-Velasco, E. (2012b). Cibertrónica: construcción compartida del conocimiento en la web 3.0. Enseñanza-aprendizaje en red y desde la red. En E. Ruiz-Velasco (coord.), *Tecnologías de la Información y la Comunicación para la innovación educativa* (pp. 323-361). UNAM; Conacyt; Díaz de Santos.

Ruiz-Velasco, E. (2017a). Entornos personales de aprendizaje para la docencia. En Ruiz-Velasco, E. *Laboratorios Cibertrónicos 3.0* (pp. 33-48). UNAM; Newton Edición y Tecnología Educativa.

Ruiz-Velasco, E. (2017b). Innovación tecnopedagógica en la formación de profesionales de la educación. En Ruiz-Velasco, E. *Laboratorios Cibertrónicos 3.0* (pp. 17-31). UNAM; Newton Edición y Tecnología Educativa.

Ruiz-Velasco, E. (2020). Robótica pedagógica móvil y pensamiento computacional. Una propuesta de actividad lúdica. En IISUE. *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 130-137). UNAM. https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia

Ruiz-Velasco, E., Domínguez, J. A. y Bárcenas, J. (2017). Los laboratorios cibertrónicos 3.0 como estrategia de inclusión digital educativa, innovación y desarrollo sustentable. En E. Ruiz-Velasco, *Laboratorios Cibertrónicos 3.0* (pp. 101-113). UNAM; Newton Edición y Tecnología Educativa.

Ruiz-Velasco, E., Bárcenas, J. y Domínguez, J. A. (2021). La tecnopedagogía y el pensamiento computacional en la enseñanza-aprendizaje de la programación informática. En E. Ruiz-Velasco, J. Bárcenas y J. A. Domínguez, *Narrativas tecnopedagógicas digitales* (pp. 25-29). UNAM; Newton Edición y Tecnología Educativa.

Safont, R. E. y Segura, C. R. (2014). Investigación sobre necesidades docentes en TIC. Oferta educativa en instituciones de educación superior. En M. García y E. Sosa (coords.), *Ensayos de comunicación, educación y tecnología 2 Vertientes entrelazadas* (pp. 21-36). UPN. https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/cuadernos-digitales/176-ensayos-de-comunicacion-educacion-y-tecnologia-vertientes-entrelazadas-2

Salazar-Gómez, E. (2021). *Evaluación de Competencias Digitales desde el Enfoque Socioformativo en estudiantes y docentes de Educación Superior y Media Superior* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1127.pdf

Salinas, M. del C., Flores P. A. y Escudero, A. (2021). *La formación docente en el uso de tecnología: una necesidad constante* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1598.pdf

Sánchez, M., Martínez, A. M. del P. y Hernández, A. K. (2019). ¿Por qué es fundamental un proyecto de formación y profesionalización docente en la Universidad Nacional Autónoma de México? En M. Sánchez y A. M. del P. Martínez (eds.), *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado* (pp. 15-27). UNAM; CODEIC. https://cuaieed.unam.mx/investigacion-y-desarrollo#publicaciones

Sánchez, L. (2012). Claves para la integración de TIC en la educación básica. En L. Sánchez (coord.), *Integración de TIC al campo educativo: retos para la formación docente* (pp. 135-165). UPN; Bitácora Digital. https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/161-integracion-de-tic-al-campo-educativo-retos-para-la-formacion-docente

Sandoval, I. T. y Solares, A. (2012). Reflexiones sobre formación docente y TIC en educación básica: el caso de las matemáticas. En L. Sánchez (coord.), *Integración de TIC al campo educativo: retos para la forma-*

ción docente (pp. 105-133). UPN; Bitácora Digital. https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/161-integracion-de-tic-al-campo-educativo-retos-para-la-formacion-docente

Santiago, J. M., Jiménez, A. G. y Mora, G. (2013). *Uso de computadoras XO en escuelas primarias rurales del Estado de Sonora. Reporte de monitoreo* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1863.pdf

Sevilla, H. (2017). Panorama y prospectiva de la calidad educativa en la era de las competencias digitales. En H. Sevilla, F. Tarasow y M. Luna (coords.), *Educar en la era digital. Docencia, tecnología y aprendizaje* (pp. 35-56). Editorial Pandra. https://hectorsevilla.com/producto/educar-en-la-era-digital/

Silva, I. M. (2018). *Fomento de competencias tecnológicas en herramientas digitales de los docentes en educación superior de la Facultad de Contaduría y Administración-UNAM* [Tesis de maestría]. UPN. http://200.23.113.51/pdf/35307.pdf

Sixto, C. (2014). *Retos para la enseñanza en Telesecundaria: Los profesores y sus posibilidades para resolverlos. Un estudio en escuelas de Michoacán* [Tesis de maestría]. DIE-Cinvestav. https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/5108

Sosa, A. L. (2021). "QRAPP en la inclusión digital": la didáctica en el recurso educativo abierto. En J. M. Hernández Franco (coord.), *Docentes en transformación educando para la vida* (pp. 101-109). Clave Editorial.

Sosa, P. (2016). *La WebQuest como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la formación del Auxiliar bibliotecario* [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2016/agosto/0749268/0749268.pdf

Suárez, L., Huerta, M. A. y Córdova, I. (2016). Recursos TIC en la mediación del conocimiento y prácticas escolares. En H. Calderón y E. Sosa (coords.), *Ensayos de comunicación, educación y tecnología 3 Vertientes entrelazadas* (pp. 57-71). UPN. https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/cuadernos-digitales/385-ensayos-de-comunicacion-educacion-y-tecnologia-vertientes-entrelazadas-3

Suárez, L., Torres, S. y Huerta, M. A. (2014). Videojuegos: prácticas satanizadas o agentes educativos. En M. García y E. Sosa (coords.).

Ensayos de comunicación, educación y tecnología 2 Vertientes entrelazadas (pp. 47-61). UPN. https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/cuadernos-digitales/176-ensayos-de-comunicacion-educacion-y-tecnologia-vertientes-entrelazadas-2

Tapia, C., Cardona, S. A. y Quintero, J. I. (2017). Estudio comparativo en torno a la percepción del uso de las TIC en la universidad por parte de los profesores: el caso de México y Colombia. En M. A. Navarro y Z. Navarrete (coords.), *Innovación en educación: gestión, currículo y tecnologías* (pp. 339-350). Plaza y Valdés Editores; Sociedad Mexicana de Educación Comparada. https://www.researchgate.net/publication/321685075_Innovacion_en_educacion_Gestion_curriculo_y_tecnologias

Téllez, J. J. (2019). Web semántica: una visión general y sus implicaciones para la búsqueda y recuperación de información. En A. B. Rivera Aguilera (coord.), *Bibliotecas universitarias, contenido digital y educación en línea. Algunas experiencias iniciales en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México* (pp. 43-54). Universidad Iberoamericana. https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/Bibliotecas_Universitarias.pdf

Tolosa, J. S (2018). *Estilos de aprendizaje en estudiantes de educación superior utilizando recursos de la Web 2.0* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2018/agosto/0779933/Index.html

Torres, A. D. y Florencio, R. (2020). Transformación de la práctica docente en el nivel de educación superior en la era digital. En Z. Navarrete, J. E. Martínez y J. A. Soto (coords.), *Educación superior en prospectiva* (pp. 309-324). Sociedad Mexicana de Educación Comparada; Universidad Autónoma de Baja California; Plaza y Valdés Editores. http://fch.mxl.uabc.mx/wp-content/uploads/2019/09/Educaci%C3%B3nSuperiorI%C3%B1iguez.pdf

Torres, S. A., Tapia, C. y Barona, C. (2013). Infraestructura tecnológica y apropiación de las TIC en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Estudio de caso. En S. A. Torres y J. de J. Lara (coords.). *Usos y apropiación de las TIC. Experiencias en el proceso educativo* (pp. 53-84). Universidad Autónoma de Sinaloa; Juan Pablos Editor.

Trejo-Quintana, J. (2020). La falta de acceso y aprovechamiento de los medios y las tecnologías: dos deudas de la educación en México. En IISUE.

Educación y pandemia. Una visión académica (pp. 122-129). UNAM. https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia

Treviño, E. (2015). *La Educación Superior y el advenimiento de la sociedad del conocimiento*. ANUIES.

Treviño, E. (2020). Problematizando las figuras del Estado, sociedad y sujeto educativo en la televisión de Chespirito. En D. Friedrich y E. Colmenares (eds. científicos). *Resonancias de El Chavo del 8 en la niñez, educación y sociedad latinoamericana* (pp. 171-205). CLACSO; Teachers College Columbia University. https://www.clacso.org/resonancias-de-el-chavo-del-8-en-la-ninez-educacion-y-sociedad-latinoamericana/

Trujillo, B. F. (2019). *Tareas escolares con nuevos medios digitales en el CCH. Transformaciones y tensiones en el ensamblaje de la escolarización* [Tesis de doctorado]. DIE-Cinvestav. https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2947

Turcott, R. V. (2020). Competencias comunicativas para la docencia en línea. En M. del C. M. García (coord.), *Ensayos de comunicación, educación y tecnología 5, Vertientes entrelazadas* (pp. 45-57). UPN. https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/cuadernos-digitales/494-ensayos-de-comunicacion-educacion-y-tecnologia-vertientes-entrelazadas-5

Urbano, J. (2016). *Encicloabierta. De ser un bien público a ser un bien libre* [Tesis de maestría]. DIE-Cinvestav. https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2759

Valadez, C. (2020). *Acreditación de programas de licenciatura en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara* [Tesis de maestría]. DIE-Cinvestav. https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2794

Valdés, J. C., Ramírez, M. y Ledezma, A. I. (2019). Los entornos tecnológicos socioculturales: su relación con los procesos educativos y pedagógicos no escolarizados. En J. Landaverde, *Ciudadanía digital. Identidades, procesos educativos y formas alternativas del ser digital* (pp. 55-81). CONCYTEQ. http://www.concyteq.edu.mx/concyteq/uploads/publicacionArchivo/2019-11-2192.pdf

Valdez, A. (2019). *El uso de un recurso didáctico electrónico para propiciar el desarrollo del cálculo mental en niños de 3o de primaria* [Tesis

de maestría]. DIE-Cinvestav. https://repositorio.cinvestav.mx/bitstream/handle/cinvestav/2795/SSIT0016448.pdf?sequence=1

Valdivia, C. P. (2021). *Apropiación de las tecnologías digitales a través del uso: Un estudio de caso en Tláhuac* [Tesis de maestría]. DIE-Cinvestav. https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2796

Valle, A. M. (2020). Técnica, autonomía y producción de sujetos. En A. M. Valle y M. A. Jiménez (eds.). *Tecnología y enseñanza. Pensar los procesos de subjetivación* (pp. 75-85). UNAM; Instituto Paulo Freire de España. http://www.librosoa.unam.mx/bitstream/handle/123456789/3056/9786073031011.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vargas, S. y Mota, M. A. (2021). *Formación virtual en educación superior. El caso de la Universidad Digital del Estado de Hidalgo* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Puebla. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1486.pdf

Vázquez, A. (2017). *Integración de las tecnologías digitales en la enseñanza de las matemáticas mediante prácticas de colaboración en educación primaria: caso de desarrollo profesional con profesores de San Luis Potosí* [Tesis de doctorado]. UPN. http://200.23.113.51/pdf/33887.pdf

Vega, A. B. (2021). *La construcción de identidad(es) de jóvenes estudiantes en Facebook: exposición, juego y negociación identitaria en las redes sociales* [Tesis de doctorado]. DIE-Cinvestav. https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2797

Velázquez, G. (2019). *Impacto de Wikipedia en el rendimiento académico de estudiantes en educación superior* [Tesis de doctorado]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2019/noviembre/0798516/Index.html

Veytia, M. G. (2016a). Las TIC como objeto de estudio en las investigaciones de los alumnos de posgrado en educación. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa, 3*(6). https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/620

Veytia, M. G. (2016b). Nivel de apropiación de la competencia digital 2.0 de los estudiantes maestría desde su percepción. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa, 3*(5). https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/423

Veytia, M. G. y Sánchez, A. (2015). *Pilares clave para la formación de competencias investigativas en estudiantes de postgrado a partir de procesos de mediación tecnológica* [Ponencia]. XIII Congreso Na-

cional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1590.pdf

Veytia, M. G. y Sánchez, A. (2017). *Las TIC como mediadores entre docentes, estudiantes y contenidos de aprendizaje en las prácticas educativas desde una perspectiva socioformativa* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1345.pdf

Villanueva, L. (2017). *Tecnologías digitales en educación superior: experiencia digital en la creación de contenidos para la configuración de ecosistemas de aprendizaje en las redes* [Tesis de maestría]. UNAM. http://132.248.9.195/ptd2017/septiembre/0764749/0764749.pdf

Weiss, S. (2019). *Las huellas de lo digital en la formación teatral. Una aproximación a los desafíos contemporáneos de la pedagogía de la actuación en dos escuelas de la Ciudad de México* [Tesis de maestría]. DIE-Cinvestav. https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2953

Zempoalteca, B. (2019). La competencia digital docente y su impacto en la integración de las TIC en la educación. En J. Landaverde, *Ciudadanía digital. Identidades, procesos educativos y formas alternativas del ser digital* (pp. 133-161). CONCYTEQ. http://www.concyteq.edu.mx/concyteq/uploads/publicacionArchivo/2019-11-2192.pdf

Zempoalteca, B., González, J., Barragán, J. y Guzmán, T. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura, 9*(1), 80-96. http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/922/644

Zempoalteca, B., González, J., Barragán, J. y Guzmán, T. (2018). Factores que influyen en la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en universidades públicas: una aproximación desde la autopercepción docente. *Revista de la Educación Superior*, *48-2*(186), 51-74. http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/348

Zenteno, C. (2019). *Instrumentación de mecanismos para la retención estudiantil en la Universidad del Valle de México en Línea y el Polivirtual* [Tesis de maestría]. DIE-Cinvestav. https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2954?locale-attribute=eS

Zermeño, A. I., Navarrete, M. y Ameneyro, A. (2017). Enrédate: modelo de inclusión digital para la inclusión social. En A. I. Zermeño Flores (coord.). *Inclusión digital para la inclusión social: contextos teóricos, modelos de intervención y experiencias de inclusión* (pp. 127-152). Universidad de Colima; Colofón.

DIEZ AÑOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL ÁREA PROCESOS DE FORMACIÓN: CONTINUIDADES Y CAMBIOS

María Bertha Fortoul Ollivier

Cada uno de los 19 estados del conocimiento que conforman el Área de Procesos de Formación concluyen con un balance que aporta por un lado una mirada sobre los objetos de estudio y las epistemologías y metodologías de investigación de los documentos analizados y por el otro una comparación con el estado del conocimiento anterior, develando así avances, continuidades y perspectivas sobre problemáticas factibles de ser investigadas. A partir de una lectura cuidadosa de los 19 capítulos a continuación se plantea una visión propia y sintética de lo que la investigación realizada en el país acerca de la formación en estos 10 años nos permite entrever, así como vislumbrar caminos futuros en torno a temáticas, metodologías de investigación y formas de gestión de los equipos de académicos que, paulatinamente, nos permitan conceptualizar y comprender dichos procesos e intervenir en ellos de una mejor manera.

Mirada de conjunto

De manera general, los capítulos que conforman el Área de Procesos de Formación permiten apreciar del dinamismo y desarrollo de 19 campos de estudio cuya producción se ha incrementado considerablemente en el decenio estudiado, diversificando los objetos de estudio y las metodologías empleadas para mostrar las voces y prácticas de diversos agentes educativos. Se percibe un reconocimiento de nuevos contextos que demandan abordajes distintos de los sujetos y sus procesos de formación, de las instituciones en que se desenvuelven así como de los contextos

socioculturales del país. Así, algunas problemáticas de estudio se van consolidando, junto con otras que se han ido incorporando, pudiendo revelar prácticas institucionales y de aula que se entrecruzan en los procesos formativos de niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Las políticas educativas expresadas en lineamientos organizativos y curriculares representan también un aspecto atendido con prioridad.

Si bien hay continuidad en la mayoría de los campos, cuyas categorías analíticas se mantienen en lo general, hay temas y categorías emergentes que enriquecen las posibilidades de comprensión de los fenómenos estudiados. Algunos de los equipos de trabajo en el decenio anterior continuaron en el presente a la vez que se integraron nuevos investigadores. Hay dos áreas que se incorporan en estos estados del conocimiento de manera formal: la *Formación de Adultos y* la *Formación en Derechos Humanos y Formación Ciudadana*. Esta última formaba parte del campo Formación Ética y Valores, sin embargo, debido al número de trabajos publicados, se consideró pertinente su inclusión en esta área. Por su parte, tres campos de estudio no continúan en este decenio: *Formación y Currículum, Formación y disciplinas* y *Formación y Modalidades Educativas.* Varias áreas han modificado su nombre, buscando una denominación más acorde con sus objetos de estudio: *Formación y política* por *Políticas de formación*; *Formación y tutoría* por *Tutoría en el acontecer formativo*; *Formación y prácticas* por *Formación y ejercicio profesional*; *Formación y evaluación, acreditación y certificación* por *Evaluación de la formación*; *Formación permanente* por *Formación continua*.

Otro aspecto de orden general que destaca en la producción de este decenio es la atención prestada a la acción educativa, ya sea para describirla en un determinado espacio o para analizar intervenciones realizadas. Se identifica un interés por la delimitación, la descripción, en algunos casos densa, así como la comprensión, la cuantificación, la evaluación diagnóstica de problemáticas educativas específicas y el desarrollo de intervenciones orientadas a su atención. A su vez se presenta una marcada disminución en el interés por estudios teóricos que conlleven a conceptualizaciones de determinados fenómenos, a la delimitación conceptual, al establecimiento de argumentos que vinculen conceptos entre sí, elaborando a su vez en el orden epistemológico y teórico en torno a distintos debates o perspectivas. Hay pocos modelos teóricos comprensivo-analíticos.

Objetos de estudio analizados

Por lo que toca al acercamiento a los diversos objetos de estudio vinculados con los procesos de formación se observa una marcada tendencia a un abordaje que privilegia el estudio de dichos procesos tal como se desarrollan en el sistema educativo formal, desde el nivel de educación preescolar hasta el superior. Es decir, la formación se aborda predominantemente desde las instituciones escolares, enfocando sus dinámicas y procesos, sus agentes y contextos, con poca presencia de los procesos no escolarizados, la formación "en y para la vida", la formación en la tercera edad, la educación inicial, así como el aprendizaje permanente que tiene lugar en otros espacios. En el caso del nivel superior, hay una centralidad en la formación de los profesionales de la educación, ya sea inicial o en servicio. Otros campos profesionales y disciplinarios están poco presentes en los trabajos revisados.

Esta situación, que ya se había señalado en el decenio anterior (Fortoul, 2013) y que no presenta cambios significativos en el actual, puede deberse tanto a ciertas tendencias en la producción nacional del conocimiento como a los sesgos en la selección de trabajos a ser considerados por parte de los propios equipos.

Por otra parte, es también remarcable el interés por llevar a cabo estudios situados, en espacios delimitados (aulas o una institución escolar en particular), en contraste con estudios sobre poblaciones más grandes. Hay pocos estudios regionales, nacionales o internacionales. Los estudios del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) son citados en la mayor parte de los capítulos como referentes básicos para comprender la dinámica de poblaciones, de susbsistemas, de niveles y modalidades educativas o bien de políticas educativas. En esta área temática los estudios nacionales citados más allá de la estadística nacional, son desarrollados por dicha dependencia.

La mirada situada en la mayoría de las investigaciones analizadas nos acerca a dinámicas procesuales, presentando diversas y cambiantes facetas, tendentes a mostrar la manera en que las instituciones y los sujetos se ven afectados por acontecimientos, como fue el caso del confinamiento por la pandemia de COVID-19 o por movimientos socioeconómicos mundiales (globalización, crisis del empleo, nuevas necesidades sociales, migración, entre otros); así también por modificaciones en la política

educativa, por cambios curriculares, por el énfasis en discursos pedagógicos y didácticos centrados en la persona y el aprendizaje o por la presión para la incorporación de las TIC. Pareciera que la pregunta que prevalece se orienta a responder por la manera en que los procesos educativos se ven influidos por determinados fenómenos o circunstancias o bien cómo es preciso responder ante ellos desde una mirada educativa. La única manera de responder a dicho planteamiento es a través de estudios situados. Las respuestas pueden ser muy variadas, pero estarán bordando alrededor de contenidos, metodologías pedagógico-didácticas, procesos de acompañamiento o de tutoría, utilización de distintos recursos (centralmente TIC), explicitación de finalidades educativas buscadas y logradas, estrategias académico-administrativas de gestión, entre otras.

Sin embargo, investigaciones que focalizan objetos de estudio desde la evaluación, las tecnologías, la caracterización de poblaciones por edad o por tipo de instituciones y las competencias se acercan a poblaciones más amplias.

Por otra parte, se aprecia que la educación superior es más investigada que la educación básica o media superior y dentro de la básica, predominan los niveles de primaria y secundaria. Dentro de la educación superior las universidades y las escuelas normales son las instituciones más estudiadas; a la vez, hay poca presencia de estudios sobre la UPN, las universidades tecnológicas y las universidades interculturales. También se observa un incremento sustancial de investigaciones en torno a las escuelas normales. Pareciera que la política pública al respecto va mostrando resultados en cuanto a la generación de conocimiento. Si bien en este campo de conocimiento prevalecen los estudios en contextos urbanos, también hay una presencia de lo rural; escasamente de la educación indígena.

Los sujetos educativos más estudiados son los docentes y con una diferencia muy pequeña, los estudiantes. A gran distancia le siguen los estudios sobre directores de las instituciones educativas. Menor representación aun se observa en los estudios sobre padres de familia y su formación, así como de otros agentes educativos como los asesores técnico-pedagógicos, jefes de sector, supervisores escolares o sobre el personal académico-administrativo de la Secretaría de Educación Pública.

Contextos de referencia y marcos teóricos

En cuanto al desarrollo de marcos contextuales y teóricos se observa un aparente desplazamiento en la discusión en una parte considerable de los trabajos revisados, en el sentido de presentar los grandes discursos y lineamientos internacionales y las políticas educativas nacionales como elementos principales del contexto de las investigaciones, con poca consideración de variables de orden social, económico, cultural o histórico que permiten situar la discusión sobre los diferentes objetos de estudio. Los estados del conocimiento incluyen un elemento central, y en ocasiones único, de contextualización del objeto de estudio en particular: las macropolíticas educativas (fundamentalmente UNESCO, OCDE, BM y FMI) y las del Estado —tanto de los programas sectoriales de Peña Nieto y López Obrador como de los planes y programas de estudio y los documentos para una cuestión particular (organización de un tipo de actividad en particular, guías para el docente, entre otros). Se considera que todos estos documentos evidencian la forma de concebir a la institución educativa, a la docencia, al currículo y a las finalidades de los sistemas educativos, así como a las funciones de los distintos agentes educativos. Además, lo curricular es considerado como un marco normativo susceptible de operar en categorías, variables e indicadores que sirvan para guiar la investigación y fungir como parámetros de "medición".

Otra tendencia que se observa en cuanto a la manera de contextualizar y teorizar los objetos de estudio es por medio de la utilización de la teoría desde diversas disciplinas: filosofía, sociología, psicología, pedagogía, derecho, ciencias políticas y tangencialmente desde la economía y la historia, con poca explicitación de los grandes paradigmas epistemológicos desde los cuales desarrollan sus supuestos, intervenciones, juicios analíticos o bien discusiones. Queda poco abordada la explicitación de los supuestos por los cuales determinadas valoraciones o propuestas pueden considerarse como formativas.

Salvo escasas excepciones, los principales autores de referencia citados son extranjeros y en muchos casos de la primera mitad del siglo XX, sin dejar de lado a los clásicos (Hegel, Dilthey, Kant): los debates y los posicionamientos teóricos requieren dinámicas de largo aliento, tanto en su generación como en su legitimación y validación por las comunidades académicas. El pensamiento teórico sobre educación a nivel nacional

aparece como poco legitimado o incluso poco conocido además de no ser necesariamente muy amplio.

Metodologías de investigación en las investigaciones analizadas

En cuanto a los aspectos metodológicos el Área de Procesos de Formación estableció que el análisis del corpus de documentos que integran los presentes estados de conocimiento se enfocara en lo epistemológico-metodológico como uno de los elementos centrales en la presentación de la producción de este decenio. Se incluyeron como categorías: a) tipo de estudio; b) epistemología de base; c) posicionamiento epistemológico; d) método de investigación; e) técnicas para la recolección de información, y f) técnicas de análisis para investigaciones empíricas. Todo ello aporta una mirada más profunda del estado de la cuestión en el área.

En cuanto a los tipos de estudio los de corte empírico ocupan el primer lugar, seguidos muy de cerca de los que reportan intervenciones. En tercer lugar y con mucha menor presencia están los trabajos de tipo teórico. La descripción de los procesos de formación en distintas instituciones escolares, así como la modificación de éstos en favor de su mejora están al centro de los intereses temáticos de los investigadores del decenio.

Las investigaciones han sido producidas desde diferentes perspectivas epistemológicas y teóricas, aunque éstas no están explicitadas en casi la mitad de los documentos revisados. La revisión y análisis muestra la presencia empírico-analítica así como constructivista. Se privilegian acercamientos constructivistas —fenomenológicos, hermenéuticos, críticos, dialécticos— por encima de los trabajos de tipo empírico-analítico/positivista. Esta tendencia se había ya presentado en decenios pasados (Fortoul, 2013) pero ahora se incrementa. Se nota también un fuerte interés por los estudios interpretativos en los que el significado que elaboran y ponen en juego los actores sociales en sus discursos, acciones e interacciones, se convierte en el foco central de la investigación.

Una gran diversidad de metodologías y de técnicas en la recolección de la información se utilizan muchas veces de manera combinada: entrevistas individuales o grupales, observación libre y dirigida, cuestionarios,

diarios de campo, relatos, documentos elaborados para la vida escolar (ejercicios realizados por los estudiantes, planeaciones, exámenes, informes institucionales entre otros) también tienen amplia presencia.

Para el caso de las intervenciones reportadas en muchos casos sigue la tendencia de que los estudios fueron realizados por los propios participantes, en cuanto al diseño e implementación de las propuestas formativas, lo que conduce en algunos casos a una dificultad para descentrarse y lograr tener una mirada más amplia y crítica sobre ellas. En algunos casos, la investigación fue un mecanismo formativo para los propios participantes, además de la mejora buscada.

Metodología para la elaboración de los distintos capítulos

Si bien hay especificidades en la forma de acometer la elaboración del estado del conocimiento por cada uno de los distintos equipos por cada campo, los diferentes capítulos reportan procedimientos comunes, varios de los cuales se dieron de manera simultánea y cíclica:

a) Organización de un equipo de trabajo, delimitación conceptual-operativa del objeto de estudio y toma de decisiones sobre la manera de proceder para la búsqueda de documentos y su registro.
b) Búsqueda de material sobre los procesos de formación en general o sobre el campo en particular en repositorios institucionales, bases de datos, páginas web. Esta búsqueda se realizó por medios digitales debido al confinamiento por la pandemia de COVID-19. Al respecto, los autores de este estado del conocimiento reconocen que, si bien se hizo una búsqueda meticulosa, la información recabada no demuestra toda la producción académica nacional al respecto.
c) Lectura del material y toma de decisión sobre su inclusión o exclusión, desde criterios temáticos, investigativos y materiales. Dentro de los primeros, el documento debía evidenciar de un resultado parcial o final de una investigación sobre el objeto de estudio en particular, por lo que no se consideraron reportes de experiencias, reflexiones, descripciones institucionales, propuestas y reseñas críticas; en los segundos se encuentran la presencia de un marco teórico que guiara

el trabajo, los datos recogidos debían tener alguna interpretación (no simples narraciones o transcripciones de entrevistas o tablas, entre otras) y coherencia entre el objetivo, la instrumentación empírica y las conclusiones; los terceros refieren a la posibilidad de acceder al documento completo por una parte, y por otra se descartaron las publicaciones que reiteran o repiten en otro formato, el mismo contenido.

d) Los porcentajes de descarte de material son variables según cada uno de los campos, llegando a ser altos (mayores al 40 por ciento) en algunos de ellos.
e) Sistematización de la información presente en el material incluido en una base de datos, que incluía tanto datos bibliográficos como información sobre su contenido, la metodología de investigación empleada, las conclusiones. En algunas ocasiones se sumaban datos sobre los autores.
f) Categorización del material recolectado de acuerdo con las distintas dimensiones fijadas por el equipo de trabajo. En su delimitación se combina tanto una mirada deductiva a partir del conocimiento del campo por parte de los integrantes del equipo de trabajo como una inductiva, desde las propias fuentes localizadas. Al respecto se realizaron encuentros entre los distintos coordinadores de esta área para compartir las categorías prefijadas.
g) En varios de los estados del conocimiento se reconoce que el contar con un esquema categorial para el análisis es uno de los aportes de esta área temática, ya que permite explicitar discusiones y debates nacionales e internacionales, además de facilitar la identificación de textos que comparten supuestos epistemológicos, teóricos o bien metodológicos.
h) Escritura del documento. Todo este desarrollo estuvo sostenido por un trabajo colaborativo por cada uno de los equipos participantes y una guía de parte del coordinador.

Dinámicas a ser fortalecidas para avanzar en la consolidación del área

El área Procesos de Formación ha tenido una producción académica considerable a lo largo del decenio estudiado. Es un área dinámica que ha mostrado una gran apertura a diversos objetos de estudio, así como ciertas continuidades temáticas y también relativas a formas de hacer investigación. Se pueden mencionar siete dinámicas a ser impulsadas con vistas a avanzar en la consolidación de esta área:

a) Teorización en torno a los conceptos de formación, educación, enseñanza y aprendizaje, desarrollo como vertebradores y otros muchos más como reflexión, experiencia, prácticas (ya sea profesional, escolar), praxis, socialización, individuación, como conceptos secundarios. En los trabajos revisados se observa en ocasiones un uso indistinto de nociones como las anteriormente citadas.
b) La investigación sobre los procesos de formación no formales, o los que se desarrollan en niveles educativos, edades y espacios geoculturales poco analizados en las últimas décadas.
c) Dentro de los procesos de formación formales algunas vetas temáticas se pueden abrir desde el reconocimiento de otros agentes participantes; del desarrollo corporal, ético, artístico, socioemocional, comunitario-político de la persona y de las sociedades; del fortalecimiento de la inclusión y la equidad en las aulas y en las escuelas; de la evaluación de corto y largo alcance de políticas públicas, procesos y prácticas institucionales y áulicas a la luz de la formación.
d) El acercamiento a los procesos de formación a lo largo de los ciclos de vida —por edad, etapas de desarrollo, niveles educativos, carreras profesionales, entre otros— de las personas. Esto supone la realización de estudios longitudinales, que permitan comprender las continuidades y rupturas en el desarrollo de un ser humano en determinado contexto sociohistórico y en periodos largos de la vida.
e) Llevar a cabo investigaciones de carácter multidisciplinario, impulsadas desde centros o institutos universitarios de investigación. Es necesario para contar con estudios que ofrezcan miradas más complejas, a la vez que más comprehensivas de las realidades educativas del país, capaces de orientar la toma de decisiones y los proyectos de

acción nacionales o regionales con mayor pertinencia y relevancia. Sin este tipo de estudios capaces de generar marcos comprehensivos, amplios, resulta muy difícil acometer los grandes propósitos de la educación pública como la inclusión, la equidad, la cultura de paz o la formación de ciudadanos.

f) La necesidad de promover una mayor articulación entre investigadores y entre instituciones de manera que se puedan impulsar más investigaciones interinstitucionales que faciliten tanto una formación investigativa más sólida como el debate en torno al conocimiento generado, además de promover núcleos temáticos mejor articulados entre sí, de la misma forma que líneas de investigación que conlleven a estudios de más largo aliento.

g) Una mirada crítica a fenómenos sociales, tales como el multiculturalismo, la mundialización, las economías emergentes y globales, la migración, el desarrollo de las redes sociales digitales, videojuegos y cursos en modalidad en línea, el rezago educativo de cara a los procesos formativos de las personas, abordando en una doble dirección los aspectos formativos y su contribución a lo social y viceversa.

Referencias

Fortoul, B. (2013). Balance y perspectivas. En P. Ducoing y B. Fortoul (coords.), *Procesos de formación, 2002-2011* (vol II). ANUIES; COMIE.